

Prácticas educativas innovadoras en inclusión

Experiencias en Latinoamérica

COORDINADORES

Martha Leticia Gaeta González

Eladio Sebastián-Heredero

Rodolfo Cruz Vadillo



unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

U **UPAEP**

DIRECTORIO

Emilio José Baños Ardavín, Rector

Eugenio Urrutia Albisua, Vicerrector de Posgrados e Investigación

Mariano Sánchez Cuevas, Vicerrector Académico

Juan Martín López Calva, Decano de Artes y Humanidades

Johanna Olmos López, Directora de Investigación

Diseño gráfico y editorial: Miguel Ángel Carretero Domínguez

Coordinación Editorial: Elvia Guerrero Hernández

Producción: Dirección de Investigación UPAEP

DICTAMINADORES

Dr. David Montalvo Saborido, Universidad de Alcalá, España

Dr. José Luis Bizelli, Universidade Estadual Paulista, Brasil

Dra. Laura Van Dembroucke, Universidad del Paraná, Argentina

FICHA CATALOGRÁFICA

Gaeta-González, Martha Leticia; Sebastián-Heredero, Eladio; Cruz-Vadillo, Rodolfo
Prácticas educativas innovadoras en inclusión.
Puebla (México): Editorial UPAEP, 2020
140p.

Obra colectiva – Programa de Post graduación en Educación Universidad Popular
Autónoma del Estado de Puebla. Puebla (México)

ISBN: 975-00000000

1. Metodologías activas. 2. Tecnologías en el aula. 3. Talleres. 4. Experiencias educativas.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN INCLUSIÓN

Martha Leticia Gaeta González, Eladio Sebastián-Heredero, Rodolfo Cruz Vadillo (Coordinadores)

Derechos reservados® por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, A.C. Prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio. Se autorizan breves citas en artículos y comentarios bibliográficos, periodísticos, radiofónicos y televisivos, dando a los autores y al editor los créditos correspondientes.

Primera edición, julio 2020

ISBN: 978-607-8631-34-6

UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA, A.C.

21 Sur 1103, Barrio de Santiago, Puebla, México.

HECHO EN MÉXICO

PRESENTACIÓN	5
PARTE I. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL	10
CAPÍTULO 1	11
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS. UN PROGRAMA DE GESTIÓN DE LA POLÍTICA DE ALFABETIZACIÓN COMO ALTERNATIVA A LOS MODELOS TRADICIONALES <i>Eladio Sebastián-Heredero, Inês Kisil Miskalo</i>	
CAPÍTULO 2	26
CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA <i>Karla Itzel Sánchez Bautista</i>	
CAPÍTULO 3	35
LA ESCUELA COMO EL ESPACIO INSTITUCIONAL FORMAL QUE FOMENTE LA CULTURA CÍVICA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA <i>Daniela Stephanie Pérez Calderón</i>	
CAPÍTULO 4	55
A DISCIPLINA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESTRUTURA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL <i>Claudiceia Ribeiro Ferreira , Sebastião de Souza Lemes, Sandra Maria de Araújo Dourado</i>	
CAPÍTULO 5	64
EDUCACIÓN EMOCIONAL MEDIANTE EL TRABAJO COLABORATIVO FAMILIA-ESCUELA EN EDUCACIÓN BÁSICA <i>Martha Leticia Gaeta González, Concepción Márquez Cervantes</i>	
CAPÍTULO 6	78
EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS <i>Antonio Richard Trevisan, Edmundo Alves de Oliveira, Eladio Sebastián-Heredero, Valquiria Pereira Tenório</i>	

PARTE II. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS86
CAPÍTULO 787
DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM EM AMBIENTE ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL	
<i>Ana Paula Aporta, Fátima Elisabeth Denari</i>	
CAPÍTULO 896
A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS NO BRASIL	
<i>Luciana Lopes Coelho, Marilda Moraes Garcia Bruno</i>	
CAPÍTULO 9105
LA APORTACIÓN DEL ENFOQUE DE DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y PARA LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS EN EL AULA INCLUSIVA	
<i>Rodolfo Cruz Vadillo, Manuel Ponce de León Palacios</i>	
CAPÍTULO 10118
ADAPTACIÓN DE UNA ESCALA DE EVALUACIÓN CONVERSACIONAL PARA EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN DE ALUMNOS SORDOS	
<i>Cristina B. F. de Lacerda, Marta Gràcia, Maria Josep Jarque</i>	

La obra que presentamos reúne un trabajo colectivo coordinado por los doctores Gaeta-González, Sebastián-Heredero y Cruz-Vadillo, en el que se no se han escatimado esfuerzos para reunir las aportaciones de investigadores de Brasil, Colombia, España y México, con el objetivo de dar a conocer algunas prácticas que se desarrollan actualmente en sus contextos de origen y que nos remiten a prácticas pedagógicas inclusivas, tanto en la vertiente social como educativa, en pro de la creación de un modelo de escuela inclusiva que atienda a todos y a todas, y que sea capaz de formar un ciudadano responsable, equilibrado y capaz de intergrarse en el mundo con todas las dificultades y singularidades que presenta.

La obra está dividida en dos partes: una sobre prácticas de inclusión social y otra sobre prácticas para atención a la diversidad. La primera consta de seis capítulos y la segunda de tres; además se ha añadido como colofón de la obra, un instrumento que ayuda en la evaluación de alumnos sordos y por tanto en su intervención.

En el capítulo primero, que se refiere a la alfabetización y su importancia para la inclusión educativa y social de los alumnos, se parte de que en Brasil hay aproximadamente siete millones de alumnos en el ciclo de alfabetización –1º a 3º año de la enseñanza fundamental–; de ellos, cerca de dos millones no están alfabetizados cuando finalizan este último año, por tanto, son alumnos susceptibles de abandono escolar después de pasar por recuperaciones y repeticiones de año. A partir de las lecciones aprendidas y de las investigaciones realizadas, el Instituto Ayrton Senna ha desarrollado una propuesta innovadora a la que se le ha dado el título: “Programa de gestión de la política de alfabetización” que aquí presentamos y cuya importancia justificamos. Está desarrollado en colaboración con las Secretarías de Educación de los diferentes municipios; utiliza los referentes pedagógicos de los mismos y los métodos de alfabetización de las escuelas; pretende crear una cultura integral de gestión que incluye la evaluación inicial, el seguimiento, la formación en servicio, la asistencia especializada, la dotación de recursos, la asunción de rutinas y la evaluación del aprendizaje. Todo con el objetivo de mejorar la alfabetización de los alumnos de 1º a 3º, tanto de Lengua Portuguesa como de Matemáticas, que las pruebas piloto se han encargado de certificar con datos que dejan entre 7% y 10% de ellos en el nivel de alumnos no alfabetizados y otro 12% a 15% en el de alumnos no letrados.

El capítulo segundo trabaja sobre la importancia de la creación de programas de participación colectiva, diseñados para la implementación de los planes educativos dentro de las aulas de clase en educación primaria, relevantes para la construcción de

ciudadanía y democracia en las y los niños. En México la participación ciudadana se encuentra por debajo de los niveles de participación internacional, preocupante para un país con sistema democrático; que se sustenta en la colaboración corresponsable entre ciudadanas, ciudadanos e instituciones para generar la gobernanza y gobernabilidad de un país. El reto de los nuevos gobiernos consiste en lograr que las y los ciudadanos confíen de nuevo en las instituciones y autoridades mexicanas, mediante el diseño de un aparato administrativo y políticas públicas que eleven el nivel de gobernabilidad, teniendo como resultado, ciudadanos con mayor conciencia y responsabilidad cívica. De esta manera se generará una eficiente corresponsabilidad entre gobierno y sociedad. Para lograr lo anterior, es necesario cimentar desde las primeras bases de la educación la construcción de cultura democrática, que se verá reflejada en las futuras generaciones con la creación de ciudadanas y ciudadanos responsables, sobre todo, con un amplio sentido de identidad.

El capítulo tercero parte de que el desencanto con la democracia no es un fenómeno exclusivo de un país, sino que se presenta como una problemática generalizada en América Latina, e incluso se puede decir que es un fenómeno que afecta a todo el mundo. Ante los déficits de cultura cívica que dificultan la consolidación de la democracia mexicana, este ensayo promueve un cambio en la cultura política de los estudiantes de educación básica. La estrategia deberá ser directa para crear las condiciones que permitan a los ciudadanos apropiarse de los espacios públicos existentes, y promover la creación de otros para debatir y deliberar. El principal espacio institucional formal que tiene el Estado mexicano, como responsable de la promoción de los valores democráticos y la formación de la ciudadanía, es el de la educación formal. Por esta razón, el estudio se centra en la cultura cívica y en el desarrollo de prácticas democráticas en instituciones educativas en México, a través de estrategias de socialización entre los diferentes actores involucrados en el proceso de formación educativa. Este ensayo considera que, en la implementación de estas actividades de apropiación, el estudiante y futuro ciudadano de nuestro país encontrará el espacio escolar para desarrollar, participar e intervenir.

El capítulo cuarto presenta la aplicación de la disciplina Educación Emocional, que integra la matriz curricular de los años iniciales de la enseñanza fundamental en algunas escuelas públicas del estado de São Paulo, que atienden a alumnos del 1º al 5º año, con carga horaria semanal ampliada, en la enseñanza integral. Esta asignatura se inició a partir de 2015 en las escuelas participantes del Programa Enseñanza Integral (PEI), y en 2016 pasó a componer la matriz curricular en las Escuelas de Tiempo Integral (ETI). La Secretaría de Estado de Educación propone la educación emocional a través del trabajo con habilidades para aprender la empatía, el control de las emociones y la resolución de problemas que ayudan a los alumnos a lidiar mejor con las emociones. El énfasis de la disciplina trae la reflexión sobre las habilidades no cognitivas o socioemocionales, que pueden contribuir con las habilidades cognitivas en el proceso educativo y en el desarrollo de los niños como

seres integrados y complejos. Mediante estudios que apuntan que las habilidades básicas alcanzan características cognitivas, intrapersonales e interpersonales, resaltamos la importancia de que la escuela observe y asuma a su alumno como un ser multifacético, interconectado física, emocional, social y culturalmente, y valore las posibilidades y diversidades para contribuir en la formación de seres éticos y autónomos.

Los autores del capítulo quinto trabajan a partir del reto que el sistema educativo a nivel internacional actualmente enfrenta al tener que llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más funcional y permanente para el desarrollo integral de la persona. Un proceso educativo que comparta en importancia el aspecto intelectual del ser humano y su desarrollo emocional, a fin de que pueda enfrentar un mundo más complejo y competitivo con mejores oportunidades de obtener un bienestar general. En este marco, la tarea educativa no puede asumirse en exclusiva por la escuela; el desarrollo emocional ha de promoverse desde el seno familiar ya que, como bien advierte la investigación y la experiencia educativa, la familia es el contexto donde los niños reciben su primera lección en educación emocional, donde adquieren el soporte para madurar y alcanzar una vida plena y feliz. En este trabajo se pretende analizar y reflexionar sobre la práctica co-educativa de la dimensión emocional, tanto en el marco de la educación formal como en el seno familiar.

El capítulo seis continúa con el tema de la inclusión social pero ahora desde la perspectiva de hacer ciudadanos más responsables. En Brasil, como en otros países del mundo, durante la educación primaria y secundaria el estudiante trabaja pocos contenidos de uso en la vida real, y prácticamente nada se enseña sobre educación financiera. La consecuencia de esto, en concreto en Brasil, es el crecimiento del número de jóvenes endeudados con el nombre incluido en las instituciones de protección de crédito, lo que daña el consumo e incluso la carrera profesional. Para el desarrollo de este trabajo, se realizó una revisión bibliográfica para mostrar la importancia de las políticas públicas y la gestión escolar que contribuyan a la formación de jóvenes con conciencia financiera, generando una mejor calidad de vida para sus familias y comunidades.

La segunda parte de la obra, dedicada con más profundidad a las prácticas para la atención a la diversidad, parte en el capítulo siete de un análisis de las producciones sobre el diseño universal del aprendizaje y las demandas sobre este tema en el entorno escolar, así como sus relaciones con la educación especial. Se trata de una investigación bibliográfica en revistas catalogadas por el órgano oficial Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) a partir de los descriptores "Universal Learning Design", "Universal Design for Learning" y "Universal Design Learning" que luego se restringieron a los temas en español "Necesidades educativas especiales" y "Educación especial" en inglés y se revisaron por pares. Se observa que son pocos estudios usando los descriptores en portugués y español,

pero las producciones encontradas tienen discusiones en el área de educación especial, contribuyendo a esta práctica. Por el contrario, con el descriptor de inglés se obtuvo un mayor número de estudios, y con los criterios de inclusión y exclusión aumentó, lo que puede apoyar nuevos estudios en portugués y español que se centren en el alcance de esta área de investigación, más allá de la práctica.

El capítulo octavo trata del desafío de cómo preparar ambientes que proporcionen el aprendizaje y la participación de todos los niños y los jóvenes que allí frecuentan. Y es en ese contexto que se pretende incluir esta investigación, en un terreno poco explorado como son las comunidades indígenas sordas, que desafía a los investigadores a analizar los ambientes donde conviven estudiantes que hablan lenguas diferentes, provenientes de comunidades que poseen una cultura diferenciada y muchas veces formas diferenciadas de aprendizaje. El objetivo de este trabajo es presentar algunos apuntes, a pesar de la Política Educativa de Brasil que recomienda la inclusión de estudiantes sordos en las escuelas regulares, sean indígenas o no, pero donde no se ha contemplado la diversidad lingüística que hay en las aulas, pues identificamos un gran número de sujetos que se comunican en otras lenguas, y esa diferencia no es contemplada en los documentos que regulan la educación especial en las escuelas indígenas y en las prácticas diarias de los profesores de Mato Grosso do Sul / Brasil.

El trabajo del capítulo noveno tiene como propósito mostrar las posibilidades que tiene la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje como recurso didáctico- pedagógico para aprender matemáticas desde una visión inclusiva, los cuales son elementos centrales para aproximarnos a la construcción de espacios educativos inclusivos en el aula de matemáticas. Lo que en este documento se presenta es una propuesta para pensar la enseñanza de las matemáticas desde una perspectiva inclusiva, pues consideramos que una educación de esta característica debe responder desde el diseño de metodologías y estrategias al logro de aprendizajes significativos y el diseño de ambientes de aprendizaje.

Concluimos la obra con un trabajo colaborativo entre universidades de Brasil y España que revisaron y ampliaron una escala de evaluación (EVALOE) para ayudar a los maestros a reflexionar y autoevaluarse en el desarrollo la comunicación oral de los niños en la escuela. El EVALOE se viene utilizando en diferentes contextos educativos, y los resultados de las investigaciones muestran que es una buena herramienta para los maestros. Tales resultados incentivan a aumentar el alcance de la escuela a otros contextos. El EVALOE fue creado para ser aplicado como un formulario escrito y, más tarde, apareció una oportunidad para crear un formulario en línea para aplicar la herramienta. Este nuevo formato se está probando y ofrece la posibilidad de crear una configuración más específica para diferentes contextos. Por lo tanto, presentamos la pregunta que surgió sobre la realidad de las escuelas bilingües intermodales para niños sordos, y nos centramos en los aspectos principales del cambio

PRESENTACIÓN

en este campo. Los principales cambios se relacionaron con: modo de idioma (hablado vs. firmado); ejemplos de expansión o aclaración en el contexto de la conversación, y cambios en relación con la forma de escritura que apuntan a la accesibilidad para los maestros sordos. Esperamos que los cambios propuestos ofrezcan una herramienta más accesible para aquellos que trabajan en educación para sordos.

Esperamos, sinceramente, que la obra sea de su agrado y a partir de los trabajos aquí presentados se pueda abrir un debate y se generen trabajos específicos que lleven a mejorar nuestras escuelas y hacerlas más inclusivas en su sentido más amplio.

¡¡¡Buena lectura!!!

Leticia, Eladio y Rodolfo.

Parte I
**Prácticas pedagógicas para
la inclusión social**

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS. UN PROGRAMA DE GESTIÓN DE LA POLÍTICA DE ALFABETIZACIÓN COMO ALTERNATIVA A LOS MODELOS TRADICIONALES

Eladio Sebastián-Heredero, Inês Kisil Miskalo

Introducción

Los resultados de la Evaluación Nacional de la Alfabetización (ANA) ponen de manifiesto una situación de alfabetización de los alumnos de 3º de la Enseñanza Fundamental (EF) muy por debajo de lo esperado, en función de la inversión en educación -6% del PIB- con valores que llegan a más del 33% de alumnos sin alfabetizar. El gobierno brasileño y los municipios son conscientes y para paliarlo se lanzó en 2012 el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (PINAIC), y en 2017 el Programa Brasil Alfabetizado (PBA) para corregir los desfases del programa anterior e introducir cambios.

Invertir en la calidad de la alfabetización corresponde no solo a la reducción de los costos que suponen la repetición y el abandono escolar, sino también formar a una población con el consecuente retorno social para el país, pensando en la indudable ventaja económica de un ciudadano bien formado.

Con base en ello, el Instituto Ayrton Senna (IAS) diseñó y está ejecutando un programa novedoso donde todos aquellos relacionados con el proceso educativo forman parte del mismo: gobernadores, alcaldes, secretarios de educación de los municipios, equipos de las Secretarías de Educación, directores de los colegios, profesores, coordinadores pedagógicos, equipos de apoyo, etc.

Este programa de gestión permite diagnosticar e identificar las dificultades de las redes de enseñanza y organizar acciones de mejora y cambio que lleven a superar desafíos, abriendo camino para el éxito del alumno a ser alfabetizado quien debe ser el protagonista del proceso.

Cuando se habla de mejorar resultados parece que las teorías hablan de la escuela como una organización que aprende. Se suele hablar del currículum de la escuela, o sea, de lo

que los alumnos deben aprender, de la forma en que deben aprenderlo y de cómo se va a evaluar lo aprendido; pero no se piensa en el currículum para la escuela, es decir: qué es lo que la escuela tiene que aprender y por qué, cómo va a poder hacerlo, qué obstáculos existen para que este aprendizaje sea real y cómo se va a comprobar si lo está realizando de una manera efectiva y, si fuera posible, entusiasta (Santos-Guerra, 2006, p. 8).

Para que esto sea posible debe haber un cambio en las políticas de alfabetización por las Secretarías de Educación entendidas como política pública, es decir, un conjunto de acciones y elementos que formen un todo indivisible, articulado con una visión de formación integral, que traspasa a los simples contenidos, y que lleva acarreados nuevos caminos de ampliación de horizontes para hacer progresar esa adquisición del instrumento de la comunicación y del aprendizaje.

La importancia de reforzar la gestión en la escuela no es baladí: recogemos que varias investigaciones, en torno a la gestión y a la calidad de las escuelas, vienen demostrando la importancia de un liderazgo en las instituciones educativas (Villa y Gairín, 1996; Stoll y Temperly, 2009; Robinson, Lloyd y Rowe, 2010), por tanto las Secretarías de Educación deberían potenciar esta capacidad y pedir responsabilidades.

Todo este cambio se articula a partir de un Comité Gestor concebido como un foro, en el que está el secretario de Educación y los gestores de la Secretaría, con el objetivo de hacer el seguimiento de las metas del Plan Nacional de Educación, especialmente de la que hace referencia a la alfabetización de todos los niños y niñas hasta el 3º año de la Enseñanza Fundamental, y la toma de decisiones sobre las intervenciones en el proceso educativo.

Estructura del programa

El programa se ha diseñado con base en una serie de evidencias científicas sobre lo que significa calidad en educación y en la alfabetización en concreto, y la experiencia de buenas prácticas educativas. Los diferentes elementos del mismo son:

- **Evidencia 1. Conocer la situación de cada alumno**

Con base en las teorías constructivistas del aprendizaje que hablan sobre conocer el nivel de los alumnos y del diagnóstico de dificultades, el IAS ha creado un test de nivel de alfabetización en sus formas inicial y final, para que el profesorado sea capaz de identificar en 4 niveles de alfabetización a su grupo de alumnos, y a partir de ello planificar sus aulas considerando la diversidad con la que ha de trabajar.

Los alumnos de nivel 1 son alumnos no alfabetizados; los alumnos del nivel 2 son alumnos que no están letrados, es decir, que tienen una alfabetización rudimentaria pero que no saben hacer uso de la misma.

Es sobre estos dos grupos de alumnos que se centra el trabajo, sin dejar de lado la atención a los otros dos grupos de alumnos de niveles superiores para su consolidación y progresión.

- **Evidencia 2. Planificación y trabajo por niveles de aprendizaje**

Cada profesional debe estructurar acciones de forma individual y colectiva, destinadas al fin último que es la alfabetización de todos sus alumnos y el progreso de los que están en los niveles superiores.

El trabajo se estructura en dos planos: de un lado acciones que optimizan recursos, espacios y tiempos para atender estas necesidades educativas y, de otro lado, una planificación del trabajo didáctico en sala de aula sobre los proyectos y actividades que deben ser realizados, y sobre las mejores formas de organizar las rutinas desde una perspectiva individualizada para cada alumno y para todo el grupo.

- **Evidencia 3. Dotación de un profesor de apoyo**

Para buscar un equilibrio entre las responsabilidades individuales y los trabajos colectivos, se articula la posibilidad de trabajo con dos profesores dentro de la sala, lo que supone dotar de un profesor de apoyo aquellas clases que entran a formar parte del programa. La presencia de un profesor de apoyo pretende optimizar el proceso, liberando tiempo al profesor titular del aula para que trabaje más específicamente con los alumnos de los niveles 1 y 2, o sea, aquellos que todavía presentan mucha dificultad en el proceso de alfabetización.

En este sentido hacemos nuestras las palabras de Idol (2006), cuando afirma que tres de cada cuatro de los educadores indican que la mejor opción para educar a estudiantes con necesidades educativas –entre las que se puede incluir la alfabetización– es a través de la educación general, siempre que se cuente con todos los recursos necesarios para trabajar con cada alumno que necesite apoyo.

En principio se articula el programa con este recurso para los 3º años en la parte final del proceso, al objeto de completar el proceso de alfabetización de los alumnos con mayores dificultades. Este recurso se puede organizar con un profesor específico contratado

por las Secretarías de Educación, un profesor del colegio que no tenga docencia directa, estudiantes o profesores en prácticas, o incluso un plan de becas, estancias o colaboraciones no retribuidas.

- **Evidencia 4. Flexibilidad y trabajo colaborativo**

La enseñanza centrada en las necesidades de aprendizaje de cada uno de los alumnos exige una estrategia organizativa y curricular más flexible, que presupone una nueva forma de configurar los grupos de cada clase.

Leemos e interpretamos con mucha atención los resultados del TERCE, donde se indica explícitamente que “el clima socioemocional y las interacciones de aula positivas tienen una alta asociación con los aprendizajes” (UNESCO, 2015, p. 24).

Los agrupamientos flexibles son la forma que se recomienda, y se configuran como una suerte organizativa en la medida que sirve para que los alumnos vayan avanzando dentro de los grupos, en la medida en la que van consiguiendo nuevas metas que les son planteadas en actividades individualizadas.

Por otro lado, se deben potenciar los aprendizajes colaborativos de los alumnos en los que se permite la interacción en igualdad, el intercambio de informaciones entre todos, la discusión y el debate sin fronteras, la formulación de suposiciones o la resolución de problemas, donde todos aprenden con todos y de todos.

- **Evidencia 5. La alfabetización integral y el referente curricular**

Cada red de enseñanza en cada Secretaría de Educación sigue siendo la responsable de la elaboración de sus referentes curriculares. No obstante, en caso de que así lo deseen, y de forma subsidiaria, la propuesta de Gestión de las Políticas de la Alfabetización presenta una sugerencia de referente para la toma de decisiones sobre el ciclo de alfabetización.

Se debe reflexionar, dentro de cualquier propuesta, sobre el modelo interdisciplinar de trabajo curricular; los contenidos deberían ser desarrollados de manera integrada y complementaria en las cuatro áreas del conocimiento (Matemática, Lenguajes, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Humanas).

Los profesores tienen que identificar la dimensión competencial de la alfabetización y su transcendencia en los nuevos aprendizajes para la formación integral del niño. Esta

integración competencial se debe entender en dos niveles: de un lado las cognitivas y de otro las no cognitivas o socioemocionales sobre las que también hay que incidir de forma intencional en el trabajo de aula.

- **Evidencia 6. Mejorar la lengua con otros lenguajes: lenguaje corporal e iniciación científica**

El Proyecto de Gestión de la Política de Alfabetización incorpora dos novedades con referencia a cualquier otro proyecto. De un lado el lenguaje corporal en la medida en que reconoce la importancia de prácticas corporales para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos, ya que gestos y expresiones variados están ligados con la oralidad.

La iniciación científica *–letramento científico–* por otro lado, se introduce porque contribuye con la alfabetización en la medida en que estimula la curiosidad de los alumnos hacia una forma diferente de lectura e interpretación del mundo, introduciendo nuevas palabras y símbolos, y favoreciendo el desarrollo de competencias que deben componer la educación integral del siglo XXI, como la creatividad, colaboración, resolución de problemas, pensamiento crítico, entre otras.

- **Evidencia 7. Formación y mediación del coordinador pedagógico**

Una figura clave de este proceso la constituye el coordinador pedagógico de las escuelas pues se le suma la tarea de multiplicador, ya que va a tener ese papel crucial dentro del programa para consolidar la política pública instaurada y hacer efectivo el cambio en la cultura escolar, además de garantizar la formación del profesorado de su centro educativo,

Con el deseo de superación y mejora constante de la Gestión de la Política de Alfabetización, los coordinadores reciben una formación presencial, que debe ser garantizada por los municipios para darles refuerzos en la planificación pedagógica y gerencial junto con los profesores alfabetizadores. Será a través de las acciones que el coordinador pedagógico desarrolle, que se ponga en funcionamiento una acción eficaz de formación continua de los profesores, enfocada para la superación de dificultades que puedan encontrar en el aula.

Debemos ser conscientes de la importancia que tiene una buena formación y actualización permanente de los docentes que forman parte del compromiso de alfabetizar, como se afirma en el estudio realizado por Gertel, Guiliodori, Herrero e Fresoli (2000), cuando

indican que la formación inicial y actualización del docente inciden significativamente en los resultados de sus alumnos.

- **Evidencia 8. Regulación: organización explícita y normas claras**

La regulación que conlleva la Gestión de la política de la Alfabetización como política pública requiere la elaboración de normas que permitan a las escuelas atender al carácter universal de atención que debe marcar las redes de enseñanza, sin dejar de atender de forma individual los casos que así lo requieren.

Es preciso hacer un ejercicio de integración y coherencia entre las legislaciones y normativas nacionales, estatales y locales en materia de educación y de alfabetización. La regulación de la política pública municipal de alfabetización concreta el compromiso explícito de los gestores responsables de las Secretarías de Educación con el ideal de una educación de calidad y el cumplimiento del deber que les es encomendado.

- **Evidencia 9. Sistemática de seguimiento**

Todos los programas creados por el Instituto Ayrton Senna tienen como común denominador un seguimiento estructurado de la marcha de los mismos. Por ello se acompaña el Programa de un sistema de seguimiento por indicadores. Las observaciones y la mirada evaluadora del profesor y del coordinador pedagógico se transforman en datos cualitativos y cuantitativos.

La asistencia del profesor y del alumno, las lecciones de casa realizadas, la evolución de la lectura y de la escritura, la lectura de libros, entre otras, son algunos de los indicadores que sirven de referencia.

Análisis de los resultados obtenidos

A lo largo de los años 2016 y 2017 se ha puesto en práctica este programa de forma experimental. Los datos y resultados se presentan a continuación de forma separada.

Experimentación piloto año 2016

El proyecto 2016 se puso en marcha en tres municipios de Brasil en todos los grupos de 3er año de la enseñanza fundamental. Fueron 127 grupos los que entraron a formar parte y se trabajó con casi 3000 alumnos.

A partir de las opiniones de los profesores que participaron en el proyecto de gestión de la alfabetización en 3er año de la EF, fue creado un instrumento "ad hoc" para conocer su impacto y ver los resultados de la alfabetización de los alumnos sujetos del programa.

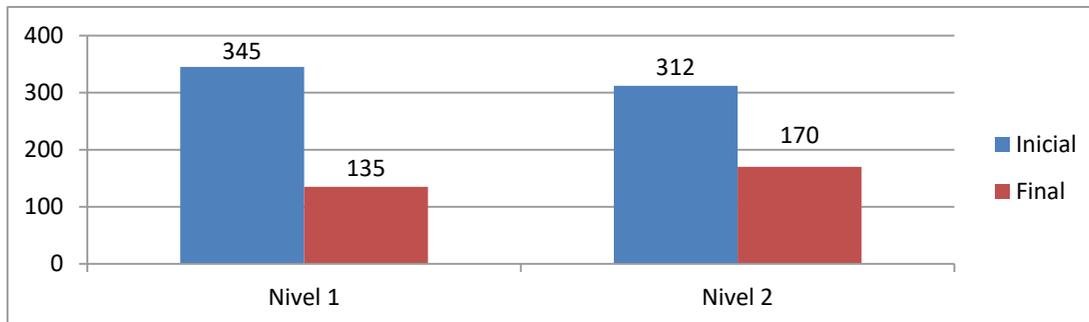
El cuestionario on-line presentaba 33 preguntas, todas ellas de elección múltiple, algunas de ellas con posibilidad de explicaciones. La composición era de 27 preguntas cerradas (una única alternativa o varias) y 6 preguntas semi abiertas. El número total de destinatarios a los que se dirigía era de 127, que se corresponde con el número de grupos que estaban en funcionamiento ese curso de 2016.

Recibimos 57 cuestionarios, lo que significa poco más del 44,58 % del universo, por lo que podemos considerar los datos con una alta significatividad (valor $<0,05$), aunque este cuestionario haya sido respondido de forma anónima por los profesores y sin elección de muestra. Estos datos representan a 1332 alumnos, en valores ponderados, que se corresponden con el 44,87% del total de alumnos a los que fue dirigido el proyecto.

Debemos considerar que el proyecto se desarrolló de forma parcial, pues el inicio ocurrió en el mes de junio y las formaciones fueron hasta agosto. Esto condicionó mucho los resultados. Hubo, como ya fue indicado en el proceso de explicación, otra serie de condicionantes que directamente incidieron en el impacto; a pesar de ello, los resultados finales fueron muy importantes.

Los datos aquí presentados tienen una alta significatividad, ya que la muestra constituye el 45% del universo del proyecto.

Gráfico 1. Evolución de los alumnos que participaron del proyecto por niveles, según los profesores.



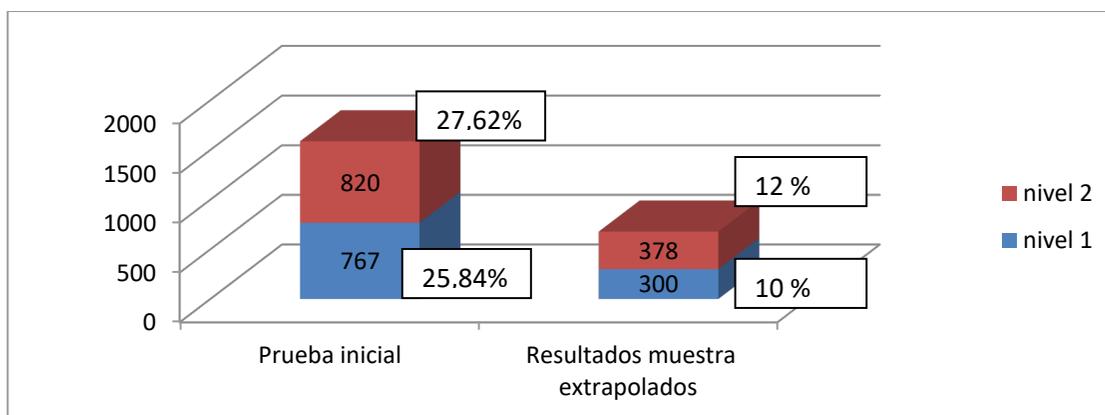
Fuente: Elaboración por el autor.

En datos ponderados los resultados que acabamos de presentar, resumidos en el gráfico 1, indican que la reducción de alumnos del nivel 1 fue de 61%, de 345 inicialmente declarados a los 135 que los profesores todavía consideran estar en este nivel. Los alumnos que pasaron de los niveles 1 y 2 hacia superiores fue de 67,5%, de los 312 originalmente del nivel 2 declarados, más los 210 que pasaron del nivel 1, quedaron 170 alumnos.

La media de alumnos que se quedaron fuera del nivel 1, por sala, es de 2,3, frente a los 6 alumnos de media por sala en este nivel. En el nivel 2 la media restante por sala fue de 2,9 frente a los 5,5 alumnos que aparecían en las apreciaciones de los profesores.

El impacto en 2016 todavía es más evidente comparando la situación inicial y final a partir de las pruebas iniciales. En el gráfico 2 se observa que de los 25, 84 % de alumnos de nivel 1 quedaron un 10%, valor inclusive inferior al número de repetidores que era de 12%. Y el porcentaje de alumnos que quedan en el nivel 2 fue de 12%, lejos de los 27,62% que había en la evaluación inicial.

Gráfico 2. Extrapolación de datos de progreso de los alumnos del proyecto por niveles.



Fuente: Elaboración por el autor.

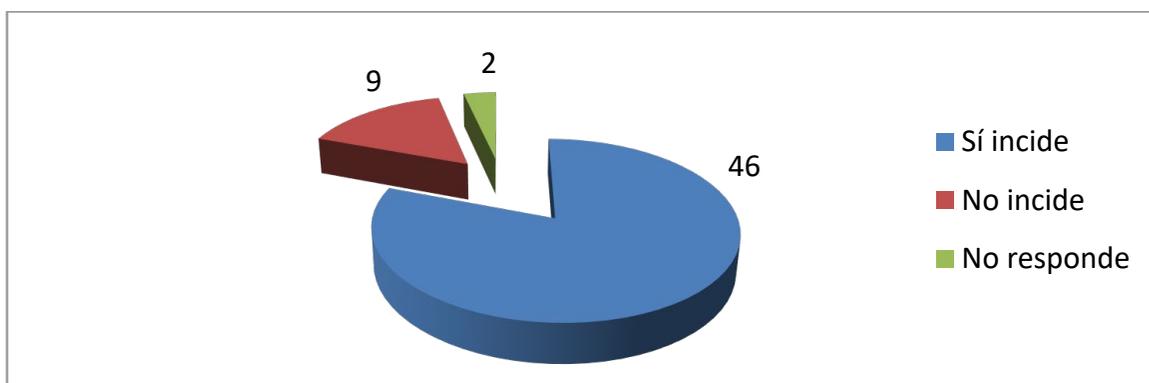
Estos datos del gráfico, a pesar de estar lejos de las metas, indican un fuerte impacto del programa con una reducción de 32 puntos porcentuales y una posición final de 22% de alumnos no alfabetizados y no letrados desarrollado en un trabajo de medio año escolar. Los datos analizados nos indican, sin ningún tipo de dudas, que todos los profesores resaltaron que hubo mejora en la alfabetización y avances en los niveles de los alumnos, y así queda constatado en las manifestaciones expresadas en los cuestionarios.

Desde otro punto de vista, e intentando hacer una comparación de estos datos con los resultados nacionales, sabemos que en el año 2014 la prueba ANA dio como resultado que 78% de los alumnos estaría alfabetizado según el criterio utilizado por ellos, que en realidad incluiría los niveles 2, 3 y 4 de los que fueron detectados por el IAS. Esto implicaría que según ese mismo criterio, con nuestros grupos llegaríamos al 90% de alumnos alfabetizados; es decir, 12% de mejora.

Para finalizar, el avance real se concreta en que del 47% de alumnos alfabetizados en los niveles 3 y 4 del IAS al inicio del año, después de aplicar el proyecto en 2016 (a pesar de todas las dificultades) acabamos con 78% de los alumnos alfabetizados, lo que sería en los términos utilizados por el MEC como "alumnos letrados".

Considerando la percepción de los profesores sobre el impacto del proyecto en los resultados, preguntados directamente sobre la cuestión (gráfico 3) vemos que 46 de ellos indicaron que el proyecto incidió directamente en los resultados de los alumnos sin ningún género de dudas.

Gráfico 3. Incidencia directa del proyecto en los resultados según los profesores.



Fuente: Elaboración por el autor.

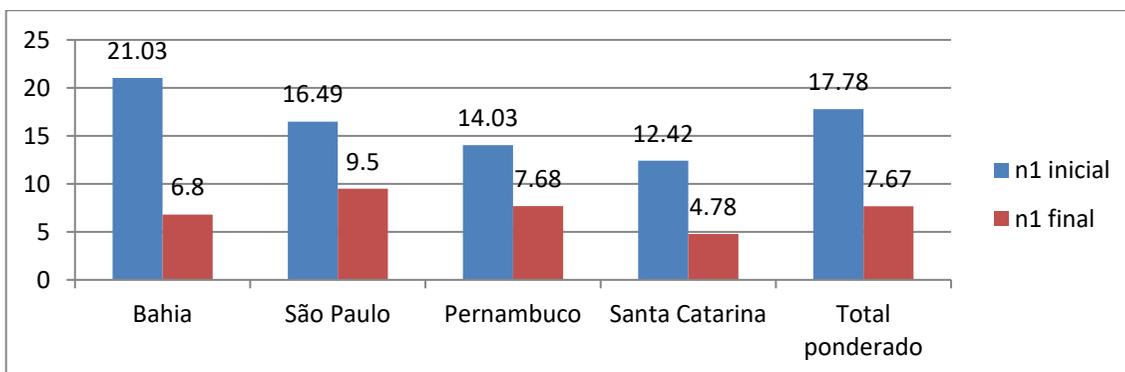
Puesta en marcha del programa de forma amplia en el año 2017

Durante el año 2017 se puso en marcha el programa, ahora denominado Programa de Gestión de la Política de Alfabetización, de forma extensiva en Brasil en 10 municipios, distribuidos en cinco estados. En principio pretendía llegar a más de 2000 escuelas y más de 50000 alumnos, aunque finalmente no se llegó a desarrollar en todos ellos.

Como ya se indicó, el programa realiza una evaluación inicial y final de todos los alumnos. En febrero de 2018 recibimos los resultados de las pruebas de varios municipios, siendo que para esta investigación fueron utilizados solo los de Bahía, São Paulo, Pernambuco y Santa Catarina. El número de alumnos de los que tenemos datos son: 16686 que respondieron a la evaluación inicial, y 16534 de quienes tenemos datos de la prueba final.

Una comparación de porcentajes de datos nos permite ver con claridad los grandes avances en el nivel 1, incluso mejores que los datos de 2016, pues el resultado final de alumnos que quedaron en el nivel 1 ha sido de 7,67%, a partir de un punto de partida de 17,78% de alumnos en este nivel, lo que significa una reducción 10,11% puntos porcentuales.

Gráfico 4. Porcentajes de alumnos en el nivel 1 en la prueba inicial y final por estados.



Fuente: Elaboración por el autor.

Aún considerando que el punto de partida de 2017 era significativamente mejor que en 2016, cuando los alumnos que estaban en el nivel 1 constituían el 25%, frente al 17,7% de este año, los resultados dejan evidencias de que la mejora de los alumnos es muy importante y que el número de alumnos que quedan en el nivel 1 es muy bajo 7,6% (gráfico 4), es decir 2,4% menos que el año anterior.

Estos resultados de alumnos sin alfabetizar, aunque todavía por encima de nuestros objetivos del 3%, nos pone en situación de ventaja frente al valor nacional que se cifra en

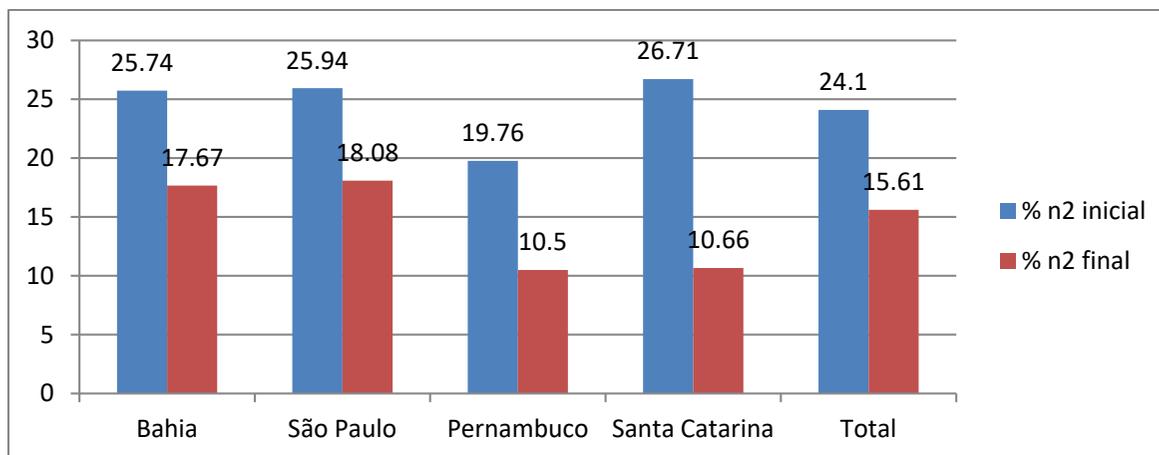
el 21%, incluso por debajo del porcentaje de alumnos que repiten tradicionalmente en este curso que está en el 10%.

En lo que se refiere al nivel 2, es decir de alumnos sin el letramiento adecuado, observamos que el valor reflejado en las pruebas iniciales era de 24%, algo similar a los datos de 2016; pero los resultados finales que aparecen en el gráfico 5 dicen que quedan todavía 15,6%.

Porcentualmente comparando los resultados y los datos, vemos que el avance en 2017 del nivel 2 fue menos importante que en el año 2016. Esto significa que, de alguna forma, mayoritariamente los alumnos que pasaron del nivel 1 no consiguieron salir del nivel 2.

El valor sumado del nivel 1 y 2 del año 2017 es de 23,2% mientras que en 2016 era de 22%, por tanto, algo menos importante, pero lejos del 52% de los valores que nos indican las pruebas ANA.

Gráfico 5. Porcentajes de alumnos en el nivel 2 en la prueba inicial y en la prueba final en los estados.



Fuente: Elaboración por el autor.

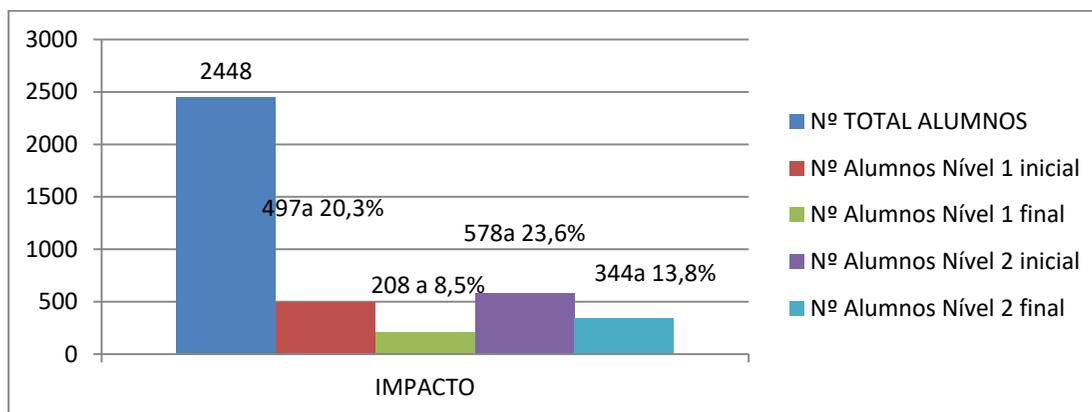
Estos datos de 2017 fueron también contrastados a través de un cuestionario final que recogía las estimativas de los profesores en referencia a la alfabetización de los alumnos. Estos cuestionarios fueron presentados a todos los municipios participantes, aunque solo cinco de ellos respondieron, y solo los de cuatro municipios pudieron ser considerados para el análisis de los resultados en el 3^{er} año.

Fueron respondidos 103 cuestionarios de los municipios de Licínio de Almeida, Juazeiro, Guaratinguetá y Salvador, de profesores de 3^{er} año. Los resultados que aportaron fueron los que se indican en el gráfico 6.

Los datos, aunque poco significativos por el número de grupos que participaron –103 grupos equivalentes a unos 2448 alumnos– sí que nos han servido para ver la tendencia de datos y corroborar los datos anteriormente analizados.

Contamos también con la opinión de los profesores que de forma mayoritaria, entre el 75% y el 93%, consideran que el programa aplicado tiene una influencia muy importante en los resultados de la alfabetización de los alumnos del 3^{er} curso de las escuelas participantes.

Gráfico 6. Impacto del PGPA en los resultados de alumnos de los niveles 1 y 2.



Fuente: Elaboración por el autor.

Estos datos nos indican que ha habido un avance muy importante en todos los municipios en lo que se refiere al nivel 1, que pasó de tener inicialmente 497 alumnos, que representaban el 20,3 %, a tener 208 que representaban el 8,5%. Esto significa que 288 alumnos salieron del nivel 1, aproximadamente 58% de los que había: este valor fue parecido al del año 2016, sin embargo, los resultados absolutos de la media fueron más bajos. Estos datos son compatibles con los datos que aparecen en las pruebas de nivel organizadas por el IAS dentro del programa, que fueron de 7,67%. Hay que destacar que uno de los municipios (Salvador) tiene unos resultados más discretos que el resto lo que ha afectado a la media final.

La investigación también revela que de los 578 alumnos que había en nivel 2 inicialmente, según la opinión de los profesores, y que representaban el 23,6 % del total, después de aplicar el programa todavía quedaron un total de 344, número superior a los que pasaron

del nivel 1 (289 alumnos); este dato implica que todavía se mantienen en el nivel 13,8% de los alumnos, parecido al que aparece en las pruebas de nivel que acabamos de ver y que nos lleva a la misma conclusión al ser peores los datos que en 2016.

Consideraciones finales

Estos resultados nos llevan a dos conclusiones: la primera en el sentido de dar valor al impacto de proyecto y de la necesidad de continuar implementando el mismo para una mejora de los resultados de la alfabetización de los alumnos de 3^{er} año a través de mejorar la formación, seguimiento, foros de discusión, propuestas de trabajo concretas, etc. de forma que contribuyan significativamente en los resultados.

Bajar del 50% al 22% en 2016, o 23% en 2017 es sin duda gran resultado pero que exige nuevas respuestas y dedicación para conseguir la meta deseada.

El hecho de haber conseguido con este programa que en 2016 hubiera solo 10% de alumnos no alfabetizados, y en 2017 un 7,6%, es un éxito digno de todo reconocimiento y de una profunda reflexión sobre los elementos que entran a formar parte de este programa.

La segunda consideración va en la dirección de una apuesta firme y decidida por la filosofía del proyecto en lo que se refiere a la gestión, pues se observa que solo el trabajo docente o su formación no es suficiente, siendo muy importante realizar cambios para conseguir las metas deseadas.

Cambios como los siguientes. Que las secretarías inviertan en formación, en recursos específicos como el profesor de apoyo, en una política de selección de profesores y continuidad de estos en el ciclo y en una coordinación específica y centrada en el objetivo con un seguimiento planificado. Que las escuelas, a partir de una implicación directa de gestores y coordinadores pedagógicos, hagan posible y proporcionen espacios de diálogo y formación, sistemas de seguimiento, políticas de gestión de recursos humanos en beneficio de la alfabetización, organización y uso de los recursos materiales que –como hemos visto– inciden de forma muy significativa en los resultados de los alumnos.

Que los profesores en las aulas trabajen de forma sistemática con foco en la alfabetización desde todas las materias, organicen sistemas diferentes de trabajo en el aula con agrupamientos flexibles, pongan en marcha metodologías más individualizadoras del trabajo con rutinas, seguimiento y control personalizado.

Los resultados de 2017, más discretos que en 2016, nos indican que estamos en la dirección correcta; pero los resultados del nivel 2, sin duda, implican que hay que cambiar la gestión de la escuela y de la sala para proponer acciones eficaces en la misma medida que lo es para el nivel 1.

REFERENCIAS

- Gertel, H; Giuliadori, R; Herrero y V; Fresoli, D (2000). *Los factores determinantes del rendimiento escolar al termino de la educación básica en Argentina*. Una Aplicación de Técnicas de Análisis Jerárquico de Datos. Córdoba (Argentina): Facultad de Ciencias Económicas de Universidad de Córdoba.
- Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- Robinson, V. M. J.; Lloyd, C. A.; Rowe, K. J., (2010). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.
- Santos-Guerra, M.A. (2006). *La escuela que aprende*. Madrid: Ed Morata.
- Stoll, L.; Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/3/43913363.pdf>
- UNESCO (2015). *Terce Oreal*. Santiago, UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/terce/>
- Villa, A.; Gairín, J. (1996). Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexiones a partir de una investigación empírica. En Garín, J. *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao, ICE. Universidad de Deusto, pp. 492-495.

CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA

Karla Itzel Sánchez Bautista

Introducción

En México, el sistema democrático ha sufrido las consecuencias de una crisis de gobernabilidad que se ha profundizado en las últimas décadas. Los partidos políticos y las instituciones de gobierno carecen de credibilidad y confianza ante la sociedad; como secuela tenemos una sociedad desinteresada en los asuntos públicos que provocan la ruptura del tejido social y agudizan los problemas estructurales del país.

La disminución de las tasas de participación electoral durante las últimas décadas son claro ejemplo del descontento y credibilidad de la sociedad ante las instituciones políticas, así como el poco interés en formar parte de las decisiones del país. Si comparamos a México con el resto del mundo, sus niveles de participación se encuentran por debajo del promedio. Revisando la tasa de participación en las elecciones presidenciales del 2006, según IFE (2012) México contó con una participación del 58.55%, se colocó alrededor de 7 puntos porcentuales por debajo del promedio en América Latina (66.19%). Las elecciones presidenciales de 2012 en México registraron un repunte en la tasa de participación electoral (62.08%), lo que representó un incremento en la relación a lo observado en el 2006; sin embargo, este porcentaje es inferior a los niveles registrados en las votaciones de 1994 (77.16%).

La participación ciudadana es fundamental para el desarrollo de una democracia representativa; por tanto, es necesario incentivar a la sociedad a involucrarse, informarse y formar parte de las decisiones del país. Teóricos de la democracia dicen Almond y Verba (2001), desde Aristóteles a Bryce, han insistido en que las democracias se mantienen gracias a la participación activa de los ciudadanos en los asuntos públicos, a un elevado nivel de información sobre estos mismos y a un sentido muy difundido de responsabilidad cívica.

La formación de ciudadanas y ciudadanos debe verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos como individuos, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con la sociedad. Es a través de la educación que debe buscarse la formación de ciudadanía: para esto, es necesario promover la participación y afianzar la construcción de ciudadanía desde una visión más incluyente. Entendiendo a la educación como una actividad humana que conlleva no solo la generación de conocimientos técnicos, sino también la humanización de la sociedad y el pleno desarrollo de derechos.

El ser ciudadano implica un sentimiento de pertenencia a una comunidad, es decir, que como parte de una comunidad debemos tener ese sentimiento de pertenencia y de considerarnos como iguales, el hecho de no ser indiferentes sobre lo que sucede en nuestro entorno y que refleja en gran medida la participación ciudadana en asuntos públicos o políticos. Muchas veces exigimos la participación de los ciudadanos en cuestiones políticas, pero no somos capaces de participar dentro de nuestra comunidad, ser solidarios con las demás personas cuando están en un estado vulnerable, o cuando discriminamos al otro por ser diferente. El hecho de pertenecer a una comunidad implica seguir un bien común, es decir, que lo que afecta a la comunidad nos afecta a todos ya que todos somos parte de una misma sociedad.

Al concepto de ciudadanía se le debe entender también parcialmente, en términos pedagógicos, como un proceso de regulación moral y de producción cultural, dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional (Giroux, 1992). Marshall nos ilustra de mejor manera el hecho de ser ciudadano en una comunidad, y por tanto ser tratados y tratar a los demás como iguales, al considerar que la ciudadanía se definía a partir del establecimiento de dos condiciones: un tipo de igualdad básica asociada al concepto de membresía plena a una comunidad, y un énfasis que no se fija en los derechos sino en los deberes que guían a la vida pública, en aquellas tareas que se despliegan desde dentro de la población más que en las que se presentan desde fuera y cuya evolución contempla un proceso de fusión geográfica y separación funcional.

El derecho a la ciudadanía es, según Giroux (1992) "la garantía de que todo sujeto será tratado como miembro pleno de una sociedad de iguales" (p. 23). Dentro de las obligaciones de un ciudadano están el hecho de ser partícipe en asuntos políticos. Según T.H. McLaughlin, citado por Kimlicka (2001), hay dos concepciones de ciudadanía: una maximalista y otra minimalista. La perspectiva mínima sostiene que para la mayor parte de la gente, esta supone un respeto pasivo por las leyes y no el ejercicio activo de los derechos políticos; en esta línea agregaría que una concepción mínima del ser nos limita a solo asuntos de carácter político y no civiles; diversos autores solo hacen referencia a cuestiones de participación ciudadana pero en asuntos como el plebiscito, el referéndum, la consulta y deja de fuera

cuestiones de suma importancia como lo son los valores cívicos y éticos. De qué nos sirve una persona que asista a las consultas, plebiscitos, referéndum, cuando es utilizado como mero motín político, cuando no es capaz de tirar la basura donde se debe, cuando comete actos de corrupción, cuando no participa en las juntas vecinales, cuando discrimina; se convierte únicamente en un mero cliente político. Por otro lado, la concepción máxima es muy clara en promover una mayor participación por parte del sujeto, pero es necesario que el mismo, en cuanto que participante, sea informado y sobretodo responsable con su comunidad. De esta forma, al tener un ciudadano que se preocupe primeramente por cuestiones básicas dentro de su familia, hogar, barrio, trabajo, escuela, comunidad; en la medida que tengamos esas personas formadas de manera responsable, con un mínimo de sensibilidad social, lograremos tener seres sociales interesados por cuestiones no solo políticas sino también económicas y sociales. En terminología radical, una ciudadanía activa no reduciría los derechos democráticos a la mera participación en el proceso de la votación electoral, sino que extendería la noción de los derechos a la participación en la economía, el Estado y otras esferas.

Marshall (1950) en su obra *Citizenship an social class: and other essays* distingue tres etapas de la evolución de la ciudadanía desde el punto de vista legal, es decir, los derechos concedidos por el Estado a los ciudadanos:

- Ciudadanía civil: derechos individuales a la libertad de expresión, libertad religiosa y de propiedad, que se desarrollaron durante el siglo XVIII, debido a la lógica capitalista emergente.
- Ciudadanía política: derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de la clase política o como elector de dicha clase; se desarrolló durante el siglo XIX, con la expansión del derecho al voto.
- Ciudadanía social: derecho a gozar de una calidad de vida digna asegurada por el Estado, desarrollado durante el siglo XX, principalmente con el establecimiento del Estado de Bienestar.

La construcción de la ciudadanía como objetivo

El Estado mexicano ha tenido la tarea de promover la construcción de ciudadanía desde la educación básica con el propósito de formar ciudadanos participativos; desarrollando en las y los alumnos actitudes, valores cívicos y jurídicos que impacten en su vida cotidiana. La política educativa ha descuidado la atención de la implementación de políticas que consoliden la legitimación de la democracia. Es necesario que desde la infancia se genere

y fomente la cultura de participación ciudadana, así como la importancia de formar parte de todas las decisiones del país.

La falta de participación real en los procesos cotidianos, la intolerancia, el nulo respeto a los derechos humanos y la individualización de la sociedad mexicana son el reflejo de una ineficiente e inoperante política educativa enfocada a los valores culturales y democráticos del país.

Si la escuela no ayuda a la formación participativa y política de las y los alumnos, deja de cumplir la importante función socializadora. En nuestro sistema democrático se requiere capacitar a las y los niños para que participen en el diseño de soluciones de problemas cotidianos motivándolos con programas y actividades en colaboración.

Es necesario involucrar a las profesoras y profesores de las escuelas primarias, madres y padres de familia, y a las y los niños en el proceso de transformación en la convivencia. Si desde pequeños se les integran a las dinámicas sociales para que estos posibiliten su amplio desarrollo como parte de la sociedad, viendo a la participación como un proceso indispensable para la construcción de ciudadanía, teniendo como resultado adulto con pleno ejercicio de derechos y responsabilidades.

Con la explicación anterior se plantea la necesidad de un nuevo modelo integral dentro de las aulas de clase, no exactamente de fondo sino de forma, es decir, en la forma de impartir los planes y programas a las y los alumnos. Para esto es importante, primero, preguntarnos ¿qué clase de ciudadanos requiere México?, y desde esta pregunta comenzar a cimentar los valores que se imparten dentro de las aulas de clase. La participación ciudadana, como anteriormente se ha conceptualizado, no se agota únicamente en los procesos electorales. Existen diferentes niveles de participación y para esto es importante la inclusión de las y los niños: que desde la primera infancia se hagan partícipes de los temas públicos y privados, comenzando desde el seno familiar; hacerlos sentir parte de una sociedad para que desde pequeños logren desarrollar las capacidades de convivencia y participación, con la intención de generar conciencia y la importancia de involucrarse en los diferentes niveles de participación.

De acuerdo con el "Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México" elaborado por el Instituto Nacional Electoral (INE, 2015) y el Colegio de México en noviembre del año 2015, hacemos referencia de seis dimensiones para el análisis de la calidad de la ciudadanía en México:

- **Estado de derecho y acceso a la justicia:** niveles de victimización, denuncia del delito por parte de la ciudadanía, cultura de la legalidad, percepción de experiencias relativas a discriminación y respeto a los derechos humanos.
- **Vida política:** participación electoral y se analizan las variables que inciden en ella. El voto es, sin duda, la medida de participación más común en las democracias liberales.
- **Sociedad civil:** mecanismos de participación que van más allá de la política partidista, tales como reuniones públicas, manifestaciones, etc.
- **Vida comunitaria:** mecanismos de participación comunitaria, membresía en organizaciones de la sociedad civil, pertenencia a distintos grupos, trabajo voluntario en organizaciones, apego a normas de reciprocidad y niveles de confianza.
- **Valores:** valor de los individuos que le dan a la democracia, a las actitudes tales como la confianza interpersonal e institucional y la tolerancia; la aceptación de la pluralidad y el disenso; a la valoración de la legalidad; y las percepciones sobre el funcionamiento de la democracia o la satisfacción con esta.
- **Acceso a bienes demandados por los ciudadanos:** estrategias para demandar los bienes que los ciudadanos necesitan. Además, se identifican los actores, organizaciones o individuos que median entre ciudadanas y ciudadanos, y los bienes y servicios demandados.

La aplicación del programa

Replantear políticas públicas para la construcción de ciudadanía dentro de las aulas de clase de las y los alumnos de educación primaria, mediante la aplicación de un programa que trabaje de manera vertical y horizontal en la enseñanza de los alumnos, con estrategias como juegos, expresiones artísticas y el desarrollo de actividades lúdicas que promuevan la reflexión y participación de las y los niños, respecto a las situaciones que en las que se desenvuelven diariamente. Este tipo de prácticas les hará comprender las distintas maneras a través de las cuales las niñas y niños pueden expresar sus necesidades, y poder formar parte de las decisiones para poder satisfacerlas; esto nos ayudará a que las y los niños se sientan parte de una sociedad, se hagan acreedores de identidad y como resultado aprendan a convivir en un ambiente de reciprocidad, igualdad y participación.

Para fomentar la cultura democrática no es suficiente contar con una asignatura de Formación Cívica y Ética, es necesario integrar en los contenidos –y sobre todo en la implementación de estos– la participación colectiva de los alumnos, es decir, eliminar el modelo de individualización de los niños. Generar conciencia social y la importancia de involucrarse en los asuntos públicos de la sociedad, a través de actividades cercanas a la cotidianidad, podrá generar una nueva clase de ciudadanos, fomentando actividades como: liderazgo, cuidado al medio ambiente, identidad nacional, cultura vial, cultura del deporte, cultura ciudadana, etc.

Entender las distintas maneras a través de las cuales desde pequeños las niñas y los niños se pronuncian, opinan y expresan sus necesidades y van definiendo sus intereses, implica una mayor disposición para permitir nuevas interpretaciones y cambios en las dinámicas y prácticas familiares y cotidianas.

La participación social infantil no puede tener como objeto abstracciones o realidades que estén fuera del alcance de los niños y las niñas. Es necesario promover experiencias que permitan a los niños aprender a intervenir participando de su entorno más cercano, que es sobre el que tienen la información suficiente, lo que les facilitará poder opinar y actuar. El bagaje que poseen los niños, el hecho de estar cada día en contacto con la calle, y con esa mirada tan sana y a la vez tan nítida, hace que su conocimiento pueda tener la misma validez que la de cualquier adulto. Si las experiencias en las que se implican los niños y las niñas giran en torno a asuntos que son conocidos, ello garantiza un “clima de seguridad para participar” porque los temas sobre los que trabajan son abordables y tienen una dimensión y complejidad a su medida. Se evitan los miedos a ser interrogados y/o evaluados por un adulto. Hay que garantizar la posibilidad de hacer cosas con el conocimiento práctico adquirido por la experiencia directa de las diferentes situaciones de la vida cotidiana. (Trilla y Novella, 2007. p. 160-161).

Las experiencias internacionales evidencian que los procesos adelantados del tema de participación infantil en la vinculación con los procesos de desarrollo dentro de la sociedad, logran alcanzar altos índices de participación democrática. La creación de una política pública debe situar lo público en el centro del objetivo, el Estado debe garantizar los derechos sociales, debe ser abierto a la participación ciudadana, transparente y rendidor de cuentas. Para esto se requiere una sociedad más organizada y participativa que luche por la búsqueda de un Estado garante.

Consideraciones finales

Reconociendo a las niñas y niños como sujetos partícipes de una comunidad, con plenos derechos y responsabilidades adecuados a su edad, que contribuyen activamente a la construcción de la sociedad, de sí mismos y su entorno; siendo reconocidos como parte de la sociedad, se desarrolla la expansión de capacidades para el ejercicio democrático.

Crear ambientes que les permitan ser parte de la construcción de su ciudadanía y no objeto de las acciones de otras personas para construirles su ciudadanía, propicia y garantiza la participación de la niñez y contribuye a la construcción de entornos democráticos. Esto exige nuevos ambientes culturales, es decir, el desarrollo de valores, aptitudes y actitudes, ayudando la formación de las y los ciudadanos que México requiere.

Es importante reconocer la necesidad de trabajar la participación en la niñez y de crear ambientes para que esto ocurra. El ejercicio de la corresponsabilidad ante el Estado, donde los particulares puedan ser activos en su propia construcción y el de su entorno, son indispensables.

La democracia y la participación no se construyen de manera independiente, forman parte de la construcción del sujeto y de la familia. Tampoco se construyen desde prácticas céntricas del Estado, sino desde el inicio de la formación; la creación de ciudadanos participativos se concibe desde la formación inicial, con una perspectiva ética y pedagógica.

El mundo está viviendo coyunturas y momentos que hace apenas algunos años parecían imposibles; la globalización y los cambios postmodernos se expandieron rápidamente formando ciudadanas y ciudadanos con nuevas necesidades. Las nuevas generaciones carecemos de "conciencia social"; una de las consecuencias de ello fue la incapacidad de los modelos educativos para hacer frente a los drásticos cambios que sufriría la sociedad: mientras el mundo avanzaba rápidamente los programas y modelos educativos quedaron estancados ante las nuevas necesidades de la sociedad. Estos cambios han provocado ruptura en el tejido social; podemos observar una sociedad menos consciente de lo que pasa a nuestro alrededor y mucho más individualista, fomentada principalmente desde la aparición del capitalismo.

En las noticias de televisión y radio, en el periódico, en las redes sociales y en todos los medios comunicación diariamente somos testigos de la crisis nacional e internacional; existencia de guerras civiles donde cada día hay cientos de muertos, múltiples atentados terroristas, crímenes de odio; feminicidios, homofobia, xenofobia; personas desaparecidas, incremento de la tasa delictiva, casos de corrupción, gobernadores investigados,

procesados o prófugos, incremento del calentamiento global, cambios en el ecosistema, hundimientos, etc.

Consecuencias de la falta de cultura democrática e identidad: no nos forman sintiéndonos parte de una sociedad, somos el resultado de una educación aislada e individualista. Las reformas en México están enfocadas únicamente a los planes de estudio, al presupuesto y al personal docente. La legislación educativa en México ha dejado de lado la importancia de los procesos y formas de enseñanza dentro de las aulas de clase. El modelo educativo mexicano es caracterizado por el desenfoco del aprendizaje (acumulación sin aprendizaje) pues las y los alumnos de educación primaria deben memorizarse infinidad de información: las tablas de multiplicar, los estados de la República, fechas y acontecimientos importantes, los artículos constitucionales, etc. Este tipo de educación no apuesta a la creatividad, sino a la repetición de información que impide que las y los alumnos comprendan y razonen la información.

Asímismo, la educación mexicana implementa el individualismo: no ve a la acción como algo que se haga en conjunto sino que fomenta la acción individual. Es necesario tener un modelo educativo que impulse el principio de cooperación, fortalezca lazos efectivos, ayude a la autonomía de las y los alumnos a través de acciones de reciprocidad y respeto mutuo al trabajar con sus compañeros.

Para poder lograr un cambio dentro de las nuevas sociedades se debe avanzar en la implementación de la educación en los primeros años; mediante esta, hacer que los niños comprendan la realidad que vive nuestro país, el significado de los derechos y, o la importancia de la participación, a través de experiencias y procesos de sus entornos inmediatos. Por lo tanto, se considera necesaria la existencia de programas que contribuyan a la formación ciudadana y al ejercicio de la ciudadanía de la niñez, desde los primeros años de estudios, en cuanto también sean potenciados sus comportamientos y prácticas democráticas para el ejercicio futuro de la democracia.

REFERENCIAS

- Almond, G. y Verba, S. (2001). "La Cultura Política" en *Diez Textos Básicos de Ciencia Política*. Barcelona: Ariel
- Giroux, H. A. (1999). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- IFE. (2012). Estudio censal de la participación ciudadana en las elecciones federales. México: Instituto Federal Electoral.
- INE (2015). Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México. México: Instituto Nacional Estadístico. Recuperado de: http://portalanterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Resumen_Ejecutivo_23nov.pdf
- Kimlicka, Will. (2001). "Educación para la ciudadanía" en Francisco Colom (Coord.) *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo*. Anthropos, Barcelona,
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship a social class: and other essays*. Cambridge: University Press
- Meyenberg, Y. (2006). "Cultura Política: un concepto manuable". En: Víctor Alarcón (Coord.) *Metodologías para el análisis político*. México: Plaza y Valdés.
- Trilla, J., Novella, A. (2001). "Educación y participación social en la infancia". *Rev. Iberoamericana de Educación*. Num. 26. p. 137-164. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/41560417.pdf>

LA ESCUELA COMO EL ESPACIO INSTITUCIONAL FORMAL QUE FOMENTE LA CULTURA CÍVICA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Daniela Stephanie Pérez Calderón

Introducción

“Educar a los hombres no es como llenar un vaso, es como encender un fuego.” Aristófanes

Frente a un entorno de apatía generalizada y desencanto con la democracia, se requiere del desarrollo de una cultura cívica que acompañe de manera sincrónica los procedimientos electorales con la generación de nuevas prácticas políticas; ante esto, los niños abonan a la construcción de ambientes de convivencia pacíficos, incluyentes y cooperativos. Sin embargo, la socialización política de los niños se hace a través de pautas que poco abonan a la democracia; están socializados para el presente y para el futuro previsible. ¿Cómo modificar estas actitudes y orientarlas hacia el desarrollo de valores, la participación y el interés por su entorno?

Considerando que el concepto de cultura cívica se desprende de la reflexión y discusión sobre la teoría de la personalidad autoritaria, desarrollada a mediados del siglo XX, en la cual participó entusiastamente Gabriel Almond hasta desarrollar su teoría de la cultura cívica-política. Partiendo del supuesto de Almond y Verba (1963) de que uno de los agentes y etapas de socialización política fundamentales para el individuo es la escuela (además de la familia- relación de autoridad con el padre, y las organizaciones sociales de la vida adulta), este trabajo pretende demostrar cómo a medida que los estudiantes de educación básica se apropien de la escuela como un espacio capaz de fomentar los valores democráticos y los mecanismo de participación, se propiciará un cambio en la cultura cívica.

Este estudio se desarrolla proporcionando un marco teórico acerca de los análisis que se han realizado acerca de la cultura política en el mundo, en nuestro país, en los niños y en los estudiantes. En el primer punto se conceptualiza el término de cultura política y la manera en que ha sido adoptado hasta nuestra actualidad; se aborda un diagnóstico de la cultura política y de los espacios públicos. El segundo punto abarca el nuevo modelo educativo

y la formación cívica como la oportunidad curricular para la introducción de elementos que propicien en los estudiantes la reflexión, el análisis, el diálogo y la discusión en torno a principios y valores que contribuyen en los alumnos a conformar una perspectiva ética y ciudadana propia, en su actuar consigo mismo y con los demás. Y finalmente, el tercer apartado aborda las distintas formas de promover la participación y la cultura cívica en los estudiantes, a partir de la escuela.

A través de las distintas páginas, el lector reflexionará acerca del papel de la educación para fortalecer identidades, reproducir valores, tomar decisiones, fortalecer la convivencia y rechazar aquellas prácticas que poco abonan al respeto, la legalidad, la tolerancia, la justicia y la igualdad. La oportunidad de que los alumnos de educación básica, a través de diversos mecanismos que fomenten la participación en el espacio escolar y por ende, en otros espacios, contribuyan a fortalecer una cultura cívica activa y en un futuro, garantizará una ciudadanía plena y efectiva.

Para ello fueron planteados los siguientes objetivos: proponer que a través de la formación cívica, los estudiantes se apropien de la escuela como un espacio institucional formal que fomente los valores democráticos que forme ciudadanos y propicie los mecanismos y acciones orientados a la promoción de derechos y al interés por lo que ocurre en el espacio en donde se desenvuelven. Propiciar la apropiación de los espacios públicos como generadores de puntos de reunión que incentiven el diálogo y la deliberación entre estudiantes, a través de herramientas y modelos innovadores que posibiliten la participación. Promover a través de la educación cívica, la participación social y política de los estudiantes de educación básica como una acción fundamental hacia la construcción de ciudadanía. Por último, generar en el lector la idea de la escuela como generador de cambio en la concepción de la ciudadanía para el alumno, como aquella que estimule el reconocimiento, ejercicio y protección de sus derechos, libertades e igualdad; que el alumno se apropie y practique sus responsabilidades democráticas, que demande la difusión de información que sirva para la toma de decisiones, que exija cuentas a los órganos de gobierno; en suma, que se apropie del espacio público.

Las nociones básicas de cultura política, cultura cívica y los espacios públicos

El concepto de cultura política- cultura cívica surgió gracias a las investigaciones precedentes de historiadores, filósofos sociales, antropólogos y sociólogos, que buscaron explicar las relaciones entre ciertas características psicológicas y políticas. Sin embargo, este término pronto se convirtió en uno de los que mejor podría explicar las relaciones que existen entre ciertas actitudes políticas y no políticas y los modelos de desarrollo de las

naciones, entre las posturas relativas a determinado sistema político y los elementos que engloban dicho sistema, así como de aquellas actitudes relacionadas con la función que cada uno cree poseer dentro de dicho sistema.

La primera fase de estudios en torno a la tradición culturalista en el estudio de la política comprende la etapa de los cuarenta a los cincuenta, donde se desarrolló la escuela de "cultura y personalidad"; los exponentes de esta escuela fueron Ruth Benedict, Margaret Mead, Erich Fromm y Harold Laswell. Estos estudios fueron resultado de una conjunción de ideas de la antropología cultural y del psicoanálisis, sobre la base de estas disciplinas se intentaron explicar los comportamientos y fenómenos políticos a partir de la socialización de patrones de conducta aprendidos en la familia durante la etapa de la niñez. Este periodo comprendió estudios comparados en los que se llegaban a generalizaciones sobre un carácter nacional.

Posteriormente aparecerían estudios que llegarían para quedarse. Fue en 1963 cuando Gabriel Almond y Sidney Verba por la Universidad de Princeton publicaron *The Civic Culture; Political Attitudes and Democracy in Five Nations*, estudio que a partir del análisis comparativo de 5 países considerados democracias (Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania, Italia y México sustituyendo a Suecia) contribuyó notablemente a la política comparada, a la teoría de la democracia, y por supuesto a la formación del concepto de cultura política. En este libro, por primera vez se va a definir el concepto de cultura política, aun cuando antes Herman Finer y Samuel Beer fueran los primeros en utilizarlo en estudios comparativos. La definición de cultura política derivará a partir de una clasificación que Almond y Verba harán de tres tipos de orientaciones, tres posiciones que el sujeto puede adoptar o 3 modos en que puede ver los hechos y las relaciones sociales: *cognoscitiva*, conjunto de los conocimientos y de las creencias relativas al sistema político, a las funciones que lo componen, a los titulares de esas funciones; *afectiva*, conjunto de los sentimientos albergados en relación con el sistema, con sus estructuras, etc.; y la *evaluativa*, juicios y opiniones sobre fenómenos políticos y requiere la combinación de informaciones, sentimientos y criterios de evaluación (Sani, 1991, 415-417).

Para definir concretamente la cultura política, según Almond y Verba (1963),

es el conjunto de elementos cognoscitivos, afectivos y valorativos que el ciudadano tiene sobre el sistema político y sobre el papel de uno mismo en dicho sistema. Aunado al concepto de cultura política, el estudio está enriquecido por el concepto de cultura cívica, entendido como una cultura política democrática que garantice las libertades y derechos individuales mediante el consenso y el pluralismo; así la cultura democrática descansa en componentes culturales (relaciones personales, sistemas de creencias, estructuras culturales). (p 625)

Los estudios de Almond y Verba (1963) marcarán la pauta de los demás que se generarán en adelante sobre cultura política y estudios comparados, esto tanto a nivel internacional como en México.

El politólogo italiano Sani (1981) se referirá a la cultura política como el conjunto de conocimientos relativos a las instituciones, a la práctica política, a las fuerzas políticas que operan en un determinado contexto; de actitudes como la indiferencia, el cinismo, la rigidez, el dogmatismo o, por el contrario, el sentido de confianza, de adhesión, la tolerancia hacia las fuerzas políticas distintas de la propia; de normas, como el derecho y el deber de los ciudadanos de participar en la vida política, la obligación de aceptar las decisiones de la mayoría, la inclusión o exclusión del recurso a formas violentas de acción; de lenguajes, símbolo y consignas.

Es imposible dejar de lado la concepción de la antropología, la psicología y de la sociología para tener una comprensión de lo que es la cultura política y de los aspectos que se han estudiado para comprenderla, por ello las definiciones que han dado los antropólogos a este concepto son fundamentales para ver qué es lo que se ha escrito sobre el tema. El antropólogo francés Marcel Abelés considera a la cultura política como los símbolos y rituales estrechamente ligados tanto a la consolidación del poder como a la impugnación (Abelés, 1988, pp. 391-399). El inglés Ronald Cohen la definirá como el conjunto de ideales y de símbolos que describen las metas y fines de la vida política, en términos de las tradiciones de los miembros (Cohen, 1979, pp. 27-55).

El antropólogo mexicano Esteban Krotz definiría que la cultura política está constituida por los universos simbólicos asociados a los ejercicios y a las estructuras de poder (Krotz, 1985, pp. 187-214). Mientras que Carlos Monsiváis, considerado un experto en la cultura popular, definió la cultura política como la comprensión generalizada de la cultura política en una sociedad o el proceso formativo de las nociones elementales de gobierno, de obtención del poder y de participación ciudadana en la vida pública (Monsiváis, 1987, pp. 185).

Una vez generalizado el panorama internacional, sus definiciones y conceptualizaciones, resultaría interesante abordar qué se ha hecho en México en torno a los estudios de cultura política-cívica.

Si bien en México durante los años setenta, *The Civic Culture* fue un libro que dominó y causó revuelo hasta la década de los ochenta, el estudio de Segovia (1975) fue el primero en incorporar el enfoque de Almond y Verba, la manera de estudiar empíricamente la cultura política a partir de la técnica de encuesta y de opinión. Con *La politización del niño mexicano*, Segovia realiza un análisis acerca del interés que muestran los niños por la política y cómo puede influir en ellos el proceso de socialización en la familia. El

estudio busca identificar las variables que influyen en cómo se va a formar y comportar la cultura política, en particular aquellas actitudes políticas de los niños, a partir de su interés por la política, la percepción que tienen sobre el poder, la imagen que tienen de la institución presidencial, de los partidos políticos, los sindicatos, las elecciones y los mitos que comprenden los valores cívicos. (Segovia, 1975) Por lo que podemos ver, el estudio de Segovia (en sintonía con el de Almond y Verba) busca visualizar cuál es la cultura política –en este caso del niño mexicano– a partir de las actitudes, intereses, conocimientos, información y mitos sobre lo político.

Krotz (1985) extiende el estudio de Segovia (1975) a los niños del campo. Fernández (2005), años después, pero en el mismo sentido, estudiará a la infancia y adolescencia para saber si los tipos de contexto de socialización política continúan reproduciendo como en el pasado el autoritarismo, los mitos y símbolos nacionalistas; esto a partir de los aspectos cognoscitivos (a los que Almond y Verba (1963) se referían) de los libros de texto, el peso del nacionalismo y del presidencialismo. Fernández (2005) continúa la línea teórica de la tradición sociológica de Segovia (1975), por lo que estudia a los niños y adolescentes desde una perspectiva sociocultural y política que construirá los significados y referentes que los acompañarán en la etapa adulta. No hay que olvidar que antes de ser ciudadano, se fue joven y niño, y en la formación ciudadana del individuo es determinante la etapa de la infancia y adolescencia (Fernández, 2005).

Dado que la participación activa de la ciudadanía en el espacio público promueve en la sociedad valores y prácticas que fortalecen la democracia y la cohesión social, resulta fundamental tener un esbozo de *¿a qué llamamos espacio público?*

Para la definición de espacio público, Nora Rabotnikof define en un principio “lo público” como una acepción en tres sentidos: 1) es de interés o de utilidad común a todos, lo que atañe al colectivo, lo que concierne a la comunidad y, por ende, la autoridad de allí emana; 2) se asocia a lo que es y se desarrolla a la luz del día, lo manifiesto y ostensible; y 3) es de uso común, accesible para todos, abierto (Rabotnikof, 2008, p. 28-30). Una vez definido lo público, refiere al espacio público como aquel en el que se integran los tres sentidos de lo público, como “el lugar de creación de la comunidad política, fundada en un conjunto de instituciones y valores que constituirán una suerte de hogar público, el logro de un lugar común” (Rabotnikof, 2008, p. 42).

Las concepciones dominantes respecto al espacio público, pertenecientes al urbanismo moderno, hacen referencia a un lugar físico que tiene una modalidad de gestión o de propiedad pública. Sin embargo, existen tres concepciones dominantes: la primera entendida bajo un enfoque de urbanismo operacional, en el que el espacio público tiene la función de vincular a los otros, de crear lugares para la recreación y el esparcimiento de

la población, para el desarrollo de ámbitos de intercambio de productos e información; la segunda concepción, de carácter jurídico, es aquella en donde el espacio colectivo conduce a la formación del espacio público, como el asumido por el Estado como representante y garante del interés general; y una tercera, de carácter más filosófico, en la que los espacios públicos son las conexiones donde paulatinamente se desvanece la individualidad y por tanto coarta su libertad (Carrión, 2004, p.4).

Sin embargo, quedarnos con estas concepciones nos dotaría de una imagen incompleta, que no considera elementos de carácter histórico que lo expliquen en relación con la ciudad, y que permitan entender su comportamiento y sus transformaciones a través de los años. Considerando a la ciudad como el espacio que concentra la heterogeneidad social de un grupo social, se requiere de espacios de encuentro y de contacto que permitan a sus integrantes reconstruir la unidad en la diversidad y definir la ciudadanía. Estos lugares son justamente los espacios públicos. Es entonces, el espacio público, el componente fundamental para la organización de la vida colectiva y para la representación de la sociedad (Carrión, 2004, p. 8).

Desde una perspectiva territorial, el concepto de espacio público se ha definido como el lugar común donde la gente lleva a cabo actividades cotidianas, funcionales y rituales que cohesionan a la comunidad (Carr, Francis, Rivlin y Stone, 1992). Este enfoque destaca al espacio público como el elemento activo en la vida social.

Según Dascal (2003), el espacio público cumple diversas funciones en la ciudad, que llegan a ser incluso contradictorias, como un espacio de aprendizaje al que refiere Joseph Isaac, como el ámbito de libertad que aborda Habermas, o como el lugar del control del que habla Foucault. En suma, el espacio público es el escenario en el que converge la sociedad, en el que se conflictúa y cuya función depende de los pesos y contrapesos sociales y políticos que existan.

Entender el espacio público como el lugar común en el que sociabiliza y a la vez se conflictúa, nos aproxima a dilucidar acerca de la relación espacio-cultura cívica-ciudadanía.

Diagnóstico y situación actual de la cultura cívica y el espacio público en México

La cultura cívica atraviesa una etapa de malestar y desencanto, los ciudadanos están descontentos no con el modelo democrático, sino con los resultados que este les ha traído. Si bien en las últimas décadas ha habido grandes avances que han mejorado los procedimientos electorales, paridad de género y esquemas participativos que le han

otorgado de gran valor al sufragio; estos avances han sido incapaces de hacer frente a los grandes problemas estructurales de pobreza, desigualdad, discriminación e injusticia que padece la sociedad. La sociedad se siente decepcionada de las instituciones y autoridades que la representan, por su insuficiente capacidad de respuesta y por la debilidad del Estado de derecho.

El desencanto con la democracia no es un fenómeno que afecta solo a México, es una problemática generalizada en América Latina, que incluso afecta al mundo entero. La intolerancia, el antipluralismo, la simplificación del debate político y la crítica a los acuerdos entre fuerzas políticas son expresiones de un problema común: la incipiente cultura cívica de nuestras sociedades (INE, 2016, p. 13).

A más de cinco décadas de que Almond y Verba ubicaran a México en una cultura política predominantemente parroquial, caracterizada por bajas expectativas y baja participación, resulta pertinente preguntarnos: ¿cuáles son las actitudes hacia la política que caracterizan a los ciudadanos mexicanos de siglo XXI? Específicamente, ¿se han presentado modificaciones significativas en las percepciones sobre el sistema político, la participación política y su eficacia en el sistema político mexicano?

Según datos del *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México* (INE, 2014, pp. 103-107, 117-120) el 70% de la población no está de acuerdo en que los políticos se preocupen por gente como ellos, y 71% considera que no tiene influencia sobre lo que el gobierno hace. De igual forma, 53% de los mexicanos considera que la democracia es preferible sobre otra forma de gobierno, aunque 23% piensa que, algunas veces, sería mejor un sistema autoritario.

Para entender la poca participación política en nuestro país, resulta fundamental entender el grado de satisfacción con la democracia según los diferentes niveles de escolaridad. Los resultados del informe nos arrojan que la gente con estudios universitarios tiene una opinión más positiva de la democracia. Sin embargo, se observa que existe un desencanto generalizado por el actuar de los políticos y la influencia en la política. Estos resultados vinculan a la educación como uno de los medios idóneos para dar a conocer los beneficios de la democracia.

Los ciudadanos mexicanos no se sienten representados, no tienen confianza en los actores clave de la democracia ni en las instituciones teóricamente más cercanas y visibles del Estado: los partidos políticos (19% confía mucho y algo), los diputados (17% confía mucho y algo) y la policía (32% confía mucho y algo).

Asimismo, se vislumbra una debilidad de la vida comunitaria en México, 46% de las y los mexicanos nunca han pertenecido a grupos o asociaciones. Tal situación excluye a una parte importante de la población de la posibilidad no solo de resolver problemas comunes, sino de acceder a bienes y recursos.

Los datos de la *Encuesta Nacional de Cultura Política 2012* (ENCUP) ilustran que existe conciencia de que la política es importante y que tiene un efecto en la vida cotidiana de las personas. No obstante, los niveles de interés son relativamente más bajos: 55.80% de la muestra de la ENCUP manifestó que tiene poco o nada de interés en la política.

Los grupos de edad que menos participan en actividades políticas no electorales son dos: el de los jóvenes de 18 a 29 años y el de los adultos de 50 años o mayores. Quienes se involucran más en actividades políticas son ciudadanos con secundaria terminada, y en el caso de las huelgas, bloqueos y manifestaciones son ciudadanos con educación universitaria.

De acuerdo con la *Encuesta Nacional sobre Calidad de la Ciudadanía 2013*, la forma más común de participar en grupos es por medio de asociaciones religiosas, con un total de 21% de la ciudadanía mexicana afirmando su pertenencia a ellas, 11% en una forma activa y 10% inactiva. En segundo lugar, se ubican las asociaciones de padres de familia, esto se puede explicar porque son un aspecto clave en las actividades de las escuelas, donde 6% son miembros activos y 13% ya eran miembros con anterioridad, sumando una tasa total de 19%. Las organizaciones deportivas están posicionadas en el tercer lugar, con una tasa de participación total de 15%, con 6% activos y 9% inactivos. Los partidos políticos ocupan el cuarto lugar, con 3% de las personas indicando su membresía activa en ellos y 9% su pertenencia previa, con una tasa total de 12%. La membresía en sindicatos tiene casi 4% de las personas encuestadas como miembros activos y casi 8% de miembros inactivos; ocupa el quinto lugar con 11% en total. La participación en grupos estudiantiles tiene un nivel total de 10%, con 2% activos y un 8% de inactivos a nivel nacional. En el caso de asociaciones culturales, del total 3% son miembros activos y 5% fueron miembros. En las asociaciones vecinales el nivel de membresía llega a 7% a nivel nacional; 3% reportando su membresía activa y otro 4% inactiva. El noveno lugar está ocupado por asociaciones de voluntariado o beneficencia, con un nivel de participación de 5% en total. En las asociaciones de profesionales la membresía es de 4%. En el penúltimo lugar están las organizaciones ambientalistas, con un nivel de membresía de un poco más de 3%, dividido entre 1% de activos y 2% de miembros registrados con anterioridad. En el duodécimo y último lugar están las membresías a organizaciones de derechos humanos. Las cifras se parecen mucho a las de las organizaciones ambientalistas, con un 1% de miembros activos y el otro 2% de aquellos que se inscribieron con anterioridad, dando un total un poco arriba de 3 por ciento (INE, 2013).

Si las personas encuestadas generalmente rechazan las formas de protesta más disruptivas, ¿cómo ven la actitud de los políticos en cuanto a su preocupación por la gente? 50% está muy en desacuerdo con la frase y otro 22% está algo de acuerdo con la afirmación de que los políticos se preocupan por la gente. Es decir, tres cuartos de la población creen que los políticos no se preocupan por ellos. En contraste, solo 2% está muy de acuerdo y 11% algo de acuerdo con la idea de que les importan a los políticos.

El nuevo modelo educativo para la educación básica en México

El 21 diciembre de 2012, el Gobierno Federal de México anunció una reforma educativa que implicaría modificaciones a los artículos 3° y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La reforma constitucional fue aprobada el 6 de febrero de 2013 y publicada en el Diario Oficial de la Federación el 26 de ese mismo mes. Posteriormente, el Poder Legislativo trabajó en el diseño, la discusión, la promulgación y la publicación de las leyes secundarias (MÉXICO, 2012).

La reforma configuró la obligación del Estado de garantizar la calidad de la educación pública obligatoria, la creación de un servicio profesional docente, el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), como máxima autoridad en materia de evaluación. Entre sus principales objetivos destacan: responder a una exigencia social para fortalecer a la educación pública, laica y gratuita; asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad; fortalecer las capacidades de gestión de la escuela; establecer un servicio profesional docente con reglas que respetan los derechos laborales de los maestros; propiciar nuevas oportunidades para el desarrollo profesional de docentes y directivos; y sentar las bases para que los elementos del sistema educativo sean evaluados de manera imparcial, objetiva y transparente.

La reforma del artículo 3° plantea como condición del derecho a una educación de calidad, la creación del Servicio Profesional Docente y el requerimiento de ingreso a este por concurso. La prescripción del mérito como principio rector para el ingreso y el desarrollo de la carrera docente implica un reclutamiento de carácter abierto para quienes reúnan los requisitos exigidos, aparejado con procedimientos para evitar la arbitrariedad, la politización y las prácticas de patronazgo o clientelismo; igualmente, demanda de las autoridades la operación de mecanismos para garantizar la igualdad efectiva y la no discriminación.

La reforma constitucional dio pauta a leyes secundarias que se materializaron con una serie de reformas a la Ley General de Educación (LGE), y con la promulgación de la Ley

General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. De manera complementaria fue mejorado el marco para el financiamiento de la educación básica mediante reformas a la Ley de Coordinación Fiscal.

Ante las modificaciones legislativas, la Reforma Educativa exigía reorganizar los principales componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes lograran los aprendizajes que el siglo XXI exige y pudieran formarse integralmente. Por ello, en la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer el Modelo Educativo para la educación obligatoria, que explica cómo la reorganización del sistema educativo en cinco grandes ejes contribuirá a que niñas, niños y jóvenes de nuestro país desarrollen su potencial para ser exitosos.

1. Planteamiento curricular. El nuevo modelo educativo para la educación obligatoria se propuso el replanteamiento de los objetivos de la educación, entre ellos, una mejor explicación de las condiciones del sistema educativo que hicieron necesaria la Reforma Educativa; una articulación explícita de los objetivos, aprendizajes y contenidos de la educación básica y media superior; el reconocimiento de la diversidad de contextos y modalidades en que se desarrollan las comunidades educativas y sus implicaciones para los planteamientos del modelo educativo; el fortalecimiento de la perspectiva de inclusión y equidad; el reconocimiento de los aciertos del modelo anterior; el enfoque en una formación docente pertinente y de calidad como condición necesaria para la innovación educativa; nuevas modalidades de formación para la transformación de las prácticas pedagógicas, así como la importancia de la formación didácticas; el énfasis en la formación de administración y gestión para los directivos; delinear una ruta de implementación del modelo educativo, entre otros. Para este eje cabría la pena preguntarnos ¿se está garantizando el derecho de los niños y jóvenes a aprender en la educación obligatoria?

2. La escuela al centro del sistema educativo. El segundo eje plantea a la escuela como unidad básica de organización del sistema educativo y está orientado a que las comunidades escolares cuenten con mejores condiciones, más apoyo, recursos y acompañamiento para desarrollar progresivamente las capacidades que se requieren para ejercer de manera responsable una gestión escolar autónoma. En este eje se busca pasar, de manera gradual, de un sistema educativo que históricamente se ha organizado de manera vertical a uno más horizontal, para construir un sistema con más capacidades, facultades y recursos (México, 2017, p. 28).

3. *Formación y desarrollo profesional docente.* Este eje implica apoyar la formación de docentes no solo para que estén mejor preparados sino para que sean partícipes en un proceso de desarrollo profesional permanente. El objetivo es que los maestros construyan interacciones educativas significativas, con creatividad e innovación, a fin de estimular a los estudiantes a que alcancen los resultados esperados en condiciones de equidad; para ello, se propone la consolidación de los procesos del Servicio Profesional Docente, así como el fortalecimiento de la formación inicial, con el objeto de atraer y retener en el sistema educativo a los mejores maestros (México, 2017, pp. 53). Pero, ¿es posible que el docente se comprometa con la mejora constante de su práctica y sea capaz de adaptar el currículo a su contexto específico?

4. *Inclusión y equidad.* El cuarto eje del modelo está orientado a abatir las barreras que existen en el sistema educativo y que dificultan el aprendizaje; de igual forma busca crear las condiciones necesarias a partir de las cuales este planteamiento pedagógico se convierta en una realidad para las niñas, niños y jóvenes de México. Para este eje, todos los elementos del modelo educativo como el currículo, los directores, los docentes, los padres de familia, la infraestructura, el presupuesto, los procesos, los flujos de información, deben responder a la necesidad imperante de una educación inclusiva y con equidad, como principios fundamentales de la tarea educativa. Sin embargo, ¿qué debe hacer el sistema educativo en su conjunto para eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes mediante el reconocimiento de su contexto social y cultural?

5. *Gobernanza del sistema educativo.* El quinto eje del Modelo Educativo, establece los principios y los mecanismos que permitirán un funcionamiento adecuado del sistema educativo, esquema que incluye la federalización entendida como la colaboración entre el Gobierno Federal y los gobiernos estatales, pero también la relación que existe entre la autoridad educativa y el magisterio; en el mismo sentido se reconoce la importancia del papel que desempeña el INEE, del Poder Legislativo, de los padres de familia y de otros actores de la sociedad civil.

El planteamiento curricular de la educación básica

La *Propuesta curricular para la Educación Obligatoria 2016* (MEXICO, 2016) se propone definir qué debe enseñar la escuela para formar niños y jóvenes que construyan su propio destino y el de su país; asimismo, se propone transformar la cultura pedagógica para que los profesores puedan hoy formar a esos niños y jóvenes. Con ello, asume que el currículo

debe ser mucho más que una lista de contenidos: visualizado como un instrumento que da sentido, significado y coherencia al conjunto de la política educativa. Así, la propuesta curricular fija los fines de la educación, pero también establece los medios para alcanzarlos.

De igual forma, considera que el currículo debe ser enriquecido mediante una discusión inteligente, razonada e innovadora sobre los "para qué", los "qué" y los "cómo", en el contexto del proyecto de sociedad que ese currículo aspira a construir.

Frente a la pregunta ¿qué se aprende?, la propuesta curricular establece contenidos que garanticen la educación integral de los estudiantes, y se asegura de no dejar lagunas difíciles de subsanar en aspectos importantes para la vida (México, 2016, pp.53).

Una auténtica formación integral requiere de la existencia de contenidos disciplinares que difícilmente se aprenden fuera de la escuela y que, de no ser aprendidos, dificultarían subsanar aspectos cruciales para la vida. En este ámbito se incluyen el acceso pleno a la cultura escrita, el razonamiento matemático, las habilidades de observación e indagación que se desarrollan fundamentalmente en el intento de responder preguntas sobre fenómenos naturales y sociales. Por otra parte, la propuesta considera que el ejercicio físico, el desarrollo emocional, el sentido estético y la creatividad deben atenderse con contenidos y espacios curriculares específicos. Asimismo, la construcción de la identidad, de la formación en valores y del sentido ético para vivir en sociedad, reclama el desarrollo de prácticas que favorezcan el conocimiento inter e intrapersonal.

Frente a la dicotomía información vs. aprendizaje, la nueva propuesta curricular establece contenidos que permitan al alumno ver que hay distintas maneras de construir conocimiento, contenidos que hagan visibles las varias formas posibles de razonar dentro de una misma disciplina y contenidos que ofrezcan evidencias de la relatividad del conocimiento. Para el equilibrio entre cantidad de temas y calidad de los aprendizajes, se privilegiaron los temas fundamentales que propicien la mejor calidad del conocimiento y el entendimiento.

La familiaridad del maestro con los temas de enseñanza alertó a la formación continua para que se incluyan en la oferta para maestros de educación básica tanto cursos acerca de la didáctica de la disciplina como cursos propiamente disciplinares, porque solo con un conocimiento profundo de los contenidos que se impartirán se conseguirá que los alumnos logren aprendizajes de calidad.

Formación cívica y ética en la educación básica

En la literatura académica, la educación cívica también puede llegar a ser concebida como formación cívica. Ellen Geboers y su equipo, por ejemplo, sostienen que el término educación cívica está asociado a la transmisión y al desarrollo de valores, y en tanto educación ciudadana no solo incluye esa dimensión (la de los valores), sino también la formación de competencias para la participación en el espacio público (Geboers *et al.*, 2013). La formación ciudadana se refiere a “[...] un proceso integral que explícitamente eduque en los conocimientos, las actitudes, los valores y las habilidades necesarias para ejercer la ciudadanía civil, política y social en los distintos ámbitos en los que una persona de desenvuelve”.

La educación es el primer espacio de interacción entre los individuos y las instituciones. Por medio de la educación, el Estado establece los parámetros con los cuales los individuos conciben su entorno y desarrollan sus capacidades. De ahí que la educación formal constituya el primer espacio para el fomento de la cultura cívica (INE, 2016, pp. 275).

La educación cívica es una disciplina de estudio cuyo contenido curricular se mandata por acuerdos internos de la SEP en materia de la articulación de la educación básica y la Educación Media Superior. Con la finalidad de cumplir con las atribuciones que le da la Constitución y la Ley General de Educación, la SEP ha integrado al currículo la asignatura de Civismo (hoy Formación Cívica y Ética), que es obligatoria y transversal a otros temas de estudio y se complementa con actividades extracurriculares, asambleas y eventos especiales.

Los resultados más recientes del Examen de la Calidad y Logro Educativos (EXCALE), realizado por el INEE, también revelan importantes deficiencias del alumnado respecto a lo aprendido en los programas de Formación Cívica y Ética. Al tomar como muestra los resultados de la evaluación realizada a estudiantes de sexto grado de primaria, en el ciclo escolar 2012-2013, se observa que a nivel nacional, 21% de estos alcanzaron logros por debajo del nivel básico. Los resultados alcanzados en dicho examen demuestran una enorme desigualdad entre las y los estudiantes de diversos estratos escolares. Así, mientras que 61% de los alumnos indígenas y 43% del comunitario se encontraron por debajo del nivel básico, 67% de las y los estudiantes de escuelas privadas se ubicaron en el nivel medio y avanzado (INE, 2016, p. 282).

Dado que la educación cívica es un proceso deliberado para la construcción de valores y prácticas democráticas en una sociedad (Geboers, 2013), la evolución curricular de la materia Formación Cívica y Ética –en el marco del nuevo modelo curricular– está encaminada a propiciar en los estudiantes la reflexión, el análisis, el diálogo, la discusión

y la toma de postura en torno a principios y valores que conforman una perspectiva ética y ciudadana, que serán referente en su actuación personal y social. Se contribuye a la formación de ciudadanos interesados en los asuntos del lugar, país y mundo en que viven, capaces de colaborar y organizarse con otros para realizar acciones de beneficio común, que valoran la convivencia, la cultura política y la forma de gobierno democrática, y que emplean mecanismos y procesos democráticos para la deliberación, toma de decisiones y elección de representantes y autoridades.

En la asignatura, los problemas éticos ya no solo tienen que ver con lo correcto y lo incorrecto, sino también con las elecciones informadas entre dos opciones acertadas. De esta manera, la formación cívica y ética en la educación básica se orienta a desarrollar en los estudiantes capacidades y habilidades que les permitan tomar decisiones asertivas, elegir entre opciones de valor, encarar conflictos, participar en asuntos colectivos, y actuar conforme a principios y valores para la mejora personal y el bien común, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y los principios democráticos. Su desarrollo demanda un ejercicio práctico, tanto en situaciones de su vida diaria como ante problemas sociales que representan desafíos de complejidad creciente. Asimismo, los aprendizajes logrados pueden generalizarse a múltiples situaciones y enriquecer la perspectiva de los estudiantes sobre sí mismos y el mundo en que viven.

En ese sentido, la función del docente es esencial para promover aprendizajes mediante el diseño de estrategias y la aplicación de situaciones didácticas que contribuyan a que los estudiantes analicen, reflexionen y contrasten puntos de vista sobre diversos contenidos, para que sean capaces de distinguir conocimientos, creencias, preferencias e información que proporcionan distintos medios. Así avanzarán paulatinamente en su capacidad para asumir compromisos en beneficio del interés colectivo, favoreciendo con ello el desarrollo de su razonamiento y juicio ético.

Promoción de la cultura cívica en los espacios institucionales formales

Los espacios institucionales formales deben considerarse en una estrategia de cultura cívica. Estos espacios están constituidos por aquellas instancias que por mandato son responsables de fomentar los valores democráticos, así como de la formación de ciudadanía, y aquellas cuyos mecanismos y acciones institucionales están orientados a la promoción de los derechos humanos y la transparencia, al combate de la discriminación, a la generación de condiciones sociales que inciden en la seguridad pública, y a la difusión de información acerca de lo que ocurre en el espacio público (INE, 2016, p. 273).

Si bien la cultura cívica ha demostrado que no es exclusiva de las aulas, sino que surge como resultado de las prácticas sociales, los valores familiares y las diversas formas de interacción con el entorno, la educación formal constituye el primer espacio del Estado para la transmisión sistemática de reglas de convivencia y de participación en una sociedad democrática. Por medio de la educación, el Estado establece los parámetros con los cuales los individuos conciben su entorno y desarrollan sus capacidades.

La educación formal en todos sus niveles, las instituciones dedicadas a combatir toda forma de discriminación y de desigualdad de trato en cualquiera de sus manifestaciones, la rendición de cuentas y la transparencia de los órganos del Estado, la salvaguarda de las realidades interculturales y la participación de la sociedad en los espacios destinados a garantizar su propia seguridad y exigibilidad de la justicia, son los espacios idóneos para promover prácticas nuevas de colaboración entre la ciudadanía y sus representantes políticos.

Estrategias de apropiación orientadas a la formalización de cultura cívica en las instituciones educativas

La Reforma Educativa de 2013 (México, 2013) y el nuevo modelo educativo para la educación obligatoria, particularmente los contenidos de formación cívica y ética, representan la oportunidad idónea para que en México los alumnos de educación básica se apropien de la escuela como espacio público, que se sientan parte de las decisiones que afectan su vida cotidiana, y que incidan en ella. Esto, a través del conocimiento en información respecto a la ciudadanía, los derechos humanos y la información de cada alumno; del diálogo que suponga la maximización de espacios para debatir y para relacionarse con las prácticas democráticas; y de la exigencia de nuevos contextos que favorezcan la solución de demandas y el involucramiento de los alumnos y futuros ciudadanos en la solución de los problemas públicos que enfrentan.

Pero ¿cómo crear las condiciones que permitan a los niños y niñas de educación básica apropiarse de la escuela y que promuevan la creación de otros espacios para debatir y deliberar?

El apoyo y acompañamiento de la formación y consolidación de prácticas democráticas en las instituciones educativas han formalizado y robustecido de forma exitosa la cultura cívica en los alumnos. Como acción principal, los docentes deben establecer procedimientos para la organización de elecciones en el espacio escolar, en los que se definan las reglas, las formas y los materiales para su instrumentación, que podrán derivar en actividades como la creación de una república o de un parlamento infantil; el simulacro de un proceso

electoral, que incluya partidos con estatutos, candidatos, campañas y órganos electorales), entre otras actividades.

Otra estrategia consiste en promover espacios y actividades que fomenten el diálogo abierto y permanente en donde los alumnos expresen sus opiniones con libertad, respeto y tolerancia hacia aquellas opiniones que puedan o no coincidir con las suyas. Este esquema puede incluir ciclos de debates, foros temáticos, espacios para la definición de problemáticas comunes, invitación de personajes y figuras que abonen al debate.

El promover el diseño de mecanismos para fomentar la participación en el espacio escolar, considerando en su construcción la opinión de los actores involucrados (directivos, padres de familia, maestros y estudiantes), es una medida crucial que abona a una cultura cívica participativa. De esta forma, se propiciaría el involucramiento de la comunidad escolar en los diagnósticos, las problemáticas, los objetivos y proyectos del entorno escolar. Además de organizar procesos democráticos de selección y elección de representantes, incorporar actividades que pueden incluir diseño de herramientas de monitoreo, diversificar programas de apoyo y espacios de interlocución.

Otra actividad básica por desarrollar en la escuela y que ha sido pocas veces puesta en práctica, consiste en contribuir a la formación de docentes y pedagogos en materia de cultura cívica, de manera que se conviertan en fieles promotores de ella, y para que –a través de herramientas creativas e innovadoras– incluyan el fomento de los valores de la cultura democrática en los temas, actividades, tareas y métodos de evaluación.

De igual forma, otra estrategia para promover la creación de otros espacios para debatir y deliberar consiste en la instrumentación de jornadas cívicas que permitan involucrar a las instituciones educativas en asuntos apremiantes de la comunidad a la que pertenecen, por medio de actividades y dinámicas dirigidas a construir valores y prácticas cívicas propias de la democracia en niñas, niños y adolescentes.

Asimismo, realizar actividades de vinculación con la comunidad, que impliquen la cooperación, la participación y la propuesta de acciones que mejoren el espacio público, nos conducirán a un mayor involucramiento de la ciudadanía con su entorno.

En suma, una auténtica participación ciudadana implica no solo el involucramiento de la ciudadanía, sino el convencimiento de las y los funcionarios públicos de que esta es deseable. Por ende, es imprescindible sensibilizarlos acerca de las ventajas de la participación ciudadana desde la educación básica y su potencial incidencia en la mejora de la calidad de las decisiones que toman y los programas que diseñan e implementan.

Consideraciones finales

La construcción de prácticas de socialización democráticas entre los distintos actores que participan en el proceso de formación educativa (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia) y entre estos y su comunidad inmediata, fomentan mediante el diálogo, relaciones sociales basadas en valores cívicos y éticos (respeto, tolerancia, reconocimiento, cooperación, solidaridad, honestidad).

Las instituciones educativas que han implementado prácticas democráticas son más proclives a favorecer un modelo participativo en la toma de decisiones y en la manera de atender los asuntos que atañen a la comunidad escolar. A partir del fomento de los actores implicados en el espacio escolar, el involucramiento de los padres de familia, maestros y estudiantes en las decisiones relativas a la agenda de las escuelas, en el nivel básico y medio superior, crece. Las relaciones entre los espacios educativos y sus comunidades se incrementan a medida que se promueven prácticas democráticas en instituciones educativas y se fortalecen vínculos de pertenencia.

Una vez que existan suficientes experiencias documentadas sobre las prácticas de apropiación en la escuela, se evaluará su efectividad y se hará una mayor difusión de los resultados alcanzados.

La participación ciudadana requiere de ciertas condiciones para poder desarrollarse de forma efectiva en el espacio público. En el caso mexicano esas condiciones no están presentes en los niveles requeridos. La confianza interpersonal y en las instituciones es baja. Una buena parte de las razones que explican la desafección de los mexicanos por el régimen democrático se encuentra en la apreciación de que este régimen no ha ofrecido resultados satisfactorios en prácticamente ninguno de los ámbitos que vinculan a la sociedad con sus gobiernos.

Existe conciencia de que la política es importante y tiene efectos en la vida cotidiana. Sin embargo, el interés por esta es relativamente escaso. Una estrategia de cultura cívica deberá dirigir sus esfuerzos a crear en los ciudadanos una serie de competencias que les permitan vincularse de manera efectiva con los otros para potenciar su incidencia en el ámbito de lo público.

La escuela se configura como uno de los espacios con los que el Estado mexicano cuenta para fomentar la cultura cívica; la educación es el espacio ideal para la promoción de valores y prácticas democráticas que incidan en la formación de futuros ciudadanos.

Dado que la educación es el primer espacio de interacción entre los individuos y las instituciones, se deben impulsar estrategias encaminadas a la construcción de prácticas de socialización democráticas entre los distintos actores que participan en el proceso de formación educativa (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia) y entre estos y su comunidad inmediata para fomentar, mediante el diálogo, relaciones sociales basadas en valores, la participación y la convivencia.

Pero ¿de qué manera el alumno de educación básica podrá apropiarse de la escuela como un espacio que fortalezca la participación y los valores democráticos? La respuesta es clara: a través de la promoción de la cultura cívica y de prácticas democráticas en instituciones educativas, así como de los esfuerzos conjuntos que estimulen el diálogo sobre los contenidos de los programas de formación cívica y éticos. Con ello se favorecerá la participación de los alumnos en la toma de decisiones y en la forma en como se interrelacionan estos espacios con sus comunidades próximas.

En suma, la cultura democrática no podrá consolidarse si la ciudadanía no se apropia de los espacios públicos, si se le niega el acceso a la información pública, si no se generan espacios para ensanchar el diálogo y la deliberación entre personas y organizaciones de toda índole, y si no se emplean las herramientas y los mecanismos que hagan posible, a un tiempo, una mayor exigencia sobre los resultados que entregan las instituciones públicas y un mayor involucramiento en los procesos de decisión de las autoridades.

De aprovechar la oportunidad que el nuevo modelo educativo otorga, las próximas estrategias apuntarán hacia la formulación de una política de Estado en materia de cultura cívica que cambie las percepciones de los ciudadanos respecto de lo público y que les permita, mediante esas nuevas actitudes, cambiar el ritmo de la forma de ejercer el poder político.

REFERENCIAS

- Abelés, M. (1988). "Modern Political Ritual: Ethnography of an Inauguration and Pilgrimage by President Mitterrand". *Current Anthropology*, Vol. 29, No. 3, pp. 391-404.
- Almond G., Verba S. (1963). *La cultura cívica. Estudio sobre la Participación Política Democrática en Cinco Naciones*. Madrid: Euramérica, S. A.
- Carr, S. et al (1992). *Public Spaces*. Cambridge University Press.
- Carrión, F. (Ed.) (2004). *El regreso a la ciudad construida*. Quito: Ed. Flacso.
- Cohen R. (1979). "El sistema político" en Llobera J. *Antropología política*. Barcelona: Anagrama, pp. 27-55 y 55-82.
- Dascal, G. (2007). Reflexiones acerca de la relación entre los espacios públicos y el capital social En: Segovia, O. *Espacios públicos y construcción social. Hacia un ejercicio de ciudadanía*. Santiago de Chile: Ed. Sur. pp. 41-48.
- Fernández A. (2005). *Infancia, adolescencia y política en México*. México: Miguel Ángel Porrúa, IEDF.
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., y ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- INE. (2013). *Encuesta Nacional sobre Calidad de la Ciudadanía*. México: Instituto Nacional Electoral INE.
- _____ (2014). *Informe país sobre la calidad de la democracia en México y base de datos*. México: Instituto Nacional Electoral- El Colegio de México INE.
- _____ (2016). *Estrategia Nacional de Cultura Cívica 2017-2023*. México: Instituto Nacional Electoral INE.
- INEE. (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE.
- Krotz E. (1985). "Hacia la cuarta dimensión de la cultura política". *Polis Iztapalapa*. No. 12-13, año 6, pp. 121-127.

México. (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación* de fecha 26 de febrero de 2013.

_____ (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública SEP. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

_____ (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública SEP. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Monsiváis, C. (1987). *La cultura popular en el ámbito urbano: el caso de México*. México, D. F.: Seminario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. pp. 113-133.

Rabotnikof, N. (2008). Lo público hoy: lugares, lógicas y expectativas. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* 32: pp. 37-48.

Sani, G. (1997). "Cultura Política" en Bobbio N., Pasquino G. y Sani G. *Diccionario de Política*. México: Siglo Veintiuno editores. pp. 415- 417.

Segovia, R. (1975). *La politización del niño mexicano*. México: El Colegio de México.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESTRUTURA CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Claudiceia Ribeiro Ferreira , Sebastião de Souza Lemes,
Sandra Maria de Araújo Dourado*

Introdução

Os tempos de globalização, interconexão, articulação entre os indivíduos de diversas culturas, comportamentos e ideologias, oriundos de todos os continentes, em contexto universal, não se traduzem na configuração de relações menos conflituosas no processo de evolução e humanização dos seres humanos, que estão presentes nas sociedades e nas escolas.

Partimos do contexto da escola, como instituição de relevância acadêmica no processo da construção e abrangência do conhecimento cognitivo, intelectual e social, em que a instituição escolar recebe inúmeras influências permeadas por ideologias de produção e de consumo, em cenário mercadológico de desenvolvimento, de crescimento tecnológico, industrial, cultural. Assim, a escola necessita articular todas as convergências e divergências de maneira inclusiva e qualificada nas questões do ensino e da aprendizagem, o que vem manifestando grandes desafios à educação pública no Brasil, particularmente.

Na contemporaneidade, cabe à escola fortalecer a articulação entre o caráter universal e a diversidade de crianças/jovens e adultos na educação pública, favorecendo a concretização de ambientes de saberes alicerçados em contextos democráticos e possibilidades ao desenvolvimento crescente dos seres humanos, aptos a participarem da vida em sociedade.

O presente artigo apresenta uma disciplina que integra a matriz curricular do currículo de escolas estaduais pertencentes à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), Brasil, que atendem alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental da Educação Básica, em jornada escolar integral, com carga horária semanal de 27 aulas de 50 minutos ao desenvolvimento das disciplinas da Base Nacional Comum, a qual se agregam 11 aulas de 50 minutos para o desenvolvimento da Parte Diversificada, integrada

por Inglês e pelas atividades complementares. (São Paulo, 2015), do Programa Ensino Integral (PEI) (São Paulo, 2012a) e Escola de Tempo Integral (ETI) (São Paulo, 2017).

Este projeto tinha como objetivos descrever o componente curricular Educação Emocional para a reflexão as habilidades não cognitivas ou socioemocionais, que podem contribuir com as habilidades cognitivas no processo educacional e no desenvolvimento das crianças como seres integrados e complexos e refletir mediante a visão do aluno, como ser integral, com vistas ao favorecimento do sucesso acadêmico.

Educação emocional colocada na prática

A disciplina ou componente curricular “Educação Emocional” iniciou-se em 2015, com parceria da SEESP com o Programa Compasso Socioemocional¹, em que o Projeto Cuca Legal² atuou em 17 Escolas Estaduais de São Paulo, que adotaram o ensino em período integral dos anos iniciais no PEI.

Segundo o Programa Compasso Socioemocional a disciplina é voltada aos alunos, mediante o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula, com o objetivo de aumentar o sucesso acadêmico, comportamental e social das crianças, por meio do ensino de habilidades socioemocionais.

Em 2016, as ETIs tiveram acrescentadas à matriz curricular, também, a disciplina educação emocional, e receberam os materiais pertinentes.

A ênfase a esta disciplina aplicada nas escolas de jornada estendida nos anos iniciais traz a reflexão quanto às habilidades não cognitivas ou socioemocionais, que podem contribuir com as habilidades cognitivas no processo educacional e no desenvolvimento das crianças como seres integrados e complexos.

É importante destacarmos que há atualmente no Estado de São Paulo escolas de tempo integral que divergem em aspectos legais e apresentam programas diferenciados. Em 2006, houve a implantação do Projeto Escolas de Tempo Integral (ETIs) (São Paulo, 2005),

1 O Programa Compasso Socioemocional é uma adaptação brasileira ao programa Second Step, desenvolvido pelo Committee for Children, uma organização não-governamental dedicada a promover desenvolvimento social e emocional, segurança e bem estar às crianças por meio da educação e disseminação de conhecimento a respeito da aprendizagem socioemocional. O Second Step já foi traduzido, adaptado e implementados em 12 países, e é o currículo de aprendizagem socioemocional mais utilizado e respeitado nos EUA – a versão em inglês do programa já foi utilizada em mais de 70 países. Estima-se que mais de 9 milhões de alunos já tenham se beneficiado do programa. Disponível em: <<http://programacompasso.com.br/>>. Acesso em 10 jun. 2017.

2 Disponível em: <<http://www.cucalegal.org.br/parceria-saopaulo.html>>. Acesso 10 jun 2017.

e a partir de 2015 o Programa Ensino Integral (PEI) teve ampliado seu atendimento para as escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mediante a Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014, a qual dispôs sobre a organização e o funcionamento das escolas, considerando:

A necessidade de se ampliarem as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, a crianças e jovens paulistas, em escolas estaduais do Programa Ensino Integral, cuja organização e funcionamento peculiares têm registrado relevante sucesso, atingindo metas e superando expectativas; a importância da expansão do Programa Ensino Integral que, iniciado no ensino médio, estendeu-se também ao ensino fundamental anos iniciais e anos finais, com implantação gradativa nas escolas da rede estadual. (São Paulo, 2014, s/p, [on line]).

O PEI apresenta a proposta de que os alunos tenham a oferta de atividades pedagógicas, artísticas e lúdicas, com a implementação de um currículo integrado, da apresentação dos conceitos do protagonismo infantil e a remuneração aos gestores e docentes em trabalho de dedicação exclusiva (São Paulo, 2012b) a partir da Lei que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.

Cavaliere (2009) ressalta quanto a ampliação do período de permanência das crianças nas escolas que há fatores fundamentais que precisam ser analisados quanto a viabilidade econômica, administrativa e pedagógica.

A implementação de uma educação integral precisa ser acompanhada de avanços nos processos de ensino e de aprendizagem em que a educação escolar se manifesta de maneira participativa, ativa, sendo os alunos autores e coautores, envolvidos em aprendizagens significativas e contextualizadas no contexto escolar.

O aparato de uma estrutura organizacional, de mudanças estruturais, tanto físicas, administrativas e pedagógicas, considerando-se a dimensão social e política envolvidas na ampliação diária do tempo escolar, auxiliam, conjuntamente, ao engajamento dos profissionais do processo educativo, na concretização dos objetivos da educação integral pela consolidação de uma educação que possa cumprir mais eficazmente a sua função social.

A implementação do PEI atende às legislações específicas, entre elas a que apresenta a matriz Curricular do Programa, por meio da Resolução SE nº 6, de 23 de fevereiro de 2015,

que assegura aos estudantes uma carga horária estruturada, demonstrada no quadro a seguir:

Tabela 1. Carga horária das disciplinas dos anos iniciais.

ENSINO INTEGRAL – ANOS INICIAIS – 2015						
Fundamentação Legal: LDBEN – Lei 9.394/96 - Lei 9.394/96 e lei Complementar nº 1.164/2012						
	DISCIPLINAS/COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		1º	2º	3º	4º	5º
		Nº DE AULAS				
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	12	12	12	12	12
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	8	8	8	8	8
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3
	História					
	Geografia					
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		27	27	27	27	27
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	3	3	3	3	3
	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
	Educação Emocional	1	1	1	1	1
	Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
	Práticas Experimentais	2	2	2	2	2
	Assembleia	1	1	1	1	1
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		11	11	11	11	11
TOTAL GERAL		38	38	38	38	38

Fonte: São Paulo (2015).

Na matriz curricular, é destinada a carga horária semanal de 27 aulas de 50 minutos cada dedicadas ao desenvolvimento das disciplinas da Base Nacional Comum, a qual se agregam 11 aulas, também de 50 minutos, para o desenvolvimento da Parte Diversificada, integrada por Inglês e pelas atividades complementares.

A SEESP propõe o trabalho com a educação emocional nas escolas integrais dos anos iniciais do ensino fundamental por meio do trabalho com habilidades para a aprendizagem, a empatia, o controle das emoções e a resolução de problemas.

Nas aulas de educação emocional, há o trabalho dos docentes com as crianças voltado às funções executivas³, pautados em sua importância, no ambiente escolar, como

3 Disponível em: <<http://www.programacompasso.com.br/funcoes-executivas-e-aprendizagem.php>>. Acesso em

ferramenta que auxilia no controle inibitório de nossas crianças com transtorno do déficit da atenção e hiperatividade (TDAH). As Funções Executivas⁴ têm sido estudadas por neurocientistas que tentam desvendar as influências comportamentais nas crianças em processo de aprendizagem.

Como uma grande corporação, uma grande orquestra ou um grande exército, o cérebro consiste em componentes distintos que desempenham diferentes funções. E assim, como essas organizações humanas o cérebro tem os seus diretores executivos, seu regente, seu general, os lobos frontais. (Goldeberg, 2002, p. 3, [on line]).

As habilidades das funções executivas se propõem a auxiliar no contexto da sala de aula quanto à atenção, direcionando e focando nos conteúdos escolares e diminuindo distrações no momento de realização de determinada tarefa, em que a memória operacional, como capacidade de lembrar e usar a informação de uma forma eficaz em seu cérebro favorece as disciplinas do currículo e as habilidades cognitivas nos alunos.

À luz das ideias de Piaget, em que o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo e cumulativo, em que as mudanças cognitivas e intelectuais ocorrem de forma sequencial e com base em pesquisas que relacionam comportamentos emocionais e influências na aprendizagem nos contextos acadêmicos, acreditamos que fatores relacionados à vivência das crianças nos ambientes escolares nos aspectos socioemocionais, de autoestima, de experiências de sucesso e autoconfiança favoreçam as habilidades de capacidade dos alunos para aprender, tendo empatia, controlando as emoções, e na resolução de problemas com maior foco e concentração para com as aprendizagens cognitivas.

Nas discussões e estudos no campo da psicologia, neurologia e educação da década de 1980, a ênfase era a apresentação da teoria das inteligências múltiplas, proposta por Howard Gardner. Até esse período, o padrão mais aceito para a avaliação de inteligência eram os testes de QI, criados pelo psicólogo francês Alfred Binet, no início do século 20.

Gardner (2010), na elaboração de sua teoria, partiu da observação do trabalho dos gênios e evidências no estudo de pessoas com lesões e disfunções cerebrais e do mapeamento encefálico. Suas conclusões, como a maioria das que se referem ao funcionamento do cérebro, são eminentemente empíricas, sobre as quais apresentou sete tipos de inteligência (lógico-matemática; linguística; espacial; físico-cinestésica; interpessoal; intrapessoal e musical).

08 jun. 2016.

4 As funções executivas referem-se, de forma geral, à capacidade do sujeito de engajar-se em comportamentos orientados a objetivos, à realização de ações voluntárias, independentes, autônomas, auto-organizadas e orientadas para metas específicas (SULLIVAN; RICCIO; CASTILLO, 2009; GAZZANIGA; IVRY; MANGUN, 2002).

No decorrer de avanços nos estudos, pesquisas e desenvolvimento da medicina, psicologia e neurociências, a partir dos anos 1990, novos procedimentos e tecnologias computadorizadas possibilitaram análises mais detalhadas das regiões cerebrais.

A partir de 1996, com a publicação do relatório de Delors (1996) elencando quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida de cada indivíduo, como os pilares do conhecimento, em que a aprendizagem se dá de forma contínua, multifacetada e inter-relacionada, envolvendo os estudantes no processo de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Podemos associar os quatro pilares propostos para a educação do século XXI (UNESCO, 2015), com alguns conhecimentos provindos das neurociências, como a motivação, a experiência e a prática, que tornam a aprendizagem mais significativa.

Neste viés, a aprendizagem se efetiva na medida em que experimentamos e fazemos novas associações, onde os neurônios do cérebro, especializados em colocar-nos no lugar do outro (neurônios-espelho)⁵, proporcionam a construção de laços afetivos, fortalecendo a empatia, para desenvolver a personalidade e condições de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, em que a educação escolar leve em consideração as potencialidades de cada indivíduo, como memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

Segundo Son (2007), na busca dos princípios efetivos da aprendizagem, a Psicologia Cognitiva e a Educação vêm trabalhando com o objetivo de aprimorar o aproveitamento acadêmico dos estudantes.

Em 2009, o comitê do Conselho Nacional de Pesquisas (NRC) dos EUA definiu como importantes três conjuntos de habilidades básicas: cognitivas; intrapessoais e interpessoais.

Considerações finais

Diante do exposto anteriormente, podemos inferir que na contemporaneidade a complexidade dos seres humanos reflete nas escolas e nas aprendizagens, o que nos faz refletir, quanto ao olhar que temos enquanto educadores e pesquisadores em relação às questões aqui levantadas, além dos conteúdos, fórmulas, regras acadêmicas e currículos, para com o currículo pessoal e cultural de cada aluno no contexto escolar, considerando

5 Giacomo Rizzolatti, neurocientista italiano nascido em Parma, descobriu o que denominou de neurônios-espelho. Estima-se que eles representam cerca de 20% dos neurônios localizados nos lóbulos frontais de nosso cérebro. Recuperado de: <http://revistapegn.globo.com/Colunistas/Jack-London/noticia/2014/12/simulacao-virtual-da-realidade-os-neuronios-espelho-empatia-e-antipatia.html>

que a aquisição de competências socioemocionais possa vir a auxiliar os estudantes a gerirem emoções e se tornarem agentes ativos em suas próprias vidas.

Mediante estudos que apontam que as habilidades básicas atingem características cognitivas, intrapessoais e interpessoais, ressaltamos a importância de que a escola observe e assuma seu aluno como um ser multifacetado, interligado físico, emocional, social e culturalmente, e valorize as possibilidades e diversidades para contribuir na formação de seres éticos e autônomos.

No entanto, este artigo não se esgota mediante o entendimento de sua abrangência, bem como os desafios e possibilidades educacionais no cenário contemporâneo. Assim, ressaltamos a importância de que a escola olhe, veja e assuma seu aluno como um ser multifacetado, interligado físico, emocional, espiritual, social, culturalmente; observe e valorize todas as possibilidades e diversidades para contribuir na formação de seres humanizados, éticos e autônomos.

Quanto aos resultados educacionais no desenvolvimento da disciplina Educação Emocional, nas escolas e anos iniciais os mesmos serão discutidos no que tange à percepção dos docentes, gestores, alunos e famílias; a posteriori, em estudos que estão sendo realizados na pesquisa de doutorado da autora principal deste artigo, corroboram com os objetivos e pressupostos da educação emocional, como uma possibilidade ao indivíduo global e humano, presente nas escolas e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- Cavaliere, A. M. V. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*, Brasília, v.22, n.80, p.51-63.
- Delors, J. (1998). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília, MEC, UNESCO e Cortez.
- Gardner, H. (2010) *Inteligências múltiplas, a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Goldberg, E. (2002) *O Cérebro Executivo; Lobos Frontais e a Mente Civilizada*. Imago Ed. Recuperado de: http://www.pedagogia.com.br/artigos/tdah_e_controle_inibitorio/?pagina=2
- São Paulo (2016) Resolução SE 6. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 20 jan. 2016. Seção 1
- _____ (2015) Resolução SE 6. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 24 fev. 2015. Seção 1
- _____ (2014). Resolução SE 52 de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 3 out. 2014. Seção 1
- _____ (2012a). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, que institui o regime de Dedicção Plena e Integral RDPI - aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 4 jan. 2012. Seção 1, p.1.
- _____ (2012b). Lei Complementar nº 1.191, de 29 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 29 dez. 2012. Seção 1, p.1.
- _____ (2012c). Diretrizes do Programa Ensino Integral, Escola de Tempo Integral. *Programa Ensino Integral*. São Paulo: SEE, p. 12.

_____ (2005). Resolução SE nº 89. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 dez. 2005. Seção 1.

Son, L. K. (2007). Introduction: a metacognition bridge. *European Journal of Cognitive Psychology*, v. 19, n. 4, p. 481-493.

UNESCO (2010) *Learning: the treasure within*; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>

EDUCACIÓN EMOCIONAL MEDIANTE EL TRABAJO COLABORATIVO FAMILIA-ESCUELA EN EDUCACIÓN BÁSICA

Martha Leticia Gaeta González, Concepción Márquez Cervantes

Introducción

La familia y la escuela constituyen las dos instituciones educativas más relevantes durante la infancia y la adolescencia, por lo que los padres también requieren aprender a ejercer su función de formadores. Sin embargo, la dinámica escolar ha tenido diferentes transformaciones y con ello también se han modificado las formas en las que se ha vinculado con la familia.

A lo largo de la historia se han sucedido importantes transformaciones en este sentido. Así, las primeras escuelas mantenían una estrecha relación con la comunidad. Más adelante, a principios del siglo XX, comenzaron a distanciarse; la labor pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja, y los maestros utilizaban métodos alejados de la experiencia de los padres y madres, que poco tenían que decir acerca de lo que ocurría en el interior de las aulas.

Actualmente, la familia se ha nuclearizado y urbanizado, ha habido un gran incremento de familias monoparentales, un aumento en el número de mujeres que se han incorporado al mundo laboral, etc., y con ello ha disminuido el número de horas dedicado al esparcimiento o al cuidado de sus hijos antes de la edad escolar; los dejan en guarderías desde muy pequeños o delegan su cuidado y educación a terceras personas (abuelos, tíos, parientes cercanos). Por otro lado, los profesores en muchas ocasiones no escuchan a los padres de familia porque consideran que no es pertinente para su labor. Además, los centros escolares cada vez trabajan con una mayor población y su cuerpo docente y directivo llega a ser insuficiente y poco dispuesto, en tiempo y actitud, a realizar eficientemente la labor educativa.

En este sentido, se presentan dificultades entre familias y escuela. Por un lado, muchas veces se expresa poco interés por parte de las familias para participar activamente en la educación escolar, por el otro, se observa poca eficacia por parte de los centros educativos

para involucrar y utilizar canales de intercambio y comunicación con las familias. De esta forma, las responsabilidades de la familia y de la escuela se consideran como distintas, y se ve con buenos ojos que así sea.

Se precisa pues un cambio de perspectiva en la que impere la idea de que escuela y familia tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la educación. Tal como señala Cabrera (2009), los padres y los profesores deben redefinir sus relaciones y cambiar las diferencias por la colaboración.

Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005), sostiene que para la mejora de la calidad de la educación es indispensable lograr una interacción efectiva entre los padres de familia y los docentes. Asimismo, diversos investigadores (Aponte, 1976; Bronfenbrenner, 1979; Lusterman, 1985; Fish y Dane, 1984, citados por Baeza, 1997) señalan que la supervisión de los padres en las tareas escolares y el nivel de realización de las mismas era un factor importante en el desempeño escolar. De ahí la relevancia de crear y sostener puentes entre familia y escuela mediante una actitud colaborativa.

La colaboración familia- escuela en la educación básica

La familia ha sido siempre el primer agente de socialización en la vida de los infantes hasta la edad escolar, donde la escuela, como institución formal, se encarga de proporcionar un contexto social más amplio a la vez que transmite las pautas culturales propias del entorno social (Cabrera, 2009). Dado ello, para llevar a cabo una educación integral del alumnado se necesita que existan canales de comunicación y la acción conjunta y coordinada entre la familia y la escuela, solo así se producirá el desarrollo intelectual, emocional y social de los niños y las niñas en las mejores condiciones. Esta actuación colaborativa estimulará en los infantes la idea de que se encuentran en dos espacios diferentes pero complementarios.

Es por ello que debe existir una estrecha comunicación entre la escuela y la familia para lograr una visión completa del desarrollo del alumno, eliminando en la medida de lo posible discrepancias y antagonismos a favor de la unificación de criterios de actuación y apoyo mutuo, ya que por derecho y por deber tienen fuertes responsabilidades educativas y necesariamente han de estar coordinados (Bolívar, 2006). Es un hecho que para que un tutor/docente cumpla con esta función de manera eficiente, debe coordinar su labor con los padres de familia mediante una colaboración continua para que los esfuerzos se potencien y se logren los resultados esperados.

Es necesario, por tanto, que los dos ambientes básicos para los alumnos –casa y escuela– guarden una estrecha coordinación, puesto que si se mantiene una buena relación existirá

más confianza entre padres y profesores: se comunican inquietudes, dudas, deseos sobre el comportamiento y evolución del hijo, y así los docentes conocen mejor a cada niño y pueden ayudarle tanto en el desarrollo de habilidades cognitivas como habilidades sociales y emocionales.

Tal como señala Fínez (2004), el doble efecto –socializador y educativo– de la relación familia escuela repercute en el desempeño de los niños desde dos contextos complementarios:

a) La familia que se ocupa básicamente de:

- Desarrollo de la personalidad.
- Afectividad del sujeto.

b) La escuela que trabaja con el niño por:

- Impartición de conocimientos.
- Desarrollo de los roles.

De hecho, para el tutor/docente los padres son el recurso educativo más importante, y la comunicación que se desarrolle entre los padres y los maestros incidirá en el desempeño escolar de los menores. Es innegable que tanto la familia como la escuela desempeñan un rol fundamental en el desarrollo de los menores: habilidades cognitivas, habilidades sociales, autoconcepto, psicomotricidad, creatividad, motivación, desarrollo moral, resolución de conflictos, toma de decisiones, entre otros. De ahí la necesidad educativa de fomentar la cooperación entre las familias y los centros escolares, resaltando los efectos positivos que supone tanto para los alumnos como para los padres, los tutores/docentes, el centro escolar y la comunidad en la que estos se encuentran insertos.

Cabrera (2009) señala las distintas tareas que deben desarrollarse tanto en contexto escolar como familiar:

- a) Transmisión de normas, valores y costumbres, ya que son elementos de la cultura de la que forman parte tanto la familia como de la escuela.
- b) Desarrollo de habilidades personales y sociales. Aspecto importante para la integración familiar y social, así como para fomentar el desarrollo integral en los alumnos.
- c) Enseñanza de conocimientos y estrategias educativas. Tarea asignada principalmente a la escuela, mas es un deber que la familia contribuya en la enseñanza de hábitos de estudio, ampliación de conocimientos y fomento a la lectura.

- d) Enseñanza de responsabilidades. Se refiere al establecimiento de normas de comportamiento, de limpieza y orden, así como pequeñas responsabilidades familiares y escolares, entre otras.

En suma, la educación familiar y escolar tiene un papel determinante en la adquisición de aprendizajes, comportamientos y conductas de niños y niñas, por lo que ambos colectivos deberían tener responsabilidades y roles complementarios.

Trabajo colaborativo familia-escuela para el desarrollo de competencias emocionales

El desarrollo de habilidades emocionales se inicia en el hogar, específicamente a través de las relaciones que se establecen entre padres, hijos y hermanos. A partir de dichas interacciones y de las respuestas a situaciones de la vida, los padres enseñan a los hijos cómo identificar y manejar sus emociones, ya sea de manera apropiada o equivocadamente (Vivas, 2003). En este sentido, Goleman (2005) sostiene que la familia es la primera escuela de aprendizaje emocional con profundo impacto, ya que el cerebro del niño tiene su máxima plasticidad en los primeros años de vida.

Desde estos planteamientos, la educación emocional es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están siendo atendidas suficientemente por los centros educativos; si bien no es de su responsabilidad completa, tiene una gran parte que aportar en dicha educación. Ello, debido a que entre las necesidades sociales encontramos el estrés, la ansiedad, violencia, consumo de drogas, agresividad, comportamientos de riesgo, comportamientos irrespetuosos, entre otras situaciones con las que el profesorado tiene que lidiar dentro del aula. Es necesario por tanto, tomar consciencia de que la educación emocional es tan importante como la académica; debemos estar dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo en ello. Esto se puede lograr solo a partir de la convicción del papel compartido entre el centro educativo y las familias, ya que son los dos contextos con mayor influencia en la vida de los niños y adolescentes.

Estudios sobre la participación de padres y madres en la vida escolar señalan que una implicación activa se materializa en una mayor autoestima de los niños, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones y actitudes más positivas de los padres hacia la escuela (Lacasa, 2001; Soler Prats, 2004). Investigaciones como las de García-Linares y Peregrina (2001) han mostrado que existe una correlación importante entre la implicación familiar y el éxito académico de los alumnos. A su vez, otras investigaciones intentan explicar cómo las distintas conductas de los padres influyen en la motivación, concentración, esfuerzo y actitud de los hijos (Symeou, 2006). De ahí la importancia de fomentar la cooperación

entre las familias y los centros escolares, dados los efectos positivos que conlleva tanto para los alumnos como para los padres, profesores, el centro escolar y por supuesto la comunidad en la que viven.

La participación de los padres en la vida escolar tiene efectos incluso en los mismos docentes, ya que hay encuestas para padres cuyos resultados indican que estos consideran que los docentes más competentes son aquellos que trabajan cercanamente con la familia, los que reflejan empatía a situaciones familiares. Además, como docentes, es importante conocer las ideas y expectativas familiares para actuar en forma conjunta y coordinada, procurando los mismos objetivos en los distintos ámbitos en el que un niño se mueve. El trabajo con los padres de familia favorece la relación docente–alumno mediante el conocimiento de la estructura familiar, formas de crianza, valores, costumbres, normas, sentimientos, estrategias de solución de problemas y empatía, entre otros.

La vinculación familia – institución escolar presupone una doble proyección: la escuela, proyectándose hacia la familia para conocer sus posibilidades, necesidades, condiciones reales de vida y orientar a los padres para lograr en el hogar la continuidad de la tarea educativa. La familia, ofreciendo a la escuela información, apoyo y sus posibilidades como potencial educativo (Asociación Mundial de Educadores Infantiles, AMEI, 2011).

Hay que recordar que las aplicaciones de la educación emocional se pueden dejar sentir en múltiples situaciones: convivencia, comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones responsable, prevención al consumo de drogas, sida, violencia, anorexia e intentos de suicidio, entre otras, y tiene impactos directos en todos los ámbitos de la vida de un ser humano. El desarrollo de competencias emocionales constituye el contenido fundamental de la educación emocional.

La educación emocional –mediante el desarrollo de competencias emocionales– se considera por tanto necesaria por estar relacionada con el desarrollo de habilidades sociales y personales, dado que estas permitirán que los niños y las niñas, en cualquier contexto, tengan las herramientas necesarias para disfrutar, crear, motivarse, solucionar conflictos y tomar decisiones responsables en el día a día. Sobra decir que los contextos escolar y familiar son los principales protagonistas en la educación emocional de los niños y adolescentes.

De acuerdo con Bisquerra (2009), dentro de las competencias básicas se consideran: la consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y habilidades de vida para el bienestar; dentro de ellas se incluyen, tolerancia a la frustración, regulación a la impulsividad, regulación de la ira y toma de decisiones responsable, entre las más importantes.

El desarrollo de competencias emocionales requiere de una práctica continua (Bisquerra, 2009) y de un entrenamiento constante. Por esta razón se promueve una inclusión necesaria de la educación emocional en la formación de los alumnos como parte de su desarrollo integral dentro de las aulas, así como en la formación y capacitación de profesores, y de asesoría a padres de familia como educadores directos de alumnos e hijos. Sin embargo, desarrollar competencias emocionales, y con ello una inteligencia emocional, no garantiza que sean utilizadas para hacer el bien y tomar decisiones responsables. Hay que prevenir que las competencias emocionales pueden llegar a ser utilizadas para propósitos explotadores o deshonestos.

Por ello es muy importante que los programas de educación emocional vayan siempre acompañados de principios éticos. La educación emocional y la educación moral tienen que confluir. "La dimensión ética y moral debe estar presente en el desarrollo de competencias emocionales" (Bisquerra, 2009, p. 165). De ahí la importancia y la necesidad de que, tanto la familia como los centros educativos fomenten y tomen las competencias emocionales con valores éticos, en una responsabilidad compartida y congruente. Si antes estaba clara la división de las funciones donde la escuela enseña y la familia educa, hoy la escuela y la familia tienden a estar obligadas a ser responsables de ambas funciones.

Programas de educación emocional que involucran a los padres de familia

Las competencias emocionales, así como los procesos de toma de decisiones responsables, solo pueden evaluarse y trabajarse en relación con el contexto social en el que mayormente interactúa el niño o el adolescente. En este caso, se habla del contexto familiar y el contexto escolar, ambientes donde las personas pasan la mayor parte del tiempo en los primeros años de su vida. Como hemos señalado, los padres son el pilar principal en el proceso educativo de sus hijos, por lo que la colaboración con ellos debe garantizarse desde todas y cada una de las funciones que se dan en la escuela.

Los primeros destinatarios de la educación emocional son el profesorado y las familias. Cuando estos han adquirido competencias emocionales apropiadas, están en mejores condiciones para relacionarse con sus alumnos e hijos, y contribuir al desarrollo de las competencias emocionales en ellos (Bisquerra, 2007). Desde esta perspectiva, uno de los propósitos en el trabajo de educación familiar es el establecimiento de estrechas relaciones entre la familia y el centro educativo, de modo que la familia perciba a la institución como un centro que contribuye a prepararlos para resolver los problemas de la vida cotidiana, que los apoya a cumplir con éxito la responsabilidad personal y social que representa educar al ciudadano del futuro. Esta tarea educativa debe basarse en la coordinación, colaboración y participación entre estos dos grupos.

La participación de la familia se puede dar tanto en el aula como en el centro, e incluso desde casa. Dentro del aula, mediante talleres y actividades complementarias y extraescolares; en el centro educativo, a través del Consejo Escolar, Asociaciones de Padres y Madres, fiestas y celebraciones institucionales (día de la Paz, día del libro, programas ecológicos, entre otros); en casa se puede trabajar apoyando proyectos específicos, realizando tareas escolares con los hijos, buscando información sobre temas que se trabajan en el aula, aportando el material que se les solicite, por mencionar algunos (Cabrera, 2009).

Por otra parte, existen las escuelas de padres y madres, que son espacios de aprendizaje donde el intercambio de experiencias y procesos de reflexión colectiva se convierten en herramientas que permiten mejorar los recursos de los padres para educar a sus hijos. Estos espacios permiten a los padres analizar y aprender sobre todas aquellas cuestiones del desarrollo de sus hijos que consideren importantes. También ayudan para fomentar el desarrollo de actitudes y la comunicación grupal por medio del intercambio de experiencias y la comunicación de sentimientos.

Lo que es un hecho, es que los países con mayor PIB (Producto Interno Bruto) adicionalmente a su riqueza, buscan garantizar bienestar social a niños y jóvenes y cuentan con los recursos para implementar, a través de sus sistemas educativos programas para desarrollar habilidades emocionales, que no solo incluyen al profesorado sino también a padres y madres de familia. En el caso de Gran Bretaña, se creó en 2007 una Secretaría de Estado para "Children, schools and families", departamento que ha participado activamente con el movimiento llamado "Social and Emotional Aspects of Learning" (SEAL: aspectos sociales y emocionales del aprendizaje). En Estados Unidos de Norteamérica, existe el movimiento "Social and Emotional Learning" (SEL: aprendizaje social y emocional) soportada por CASEL (Collaborative for Academic, Social y Emocional Learning, 2003), organización dedicada al desarrollo de la competencia académica, social y emocional de todos los estudiantes.

En caso de países como España, se han encontrado movimientos educativos llamados Educación Emocional o Educación Socioemocional, donde educadores, padres y madres de familia expresan su preocupación por la incapacidad del sistema educativo para enfrentar los desafíos que presenta la sociedad actual; apostando por trabajar habilidades y competencias emocionales que les permitan buscar un desarrollo integral en las futuras generaciones. Se pueden resaltar grupos como:

El GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) constituido en 1997 por la Universidad de Barcelona y coordinado por Rafael Bisquerra. Trabajan en el campo de la educación emocional dirigida principalmente a docentes, y asesorando a grupos de familias para desarrollar competencias emocionales en el aula. Actualmente desarrolla su

programa de Aulas felices, aplicando la psicología positiva y desarrollando competencias emocionales con la participación tanto de padres de familia como del profesorado.

El Observatorio FAROS Sant Joan de Déu es la plataforma de promoción de la salud y el bienestar infantil del Hospital Sant Joan de Déu (HSJD) de Barcelona, dirigido a padres y madres que se interesan en conocer información para trabajar hábitos emocionalmente saludables en sus hijos.

El CEIDE (Centro de Estudios sobre Innovación y Dinámicas de Educación fundación SM), cuyos miembros asesoran a padres de familia y maestros en materia de educación emocional.

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, quienes trabajan por la divulgación e implementación de programas de educación emocional.

La Fundación Botín, creada en 1964, tiene como misión contribuir al desarrollo integral de la sociedad. Dentro de los cuatro programas básicos que trabaja, en la parte de educación asume el reto de colaborar con los colegios de Cantabria, Madrid, La Rioja y Navarra, y con instituciones y expertos de todo el mundo para mejorar la formación de niños y jóvenes, introduciendo en el sistema educativo el desarrollo de la creatividad y de la inteligencia emocional y social.

La Universidad de Padres, creada en 2008 y dirigida por José Antonio Marina; su objetivo es asesorar a padres y madres de familia en el desarrollo humano de sus hijos, a potenciar los talentos de los niños jóvenes para que tengan una vida digna, saludable y plena.

En países latinoamericanos como México, se encuentran aún lejos de iniciar movimientos educativos que apuesten por una educación emocional. Sin embargo, se ven pequeñas y alentadoras señales como que en 2005 se autorizó la traducción de PATHS (Pensamiento Afecto y Trabajo de Habilidades Sociales) al español, así como la distribución para países de habla hispana. Desde México se difunde PATHS, estableciendo representaciones en países como Colombia, Argentina, Venezuela y Chile, en donde se realizan adaptaciones regionales al currículum original.

Implicaciones y beneficios de una educación emocional en colaboración

La inteligencia emocional, basada en el procesamiento emocional con que se percibe la información del entorno, se establece como la habilidad que permite a las personas percibir los sentimientos de manera apropiada, poder asimilarlos y comprenderlos, para después

regularlos y modificar sus estados de ánimo. Asimismo, visualiza y apoya un razonamiento más efectivo, brinda una claridad para analizar los diversos contextos dentro de los cuales se toman decisiones a cada momento. Cabe recordar que las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo, la autoestima, y la actitud personal ante la vida, guardan una estrecha relación en el comportamiento humano.

La inteligencia emocional influye de forma decisiva en la adaptación social y psicológica de los estudiantes, de los hijos, presentando pocas conductas disruptivas e incluso, interviene en forma positiva en el rendimiento académico, en su toma de decisiones tanto personales como académicas y laborales. Así pues, desarrollar competencias emocionales que lleven a potenciar la inteligencia emocional, es algo que debe aplicarse en el marco de las competencias y habilidades trascendentales a trabajar en la educación (García, 2011).

Cuando la educación no incluye a los sentimientos, no pasa de ser una simple instrucción. Esta frase es muy conocida en la última década dentro de los innovadores de la educación; lo hemos sabido siempre, más lo hemos olvidado en algún momento. Por otro lado, cuando se toma consciencia del impacto de la educación emocional, surge de inmediato la pregunta de cuándo debemos iniciar su desarrollo en los hijos y en los alumnos; la respuesta de los expertos es, cuanto más temprano se inicien los procesos de aprendizaje emocional, mejor y más sólidos serán los cimientos, y por ende los resultados.

Al respecto, Elias (citado por González, 2008), quien ha desarrollado programas de inteligencia emocional para niños y adolescentes, ha resaltado cómo los padres y los educadores tienen claridad sobre lo que se desea lograr en los alumnos. Se busca que sean personas responsables, no violentas, cariñosas, con motivación de logro, que no se derrumben ante las dificultades, que no caigan en el alcohol ni en las drogas, y que lleguen a ser personas productivas en sus familias, lugares de trabajo y en sus comunidades. Es un anhelo que tomen decisiones acertadas, sean responsables y tengan éxito y felicidad en su vida.

Cuando se observan los contenidos y la práctica educativa en los centros escolares, es sencillo darse cuenta de que el enfoque medular es precisamente en los conocimientos y contenidos técnicos: aprender a leer, a escribir, que sepan matemáticas, ciencias sociales, computación, química, física, biología, naturaleza, normas de clase, idiomas, hábitos higiénicos, entre otros. Los padres también se inclinan en ir en esa misma dirección.

Por el contrario, aspectos como el desarrollo personal, moral y social de los alumnos, el respeto al otro, el espíritu emprendedor, la responsabilidad, la toma de decisiones, el respeto a la diversidad, la autoafirmación, el desarrollo del pensamiento crítico, las habilidades de comunicación, el sentido positivo de la vida, el trabajo en equipo, aparecen

débilmente en alguna actividad, alguna charla privada o consejo, en una frase en el mural del salón de clases. Sin embargo, son precisamente estas competencias emocionales las que van a permitir a los chicos salir victoriosos en cualquier circunstancia, que los van a llevar a vivir en plenitud y con bienestar, tanto en su vida personal como en la profesional, dado que son las bases que toda persona debe tener (González, 2008).

Como lo ha dicho Hargreaves (2000, citado por Bolívar, 2006), es necesario desarrollar un profesionalismo que abra las escuelas a los padres y al público, con un aprendizaje que vaya realmente encaminado a mejorar las capacidades intelectuales, genere confianza y el compromiso de apoyo para los profesores, ya que de esta enseñanza depende el futuro de su profesionalismo en la era postmoderna. La familia desempeña un papel crítico en los esfuerzos por mejorar los resultados de los alumnos, los cuales son mucho más efectivos si se ven acompañados y apoyados por las respectivas familias. Es muy importante por tanto el apoyo en casa, y con esta implicación familiar, a la larga se contribuye a una mejora del propio centro educativo (Bolívar, 2006).

Por esta razón se insiste en que los centros educativos incluyan la formación de competencias emocionales en su proyecto educativo, y compartan la responsabilidad con los padres de familia, con los responsables directos de educar a los hijos en casa. Por su parte, la comunidad educativa tiene la responsabilidad moral de asesorar y coordinar acciones que fomenten el desarrollo de competencias emocionales, tanto para sí mismos como para la formación de competencias en sus hijos y alumnos.

Desde la dimensión emocional puede ser viable la formación de ciudadanos cívicamente competentes y listos para trabajar en responsabilidades o tareas para el bien colectivo y para sí mismos. Cabe señalar que el desarrollo de competencias emocionales depende de la práctica, del entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción. Es importante practicar en todos los contextos en los que se desenvuelve el individuo.

Consideraciones finales

La familia y los centros educativos de este siglo tienen la responsabilidad de educar las emociones de niños y jóvenes. Como señala González (2008), falta muy poco para que llegue el día en que las habilidades de la inteligencia emocional sean un aspecto formativo central los centros escolares, en que se desarrollen las competencias emocionales a través de una intervención consciente y planificada por parte de los agentes educativos, resaltando su importancia en el éxito y felicidad en la vida, incluso más que las capacidades clásicas de la inteligencia.

Insistimos en que la tarea de educar y formar no es sencilla: se requiere contar con los recursos (económicos y académicos) y las circunstancias propicias (estructura familiar sólida, valores, ambiente sano y amoroso, etc.) para hacerlo, pero sobre todo se requiere de competencias emocionales, que como padres y madres en su mayoría no se conocen o no se es consciente de tenerlas para realizar la tarea educativa. Es por ello que, en principio, se debe iniciar por desarrollar las competencias emocionales en los padres y madres, o en aquellas personas que tienen influencia en la educación y formación de los hijos como lo son los docentes.

En tal sentido, Vallejo (2011) ha expresado la urgencia de introducir la educación emocional como enseñanza obligatoria en los futuros profesores, en los profesores en ejercicio, y en los alumnos de los centros escolares. Sin olvidar, por supuesto, involucrar en todos los procesos de educación integral a la familia. El mensaje parece ser claro: tomar las decisiones que van a determinar nuestro éxito o fracaso en la vida supone realizar un trabajo en equipo; coordinar la razón y la emoción. Las emociones nos indican lo que necesitamos y la razón se encarga de ver cómo conseguirlo (Vallejo, 2011). La familia construye los cimientos de las competencias emocionales de sus hijos, y los centros educativos –en colaboración con las familias– terminan la construcción de la educación emocional de los alumnos.

Actualmente, los movimientos que se han inclinado por trabajar y desarrollar competencias emocionales han abierto brechas y ampliado caminos. Sin embargo, solo sectores con cierto nivel socioeconómico y académico tienen acceso a esta educación emocional; son pocas las instituciones educativas públicas que a través de las asociaciones de padres de familia han trabajado el tema de educación emocional. Desafortunadamente las familias más vulnerables de la sociedad requieren de competencias y habilidades emocionales para iniciar el cambio en la formación de sus hijos; y son precisamente estas las que con dificultades logran satisfacer sus necesidades básicas, con lo cual, invertir tiempo y recursos en desarrollar competencias emocionales por cuenta propia, no es una opción por el momento.

Evidente resulta que los sistemas social, educativo y familiar necesitan hacer cambios, iniciando por reflexionar si el sistema educativo está respondiendo a las demandas de las sociedades actuales, si están resolviendo conflictos que las sociedades de hoy presentan: crisis sociales y económicas, violencia extrema, corrupción, desigualdad social exagerada, explotación laboral, inseguridad, incertidumbre, crisis de valores.

Como comenta Ramos (2012), el sistema educativo hoy día está centrado en metas, no en procesos, con lo cual fomenta el automatismo y no la creatividad y la crítica constructiva. Idea que se comparte cuando se observa que los grandes consorcios económicos, el sistema político, los medios de comunicación logran sus objetivos a cualquier precio, sin

importar las consecuencias y afectaciones al resto de la sociedad. Sin embargo, no se aprecia la colaboración, la integración y participación ciudadana para mejorar los niveles de bienestar económico y social de una sociedad.

Así pues, resulta claro que como padres y madres de familia, y como docentes, es importante ser conscientes de la necesidad de desarrollar las propias habilidades emocionales básicas, con el objetivo de influir positivamente en la formación de los menores. Ideal es iniciar una educación emocional desde el vientre de la madre, sin embargo, en cualquier etapa de la vida se puede comenzar; lo importante es hacerlo. El cómo hacerlo representa el reto actual.

Los recursos, y en ocasiones las circunstancias, no son los mejores para educarnos emocionalmente. Sin embargo, siempre habrá la posibilidad de hacer consciencia a través del sistema escolar, asociaciones de padres, organizaciones de apoyo social, realizando charlas, pequeñas sesiones, documentos informativos, etc., Al ser conscientes de los beneficios de la educación emocional, se dará una oportunidad para dejar una herencia de bienestar y felicidad a niños y jóvenes, así como a toda la sociedad.

REFERENCIAS

- AMEI. (2011). *Educación en valores*. Recuperado de www.waece.org/boletin/ultimo_boletin.php?ver=535es.html
- Baeza, S. (1997). *La intervención familia- escuela*. Perspectivas Sistémicas. Recuperado de: silviaBaeza@salvador.edu.ar
- Bisquerra, R. (2007). *Competencias emocionales*. Barcelona: Educación XXI.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis: Madrid.
- Bolívar A. (2006). Familia y Escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*. 339, 119-146
- Cabrera M. (2009). La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf
- Fínez, M. J. (2004). *La familia como agente educador*. Foro de Educación. (3)-005.
- García, D. (2011). La Inteligencia Emocional: competencias esenciales para la vida ciudadana. *Redieluz*, 1(1), 72-79.
- García-Linares y Peregrina, S. (2001). Características de los padres y el autoconcepto de los adolescentes. *Boletín de Psicología*, 73, 23-42.
- González, R. (2008). Consecuencias de educar con inteligencia emocional. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 2. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_2/rafael_gonzalez_CONSECUENCIAS_DE_EDUCAR_CON_INTELIGENCIA_EMOCIONAL.pdf
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional*. Madrid: Kairós
- INEE (2005). *La calidad de la educación básica en México*. Informe anual 2005 México: publicaciones INEE <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/203/P1B203.pdf>

- Lacasa, P. (2001). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.). Desarrollo psicológico y educación. 2. *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial
- Ramos, N., Recondo, O. y Enriquez, H. (2012). *Práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.
- Symeou, L. (2006). Past and present in the notion of school-family collaboration. *Aula Abierta*, 85, 165-184.
- Soler Prats, J. M. (2004). Intervenció psicopedagògica en les relacions família-escola. *Àmbits de Psicopedagogia*, 10, 19-24.
- Vallejo, V. (2011). Las emociones en camino hacia la escuela. La formación en inteligencia emocional de los futuros maestros de infantil y de primaria. *Revista Padres y Maestros*, 33, 11-16
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Antonio Richard Trevisan, Edmundo Alves de Oliveira, Eladio Sebastián-Heredero, Valquiria Pereira Tenório

Introdução

A crescente importância da Educação financeira tem se intensificado devido ao atual contexto de crise. A matemática como disciplina escolar contribui para educar financeiramente ao exercitar a capacidade de pensamento essencial no cálculo da melhor forma de pagamento, evitando a aquisição de dívidas que comprometam a vida monetária dos jovens (Almeida, 2015, p. 7).

O aumento significativo de jovens endividados tem levado a um interesse maior em estudos, ao que se refere à Educação Financeira (Santana, 2014, p. 2).

De acordo com pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dois milhões de jovens brasileiros estão endividados, a maioria pelo uso indevido do cartão de crédito, que hoje é oferecido precocemente para quem tem doze anos e as compras por impulso são a principal causa para o endividamento.

A educação financeira orienta os jovens para bons hábitos de consumo, para que possam conquistar melhores condições de vida, podendo ser inserida desde a infância. Através dela, buscam-se melhorias comportamentais, atitudes e posturas, que evitam o endividamento. Fazer o orçamento render mais, depende de escolhas financeiramente conscientes e melhora a qualidade de vida, trazendo ao jovem mais tranquilidade, segurança, conforto e prazer (Hilário *et al.*, 2009, p. 67).

O consumo consciente e responsável ajuda a proporcionar prazeres no presente, viabilizando a segurança financeira para o futuro. Saber dosar adequadamente o quanto deve ser gasto no dia a dia, e o quanto deve ser poupado e investido para o amanhã, proporcionando equilíbrio a essas duas necessidades, é basicamente o que a educação financeira promove, e deve ser inserida precocemente, para que se obtenham melhores

resultados, na formação de jovens mais organizados e realizados financeiramente (Domingos, 2011, p.57).

A formação financeira é vista como um conjunto de hábitos saudáveis, que contribuem para melhoria da condição monetária das pessoas que possuem compromisso com o futuro. A educação financeira, ao ser inserida na fase de desenvolvimento, proporciona à criança e ao adolescente, uma relação equilibrada com o dinheiro, e maiores chances de se tornarem adultos conscientes, no que diz respeito a suas finanças (Souza, 2012, p.7).

Desta forma, o presente trabalho, pretende promover um estudo acerca da educação financeira para crianças e adolescentes, e sua contribuição na formação de jovens financeiramente conscientes.

O Brasil e a educação financeira

A Constituição Federal de 1988, garante o direito de todos a educação e a população percebe a sua necessidade, dessa forma o Estado e a família, juntamente com a sociedade, passaram a ter responsabilidades e seu papel definido como de extrema importância na educação dos indivíduos, conforme descreve o artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.37).

Para Lopes e Pimenta (2012, p.14), o conceito que melhor define educação financeira, é o estabelecido pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) como:

O processo pelo qual consumidores e investidores melhoram sua compreensão sobre conceitos e produtos financeiros e, por meio de informação, instrução e orientação objetiva, desenvolvem habilidades e adquirem confiança para se tornarem mais conscientes das oportunidades e dos riscos financeiros, para fazerem escolhas bem informadas e saberem onde ajudar ao adotarem outras ações efetivas que melhorem o seu bem-estar e a sua proteção (Lopes e Pimenta, 2012, p.14).

Nos anos de 2010 e 2011 a educação financeira surge como projeto piloto em seis estados brasileiros, mobilizando vários estudantes e professores, o resultado foi avaliado rigorosamente pelo Banco Mundial, o qual constatou que, através da educação financeira, os jovens adquirem maior capacidade de poupar, de fazer lista de despesas mensais, de negociar preços e meios de pagamento ao realizar compras, além de construir planos pessoais para alcançar seus objetivos. Neste projeto piloto (Brasil, 2013), no qual os pais dos alunos foram envolvidos, houve também melhorias no relacionamento entre eles, no diálogo sobre questões financeiras, como por exemplo, orçamento doméstico e familiar.

Segundo especialistas, a formação em educação financeira deve ser inserida na grade curricular do ensino fundamental, para promover nas crianças a cultura de planejamento com seus gastos e o consumo consciente, entre outros benefícios (Roginski, Lima e Machado, 2009, p.10).

A inserção da disciplina Educação Financeira nas escolas é de grande relevância social, independente da forma que a matéria será tratada, seja por meio de disciplina específica de Educação Financeira, ou tema transversal, como já ocorre muitas vezes na disciplina de matemática ao relatar tarefas que lidam com o dinheiro, como a matemática financeira, apoiando não apenas as ações do cálculo correto como também ensinando a orçar, poupar e equilibrar recursos financeiros, sendo um grande passo para diversos problemas no país.

A escola deve desempenhar seu papel na construção do saber crítico de cada cidadão e, conseqüentemente, na formação de pessoas conscientes e preparadas para os problemas vivenciados em seu dia a dia. A escola é o principal agente educacional na formação dos cidadãos, com grande potencial em contribuir para a Educação Financeira dos jovens, considerando que, um país que demonstra preocupação em diminuir as diferenças sociais, não deve deixar de participar efetivamente da vida de seus cidadãos e naquilo que possa contribuir para uma sociedade mais ética, justa e igualitária. Assim sendo, a escola tem um papel importante em educar as pessoas no sentido de contribuir para a diminuição dessa desigualdade social e econômica. Professores e gestores precisam ser capacitados para educar e influenciar uma geração de jovens mais equilibrados e conscientes com o futuro financeiro (Fabri, 2013, p.17).

Educação financeira na formação inicial

Domingos (2011), baseia-se na metodologia DSOP, que significa Diagnosticar, Sonhar, Orçar e Poupar, a qual pode ser aplicada por famílias e escolas para estimular crianças e jovens a identificarem seus sonhos de curto, médio e longo prazo, ensiná-los a investigar quanto

custam os seus sonhos e, junto com os pais calcular quanto seria necessário reservar por semana, mês ou ano para que o sonho possa ser realizado.

Domingos (2011) explica que as crianças são muito observadoras e cedo começam a perceber que o dinheiro tem uma força. Frequentemente elas veem os adultos entregarem dinheiro, cartões, cheques em vários locais em troca de mercadorias, ou seja, observam que troca-se dinheiro por coisas. Ao mesmo tempo crianças e jovens estão expostos às mensagens publicitárias que estimulam o desejo de ter. São duas forças importantes que movimentam a sociedade e, portanto, precisam ser bem compreendidas.

Os pais e/ou familiares têm papel fundamental na educação financeira. É através deles que o assunto dinheiro será inserido na rotina das crianças. A maioria das crianças e adolescentes não percebem a real importância de orçar, poupar e planejar, por não vivenciar este assunto na rotina familiar, ou seja, não sabem relacionar a gestão financeira com suas atividades do dia a dia. Uma das maneiras dos pais inserirem consciência financeira aos filhos se dá através da mesada, a qual pode fazer parte do processo educativo, ajudando a formar a personalidade financeira. O processo de conscientização financeira é longo e necessita que pais, familiares e escolas estejam envolvidos e comprometidos a colocar a educação financeira em pequenas atitudes do cotidiano, cientes que estas podem acarretar numa melhoria contínua na vida das crianças e dos adolescentes (Brito, 2010, p.45).

A educação financeira é um método que permite as pessoas o desenvolvimento de habilidades e competências para realização de investimentos seguros e lucrativos, proporcionando melhoria de vida e proteção financeira contra gastos imprevistos, deve ser iniciada o quanto antes.

Borgheti (2012) considera que muito da habilidade de lidar com finanças, tanto na infância, quanto na vida adulta, depende de sermos capazes de diferenciar o "eu quero" do "eu preciso" e isso pode ser aprendido através da família e da escola.

Endividamento dos jovens

Para Domingos (2011, p. 34), "a maior causa do endividamento dos jovens no Brasil, se deve à ausência de educação financeira", segundo ele, como a posse do dinheiro é imprescindível numa sociedade capitalista, é necessário termos uma relação saudável com ele desde cedo, é importante que o jovem já nos seus primeiros ganhos, saiba curtir o presente e poupar para necessidades ou sonhos futuros, construindo uma vida melhor.

De acordo com Toru e Lechter (2000) ocorre uma falta de instrução financeira nas escolas e concluem:

Muitos dos jovens que hoje tem cartão de crédito, antes de concluir o segundo grau e, todavia, nunca tiveram aulas sobre dinheiro e a maneira de investi-lo, para não falar da compreensão do impacto dos juros compostos sobre os cartões de crédito. Simplesmente, são analfabetos financeiros e, sem o conhecimento de como o dinheiro funciona, eles não estão preparados para enfrentar o mundo que os espera, um mundo que dá mais ênfase à despesa do que à poupança (Toru e Lechter, 2000, p.5).

Educação financeira e conscientização dos jovens

É correto afirmar que a rotina familiar e a não abordagem sobre o tema educação financeira nas escolas é um dos fatores fundamentais para a formação de jovens incapazes de lidar com suas próprias finanças. O despreparo do jovem em conhecer os direitos do consumidor, pensar no futuro e desmistificar a ideia do consumo exagerado, ausentes na formação escolar, o conduz a intranquilidade monetária. A falta de orientação financeira quando criança, poderá resultar em jovens e adultos com pouca ou nenhuma habilidade com o dinheiro (Rodrigues, 2009, p.6).

A educação financeira prepara os jovens para uma vida de sucesso na tomada de decisões financeiras, eles não aprendem somente a lidar com o dinheiro em si, mas também aprendem a lidar com conceitos de organização, planejamento, controle, responsabilidade, tornam-se mais racionais e menos emotivos no campo das finanças além de adquirirem consciência para poupar e investir, opondo-se a hábitos consumistas (Araújo, 2013 p. 56).

Conclusão

Uma preocupação no Brasil e no mundo é o grande e crescente número de jovens endividados, devido à ausência de uma formação financeira. É através da educação financeira que atitudes simples como analisar preços, solicitar descontos, comparar produtos e serviços, realizar pagamentos à vista, controlar as despesas, evitar desperdícios e dívidas, evitar compras por impulsos, conhecer os direitos do consumidor, pensar no futuro, manter reservas financeiras para emergências ou oportunidades, fazer investimentos compatíveis com os sonhos, preservar bens e buscar a valorização do patrimônio, evitar compras por impulso, antecipar-se às armadilhas do comércio, resistir às tentações do crédito fácil, exigir nota fiscal, informar-se sobre condições contratuais, sobre prestadores de serviços,

guardar termos de garantia, ser previdente, são atitudes simples que, quando adotadas por rotina, podem resultar em economias e ganhos financeiros relevantes. Atitudes como essas são reflexos da educação financeira que, quanto antes for inserida na educação de crianças e adolescentes, maiores serão as possibilidades de se tornarem jovens responsáveis, organizados e confiantes no que diz respeito às finanças.

Além disso, a formação de jovens mais orientados e esclarecidos sobre posturas e atitudes adequadas no planejamento dos recursos financeiros, contribui, não somente com uma gratificação pessoal, como também familiar e ainda contribui para melhorias na economia do país. Discutir educação financeira é pensar na saúde econômica no bem-estar da população.

REFERÊNCIAS

- Almeida, N. H. (2015) *Matemática e Educação Financeira: um estudo de caso do Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2015.
- Araújo, R. J. O. (2013) *Nível de educação financeira traz um comportamento e resultados diferentes?* Dissertação (Mestrado em Economia), São Paulo: INSPER - Instituto de Ensino e Pesquisa.
- Borgheti, I. (2012) *Consciência Financeira: Consumo Responsável*. Porto Alegre, RS.
- BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- _____ (2015) *Orçamento e Gestão*. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano Mais Brasil PPA 2012-2015: Relatório Anual da avaliação: ano base 2012 / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/SPI. - Brasília: MP/SPI.
- Brito, L. L. A. (2010) *Educação financeira e o processo de desenvolvimento econômico do país*. Monografia (Graduação em Administração). Curso de Ciências Econômicas do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração. Taubaté: Universidade de Taubaté.
- Domingos, R. (2011) *Ter dinheiro não tem segredo: educação financeira para jovens*. São Paulo: DSOP Educação Financeira.
- Fabri, A., A. (2013) *Educação financeira na educação de jovens e adultos: uma leitura da produção de significados financeiro-econômico de dois indivíduos-consumidores*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Hilário, D. et al. (2009) *Educação financeira Infantil e seu impacto no consumo consciente*. Monografia (Bacharel em Administração). São Paulo: Faculdade Campos Salles.
- Lopes, F. A., Pimenta, M. A. (2012) *Educação financeira para um Brasil sustentável*. Evidências da necessidade de atuação do Banco Central do Brasil em educação financeira para o cumprimento de sua missão. Brasília: CPU.
- Rodrigues, C. A. (2009) *Educação financeira e endividamento*. Porto Alegre: Escola Superior de Administração, Direito e Economia.

- Rogoginski, E.; Lima, F.; Machado, J. (2009) *O Ensino de educação financeira para crianças do ensino fundamental*. Monografia (Pós-Graduação) Curitiba: FAE Curitiba.
- Santana, P. R. (2014) *Educação financeira e sua influência no comportamento do consumidor no mercado de bens e serviços*. Recuperado de: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_v_epct/PDF/ciencias_sociais/04_BORGE.pdf
- Souza, D., A. (2012) *Importância da educação financeira infantil*. Dissertação (Graduação em Ciências Contábeis). Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, do Centro Universitário Newton Paiva.
- Toru, R.; Lechter, S. (2000) *Pai Rico, Pai Pobre*. Tradução: Maria Monteiro. 46. Editora Elsevier.

Parte II
Prácticas pedagógicas para
alumnos con necesidades
educativas

DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM EM AMBIENTE ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ana Paula Aporta, Fátima Elisabeth Denari

Introdução

A Educação Especial tem um capítulo específico, pela primeira vez, numa lei nacional quando entrou em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). O Capítulo V desta lei estabelece a oferta da educação especial preferencialmente nas classes comuns das redes de ensino e se refere à questão do currículo para os alunos com necessidades educacionais especiais, atualmente denominados, também pelo aparato legal como que são Público Alvo da Educação Especial - PAEE, anteriormente denominados como alunos com necessidades educacionais especiais.

Sobre a questão do currículo para os alunos PAEE nas salas regulares, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu, na resolução pela que organiza a Educação Especial (Brasil, 2001), a proposta de flexibilizações e adaptações curriculares instrumentalizando e deixando com sentido prático os conteúdos básicos, metodologias de ensino, recursos didáticos diferenciados e os processos de avaliação, relacionados ao projeto pedagógico da escola.

Dando seguimento, em 2015 entrou em vigor, na legislação brasileira, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) decorrente da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2007). Essa lei, no Art. 3º, se refere ao desenvolvimento do desenho universal como forma de acessibilidade, que “significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, até onde for possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (Brasil, 2015, p.1).

O termo desenho universal vem do inglês (*universal design* - UD), escrito por Ron Mace e com foco em projetar todos os produtos e ambientes para ser útil o suficiente para todas as pessoas, independente da idade, habilidade ou condição de vida (Mace, 2010). Os princípios do desenho universal vieram da área da arquitetura e engenharia, com foco

na redução de barreiras ambientais e promovendo acesso para os ambientes físicos (Rao, Meo, 2016).

Alguns modelos educacionais basearam-se neste conceito para ampliar a ideia de aprendizagem. Esse tópico se tornou conhecido na área de educação especial com a crescente necessidade de proporcionar à pessoa com deficiência o acesso ao currículo de maneira geral (Rao, Meo, 2016).

O termo usado na área da educação é *desenho universal da aprendizagem* (em inglês, *universal design for learning* – UDL e em espanhol, *Diseño universal para el aprendizaje*) e é uma abordagem instrucional em que os professores desenvolvem instruções de ensino para diferentes necessidades dos alunos, suportando maneiras diferentes para eles aprenderem, se expressarem e se envolverem. Dentro desta abordagem, as adaptações gerais estão disponíveis para todos os alunos e são considerados durante o planejamento da aula. (Kurth, 2013).

Muitos autores consideram esta abordagem eficaz para o ensino e aprendizagem das pessoas com deficiências (Kurth, 2013; Alnahdi, 2014). Diante disso, esta pesquisa realizou uma análise das produções sobre o desenho universal da aprendizagem e investigou as demandas do desenho universal em ambiente escolar e suas relações com a educação especial nessas produções.

A presente pesquisa é caracterizada por uma pesquisa bibliográfica que foi desenvolvida a partir do levantamento de materiais já elaborados constituídos principalmente de livros e artigos já publicados (Gil, 2008; Gerhardt, Silveira, 2009).

Para selecionar as pesquisas sobre desenho universal da aprendizagem tornou-se como critério de inclusão os artigos encontrados nos Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) na busca por assuntos em 19 de abril de 2017.

Para selecionar os materiais nos Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) foi utilizado para busca o descritor “Desenho Universal da Aprendizagem”, em espanhol “*Diseño universal para el aprendizaje*” e em inglês “*Universal Design Learning*”. Em seguida, estes foram restringidos para tópicos em espanhol “*Necesidades Educativas Especiales*” e em inglês “*Special Education*” e revisados por pares. Somente em inglês foi introduzido mais um filtro temporal dos últimos 5 anos, de 2012 a 2017.

Diante dos artigos em inglês encontrados a partir das buscas descritas acima, foram incluídos para análises aqueles que tinham o descritor pesquisado no título e/ou resumo.

O procedimento de análise dos artigos constituiu em ler os títulos e resumos dos textos, autores, ano, local de publicação e verificar a relação com o ambiente escolar e/ou educação especial. Sobre o ambiente escolar foram consideradas as atividades desenvolvidas para a prática de sala de sala e atividades escolares e educação especial foram consideradas as teorias e/ou práticas relacionadas ao PAEE. Essa análise foi registrada numa planilha. Caso houvesse dissonância desses itens ou falta de informação para a classificação dos artigos, retomava-se o texto na íntegra na tentativa de diminuir as dúvidas. Esses itens foram tratados quantitativamente, ou seja, foi realizado o somatório dos itens descritos na planilha.

Os resultados

Tabela 2. Descrição dos autores, anos, títulos e jornais.

ARTIGOS EM INGLES			
Autores	Anos	Títulos	Jornais
ALNAHDI, G.	2014	Assistive technology in special education and the universal design for learning Tojet: the turkish online journal of educational technology	Journal of Educational Technology
BENTON-BORGHI, B. H.	2013	A universally designed for learning (udl) infused technological pedagogical content knowledge (tpack) practitioners' Model essential for teacher preparation in the 21st century	J. Educational Computing Research
COUREY, S.; LEPAGE, P.; BLACKORBY, J.; SIKER, J.; NGUYEN, T.	2015	The Effects of Using Dynabook to Prepare Special Education Teachers to Teach Proportional Reasoning	International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies
DARROW, A.	2015	Differentiated Instruction for Students With Disabilities: Using DI in the Music Classroom	General Music Today
KATS, J.	2013	The three block model of universal design for learning (UDL): engaging students in inclusive education	Canadian Journal of Education
KENNEDY, M. J.; THOMAS, C. N.; MEYER, J. P.; ALVES, K. D.; LLOYD, J.	2014	Using Evidence-Based Multimedia to Improve Vocabulary Performance of Adolescents With LD: A UDL Approach	Learning Disability Quarterly
MACMAHON, D. D.; CIHAK, D. F.; WRIGHT, R. E.; BELL, S. M.	2016	Augmented reality for teaching science vocabulary to postsecondary education students with intellectual disabilities and autism	Journal of Research on Tecnology in Education
RAO, K.; MEO, G.	2016	Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lessons	SAGE Open
RAO, K.; OK, M. W.; BRYANT, B. R.	2014	A Review of Research on Universal Design Educational Models	Remedial and Special Education
SAILOR, W.	2015	Advances in Schoolwide Inclusive School Reform Avanços em toda a reforma escolar inclusiva	Remedial and Special Education

PRÁTICAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN INCLUSIÓN

ARTIGO EM PORTUGUÊS			
Autores	Ano	Título	Jornal
BASTOS, A. R. B.	2016	Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de química e a tabela periódica	Journal of Research in Special Educational Needs
ARTIGO EM ESPANHOL			
Autores	Ano	Título	Jornal
MALDONADO, E. M.; FARRAN, X. C.; CASARRAMONA, M. S.; ARIAS, C. L.; GOLOBARDES, M. M.	2016	Análisis de experiencias educativas con tabletas digitales para una educación inclusiva	EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa

Fonte: Elaboração do autor

Utilizando o descritor “Desenho Universal da Aprendizagem” obtive-se apenas 1 (Tabela 2) resultado nos Periódicos Capes na linha temporal selecionada. Este artigo é de Amelia Rota Borges de Bastos e foi publicado no Journal of Research in Special Educational Needs no ano de 2016, com o título “Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de química e a tabela periódica”.

Partindo do pressuposto de que foi citada a lei brasileira n. 13.146 de 2015 sobre o desenho universal, esse número pequeno pode ser compreensível, mas partindo da data que encontramos estudos sobre desenho universal da aprendizagem em inglês (2013), esse número pode parecer reduzido perto do interesse se outros países sobre essa prática de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

A partir do resultado de apenas um artigo encontrado com este descritor, decidiu-se ampliar a investigação para produções com descritores em espanhol e em inglês.

Com o descritor “*Diseño universal para el aprendizaje*” obteve-se 3(três) resultados, mas com restrição para o tópico “*Necesidades Educativas Especiales*” e revisados por pares obteve-se 1 (um) resultado (Tabela 2). Este artigo encontrado é de Elisabeth Mauri e colaboradores e foi publicado na Revista Electrónica de Tecnología Educativa, no ano de 2016, com o título “*Análisis de experiencias educativas con tabletas digitales para una educación inclusiva*”.

Ao contrário da busca a partir do descritor em português e espanhol, utilizando o descritor “*Universal Design Learning*” obteve-se 790 resultados; restringindo para tópicos em “*Especial Education*”, 155 artigos revisados por pares. Introduzindo mais um filtro temporal (últimos 5 anos – 2012 a 2017) reduziu-se para 89. Além disso, a partir dos critérios em inclusão e exclusão reduziu-se ainda para nove artigos para análise (Tabela 2).

Ao cruzar os dados nacionais e internacionais obtiveram a publicação dos artigos em 12 jornais diferentes. Foram encontrados sete jornais em educação, os quais: Canadian Journal of Education; Revista Electrónica de Tecnología Educativa; International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies; J. Educational Computing Research, Journal of Educational Technology; Journal of Research in Special Educational Needs; Journal of Research on Technology in Education; e Learning Disability Quarterly). Foram encontrados três em educação especial, os quais: Journal of Research in Special Educational Needs; e Remedial and Special Education (encontrados por dois jornais). Seis em tecnologia, os quais: Revista Electrónica de Tecnología Educativa; International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies; J. Educational Computing Research; Journal of Educational Technology; Journal of Educational Technology; Journal of Research on Technology in Education; e SAGE Open. 1 (um) em música, General Music Today, e 1 (um) em medicina, SAGE Open. Para a análise um mesmo jornal foi classificado em mais de uma área.

Desses, dois artigos foram publicados num mesmo jornal, Remedial and Special Education. Essa publicação está destacada na Tabela 1. Os dois artigos foram publicados em inglês, pelos autores Rao, Ok e Bryant em 2014 e Sailor em 2015.

Os autores foram variados, como demonstrado na Tabela 2. Houve publicação de um autor até cinco autores num mesmo estudo, com o total de 29 autores. Um mesmo autor publicou em dois jornais e estudos diferentes (Destaque na Figura 1). Kavita Rao publicou nos jornais SAGE Open em 2016 e Remedial and Special Education em 2014.

Os anos variaram de 2013 a 2016. Dois artigos publicados em 2013, com um aumento de três em 2014, três em 2015, e a manutenção de três em 2016 (Tabela 2).

No artigo nacional encontrado (Bastos, 2016), em relação ao ambiente escolar, a autora apresenta a construção de uma tabela periódica adaptada de acordo com o desenho universal. E em relação à educação especial a autora discute procedimentos a serem adotados e os cuidados necessários para a adequação de recursos pedagógicos para o ensino de alunos com deficiências baseado no desenho universal da aprendizagem.

No artigo em espanhol de Maldonado *et al.* os autores analisam experiências de docentes com dispositivos móveis para a inclusão educacional em relação ao ambiente escolar. Nos resultados eles enfatizam a oportunidade de participação de todos os alunos em sala de aula, em relação à educação especial, inclusive aqueles alunos com deficiências.

Nos artigos em inglês (Tabela 2) em relação ao ambiente escolar, foram encontradas informações nos nove estudos. Alguns citaram aplicações de estratégias baseados

no desenho universal numa série de propósitos e analisaram o desenvolvimento da aprendizagem. Em relação à educação especial dois (Rao, Meo, 2016) dos nove estudos não descreveram a respeito e um estudo (Courey, *et al.* 2015) sugere a análise sobre pessoas com deficiências sobre essa temática para estudos futuros. No mais geral, os outros descrevem o desenho universal da aprendizagem como eficaz para a formação de professores com enfoque no desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com deficiência e também consideram um avanço para o ensino e aprendizagem.

Mesmo com a indicação por vários estudos (Kurth, 2013; Alnahdi, 2014) do desenho universal da aprendizagem como uma abordagem eficaz para o ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência, obtivemos poucos resultados usando os descritores em português e espanhol. Isso pode ser pela limitação do estudo da busca reduzida em apenas uma base de dados. Futuras pesquisas poderiam investigar outras bases de dados para aumentar essa análise. Além disso, poderia especificar quais os itens sobre ambiente escolar e educação especial nos estudos analisados.

Considerações finais

O presente estudo apresentou uma análise das produções sobre o desenho universal da aprendizagem usando os termos em português, espanhol e inglês e investigou as demandas do desenho universal em ambiente escolar e suas relações com a educação especial.

Poucos estudos foram encontrados na base de dados Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br>) na busca por assuntos em 19 de abril de 2017, utilizando os descritores em português e espanhol, *Desenho Universal da Aprendizagem* e *Diseño universal para el aprendizaje*, com a restrição da área de *Necesidades Educativas Especiales em espanhol*. Uma das limitações pode ser pela restrição da busca em apenas uma base de dados. Ao contrário, com o descritor em inglês, *Universal Design Learning*, obteve-se um número maior de estudos e com os critérios de inclusão e exclusão chegou-se a nove estudos.

Todos os estudos discutiram ou citaram práticas baseadas no desenho universal da aprendizagem em ambiente escolar e a maioria sobre educação especial.

Conclui-se que poucos estudos foram produzidos sobre desenho universal da aprendizagem, de acordo com os critérios dessa pesquisa, em português e espanhol, mas as produções encontradas apresentam discussões na área de educação especial, contribuindo para essa prática.

Os estudos em inglês encontrados podem dar suporte para novos estudos em português e em espanhol com foco na abrangência dessa área de pesquisa, além do alcance da prática.

REFERÊNCIAS

- Alnahdi, G. (2014) Assistive technology in special education and the universal design for learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, v. 13, n. 2, p. 18 – 23.
- Bastos, A. (2016) Proposição de recursos pedagógicos acessíveis: o ensino de química e a tabela periódica. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, n. s1, p. 923–927.
- Brasil. (2007) *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência–SICORDE. Brasília, 2007. 48p. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman;view=download;alias=424-cartilha-c;category_slug=documentos-pdf;Itemid=30192
- _____. (2015) Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Ministério da Educação, Brasília, 2015. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm%3E
- _____. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ministério da Educação Brasília, 1996. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- _____. (2001) *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Ministério da Educação. Brasília: SEESP.
- Courey, J. et al. (2015) The Effects of Using Dynabook to Prepare Special Education Teachers to Teach Proportional Reasoning. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, p. 45-64.
- Gerhardt, T. E.; Silveira, D. T. (2009) *Métodos de pesquisa*. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, A. C. (2008) *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Kurth, J. A. (2013) Unit-Based Approach to Adaptations in Inclusive Classrooms. *Teaching Exceptional Children*, v. 46, n. 2, pp. 34-43.

Mauri, E. (2016) Análisis de experiencias educativas con tabletas digitales para una educación inclusiva. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n. 56.

Mace, R. (2010) Center for Universal Design. Recuperado de: http://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_us/usronmace.htm

Rao, K.; Meo, G. (2016) Using Universal Design for Learning to Design Standards-Based Lesson. *SAGE Open*, p. 1 – 12.

Rao, K.; Ok, M. W.; Bryant, B. R. (2014) A Review of Research on Universal Design Educational Models. *Remedial and Special Education*, v. 35, n. 3, p. 135 – 166.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS SURDOS NO BRASIL

Luciana Lopes Coelho, Marilda Moraes Garcia Bruno

Introdução

A educação escolar brasileira nestes últimos anos tem enfrentado desafios como o de preparar ambientes que proporcionem aprendizagem e participação a todas as crianças e jovens que ali frequentam. E é nesse contexto que se insere a minha pesquisa, em um terreno pouco explorado que desafia a pesquisadora a analisar ambientes onde convivem estudantes que falam línguas diferentes, provenientes de comunidades que possuem uma cultura diferenciada e muitas vezes formas diferenciadas de aprendizagem.

Nesse texto, apresentarei as primeiras reflexões da pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil. Sabemos que os resultados são ainda preliminares mas acreditamos na importância de inserir essa discussão em espaços diversos de formação de professores, como esse evento.

O objetivo desse trabalho é apresentar alguns apontamentos que já estão sendo feitos pela pesquisa que se encontra em andamento, como já mencionado acima.

Nesse primeiro momento, tivemos como objetivo levantar informações acerca da comunidade indígena da região do Mato Grosso do Sul, Brasil e de pesquisas concluídas que abordaram o tema “educação de índios surdos no Brasil”. Textos de lingüistas e outros pesquisadores dos temas envolvidos também foram pesquisados e trazidos ao trabalho para dialogar com os dados levantados.

Para realizar essa pesquisa fizemos uma pesquisa documental e bibliográfica em banco de dados e relatórios disponíveis na internet e em documentos nacionais que regulamentam a educação especial e a educação indígena no Brasil. Os trabalhos acadêmicos citados também estão disponíveis para consulta em banco de teses e dissertações on line. A pesquisa focou em textos, documentos e artigos que apresentavam ou discorriam sobre

os seguintes temas: educação escolar indígena, educação especial na escola indígena, línguas de sinais indígenas etc.

A educação escolar de alunos surdos no Brasil

O Brasil é um país que possui um grande número de pessoas autodeclaradas indígenas. De acordo com dados divulgados pelo censo demográfico realizado pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (Brasil, 2010), vivem hoje no Brasil cerca de 818 mil pessoas que se declaram indígenas. São aproximadamente 305 etnias que falam mais de 274 línguas diferentes. Aproximadamente 517 mil indígenas habitam as aldeias localizadas em terras tradicionalmente indígenas, ou seja, a maioria da população indígena do Brasil ainda vive em comunidades localizadas, em muitos casos, longe dos centros urbanos (Brasil, 2010). Ainda segundo esse censo, foram cadastradas 516 terras indígenas (TI) classificadas, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), nas seguintes situações fundiárias: delimitadas, declaradas, homologadas, regularizadas e em processo de aquisição como reservas indígenas. A outra parte dessa população total de indígenas mora nos centros urbanos e muitas vezes estudam e trabalham em escolas e instituições da cidade.

O censo citado acima considerou etnia ou povo a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais. Nessa categoria identificaram 305 etnias diferentes dentro do território brasileiro. A maior concentração está nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, mais da metade da população indígena do país habita essas duas regiões.

Na região Centro Oeste está localizado o estado de Mato Grosso do Sul, que se destaca por ser o segundo estado brasileiro com a maior população indígena, correspondente a 77.025 indivíduos (Brasil, 2010). Nesse estado foram identificados nove povos: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena.

Em relação as línguas indígenas faladas no território nacional, esse censo contabilizou, como já citado, 274 línguas indígenas, e esse número não considera as línguas originárias de outros países, as denominações genéricas de troncos e famílias linguísticas, entre outras. Isso indica que pode haver muitas outras variações e línguas que são utilizadas no Brasil. No entanto, um avanço foi o reconhecimento na pesquisa de uma língua de sinais, a dos índios Urubus-Kaapor (surdos e ouvintes), como língua indígena.

O Censo Escolar de 2013 (Brasil, 2013) apontou que existem no Brasil 238.113 indígenas matriculados em escolas localizadas nas aldeias, mas não divulga dados sobre o quantitativo de alunos com deficiência auditiva. Sabe-se que o número de indígenas que não ouvem ou que apresentam grande dificuldade para ouvir no Brasil seja em torno de

8.772, de acordo com o censo demográfico de 2010 (Brasil, 2010). No entanto, esses dados são insuficientes para levantarmos o número de indígenas que são usuários de uma língua de sinais.

No Brasil, existe uma língua de sinais reconhecida como forma de comunicação e expressão das pessoas surdas que vivem no território brasileiro (Cf. Brasil, 2002): a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). No entanto, outras línguas de sinais utilizadas em comunidades rurais indígenas já foram identificadas: a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB) analisada em Ferreira (2010); os sinais kaingang da aldeia (SKA) descritos por Giroletti (2008) e os sinais terena, registrados por Sumaio (2014). Identificamos diferenças e regionalismos na língua de sinais utilizada por comunidades indígenas Guarani-Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul (Coelho, 2011), assim como o fez Shirley Vilhalva nas comunidades Terena e Guarani (Vilhalva, 2009).

Uma educação escolar diferenciada para essa população indígena é defendida no Brasil desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Em nosso território, os indígenas têm cada vez mais se apropriado do discurso da educação diferenciada e lutado para que ela seja garantida em todas as comunidades indígenas (Nascimento; Vinha, 2012, p.80). Contudo, a presença de estudantes com deficiência é recente nas instituições escolares indígenas, pois, até pouco tempo atrás, as crianças que possuíam alguma deficiência não frequentavam a escola, como apontamos em Coelho (2011).

Na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2008), a questão da educação para a população com deficiência é colocada como um direito, assim como a saúde, a liberdade e a língua. Nesse documento, a educação não deve conflitar com outro direito fundamental: o de não serem forçosamente assimilados ou destituídos de suas culturas. Por isso, defende a educação diferenciada como forma de garantir este direito sem violar a liberdade e autonomia desses povos na concepção, organização e execução de práticas culturais que lhes dizem respeito. Recomenda também que os Estados adotem medidas eficazes no sentido de assegurar a melhora contínua das condições econômicas e sociais dos povos indígenas, com especial atenção aos direitos e às necessidades específicas de idosos, mulheres, jovens, crianças indígenas e pessoas com deficiência.

Essa crescente preocupação com o bem estar das pessoas com deficiência levaram pesquisadores da área da educação a investigar o que dizem e como agem os habitantes das aldeias diante da demanda por atendimento aos alunos com deficiência. Em 2008 a pesquisadora Marilda Bruno da Universidade Federal da Grande Dourados desenvolveu uma pesquisa junto com seus orientandos de mestrado com o tema "Mapeamento de deficiências na população indígena da região da grande Dourados, MS: um estudo sobre os

impactos e as possíveis implicações para a inclusão educacional”, projeto este financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP). Parte dos resultados foi organizada e publicada em Bruno e Suttana (2012).

Minha pesquisa de mestrado estava vinculada a esse projeto e foi realizada em aldeias de municípios da região (Amambai, Coronel Sapucaia e Paranhos) habitadas pelo povo Guarani-Kaiowá que apresentaram um número significativo de pessoas com deficiência auditiva. Pude observar que os índios surdos em idade escolar estavam na sua maioria fora da escola, e os que a frequentavam não estavam alfabetizados e enfrentavam muitas dificuldades para a compreensão dos conteúdos escolares. Todas as crianças e jovens surdos utilizavam sinais caseiros próprios da convivência familiar para a comunicação e interação com os demais integrantes da família e na escola. Esses sinais foram identificados e registrados no trabalho de conclusão da pesquisa relatada.

Também aponte outras questões também, como a alegação dos professores de que eles não têm informações sobre como lidar com a surdez e com a comunicação sinalizada dos estudantes, além da denúncia da falta de diálogo entre os professores das escolas diferenciadas indígenas e os gestores da educação especial dos municípios pesquisados. Apesar disso, esses professores persistem na busca por estratégias para ensinar os estudantes surdos.

Além disso, verifiquei que o ambiente da sala de aula que se propõe inclusiva é bastante complexo. São línguas diferentes em contato e, ao mesmo tempo, em relação de dependência. Estudiosos das línguas de sinais defendem que, para que ocorra a aprendizagem das línguas orais (Guarani e Portuguesa) na modalidade escrita, seria necessário primeiro o (índio) surdo possuir uma língua de instrução (sinalizada) e, a partir disso, as outras línguas envolvidas no processo seriam assimiladas (Quadros; Karnopp, 2004). Verifiquei que isso nem sempre é possível, pois os estudantes surdos não conhecem a forma institucionalizada da Libras e pouco convivem uns com os outros, o que dificulta o desenvolvimento de uma língua baseada nos referenciais semânticos e visuais próprios das comunidades indígenas. A interface entre a educação indígena e educação especial, orientada pelo documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), tem ficado apenas no papel, e isso provoca-nos a pensar sobre quais as maneiras mais adequadas para se pensar a inclusão de estudantes indígenas surdos nas escolas, uma vez que estão em processo de desenvolvimento e aquisição de linguagem.

As questões relacionadas com a representação sobre a deficiência e as diferenças presentes na comunidade foram igualmente investigadas no bojo da pesquisa de Marilda Moraes Garcia Bruno. Os discursos dos sujeitos evidenciam um respeito à cultura

tradicional e a cosmologia própria dos Guarani-Kaiowá. Eles possuem uma maneira singular de compreender a constituição do universo e dos sujeitos (Cf. Souza, 2011 e Coelho, 2011). Nesses discursos as diferenças são explicadas, localizadas e produzidas para marcar o sujeito surdo.

Sabemos que nas áreas urbanas existem discursos sobre a constituição das identidades linguísticas e culturais das pessoas surdas na escola (inter alia Brasil, 2002; 2008; Lacerda e Góes, 2000; Quadros, 1997). O discurso mais aceito atualmente é o da educação bilíngue, que defende o ensino concomitante da língua de sinais e da língua portuguesa para crianças surdas. No entanto, precisamos problematizar essa orientação, considerando a aquisição de linguagem e a relação dessa linguagem com o meio social do indivíduo e a diferença indígena.

Podemos dizer que a vontade dos professores indígenas de construir uma inclusão ao modo deles, com estratégias próprias da comunidade, seria uma insurreição ao que está posto para a educação especial não indígena. Deleuze e Guattari (2003) ao analisarem a literatura de Franz Kafka no texto Kafka – por uma literatura menor, criaram o conceito de literatura menor para referirem-se a subversão revolucionária da língua alemã nos escritos de Kafka. Neste texto, eles definem que “uma literatura menor não é de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior.” (Deleuze; Guattari, 2003, p.25). A literatura menor seria aquela que subverte uma língua, faz com que ela seja o veículo de desagregação dela própria.

Para os autores Deleuze e Guattari, as características da literatura menor são: primeiro, ela é escrita em uma língua que uma minoria constrói no interior de uma língua maior; segundo, nelastudo é político, e as questões individuais (familiar, conjugal, etc) comuns nas literaturas maiores, se conectam com outras questões, tais como as comerciais, económicas, burocráticas, jurídicas, que lhes determinam os valores; e a terceira característica é que tudo toma um valor coletivo. Por esses fatores, podemos dizer que as três categorias da literatura menor são “a desterritorialização da língua, a ligação do individual com o imediato político, o agenciamento colectivo de enunciação” (Deleuze; Guattari, 2003, p. 41). Esses autores explicam que menor refere-se às condições revolucionárias de qualquer literatura no seio daquela a que se chama de grande (ou estabelecida).

Com essa inspiração, Silvio Gallo deslocou esse conceito para operar com a noção de educação menor, nos levando a refletir sobre a educação no Brasil. A educação maior seria aquela instituída pelas políticas públicas de educação, a das diretrizes e parâmetros, a dos grandes mapas e projetos constituída em desarticulação com as perspectivas não hegemônicas, ou seja, desconsiderando as minorias culturais. Nesse sentido, para o autor, a educação menor é:

Um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...]. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer poítica educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (Gallo, 2003, p. 78)

Podemos inferir que a educação maior é onde estamos inseridos, ou onde querem nos inserir; na escola com estrutura e arquitetura padronizadas, suas regras e conteúdos imutáveis. A educação menor é a desterritorialização da língua realizada pelo professor, seu trabalho coletivo e político diário dentro da sala de aula, a revolução diária, a insurreição.

Sabemos que nossas atitudes e experiências podem se tornar ferramentas de insurreições ante a um sistema educacional tradicionalmente excludente. Para Foucault (2000), as nossas atitudes e experiências envolvem três conceitos: poder, saber e subjetivação. A educação bilíngue indígena pode ser uma educação menor, ou seja, uma matriz de experiência que reúne saberes específicos, relações de poder com a pedagogia maior dentro desse espaço, e uma educação que subjetiva esses sujeitos (governo de si e dos outros). Ela é 'menor' quando assume uma postura de insurreição, de reversão, de enfrentamento nas pequenas revoluções diárias.

Considerações finais

Diante do exposto, levantamos como resultado dessa discussão anterior algumas questões para serem exploradas em etapas posteriores da pesquisa: O que a presença de sujeitos surdos tem causado na escola indígena? Que pressupostos os professores indígenas têm de educação inclusiva? O que pensam sobre a educação bilíngue de crianças surdas? O que eles já estão fazendo? Estão organizando esse ensino ou elaborando algum documento sobre o tema?

Como já foi enunciado no início do texto, alguns professores indígenas defendem que a construção de uma educação inclusiva deve ser feita nos modos indígenas. Por essa razão interessa-nos saber como está acontecendo essa resistência à educação bilíngue 'maior' e a construção da educação bilíngue indígena 'menor' no interior das comunidades Guarani e Kaiowá. Essas questões serão problematizadas posteriormente, no trabalho de conclusão da tese.

Por hora entendemos que um grande problema está posto. Apesar da Política Educacional do Brasil recomendar a inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares, e entre elas estão as escolas diferenciadas indígenas, ao mesmo tempo identificamos um

grande número de sujeitos que se comunicam em outras línguas, e essa diferença não é contemplada nos documentos que regulamentam a educação especial nas escolas indígenas e nas práticas diárias dos professores.

Cabe-nos questionar se a promulgação das leis e decretos que garantem a inclusão de estudantes surdos na escola regular (indígena) é suficiente para garantir uma educação de qualidade para esses jovens. Ainda precisamos refletir se as diferenças culturais da comunidade e dos próprios sujeitos surdos estão sendo consideradas nas propostas de educação especial que intencionam realizar uma interface nas escolas indígenas.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2010) *Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Rio de Janeiro. Recuperado de: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf
- _____ (2013) *Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2013. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf
- _____ (2002) Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências*. Brasília. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm
- _____ (2008) *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC-SEESP, Brasília.
- Bruno, M. M. G.; Suttana, R. (orgs.) (2012) *Educação, Diversidade e fronteiras da In/exclusão*. Dourados: Editora da UFGD.
- Coelho, L. L. (2011) *A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
- Deleuze, G.; Guatarri, F. (2003) *Kafka: Para uma literatura menor*. Tradução e prefácio: Rafael Godinho. Lisboa: Assírio; Alvin.
- Ferreira, L. (2010) *Por uma gramática de línguas de sinais*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Foucault, M. (2000) *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes.
- Gallo, S. (2003) *Deleuze; a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Giroletti, M. F. P. (2008) *Cultura surda e educação escolar Kaingang*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Lacerda, C.B.F; Góes, M.C.R. (Org.) (2000) *Surdez: Processos educativos e Sujetividade*. São Paulo: Lovise.
- ONU. (2008) *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. Rio de Janeiro: Nações Unidas. Recuperado de: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf
- Nascimento, A. C.; Vinha, M. A. (2012) educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. In: Bruno, M. M. G.; Suttana, R. (Orgs.). *Educação, Diversidade e fronteiras da In/exclusão*. Dourados: Editora da UFGD, p. 63-84
- Quadros, R. M. de. (1997) *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- Quadros, R. M. de; Karnopp, L. (2004) *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ARTMED.
- Souza, V. P. da S. (2011) *Crianças kaiowá e guarani: um estudo das representações sociais sobre deficiência e sobre o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da região da grande dourados*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados.
- Sumaio, P. A. (2014) *Sinalizando com os terena: um estudo do uso da LIBRAS e de sinais nativos por indígenas surdos*. 2014. 123 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.
- Veiga-Neto, A. (2007) *Foucault; a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- Vilhalva, S. (2009) *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul*. (Dissertação de Mestrado). 122p. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis.

LA APORTACIÓN DEL ENFOQUE DE DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE Y PARA LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICAS EN EL AULA INCLUSIVA

Rodolfo Cruz Vadillo, Manuel Ponce de León Palacios

Introducción

Los principios de la educación inclusiva parten de la premisa de que no es que un tipo de estudiante se tenga que ajustar a una forma de aprendizaje, a un currículum común, a una manera de enseñanza, a un tipo de escuela o institución de formación. Más bien son los centros educativos, los directivos, los profesores los que, a partir de las particularidades de sus estudiantes, tendrían que buscar las formas didácticas de proceder para lograr aprendizajes significativos (Echeita, 2014; Giné, 2009; Slee, 2012).

Este sistema de razón implica el cambio de posicionamientos epistemológicos (Ocampo, 2013) donde, tradicionalmente, se ha colocado al profesor desde un lugar de saber –poder, privilegiando un tipo de cognición, de emoción, de conducta, etc. deseable y deseada por el mismo profesor; relación donde se da un complejo proceso de normativización del espacio de vida, y en particular del escolar. Hoy la invitación es a repensar la escuela, las relaciones, el currículum escolar, las formas de proceder, realizando un descentramiento de este par binario sujeto de conocimiento– objeto conocido (relación profesor-alumno) que en su visión reduccionista privilegia la enseñanza del aprendizaje, la homogeneización de la pluralidad y diversidad.

En este escrito pretendemos rescatar algunos elementos de la perspectiva del Diseño Universal para el Aprendizaje como plataforma para construir aulas inclusivas en matemáticas; espacios que respondan a condiciones de accesibilidad y universalidad, donde se parta de la idea de que las barreras para el aprendizaje están en la exterioridad, y que es labor del docente que desea trabajar desde una perspectiva inclusiva, colaborar para la disminución de dichas limitaciones.

Este trabajo, en un primer momento, plantea una problematización desde la teoría de la educación inclusiva, rescatando sus fortalezas pero también espacios de oportunidad.

Esto con la finalidad de repensar el papel que juega la constitución de un aula democrática, pero también la necesidad de diseños y apoyos técnicos para el aprendizaje. Es en este punto desde el cual podemos hacer uso de principios explicativos que representan aproximaciones innovadoras para la enseñanza; este es el caso de los métodos basados en un enfoque de diseño universal para el aprendizaje. Bajo esta premisa presentamos entonces algunas características de este enfoque, haciendo énfasis en su aportación a la mejora de la práctica docente en el aula.

Educación inclusiva: aproximaciones al problema

El tema de la educación inclusiva ha cobrado fuerza en los discursos educativos, esto debido al cambio representaciones que se tiene con respecto a la convivencia y participación de todos en los espacios sociales (Ainscow, 2014; Cruz, 2018). Es decir, bajo el reconocimiento de la igualdad y la necesidad de una educación con equidad, la educación inclusiva se ha propuesto como imperativo básico para lograr una educación de calidad.

En este marco, diversos estudios se han trabajado en torno a dicha temática. Algunos se han interesado por pensar las posiciones que juegan los agentes en dicho proceso -como es el caso de los profesores- rescatando que son las prácticas las que pueden posibilitar o no la constitución de una escuela inclusiva (Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; Chiner, 2011; Moliner y Moliner, 2009; Llorens, 2012). En este sentido, también hay trabajos que no solo han pensado en la figura del profesor, sino en sus acciones, es decir su hacer cotidiano, donde son las interacciones, es decir sus prácticas, las que juegan un papel nodal para que no solo se den aprendizajes, sino también se construyan ambientes democráticos y participativos (Calderón, 2012; Molina, 2015; Oliveira, 2012; Leiva; Gómez, 2015; Velázquez, 2010; Lledó, 2009).

Es así que en este trabajo partimos del reconocimiento del papel de la educación inclusiva en la constitución de espacios educativos equitativos, libres de discriminación, accesibles y participativos (Echeita, 2014; López Melero, 2016). Desde esta perspectiva se apuesta por un cambio paradigmático en las relaciones que se construyen en lo escolar, pero además, en las lógicas o sistemas de razón que sustentan las prácticas educativas y pedagógicas (Rodríguez, 2009).

Dichos principios pueden ser materializados trabajando las aportaciones de las metodologías activas (Onrubia, 2009), en las cuales los estudiantes puedan convivir en encuentros dialógicos, colaborativos y cooperativos. No obstante, estas acciones pueden ser insuficientes si no están acompañadas de materiales de apoyo que, desde una lógica de la accesibilidad, contribuyan a dicha participación.

Los profesores que hoy por hoy quieran participar en sus centros de una educación inclusiva, además de cambiar sus metodologías tradicionales por unas más participativas, deben ser capaces de diseñar ambientes inclusivos donde los materiales u objetos de aprendizaje –es decir lo que aquí denominaremos apoyos técnicos– no representen una barrera para la participación, sino que bajo una lógica universal en torno a su uso, potencien las capacidades de los estudiantes respondiendo a sus particularidades.

En particular, este es un gran reto para la enseñanza de las matemáticas, pues debido a su naturaleza disciplinar los contenidos exigen altos niveles de abstracción para con el estudiante. Debido al desarrollo evolutivo y psicológico, tradicionalmente se ha pensado que esta es una característica que todo estudiante tarde o temprano debe desarrollar. Sin embargo, bajo esta premisa se invisibiliza muchas veces la importancia que tiene el profesor como mediador entre los contenidos y el estudiante. Es decir, la respuesta educativa no solo tiene que ver con las habilidades de los estudiantes, sino con las formas en que hemos dispuesto el espacio escolar a manera que los recursos y apoyos técnicos puedan responder a la diversidad áulica, donde las diferentes formas de representación de los estudiantes, más que ser un problema educativo, sean el punto de partida para pensar en productos de diseño más universales, pero a su vez respondiendo a las particularidades. Esto puede ser visible y relevante cuando en el aula se atiende a algún estudiante con discapacidad.

La necesidad curricular de aproximarse a las matemáticas implica también un compromiso no solo profesional, sino ético, pues la educación inclusiva como respuesta educativa de calidad evidencia como imperativo la necesidad de lograr que la mayoría de los estudiantes accedan al currículum. Por tanto, la respuesta tiene que ser desde el diseño efectivo de objetos que funcionen respetando la diversidad.

Si bien reconocemos que dichos principios pueden ser utilizados en cualquier disciplina académica, para este trabajo nos hemos centrado en las matemáticas, pues esta asignatura representa en las aulas regulares de cualquier nivel un reto importante debido a su complejidad, pero sobre todo a la constante de prácticas centradas desde lógicas más tradicionales, prácticas que todavía siguen reduciendo el escaso aprendizaje del lado del alumno, partiendo del postulado que todos deben aprender lo mismo, al mismo tiempo y sobre todo, de la misma forma. Además, la exigencia de niveles de abstracción que, mal entendidos, vuelven a mirar al estudiante como responsable de dichas habilidades cognitivas, dando por hecho –desde una perspectiva evolucionista y del desarrollo (psicologicista)– que los procesos madurativos se dan con el tiempo y que en su carácter de naturalizados desde la persona, su ausencia implica la existencia de una condición deficitaria en el estudiante, un tipo de inteligencia que no se dio.

Si bien lo anterior está presente con los estudiantes considerados “normales”, cuando hay presencia de personas con discapacidad la cuestión se complica, pues se parte de la idea de que las matemáticas pueden ser inaccesibles para algunos y por tanto poco vale la pena enseñarlas. Este postulado es contrario a cualquier principio de la escuela inclusiva, donde la calidad está centrada en el acceso al currículum, donde el objetivo, más que empobrecerlo con las famosas adecuaciones curriculares, sea enriquecerlo con más apoyos (Cruz, 2016). En este sentido, como espacio central de este escrito, se plantea la propuesta sobre cómo hacer uso de los principios del diseño centrado en el usuario para atender la diversidad en un aula donde conviven diferentes estudiantes.

En este marco, el presente trabajo tiene como objetivo central aproximarnos a la construcción de espacios educativos inclusivos en el aula de matemáticas, a partir de la propuesta del diseño universal para el aprendizaje como una perspectiva que puede favorecer los aprendizajes significativos en los estudiantes, partiendo del entendido que son los ajustes a los procesos los que deben estar presentes principalmente en la constitución de relaciones pedagógicas donde circule un ambiente de equidad e inclusión.

Este trabajo se justifica desde diversas ópticas. Por un lado, tiene un componente pedagógico, pues hoy en día los discursos educativos están plagados de referentes hacia la justicia social; sin embargo, es en el espacio situado más inmediato, en la relación e interacción docente- estudiante, donde surgen las dudas en torno a las características de las prácticas que podrán sostener estos ideales de igualdad y equidad.

En este tenor, el presente trabajo también se justifica en lo político, pues no cabe duda de que la educación y la pedagogía poseen un componente indiscutiblemente imbricado con las relaciones, la justicia de dichas interacciones, y los ambientes democráticos que deben estar presentes para la formación de ciudadanía. Por tanto, las reflexiones y propuestas emanadas de este trabajo pueden servir como un espacio de reflexión para aquellos sujetos que se encargan del diseño de políticas públicas y educativas que, devenidas en proyectos curriculares, pueden materializar las formas y lógicas de razonamiento para la constitución de espacios inclusivos.

Por otro lado, tiene que ver con un interés social. Es decir, este tipo de trabajos pretende abordar, desde una mirada situada y compleja, los fenómenos sociales que se dan en espacios institucionalizados, intentando desedimentar las prácticas e instituir nuevas formas de relacionarse en lo social. Por último, se justifica en lo personal, puesto que estamos interesados en profundizar sobre este tema, el cual ha servido y seguirá haciéndolo, como espacio autoformativo.

Qué es el diseño universal para el aprendizaje

- **Antecedentes**

La conciencia de la situación y los enfoques centrados en la persona

Un diseño que toma decisiones considerando las características de la persona, tendría que propiciar el control y la conciencia de la situación, a partir de lo cual se pueda superar la brecha de la información. Esta brecha se refiere al espacio entre los datos disponibles y la información que realmente necesitan los usuarios para cumplir sus tareas y alcanzar las metas que se hayan planteado (Endsley, Bolte y Jones, 2003).

La conciencia de la situación se define como la capacidad de percibir lo que pasa alrededor y comprender el significado de la información obtenida en este proceso, por lo que soporta el proceso cognitivo para la toma de decisiones y posteriormente se relaciona al desempeño del estudiante al realizar una tarea. A partir de esta comprensión la persona establece una relación con el momento presente, la cual le permite hacer proyecciones del estado de las cosas a futuro.

La información que deriva de la conciencia de la situación deberá estar integrada de manera que se ajuste a las metas, tareas y necesidades de los estudiantes. La clave de este proceso está en desarrollar la experiencia de obtención de información de tal manera, que el contenido aporte a la solución de problemas o cumplimiento de objetivos, y la forma de la presentación se enfoque en satisfacer las necesidades específicas que derivan de características de la persona a la que se busca apoyar en su proceso de aprendizaje.

Diseño universal

La filosofía del diseño universal coincide con otros enfoques centrados en la persona, en el sentido en que proponen una nueva actuación, "cuya aplicación generalizada mejoraría la experiencia de todos, con posibilidad de aplicación de manera relevante e inclusiva a poblaciones especiales, marginadas u olvidadas" (Rodríguez *et al.*, 2014, p. 9). En cualquier caso en el que se trabaje con el diseño de objetos y ambientes para la interacción, se debe partir de una pregunta clave sobre la accesibilidad: ¿pueden todos los diferentes usuarios, independientemente de sus discapacidades o necesidades especiales, alcanzar los objetivos para los cuales hemos diseñado? (Pratt y Nunes, 2012, p. 72).

En este tipo de enfoques que se centran en las características de la persona, el primer paso al incorporar el carácter de accesible en un diseño es entender las necesidades de

los usuarios: ¿cuáles son sus limitaciones?, ¿cómo interactúan con lo que diseñamos?, ¿cuáles son sus necesidades y deseos? (Pratt y Nunes, 2012, p. 72). De tal forma que cuando se parte de este enfoque para el desarrollo de materiales o espacios, existe una intención explícita de comprender cómo la interacción entre el diseño y las personas involucra un sistema complejo conformado por pensamientos, emociones, expectativas, creencias, etc. El diseñador que se centra en las personas deberá considerar a los miembros más vulnerables de su población para establecer los estándares mínimos que el diseño debe cumplir.

El concepto de diseño universal surge de la arquitectura, con la idea de concebir a los espacios desde su diseño para atender a la variedad de necesidades de acceso, comunicación y uso de las personas (Pastor, Sánchez y Río, 2014). El carácter de universal se le asigna a aquel "diseño de productos y entornos para ser usados por todas las personas, al máximo posible, sin adaptaciones o necesidad de un diseño especializado" (Balcázar de la Cruz, 2006). La clave del diseño universal radica en diseñar considerando *a priori* las necesidades de los usuarios, en vez de verse obligado a añadir elementos posteriormente una vez que se detecta que no resulta suficientemente accesible.

En la aplicación de este criterio se ha encontrado que los diseños destinados para ser usados por personas con algún tipo de "discapacidad", tienen prestaciones que benefician a todas las personas que hacen uso de ellos (Pastor *et al.*, 2014). En este hallazgo se encuentra un elemento esencial de este enfoque: la filosofía del diseño universal no busca forzar a las personas a modificar radicalmente su manera de actuar para beneficiar a las personas con discapacidad, sino que plantea un escenario en el cual lo que se diseñe, se conciba desde un inicio como útil para todos. El término accesibilidad hace pensar en diseños dirigidos especialmente a "personas con discapacidad", cuando en muchas ocasiones estos diseños ayudan a que los espacios sean más cómodos y seguros (Balcázar de la Cruz, 2006).

De esta forma se establece un verdadero sentido de inclusión, ya que no se trata de un diseño "especial", sino de un proyecto bien pensado que desde su planteamiento incluya a todos. El diseño universal considera que todo aquel espacio y producto con el que interactuamos en la vida diaria debería estar disponible para todos en igualdad de circunstancias (Balcázar de la Cruz, 2006).

Diseño universal para el aprendizaje

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012) "la educación inclusiva tiene el propósito de articular estrategias de análisis, identificación y sistematización de las barreras que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades

de aprendizaje de los estudiantes, con la intención de actuar proactivamente para su minimización o eliminación” (p. 30). Estas barreras para el aprendizaje y la participación derivan de obstáculos tanto físicos como sociales. Las actitudes, los prejuicios y los actos excluyentes representan barreras que hacen “discapacitadas” a las personas (SEP, 2012).

El equipo del Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST, 2019) realizó un cambio de enfoque para abordar las discapacidades de las escuelas en lugar de las de los estudiantes, a partir de lo cual acuñaron el término de diseño universal para el aprendizaje (Meyer, Rose, y Gordon, 2014). El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un enfoque didáctico que pretende aplicar los principios del diseño universal al desarrollo del currículo de los diferentes niveles educativos (Pastor *et al.*, 2014).

Los mismos creadores del término, definen al DUA como “[...] un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo –es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación– que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (CAST, 2019).

La tecnología fue un factor determinante para detonar el pensamiento del diseño universal para el aprendizaje (DUA), ya que los medios digitales permiten una interacción enriquecida que posibilita la personalización para dar a cada estudiante el apoyo que necesita de acuerdo con sus características. Con base en la neurociencia y la investigación educativa, el DUA “aprovechó la flexibilidad de la tecnología digital para diseñar ambientes de aprendizaje que desde el comienzo ofrecieran opciones para las necesidades de estudiantes diversos” (Meyer *et al.*, 2014, p. 4).

A partir de la aparición de este enfoque, los investigadores educativos plantearon que las dificultades para acceder al aprendizaje estaban dadas por la naturaleza de los medios didácticos y no por las capacidades de los estudiantes. De igual forma, se reconoció la necesidad de que la educación diera una mejor respuesta a las diferencias de los estudiantes, con la intención de que los beneficios de la educación se distribuyeran de manera más equitativa (Meyer *et al.*, 2014; Pastor *et al.*, 2014).

Principios y aplicación del DUA

La toma de decisiones en el DUA implica una comprensión detallada de las necesidades, deseos y limitaciones de las personas que tendrán interacción con los materiales para el aprendizaje, así como también la fundamentación del trabajo en una teoría sólida sobre cómo sucede el aprendizaje para generar las condiciones que lo hagan posible (Meyer *et al.*, 2014). A partir de la responsabilidad que implica el enfoque del DUA, se hace necesario

un riguroso proceso de análisis previo que pretenda conocer la naturaleza del estudiante y las circunstancias de la interacción educativa.

Tomando como base las redes neuronales y las características comunes de los estudiantes expertos, el DUA establece tres grandes principios, en los que se implica que es necesario que los docentes ofrezcan a los estudiantes un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje (Meyer *et al.*, 2014; Pastor *et al.*, 2014).

Los tres principios del DUA son (Pastor *et al.*, 2014):

- I. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.
- II. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- III. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.

A manera de síntesis podemos decir que el DUA es un enfoque que establece que se deben considerar las necesidades de quienes tienen que acceder al currículo. Este modelo trabaja a partir de ciertos principios que plantean aspectos necesarios en diversidad y flexibilidad para cubrir las necesidades de la mayoría de las personas, considerando que cada cerebro es único. El DUA debe plantear un amplio rango de acceso, ya que no existe tal cosa como el "estudiante promedio"; en cambio, lo que encontramos en las aulas son necesidades individuales y características diversas. En esencia, el DUA parte de la idea de que la discapacidad no está en las personas, sino en los medios, los ambientes y los currículos. Cuando el diseño no cumple con un rango mínimo en un espectro de inclusión, este se podría considerar como discapacitante. Finalmente, una ventaja importante del diseño con carácter de universal es que este resulta más funcional, atractivo y económico que hacer adaptaciones posteriores.

En el aprendizaje de matemáticas esto querría decir que desde el diseño del currículo se deben plantear una variedad de opciones que permitan la implicación, la representación y la expresión de la mayoría de los estudiantes sin importar sus características. Un ejemplo de esta flexibilidad dirigida a la inclusión de estudiantes con diferentes modos de aprender es el trabajo de Hoogland *et al.* (2018) sobre problemas de matemáticas. En este artículo

se propone flexibilizar la presentación de los problemas: en lugar de utilizar únicamente lenguaje verbal para "describir" la situación, se provee al estudiante representaciones gráficas pictóricas y esquemáticas que "muestren" los elementos clave. Dado que no todos los estudiantes procesan la información de la misma forma, proveer estas opciones para trabajar con los problemas de matemáticas es una aplicación del principio de representación que en lo general ha demostrado dar buenos resultados.

Basado en la filosofía del DUA, una clase de matemáticas inclusiva deberá construirse tomando en cuenta los tres principios establecidos a partir de las conexiones neuronales y los perfiles de lo que se considera un estudiante experto.

El aula matemática inclusiva establece el ambiente propicio para la implicación de los estudiantes. Es bien sabido que, en lo general, las matemáticas parten de una relación afectiva adversa. Por su carácter complejo y abstracto, esta materia generalmente se asocia con emociones negativas de miedo y ansiedad, generando en los estudiantes bloqueos e incluso inculcando la creencia de que no son "buenos" para las matemáticas. Estas emociones, actitudes y creencias pueden detonar un ejercicio de auto exclusión. El diseño del currículo en una clase de matemáticas que se considere inclusiva, busca fomentar en los estudiantes una mejora en su relación afectiva y trabaja para que la forma en la que se presenta el contenido posibilite la identificación y la construcción del sentido.

El aula matemática inclusiva se enriquece con diferentes formas de representación, tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje. El diseño universal para el aprendizaje aplicado a la educación matemática permite que en los diferentes momentos de la actividad del aprendizaje se mantenga una cierta flexibilidad en la representación. Al ser abstractas en su naturaleza, las matemáticas dependen en gran medida de los sistemas de representación, y aunque el sistema de preferencia de los expertos es el simbólico, no siempre es el registro más efectivo para que los estudiantes se aproximen a los conceptos u objetos matemáticos. Por lo que, aun cuando se establezca como objetivo del currículo que los estudiantes accedan a las representaciones simbólicas, es importante que en el proceso de aprendizaje se les permita transitar por diferentes sistemas de representación según sus características y necesidades particulares.

El aula matemática inclusiva propicia una participación efectiva en el aula, a través de la posibilidad de organizar el conocimiento desde su propia perspectiva. Y de expresarse libremente. El lenguaje que se maneja en la clase de matemáticas puede ser un detonador de exclusión si no se diseña una dinámica adecuada que permita a todos los estudiantes manejarlo. Muchas veces, la falta de dominio de un lenguaje formal matemático impide a los estudiantes la posibilidad de participar o incluso de externar dudas en clase, propiciando rezago y finalmente, exclusión (Lee, 2010). Una propuesta de aula matemática inclusiva

fomenta de manera gradual la capacidad de los estudiantes de expresarse en lenguaje matemático en lugar de dejarlos fuera.

Estos marcos de acción que establece el DUA precisan que el docente tenga un mínimo requerido de dominio de la disciplina y de sus medios didácticos. Ya que, en la medida en que el docente domine los contenidos y las formas de aprenderlos, podrá establecer la diversidad necesaria para la inclusión de estudiantes diversos.

Propuesta: a modo de conclusión

La educación inclusiva –como se defendió a lo largo de este texto– tiene que ver con la modificación de las actuaciones didácticas, lo que implica el ajuste desde la exterioridad del sujeto, tomando en cuenta conscientemente sus necesidades y las relaciones e interacciones que la rodean, para que –de forma particular, mas no individual– se dé una respuesta educativa acorde a la situación, no solo al sujeto.

Lo anterior puede ser abordado si aplicamos los postulados del diseño centrado en el usuario, si aprendemos más de esta perspectiva que nos puede servir como marco de referencia ya que se posiciona comprensivamente frente a la situación, que se interroga a ella misma sobre las posibilidades o imposibilidades a partir del análisis de una realidad, de una condición que es situada, que es única.

Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de las matemáticas tendríamos que pensar en diversas formas de representar la información, pues la visión de un alumno que debe llegar forzosamente a altos niveles de abstracción una vez que alcanzada determinada edad, se encuentra agotada. Un aprendizaje, para propiciarse, debe ser rico en recursos, apoyos que no estén considerados desde una lógica de la normalidad y el estándar, sino desde la particularidad orgánica. En el caso de los estudiantes con discapacidad, esto puede ser central para lograr aprendizajes significativos, puesto que de acuerdo a sus particularidades orgánicas es necesario plantearse una serie de apoyos que superen las relaciones planas y tradicionales que se dan entre un profesor, su discurso, la pizarra, un libro común y un estudiante.

Es desde las relaciones desde donde se puede coadyuvar- con un sistema de apoyo centrado en las particularidades- a, en un primer momento, lograr aprendizaje y, posteriormente, pensar en la constitución de inclusiones plenas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2014). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Balcazar de la Cruz, A. (2006). *Todos en la misma escuela. Accesibilidad*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Caballero, A. (2014). Introducción. En O. Salinas; A. M. Losada (Eds.), *Diseño centrado en el usuario*. p. 11–14. México, D.F.: Designio.
- Calderón, M. (2014). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 21(40), 43-58.
- CAST. (2019). CAST – Diseño Universal de aprendizaje. Recuperado marzo 20, 2019, de <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.XJMhoBNKhjQ>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusiva en las aulas*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. Recuperada de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>
- Cruz, R. (2016). Elementos para una pedagogía de los apoyos: bases de una educación inclusiva. *Revista Educere*. Vol. 21, Num. 68. pp. 41-51.
- Cruz, R. (2018). ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? perspectiva y posibilidades de avance. *Revista Alteridad*. Vol. 13. Núm. 2. pp. 251-261.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Endsley, M., Bolte, B.; Jones, D. (2003). *Designing for Situation Awareness. An Approach to User-Centered Design*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1201/9780203485088>
- Garzón, P., Calvo, M. I.; Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista española de discapacidad*, 4(2), 25-45.
- Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné, D. Durán, J. Font y E. Miquel (Coord.) *la educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 13-24) España: Cuadernos de educación.

- Hoogland, K., *et al* (2018). Changing representation in contextual mathematical problems from descriptive to depictive: The effect on students' performance. *Studies in Educational Evaluation*, 58(June), 122–131.
- Leiva, J. J.,; Gómez, A. M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Lee, C. (2010). *El lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lledó, A. (2009). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, 3(3). Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-5.pdf>
- Llorens, A. J. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fòrum de Recerca*, 17, 209-228.
- López, M. (2016). Educación inclusiva, escuelas democráticas. En Ramírez, I. E. (Comp.), *Voces de la Inclusión. Interpelaciones y críticas a la idea de "inclusión" escolar* p. 320-366. Argentina: Praxis.
- Meyer, A., Rose, D. H.; Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning. Theory and Practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing.
- Moliner, L.; Moliner, O. (2009). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. *Revista educación inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Molina, S. (2014). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 11(3), 372-392.
- Ocampo, A. (2013). Inclusión de estudiantes en situación de discapacidad a la educación superior. Desafíos y oportunidades. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), 227-239.
- Oliveira, M. A. (2012). *Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhão: políticas y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/15282>

- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Río, A. Z. del. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. España: La Muralla.
- Pratt, A., Nunes, J. (2012). *Interactive design: an introduction to the theory and application of user centered design*. Beverly: Rockport Publishers.
- Rodríguez, R. (2009). El trabajo colegiado: elemento fundamental para una inclusión educativa exitosa. En M. Casanova y H. Rodríguez (Coords) *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. (pp. 129-162) España: La Muralla.
- Rodríguez, L. et al. (2014). Diseño centrado en el usuario. En: O. Salinas; A. M. Losada (Eds.). *Diseño centrado en el usuario*. México: Designio.
- SEP. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria*. Exclusión, escolarización y educación inclusiva. España: Morata.
- Velázquez, E. (2010). *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Recuperada de <http://www.tesisenred.net/handle/10803/21401>

ADAPTACIÓN DE UNA ESCALA DE EVALUACIÓN CONVERSACIONAL PARA EL CONTEXTO DE EDUCACIÓN DE ALUMNOS SORDOS

Cristina B. F. de Lacerda, Marta Gràcia, Maria Josep Jarque

Introducción

En la escuela, en general, se trabaja poco el lenguaje oral. Socialmente se piensa que la oralidad es algo que se desarrolla *per se* y que no es necesario hacer nada para que uno sea un buen hablante. Todo es percibido como algo natural y que poco se puede hacer respecto a las personas que hablan demasiado, muy poco, o no tienen seguridad para hablar con desconocidos. Pero hay otra manera de ver esta cuestión: los modos de hablar, los modos de comportarse frente al que habla, se pueden enseñar, se pueden discutir y reflexionar.

Una primera cuestión clave es que la oralidad es también una forma de elaboración, de organización del pensamiento y, en este sentido, trabajar la oralidad es un contenido importante para el desarrollo de los aprendices. Con nuestra habla podemos controlar nuestras actitudes, podemos reflexionar más y organizar nuestras acciones, y también podemos mediar nuestra relación con los otros, pedir, dar e integrar informaciones, al fin y al cabo, interactuar con el fin de producir nuevos contenidos y significados. Para los niños, la oralidad es una manera muy importante de manifestar su lenguaje y, al mismo tiempo, el lenguaje es lo que los insiere en el mundo simbólico.

Resaltamos el lenguaje como (inter)acción humana y actividad constitutiva, destacando una característica fundamental que es la reflexividad, esto es, la propiedad/posibilidad que el lenguaje presenta de remitirse a sí mismo. O sea, se habla del lenguaje con y para el lenguaje. El hombre habla de sí mismo, se (re)conoce a sí mismo, vuelve sobre sí mismo con el lenguaje, con lo cual puede hablar de su propia manifestación [...] usamos la lengua/lenguaje para configurar, estudiar, conocer, analizar la propia actividad en la cual estamos inmersos, de la cual no podemos desprendernos y que circunscribimos como objeto de estudio. Si es posible un cierto distanciamiento, si la reflexividad es posible, no podemos jamás situarnos "fuera" del lenguaje. Más que objeto y medio/modo de enfoque,

el lenguaje es constitutivo de los procesos cognitivos y del propio conocimiento, dado que la apropiación social del lenguaje es condición fundamental del desarrollo mental. Esto permite concebir el lenguaje como condición para la cognición, y nos lleva a indagar sobre el lenguaje como lugar de origen de la conducta simbólica (Smolka, 1995, p. 41-42).

Hace años que muchos investigadores (Gràcia *et al.* 2012) trabajan con la idea de crear estrategias para mejorar la capacidad de hablar de los niños y estudiantes jóvenes, pero no siempre estas ideas y estrategias llegan a las escuelas. Gràcia *et al.* (2015) construyeron una escala de evaluación (EVALOE) para que los maestros pudiesen reflexionar y autoevaluarse, con la idea de crear más y más espacios en sus clases para que los niños comprendiesen la importancia de hablar bien, de hablar respetando el turno discursivo del otro; de hablar usando fórmulas sociales de cortesía, de argumentar para los compañeros sus ideas, entre tantas otras maneras de promover un mejor desarrollo de la oralidad. Y también, como consecuencia, conseguir que la oralidad constituya una buena manera de organizar sus conocimientos, aprendiendo y enseñando.

Esta escala de evaluación fue utilizada en diferentes contextos y los resultados de diversas investigaciones muestran que es una buena herramienta para que los maestros de educación infantil y educación primaria empiecen a introducir cambios importantes en sus clases, con el fin de que los niños participen más y hagan un uso más efectivo de su oralidad (Gràcia, 2015). Estos resultados condujeron al equipo de investigación a ampliar el alcance de la escala, de manera que maestros de escuelas de educación especial, bilingües y rurales fueron invitados a trabajar usando la EVALOE para colaborar en el desarrollo de sus alumnos.

Sobre la metodología conversacional

La metodología conversacional (MC) (Gràcia, Galván-Bovaira, y Sánchez-Cano, 2017) asume una visión de aprendizaje en términos de construcción, en la cual se entiende que el alumno sea activo en su proceso de aprendizaje, comprendido como un proceso de conocimiento en el que están implicados aspectos cognitivos, afectivos, emocionales, relacionales y sociales (Coll, 2010). En este contexto, la metodología pretende promover la exploración de conocimientos previos por parte de los profesores y su uso como elemento para introducir nuevos contenidos y para monitorear cómo se da el aprendizaje significativo; las ayudas adecuadas que el profesor proporciona al estudiante, diversificadas en cuanto a su tipología, así como con respecto al momento, la manera y el grado de explicitación, como elementos que impregnan y están en la base de la MC.

En esta perspectiva se presta especial atención a los aspectos contextuales y organizativos que contribuyen a una gestión co-participativa de la conversación por parte de todos los agentes implicados (alumnos y profesores); destacando la necesidad de que los objetivos, conocimientos previos, contenidos y procedimientos de evaluación vinculados a la lengua oral sean explicitados en el diseño instruccional de las diferentes materias del currículo; y se considera el papel de los profesores como modelo y guía, a través del uso de diversas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes usos comunicativos del lenguaje.

Así, tres son las áreas centrales para la MC (Gràcia *et al.*, 2012): contexto y gestión de la comunicación; diseño instruccional; y funciones comunicativas y estrategias. Una primera referencia se dirige al contexto físico y social que se crea en la clase. El profesor, otros profesionales y alumnos constituyen el contexto social, mientras que los objetos en el aula - mesas, sillas, materiales en general - constituyen el contexto físico. La forma en que se organizará el contexto físico y social tendrá una importancia central para los tipos de actividades que se desarrollarán, y tendrá influencia sobre las estrategias docentes y sobre el desarrollo de la competencia lingüística. De este modo, la manera como los profesores disponen del mobiliario, como distribuyen los alumnos en el aula y como el propio profesor se posiciona, constituyen elementos fundamentales para los objetivos de prácticas de perfeccionamiento de la conversación cara a cara. Además, el posicionamiento del profesor a la misma altura del niño, para favorecer la conversación, también puede ser una estrategia facilitadora.

Otro elemento importante son las normas de comunicación. En la MC se valoran las normas que contribuyen a la auto regulación de la conversación por parte de los alumnos. En este sentido, es preferible evitar que sea siempre el profesor aquel que regula la conversación, dando la palabra a los alumnos apenas cuando le conviene, o sea, cuando considera que pueden hablar, cuando no interrumpen su discurso o incluso en momentos en que sobra algún tiempo al final de la clase. Es necesario que el profesor trabaje en otra perspectiva. Lo que la MC propone, es que la clase sea un espacio abierto de diálogo en el que la conversación, el discurso dirigido hacia el otro, la construcción conjunta de diversos tipos de textos orales constituya un contenido y, al mismo tiempo, sea un instrumento para el aprendizaje de los diversos contenidos escolares. Para ello, las normas de conversación deben estar dirigidas estratégicamente de modo que los alumnos sean ellos mismos quienes progresivamente se auto gestionen en las conversaciones, ya sea en pequeños grupos, en parejas, o en gran grupo. La referencia explícita a las normas de conversación será entonces un elemento importante para ser trabajado en el aula.

En este sentido, se hace necesario el uso de estrategias, más o menos implícitas, que potencien la participación de todos los alumnos en las conversaciones, sin que estos se

sientan necesariamente obligados a participar. El profesor debe hacer uso de estrategias comunicativas que potencien la necesidad de decir algo, de defender ideas, de compartir experiencias propias, de comentar lo que han dicho los compañeros, de dirigirse a ellos, de repetir lo que acaba de decir un compañero destacando algún aspecto, de enunciar dudas en voz alta, y también de defender claramente que no está comprendiendo la conversación, sin que eso sea considerado un problema, sino también como un estímulo y una meta que –entre muchas estrategias– tendrá que ser resuelta conjuntamente. Es sobre esos principios que se centra la escala de evaluación que proponemos.

Sobre la escala EVALOE

La escala EVALOE fue originalmente construida para ser aplicada en soporte papel. Está compuesta por 30 cuestiones, que los aplicadores deben contestar en papel a partir de la observación de una sesión de clase (Gràcia, 2015; Gràcia, Vega, y Galván-Bovaira, 2015). El uso del instrumento puso de manifiesto algunas cuestiones que se podían mejorar. Un primer cambio que se incorporó consistió en transformar el instrumento en un formulario digital. La propuesta digital mejora la primera versión porque permite que el formulario sea rellenado desde un ordenador, tableta o móvil ampliando las posibilidades de participación docente. Además, se plantea más bien como un instrumento de autoevaluación por parte de la misma maestra, a diferencia de la primera versión que estaba pensada como una evaluación externa. Con el trabajo de adaptación para la versión digital emerge también la posibilidad de proporcionar ayudas escritas a las maestras (sugerencias de actividades, preguntas y acciones para hacer frente a la clase) para cada uno de los 30 ítems (Gràcia, *et al.* 2017), con el fin de tomar decisiones respecto a su práctica docente, razón por la cual esta segunda versión adopta el nombre de EVALOE-SSD (Sistema de Soporte a las Decisiones).

Los resultados de esta primera versión digital dan lugar a una segunda versión digital –en este caso en formato de plataforma Web– que incorpora cambios sustanciales que están siendo probados para conocer si la propuesta digital es clara, si las ayudas y la forma de presentación de las cuestiones son suficientes, y si las ayudas son efectivas para que los docentes lo usen como instrumento de autoevaluación.

Otro cambio presente en esta última versión del instrumento (EVALOE-SSD versión Web) que está siendo actualmente probada, está vinculado a una mayor especificidad de la escala para los diferentes contextos. En este sentido, se optó por crear diversas versiones de la escala para las diferentes situaciones o contextos investigados. Así, tendremos ahora una versión para clases de educación infantil, una para clases de educación primaria, otra para clases de educación especial, una tercera para clases en la escuela rural, otra para

contextos bilingües (inglés/catalán) y, finalmente, una para clases de educación bilingüe intermodal para niños sordos, puesto que cada una tiene ciertas especificidades en relación con el uso de la lengua oral (lengua materna, lengua extranjera, segunda lengua, lengua de signos, entre otras).

Además, en esta validación del instrumento, este se utilizará en diferentes contextos socioculturales. Así, las diferentes versiones nos ayudarán a regular aspectos específicos, pero también serán necesarias versiones en diferentes lenguas: catalán, castellano, español usado en Ecuador, portugués brasileño, lengua de signos catalana, y lengua de signos brasileña.

Esta versión está siendo ajustada y será puesta en práctica y perfeccionada durante un curso escolar con la ayuda de las maestras participantes/investigadoras. Se espera conseguir construir un instrumento útil, en sus diferentes versiones, para la formación docente y para la gestión autónoma de las maestras en sus prácticas de trabajo con la lengua oral en sus clases.

En este artículo presentaremos las reflexiones surgidas cuando miramos en la dirección del contexto de Escuelas Bilingües Intermodales (EBI) para alumnos sordos. En este sentido, nuestro objetivo es presentar específicamente algunos de los cambios que entendemos son necesarios para el uso de la EVALOE-SSD en este entorno educativo.

Adaptaciones necesarias en la educación de alumnos sordos y las lenguas de signos

La educación de sordos es un desafío importante, puesto que se fundamenta en la enseñanza de por lo menos dos lenguas: una lengua gestual y la modalidad escrita de una lengua oral, como mínimo. Para conseguirlo se requieren maestros bilingües atentos al desarrollo de lenguaje en dos lenguas diferentes, de dos modalidades diferentes, y el trabajo con niños que, en general, conviven con familiares que no comparten o tienen dominio de su lengua gestual. En consecuencia, la escuela es un contexto clave para el desarrollo de estos niños, que no cuentan con muchos espacios sociales que compartan su condición lingüística.

Así, buscar formas de ampliar la formación de maestros en estos contextos, es fundamental para colaborar con el desarrollo de los niños sordos. En este marco, una primera acción necesaria que nos proponemos es adaptar la EVALOE-SSD para maestros que usan las lenguas de signos en clases con alumnos sordos como lengua de interacción y, por lo tanto, como lengua de contacto cara a cara. En ese caso, las lenguas de signos funcionan como

las lenguas orales, o sea, son lenguas usadas en el contacto presencial entre personas, para el intercambio de ideas en el presente (Jarque, Morales, Garrusta, 2014). Las lenguas de signos son lenguas viso-gestuales, que se apoyan en los gestos y la visualidad para expresarse y así tienen una materialidad diferente de las lenguas habladas, lo cual es necesario tener en cuenta en la adaptación de la EVALOE-SSD.

Es decir, para contexto exclusivamente oral la EVALOE-SSD le sugiere a un maestro hablar con entonación clara para preguntar, o para revelar su sorpresa. En el contexto en el que se usan las lenguas de signos es necesario ajustar esta ayuda, puesto que las entonaciones, por ejemplo, se pueden traducir por cambios en las expresiones faciales o corporales. De ese modo, ciertas orientaciones o sugerencias necesitan ser cambiadas para que tengan sentido en el contexto de las lenguas de signos. Es importante resaltar que estos cambios son necesarios para la adaptación de la escala, al tiempo que promueven reflexiones en el equipo de trabajo, con lo cual suponen una excelente oportunidad para perfeccionar esta herramienta.

Cambios relativos a modalidad de la lengua (hablada x signada)

En este aspecto fue necesario hacer pequeños cambios en el texto escrito relativo a la presentación de la EVALOE-SSD a los docentes y también en los textos de los ítems de la escala. De los 30 ítems, 23 fueron modificados en algún sentido. Los cambios fueron principalmente en relación con palabras que se refieren a la modalidad de la lengua (*signos, signada, de signos* en lugar de *palabras, hablada, oral*, entre otros); con referencias a estrategias auditivas que fueron cambiadas por estrategias visuales (*atención visual, visualizar* en lugar de *escuchar, oír*, por ejemplo) y también con alusiones a estrategias de uso de voz o entonación vocal que fueron cambiadas por alusiones a estrategias de expresión facial y/o corporal. Estos cambios, a veces sutiles, son muy importantes para destacar aspectos propios del funcionamiento de las lenguas de signos, y para ayudar a los docentes sordos u otras personas que interactúan con los alumnos sordos.

En la tabla 3 presentamos los cambios en uno de los ítems a título de ilustración.

Tabla 3. Comparación entre la EVALOE-SSD para educación infantil y la versión EVALOE-SSD adaptada a la EBI para sordos (ítem Objetivos relacionados con la lengua oral)

EVALOE-SSD educación infantil	EVALOE-SSD EBI para sordos
<p>EXPLICITO DE MANERA CLARA Y DETALLADA LOS OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA LENGUA ORAL</p> <p>El docente explicita los objetivos de la lengua oral cuando propone de manera clara y evidente a los alumnos los objetivos vinculados a la lengua oral que trabajarán conjuntamente durante una sesión o un conjunto de sesiones. Se entiende que esta propuesta puede ser planteada de manera que los alumnos participen en cierta medida en su concreción y tomen también decisiones con relación a cómo ellos pueden aprender mejor. Por ejemplo, el docente puede explicar a los alumnos que es el momento de comenzar a trabajar una nueva habilidad comunicativa que habitualmente utilizan cuando hablan, pero ahora de manera más explícita, como sería hacer preguntas en contextos y a personas diferentes, dando inicialmente modelos o partiendo de preguntas que los niños plantean y analizándolas, hacer una descripción de todo aquello que les rodea y analizar qué elementos han de estar presentes en una descripción, cómo pueden hacer un breve resumen de lo que han ido discutiendo sobre alguna temática concreta o sobre la historia o cuento que les ha explicado, cómo pueden usar sus manos, brazos y cuerpo, o expresión facial para conseguir que sus compañeros presten más atención cuando hablamos, o qué importante es la entonación y el volumen de voz cuando interactuamos en situaciones de conversación y de discusión en la clase.</p>	<p>EXPLICITO DE MANERA CLARA Y DETALLADA LOS OBJETIVOS RELACIONADOS CON LA LENGUA ORAL</p> <p>El docente explicita los objetivos de la lengua de signos cuando propone de manera clara y evidente a los alumnos los objetivos vinculados a la lengua de signos que trabajarán conjuntamente durante una sesión o un conjunto de sesiones. Se entiende que esta propuesta puede ser planteada de manera que los alumnos participen en cierta medida en su concreción y tomen también decisiones con relación a cómo ellos pueden aprender mejor. Por ejemplo, el docente puede explicar a los alumnos que es el momento de comenzar a trabajar una nueva habilidad comunicativa que habitualmente utilizan cuando conversan, pero ahora de manera más explícita, como sería hacer preguntas en contextos y a personas diferentes, dando inicialmente modelos o partiendo de preguntas que los niños plantean y analizándolas, hacer una descripción de todo aquello que les rodea y analizar qué elementos han de estar presentes en una descripción, cómo pueden hacer un breve resumen de lo que han ido discutiendo sobre alguna temática concreta o sobre la historia o cuento que les ha explicado, cómo pueden usar sus manos, brazos y cuerpo, o expresión facial para conseguir que sus compañeros presten más atención cuando usamos signos, o qué importante es la expresión facial y la amplitud de los gestos cuando interactuamos en situaciones de conversación y de discusión en la clase.</p>

Fuente: Elaboración por los autores.

Cabe destacar que estos cambios no son obvios, porque hasta el momento tenemos pocas reflexiones lingüísticas sobre aspectos más pragmáticos y de las situaciones comunicativas reales en relación con las lenguas de signos (Jarque, 2016). Existe un número mayor de estudios que hablan de aspectos gramaticales, pero pocos de las características de las lenguas de signos en uso efectivo en las relaciones sociales.

Cambios relativos a ejemplos específicos en lengua de signos

Otro cambio que se introduce en la EVALOE-SSD para contextos EBI para alumnos sordos son los ejemplos de estrategias educativas como la expansión o la clarificación de su habla por parte de la maestra. Hablamos de clarificación para referirnos a los momentos en que los niños hablan de manera poco clara y lo que dicen no es suficientemente comprensible

para los otros. Es importante que ellos lo sepan y que intenten mejorar su intervención. En estos casos los maestros les pueden ayudar cuando dan pistas sobre cómo hacerlo, cómo decirlo de otras formas. Como es sabido, la expansión se refiere a la imitación por parte de la maestra de una intervención previa de los alumnos, así como la introducción de nuevos elementos que mejoran e incorporan complejidad. Para todas estas situaciones es necesario pensar ejemplos en lenguas de signos, de modo tal que las expansiones o aclaraciones tengan sentido en el contexto específico de esta lengua.

Hemos introducido cambios de este tipo en dos de los 30 ítems; en la tabla 4 presentamos un ejemplo de ellos.

Tabla 4. Comparación entre la EVALOE-SSD para educación infantil y la versión para EBI para alumnos sordos (ítem Clarificación de enunciados)

EVALOE-SSD educación infantil	EVALOE-SSD EBI para sordos
<p>CLARIFICO LOS ENUNCIADOS POCO CLAROS DE LOS ALUMNOS SIEMPRE QUE ES NECESARIO (D)</p> <p>Se trata de una estrategia educativa que utiliza el docente cuando, delante de una intervención poco clara o ininteligible del alumno, trata de reformularla para asegurarse que es aquello lo que el alumno quería decir. En general, nos referimos o bien a intervenciones de niños pequeños que todavía producen emisiones poco claras en su propia lengua, o también nos podemos estar refiriendo a intervenciones de niños que tienen una lengua familiar diferente a la lengua vehicular en la escuela y producen también emisiones que pueden resultar difíciles de entender.</p> <p>Por ejemplo, un alumno de educación infantil puede decir: "sa chafa a futa" y el maestro puede tratar de clarificar el enunciado diciendo "sí, se ha chafado la fruta, ¿verdad?". Se espera que el alumno, después de una clarificación, puede mejorar su emisión previa a partir del modelo que le ha dado el docente de manera inmediata (repetiendo la frase del docente de manera correcta) o diferida (en otros momentos, aunque no sea repitiendo exactamente la misma frase, pero sí la palabra o palabras clave que previamente no había utilizado correctamente). También nos podemos estar refiriendo a aspectos vinculados a aspectos morfosintácticos o de contenido, como sería el caso de una intervención del adulto del tipo: "¿quieres decir que mañana irás a la piscina, verdad?" después de que un niño haya afirmado: "ayer iré a la piscina".</p>	<p>CLARIFICO LOS ENUNCIADOS POCO CLAROS DE LOS ALUMNOS SIEMPRE QUE ES NECESARIO (D)</p> <p>Se trata de una estrategia educativa que utiliza el docente cuando, delante de una intervención poco clara o ininteligible del alumno, trata de reformularla para asegurarse que es aquello lo que el alumno quería decir. En general, nos referimos o bien a intervenciones de niños pequeños que todavía producen emisiones poco claras en su propia lengua, o también nos podemos estar refiriendo a intervenciones de niños que tienen una lengua familiar diferente a la lengua vehicular en la escuela y producen también emisiones que pueden resultar difíciles de entender.</p> <p>Por ejemplo, un alumno hace un signo de manera incompleta o en un punto de articulación o movimiento equivocado, resultando incomprensible o raro (por ejemplo, signa BLANCO con el movimiento de GRIS). Se espera que el alumno, después de una clarificación, pueda mejorar su emisión previa a partir del modelo que le ha dado el docente de manera inmediata (repetiendo la frase del docente de manera correcta) o diferida (en otros momentos, aunque no sea repitiendo exactamente la misma frase, pero sí el signo o signos clave que previamente no había utilizado correctamente). También nos podemos estar refiriendo a aspectos vinculados a aspectos morfosintácticos o de contenido, como sería el caso de una intervención del adulto del tipo: "¿quieres decir que mañana irás a la piscina, verdad?" después de que un niño haya afirmado: "ayer iré a la piscina".</p>

Fuente: Elaboración por los autores.

Cambios relativos a la forma escrita

Además de todo eso, decidimos también introducir algunos cambios en la forma de presentación escrita de la EVALOE-SSD, teniendo en cuenta que muchos maestros bilingües de niños sordos son también sordos. Nuestra preocupación está en el hecho de que para ellos la lengua escrita no es su primera lengua, por lo que optamos por presentarla de la manera más objetiva con el fin de facilitar la lectura, simplificando la sintaxis (por ejemplo, reduciendo el número de subordinadas que se enlazan) y la distribución en el texto, de manera que resulte más atractivo visualmente. Así, los cambios fueron realizados en prácticamente todos los ítems, y en la tabla 5 presentamos un ejemplo de cambios que entendemos son necesarios en este ámbito.

Tabla 5. Comparación entre la EVALOE-SSD de educación infantil y la versión para EBI para alumnos sordos (ítem Ayuda en relación la clarificación de enunciados)

EVALOE-SSD	EVALOE-SSD EBI para sordos
<p>Ayuda: QUÉ PUEDO HACER PARA INCORPORAR ESTA ACCIÓN A MI PRÁCTICA DOCENTE</p> <p>¿Estoy suficientemente atento a las producciones de cada niño?, ¿qué acostumbro a hacer cuando un niño dice alguna cosa y veo que no está clara?, ¿contesto sin asegurarme que tanto yo como los otros niños lo hemos entendido bien, o trato de clarificarla para asegurarme que lo he entendido bien y así también darle un modelo correcto al niño? ¿Lo hago de manera diferente cuando estoy conversando solo con un niño?, ¿cuando están trabajando en pequeño grupo?, ¿cuando es una intervención en una situación de grupo grande? (aquí pensar un video, simulación, imagen donde aparezcan diferentes posibilidades, diálogo...)</p>	<p>Ayuda: QUÉ PUEDO HACER PARA INCORPORAR ESTA ACCIÓN A MI PRÁCTICA DOCENTE</p> <p>¿Estoy suficientemente atento a las producciones de cada niño?, ¿qué acostumbro a hacer cuando un niño expresa alguna cosa y veo que no está clara?, ¿contesto sin asegurarme que tanto yo como los otros niños lo hemos entendido bien, o trato de clarificarla para asegurarme que lo he entendido bien y así también darle un modelo correcto al niño?</p> <p>¿Lo hago de manera diferente cuando estoy conversando solo con un niño?, ¿cuando están trabajando en pequeño grupo?, ¿cuando es una intervención en una situación de grupo grande?</p>

Fuente: Elaboración por los autores.

Consideraciones finales

Esperamos que los cambios introducidos puedan contribuir a que la EVALOE-SSD sea más accesible para aquellos que actúan en la educación de sordos.

Asumir las lenguas de signos como lenguas con funcionamiento de lenguas orales, abre espacio para debates alrededor de la pertinencia de introducir prácticas para la mejora del uso de la oralidad, hasta ahora dirigidas al desarrollo de los niños oyentes, para que sean

usadas para la ampliación de la fluencia y uso de las lenguas de signos por los alumnos sordos.

La experiencia de aplicación de la EVALOE-SSD nos indicará la pertinencia de ampliar un trabajo en esta perspectiva para maestros bilingües que trabajan en los espacios de educación de sordos, contribuyendo al desarrollo de sus alumnos mediante la utilización de la lengua de signos. Nuestras reflexiones indican aún la necesidad de herramientas adecuadas para la formación de profesores, buscando favorecer la reflexión entre docentes y demás profesionales que trabajan con alumnos sordos, para que sean capaces de realizar auto reflexión con relación a los modos como enseñan y abordan una lengua de signos en el contexto de la educación de sordos.

REFERENCIAS

- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (Coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-61). Barcelona: Graó.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., y Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 30 (1), 187-207.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Vilaseca, R., Rivero, M., y Sánchez-Cano, M. (2012). El cambio conceptual de dos maestras en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento: un estudio de casos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 32 (4), 179-189.
- Gràcia, M., Vega, F., y Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: a tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching Therapy*, 31 (3), 287-304.
- Gràcia, M., (coord.) (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral: Escala EVALOE*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gràcia, M., Jarque, M. J., Jarque, S., Bitencourt, D., y Vega, F. (2017). Decision Support Systems (DSS) for teachers and the development of linguistic competence. Póster presentado en la *11th Conference of the International Association for Research in L1 Education*, Tallinn, Estonia.
- Jarque, M. J., Morales, E., y Garrusta, J. (2014). Valoración de las habilidades comunicativas en el contexto escolar en un modelo bilingüe intermodal. *Ponencia y Comunicaciones del Congreso CNLSE sobre adquisición, aprendizaje y evaluación de la lengua de signos española*, 105-117.
- Jarque, M. J. (2016). "¿Son lenguas, las lenguas de signos?" Panorama actual de la ciencia del lenguaje: primer sexenio de Zaragoza Lingüística. *Prensas Universitarias de Zaragoza*, 61-84.
- Smolka, A. L. B. (1995). Conhecimento e produção de sentidos na escola: A linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, 35, 41-49.

Prácticas educativas
innovadoras en inclusión
Experiencias en Latinoamérica

ISBN 978-607-8631-33-9



UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA
21 SUR 1103, BARRIO DE SANTIAGO
C. P. 72410, PUEBLA, PUE,

HECHO EN MÉXICO