

INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE

EDUCACIÓN FÍSICA LICEAL:
UNA MIRADA INCLUSIVA.

Investigación presentada al Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes, como parte de los requisitos para la obtención del diploma de graduación en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

Tutora: Paola Dogliotti.

PAULA MALÁN

MONTEVIDEO

2009

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación, analiza las propuestas educativas desarrolladas en el área de Educación Física, a nivel de Ciclo Básico, a partir del discurso de los actores y en relación a la noción de educación inclusiva. Se basa en el paradigma interpretativo. Es de corte cualitativo y nivel exploratorio. La estrategia metodológica empleada es el estudio de casos, considerándose cuatro liceos públicos del país. La técnica de recolección de información empleada por excelencia es la entrevista. Se entrevista a los docentes del área y al director del centro. El hallazgo más importante, es que el área de Educación Física presenta condiciones muy favorables para el desarrollo de una propuesta educativa de inclusión. Es imprescindible para la concreción efectiva de dicha propuesta, la conjunción del desempeño adecuado del docente del área y del director del centro.

Palabras clave: educación física, educación secundaria, fracaso escolar, inclusión educativa, sujeto de la educación.

ÍNDICE

ÍNDICE	0
INTRODUCCIÓN.....	3
1.1 EL PROBLEMA	3
1.2 PERTINENCIA.....	3
1.3 PUNTO DE PARTIDA	4
1.4 OBJETIVO GENERAL	4
1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	4
1.6 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	4
2 MARCO TEÓRICO.....	6
2.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	6
2.1.1 Inclusión.....	6
2.1.2 Perspectiva histórica del término en el campo educativo	6
2.1.3 Educación Inclusiva versus Integración Educativa	8
2.2 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA DÉCADA DEL 90.....	8
2.2.1 Sujeto de la educación versus niño carente	9
2.2.2 Política universal versus política focalizada.....	10
2.3 SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL (PERÍODO 2005-2009).....	11
2.3.1 Situación socio-educativa actual	11
2.3.2 Plan de Equidad.....	12
2.3.2.1 Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico	12
2.3.2.2 Programa Pintó Deporte.....	13
3 DISEÑO METODOLÓGICO	15
3.1 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	15
3.1.1 Selección de los casos	17
3.1.2 Técnicas para la recolección de información.....	18
3.1.3 Datos secundarios.....	19
3.1.4 Análisis de la información.....	19
4 CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS.....	20
4.1 CASO 1	20
4.1.1 Aspectos institucionales	20
4.1.2 Área de Educación Física	21
4.2 CASO 2	23
4.2.1 Aspectos institucionales	23
4.2.2 Área de Educación Física	24
4.3 CASO 3	24
4.3.1 Aspectos institucionales	24

4.3.2	Área de Educación Física	25
4.4	CASO 4	26
4.4.1	Aspectos institucionales	26
4.4.2	Área de Educación Física	27
5	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	29
5.1	SUJETO DE LA EDUCACIÓN.....	29
5.1.1	Sujeto de la educación.....	29
5.1.1.1	Discursos de los directores.....	29
5.1.1.2	Discursos docentes.....	31
5.1.1.3	Discursos de los actores de cada caso.....	33
5.1.2	Desafiliación educativa	34
5.1.2.1	Discursos de los directores.....	34
5.1.2.2	Discursos docentes.....	36
5.1.2.3	Discursos de los actores de cada caso.....	38
5.1.3	Síntesis	39
5.2	EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	40
5.2.1	Educación Inclusiva	40
5.2.1.1	Discursos de los directores.....	40
5.2.1.2	Discursos docentes.....	43
5.2.1.3	Discursos de los actores de cada caso.....	47
5.2.2	Proyecto de Centro	48
5.2.2.1	Discursos de los directores.....	49
5.2.2.2	Discursos docentes.....	51
5.2.2.3	Discursos de los actores de cada caso.....	52
5.2.3	Dimensión comunitaria	53
5.2.3.1	Discursos de los directores.....	53
5.2.3.2	Discursos de los docentes	57
5.2.3.3	Discursos de los actores en cada caso.....	58
5.2.4	Participación estudiantil	58
5.2.4.1	Discursos de los directores.....	59
5.2.4.2	Discursos docentes.....	60
5.2.4.3	Discursos de los actores de cada caso.....	61
5.2.5	Atención a la diversidad	61
5.2.5.1	Discursos de los directores.....	62
5.2.5.2	Discursos docentes.....	64
5.2.5.3	Discursos de los actores en cada caso.....	64
5.2.6	Resolución de conflictos	65
5.2.6.1	Discursos de los directores.....	66
5.2.6.2	Discursos docentes.....	69
5.2.6.3	Discursos de los actores de cada caso.....	71
5.2.7	Síntesis	73
5.3	LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	74
5.3.1	La Educación Física en el Proyecto Educativo Institucional.....	74
5.3.1.1	Discursos de los directores.....	74
5.3.1.2	Discursos docentes.....	75
5.3.1.3	Discursos de los actores de cada caso.....	78
5.3.2	Potencial de inclusión de la Educación Física.....	78
5.3.2.1	Discursos de los directores.....	78
5.3.2.2	Discursos docentes.....	81
5.3.2.3	Discursos de los actores de cada caso.....	83
5.3.3	Proyectos educativos en el área de Educación Física:una mirada inclusiva.....	84
5.3.3.1	Discursos de los directores.....	84
5.3.3.2	Discursos docentes.....	87
5.3.3.3	Discursos de los actores de cada caso.....	100
5.3.4	Síntesis	100

6	CONCLUSIONES	103
7	REFERENCIAS	106
8	ANEXOS	109
8.1	ANEXO I.....	109
8.1.1	Plan ciclo básico. Reformulación 2006.....	109
8.2	ANEXO II.....	110
8.2.1	Políticas de Educación y Atención a la Adolescencia y Juventud.....	110
8.3	ANEXO III.....	111
8.3.1	Pautas de entrevista a los informantes calificados.....	111
8.3.1.1	Consejero de Secundaria.....	111
8.3.1.2	Inspectora de Educación Física de Secundaria.	112
8.3.1.3	Ex inspector y director de Secundaria.....	112
8.4	ANEXO IV.....	113
8.4.1	Pautas de entrevistas a los actores que integran el estudio de casos.....	113
8.4.1.1	Director del liceo	113
8.4.1.2	Docente de Educación Física.....	117

INTRODUCCIÓN

1.1 EL PROBLEMA

Este trabajo de investigación, estudia las propuestas educativas que se desarrollan en el área¹ de Educación Física a nivel de Ciclo Básico en cuatro liceos del país. Las mismas, se analizan en base al discurso de los actores y desde la perspectiva de inclusión.

De este modo, el problema de investigación se enmarca dentro del área “Actividad Física, Deporte, Recreación y Sociedad” y en la línea de trabajo “La práctica de la Educación Física, el Deporte y la Recreación dentro de los grandes grupos sociales”.

1.2 PERTINENCIA

En los primeros encuentros con la tutora, se plantea la siguiente observación: jóvenes que están en proceso de abandono de la actividad liceal, continúan por un tiempo participando de la clase de Educación Física cuando ya han dejado de asistir a las demás asignaturas.

También, en la experiencia personal como docente del Espacio Curricular Abierto (orientado éste al Deporte y a la Recreación) en Ciclo Básico, se corrobora dicha observación.

A partir de allí, surge la primera hipótesis que impulsa el tema de investigación y el posterior encuentro con los informantes calificados. Aquella es, que la propuesta educativa que se desarrolla en el área de Educación Física a nivel de Ciclo Básico juega un rol clave en la inclusión del estudiante.

Por otro lado, durante el intercambio con el Consejero de Secundaria, el mismo expresa que la inclusión es meta de todas las políticas educativas actuales, y por tanto eje orientador de todos los planes² y programas.

Por último, en el diálogo mantenido con la Inspectora de Educación Física, el Programa Pintó Deporte implementado a nivel del área de Educación Física en el Ciclo Básico, es presentado por la misma, como un factor que influye notablemente en la motivación del estudiante a continuar con sus estudios y a aprender en líneas generales.

¹ Cabe aclarar que en todo el trabajo de investigación, se hará referencia al área de Educación Física y no a la asignatura, dado que las propuestas educativas analizadas, trascienden los límites témporo-espaciales de la asignatura.

² Ver Anexo I.

De este modo, con aquella inquietud inicial, los aportes de los informantes calificados, y considerando la falta de antecedentes en Uruguay y otros países, surge el interés por investigar las propuestas educativas del área de Educación Física a nivel de Ciclo Básico desde una perspectiva inclusiva.

1.3 PUNTO DE PARTIDA

La propuesta educativa del área de Educación Física en el Ciclo Básico y su relación con la inclusión.

1.4 OBJETIVO GENERAL

Analizar las propuestas educativas desarrolladas en el área de Educación Física a nivel de Ciclo Básico en cuatro liceos del país a partir del discurso de los actores y desde la perspectiva de inclusión.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analizar los discursos de los docentes de Educación Física y de los directores del centro en relación a las nociones sujeto de la educación y educación inclusiva.
2. Identificar el rol que desempeña el área de Educación Física en el Proyecto Educativo Institucional desde la perspectiva de los actores.
3. Identificar aquellos elementos pedagógico-didácticos que favorecen al desarrollo de una propuesta educativa de inclusión en el área de Educación Física y a nivel institucional a partir de las percepciones de los actores.

1.6 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

En el año 1971, en la Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO en Ginebra, se exponen dos consideraciones de notable importancia para el desarrollo de este trabajo de investigación: el mejoramiento de las posibilidades de

acceso a la enseñanza constituye un medio para aumentar la eficacia del sistema escolar; las medidas destinadas a democratizar la educación (dado que éstas consideran las diferencias individuales) tienen probabilidades de ser las más eficaces para mejorar cualitativamente la enseñanza (FERNIG, 1972). Es a partir de dichas consideraciones, que se puede establecer la siguiente hipótesis: la educación inclusiva constituye el eje orientador del mejoramiento cualitativo del sistema educativo.

De otro modo, ESCUDERO; GONZÁLEZ; MARTÍNEZ (2009, p. 43) proponen en su estudio una lectura del fracaso escolar como "...un fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico, con raíces dentro y fuera de los centros escolares, al tiempo que sugiere la necesidad de determinadas políticas y prácticas". Plantean que los estudios realizados acerca del fracaso, no aportan comprensiones serias, puesto que no se basan en un marco de referencia genuino al considerar dicho fenómeno como resultado y no como proceso. Consideran necesario incluir las dinámicas escolares tales como, las vivencias del individuo y sus representaciones sociales, las formas de enseñanza, la atmósfera institucional, los vínculos que mantiene el centro con la comunidad. Constatan que el fracaso y la exclusión educativa son dos caras de una misma moneda y que ambos conceptos guardan una estrecha relación con los discursos que los constituyen.

2 MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado, se divide en tres secciones. En la primera sección, se define el concepto teórico central del trabajo de investigación, la educación inclusiva. En la segunda sección, se presentan las políticas educativas de los años 90, destacando de las mismas, las nociones: sujeto de la educación, niño carente, política universal y política focalizada. En la tercera sección, se introduce la situación socio-educativa actual (período 2005-2009).

2.1 EDUCACIÓN INCLUSIVA

“...un sistema no ofrece educación de calidad, si no es razonablemente inclusivo...” (NARODOWSKI, 2008, p. 19).

Para abordar la comprensión del término educación inclusiva, se comienza por exponer la etimología y la definición del vocablo inclusión. Luego, se presenta la definición de “educación inclusiva” desde una perspectiva histórica, introduciendo allí la noción actual de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (U.N.E.S.C.O.). Por último, se plantea la diferencia conceptual que existe entre los modelos de educación inclusiva e integración educativa.

2.1.1 Inclusión

La palabra inclusión, se define como la acción y el efecto de incluir. Incluir, proviene del latín “includere” y significa “dicho de una cosa: contener a otra o llevarla implícita” (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; 2001).

2.1.2 Perspectiva histórica del término en el campo educativo

Desde una perspectiva histórica, la inclusión en el campo educativo, ha sido considerada fundamentalmente, como aquella acción correctiva y compensatoria frente a situaciones concretas de vulnerabilidad social o económica. A través de la misma, se

pretendía corregir a una población considerada especial para que la misma se acerque lo más posible a las características de una población considerada normal o de referencia (OPERTTI; BELALCÁZAR, 2008).

La U.N.E.S.C.O. en la Conferencia de Salamanca de 2008 plantea una nueva mirada de inclusión en el campo educativo. Ella, presenta la idea de que todos los sujetos deben tener condiciones y oportunidades equivalentes de aprendizaje. En otras palabras, que es preciso brindar a todos los estudiantes independientemente de sus antecedentes sociales y culturales o de sus diferencias en las habilidades y capacidades, oportunidades de aprendizaje efectivo (OPERTTI; BELALCÁZAR, 2008).

En la clase inclusiva todo sujeto es bienvenido. Se considera que cada individuo necesita contar con la oportunidad de desarrollar aquellos procesos de pensamiento que le permitan comprender, convivir y desarrollarse en el mundo (AGUERRONDO, 2008).

La inclusión, significa además de asistir a la institución educativa contar con la posibilidad de recibir allí una enseñanza significativa. Es imprescindible para ello, un docente que reconozca y valore la diversidad y asuma el rol de enseñar a todos. De este modo, se considera que es el docente la clave para el desarrollo de formas más inclusivas de educación. Los mismos, desde sus convicciones, actitudes y prácticas educativas crean entornos o sistemas de enseñanza que facilitan o no el aprendizaje de los estudiantes (AINSCOW; MILES, 2008). En otras palabras, la calidad de la enseñanza depende de la capacidad docente de ajustar la ayuda pedagógica a las características específicas de sus estudiantes. El mismo debe empeñarse en identificar las diversas formas de aprender de sus educandos, en lograr una buena relación con los mismos y en incentivarlos a participar activamente. La meta de una clase inclusiva es estudiantes que se involucren con el proceso de aprendizaje (UNESCO, 2006)³.

Esta nueva perspectiva de inclusión, implica algunos pasos importantes a seguir por parte del Estado, la institución escolar, el docente y el propio estudiante (OPERTTI; BELALCÁZAR, 2008). Desde el Estado, el desarrollo de políticas educativas de largo plazo que otorguen importancia y prioridad a la educación inclusiva. Desde la institución escolar, el concebir y organizar el centro como una unidad pedagógica integrada. Desde el docente, el estimular la creatividad y la capacidad de los estudiantes de abordar y resolver problemas. Desde el estudiante, el aprender a aprender a partir de las diferencias.

³ Traducción propia.

En suma, la inclusión trata de atender las necesidades de cada sujeto, construyendo y estructurando un sistema educativo que lo posibilite. La responsabilidad se sitúa en todos y cada uno de los actores educativos, desarrollando el sentido de comunidad y apoyo, en donde se promueve el éxito de todos (STAINBACK, 1999). De este modo, la unidad de cambio ya no es el estudiante, el aula o la institución escolar, sino el sistema educativo, entendido éste como aquella gran organización social que permite crear nuevos y múltiples entornos de aprendizaje (AGUERRONDO, 2008).

Por último, la inclusión supone un cambio progresivo en la forma de concebir cultural, política y socialmente a la diversidad y un desafío constante de reflexión pedagógica, metodológica y didáctica en la práctica cotidiana que se lleva en las aulas.

2.1.3 Educación Inclusiva versus Integración Educativa⁴

El movimiento de educación inclusiva supone una gran diferencia con respecto al de integración educativa.

La educación inclusiva, acepta y valora positivamente la diferencia, centrándose en las potencialidades de cada individuo. La integración, refiere a una población especial que necesita ser atendida, pues es diversa al resto.

La inclusión supone el diseño de un currículo flexible común para todos. En la integración, un grupo de alumnos deben adquirir ciertas habilidades para adaptarse al mismo.

La educación inclusiva, implica un proceso que tiene lugar en el interior del centro educativo. Su fin último, es el desarrollo del sentimiento de pertenencia por parte de todos sus actores, para lo cual exige una participación significativa de los mismos. La integración educativa por su parte, es un estado que se alcanza cuando todos los estudiantes acceden a un espacio común para recibir educación.

2.2 LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA DÉCADA DEL 90

Los conceptos a continuación desarrollados, profundizan en la comprensión de la educación inclusiva, puesto que la misma supone por un lado, considerar al estudiante

⁴ Fuente: ALMENTA; MUÑOZ (2006).

como sujeto de la educación y por otro, plantear una propuesta educativa sustentada sobre la base de una política de tipo universal.

2.2.1 Sujeto de la educación versus niño carente

Según MARTINIS (2006), las reformas educativas sucedidas en los años 90 en América Latina, han tenido como característica común el partir de tres premisas fundamentales, al pensar las relaciones entre educación y pobreza: nombrar al sujeto de la educación como niño carente; plantear la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar; concebir a los maestros como técnicos a los que hay que capacitar para trabajar con esos niños.

En el discurso de la reforma educativa uruguaya de los años 90, “niño carente” hace referencia a un sujeto que no posee un rico lenguaje ni un capital cultural y que tiene dificultades en la vida de relación. Esta valoración del sujeto, lleva implícita la idea de que el mismo no puede aprender y de este modo, la anticipación de su fracaso.

En varios documentos publicados por la Administración Nacional de Educación Pública (A.N.E.P.), se sostiene que la ubicación en el quintil de menor nivel de ingresos, condiciones de hacinamiento en la vivienda, asociados a una madre de bajo nivel educativo y que no se encuentra formando parte de una pareja formalmente establecida, constituyen elementos que prácticamente aseguran el fracaso de los niños en la escuela.

Dicha construcción discursiva, renuncia a la posibilidad de educación puesto que sustituye al sujeto de la educación por niño carente (MARTINIS, 2006). En este sentido, MARTÍN (2006) plantea como hipótesis, que el estudiante no aprende porque no se le enseña o porque no se siente competente desde el momento en que no se lo reconoce como sujeto de posibilidad.

Se reclama una nueva mirada que conciba al estudiante independientemente de su entorno social y cultural como un ser en proceso de humanización, un sujeto de posibilidad en búsqueda del saber que está en falta, un verdadero sujeto de la educación (MARTINIS, 2006). Se apela a una mirada político-pedagógica, que ponga énfasis en la igualdad no como punto de llegada (como se presenta en los discursos de Equidad de este período) sino como punto de partida, a modo de permitir articular las diferencias sobre la base de un proyecto educativo de inclusión.

El conocimiento sólo puede constituir una herramienta de emancipación si se encuentra al servicio del pensamiento, si permite responder a las preguntas que se formula un sujeto que construye su propia libertad. El mismo, genera mayor poder emancipatorio aún, si logra sustentar proyectos colectivos, si reúne la riqueza de las diferencias en el espacio público donde el conocimiento se valida y proyecta su acción en el mundo (SIEDE, 2006).

2.2.2 Política universal versus política focalizada

Ante el advenimiento vertiginoso de la nueva realidad social (por ejemplo el incremento de los índices de pobreza, desempleo y desafiliación educativa), el estado uruguayo que hasta hace algunas décadas equiparaba desigualdades en forma global, desde inicios de la década del 90, se encuentra desarrollando estrategias focalizadas para atender puntualmente las distintas temáticas.

BORDOLI (2006), plantea la hipótesis de que existe un quiebre en la matriz discursiva pedagógica. Mientras el discurso educativo durante la constitución del Estado moderno, se sustentó en la Enseñanza Pública como elemento para garantizar la igualdad de ingreso y fundamentalmente de egreso del sistema; actualmente éste considera la enseñanza compensatoria para aquellos sectores enclavados en contextos de pobreza y exclusión social. Las políticas educativas, pierden su carácter universal y su especificidad en materia educativa y en su lugar se desarrollan políticas focalizadas orientadas a “diferentes sectores” de la población. Estos sectores, se determinan en base a los resultados aportados por diversos estudios internacionales, los cuales establecen correlaciones entre aprendizajes logrados, inasistencias, fracaso escolar, y variables tales como nivel cultural y económico. A modo de ejemplo, se clasifican las escuelas como tipo A y B. A las primeras, asisten los sujetos “educables”, quienes se encuentran incluidos en la trama social, cultural y económica. En las mismas, se intensifica y se diversifica la enseñanza. A las segundas, asisten los sujetos “carentes”, quienes están excluidos de la trama social, cultural y económica. En éstas, se intensifica el control, el asistencialismo y los saberes pierden centralidad en el acontecer cotidiano del aula.

En suma, según BORDOLI (2006) el discurso educativo de este período al presentar la diferencia como eje articulador, lejos de llevar a la inclusión conduce a la exclusión del estudiante. No se afirma que los factores extraescolares no incidan en el

rendimiento de los sujetos, pero sí que presentarlos como única razón, cierra otras posibles lecturas y culpabiliza a los propios sujetos del fracaso.

2.3 SITUACIÓN EDUCATIVA ACTUAL (PERÍODO 2005-2009)

2.3.1 Situación socio-educativa actual

Los problemas sociales estructurales, se han considerado con especial énfasis en la reforma educativa uruguaya llevada a cabo entre los años 1995 y 2000. De hecho, el primero de sus objetivos, “la consolidación de la equidad social”, conlleva a una identificación de política educativa con política social y de este modo a una pérdida de especificidad de la primera (MARTINIS; 2006).

A continuación, se presentan algunos datos que ayudan a comprender los cambios sociales estructurales que se han venido sucediendo en el Uruguay durante los últimos años. El porcentaje de jóvenes en situación de pobreza se incrementa de un 22,7 % a un 45,9 % entre los años 1999 y 2004. En lo que refiere a la evolución de la matrícula de Ciclo Básico en los liceos oficiales diurnos, se registra un incremento continuo desde el año 1995 al 2003, una retracción en los años 2004- 2005 y un estancamiento en el período 2006-2007.

En consonancia con la evolución de las variables anteriormente mencionadas, se sostiene que el liceo se encuentra con un núcleo duro de pobreza que presenta dificultades de acceso y permanencia en el sistema educativo, malos resultados, repetición y deserción (CES, 2008). La brecha entre las poblaciones de diferentes estratos socioeconómicos, se constata tanto en la culminación del Ciclo Básico (especialmente en el área metropolitana) como en la evaluación de los aprendizajes realizada en el 2006 por el programa para el asesoramiento internacional de los estudiantes ⁵ (CES, 2008).

⁵ Las siglas en inglés para este programa son PISA, lo que significa Programme for International Student Assessment. Dicho programa pertenece a la O.C.D.E.e incluye la aplicación de pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años. Dichas pruebas se implementan cada tres años y evalúan las tres áreas principales de competencia: Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales. Durante el estudio del PISA de 2006 participaron 62 países.

2.3.2 **Plan de Equidad**⁶

El Plan de Equidad, fue aprobado por el Gabinete Social en su sesión del día 9 de abril de 2007. Su presupuestación se incluyó dentro de la Rendición de Cuentas del año 2008.

El mismo, constituye un plan social cuyo objetivo principal es reducir la pobreza y la desigualdad social existente, en pos de lograr un país más integrado e incluyente.

A partir del mismo, se definen los componentes estructurales y específicos de la matriz de protección social. Dentro de los primeros, se incluye la reforma educativa. Los segundos, conforman una red moderna de asistencia e integración social, compuesta por un conjunto de medidas y estrategias de acción. Entre dichas estrategias se encuentran las políticas educativas para la infancia y la adolescencia junto a las políticas de promoción e inclusión social⁷, de las cuales se destacan dos programas por su relación con el trabajo de investigación: Impulso a la Universalización del Ciclo Básico y Pintó Deporte.

2.3.2.1 **Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico**

Según FERNÁNDEZ (2009), los jóvenes desafiados que no acreditaron el Ciclo Básico, cursaron sus estudios en centros educativos públicos del entorno muy desfavorable y desfavorable. A este dato empírico, se le asocia el escaso capital familiar probablemente heredado por los jóvenes y la necesidad por tanto de considerar dichos espacios educativos en "... situación de alto riesgo y merecedores de una atención focalizada por parte de las políticas educativas, tal como lo ha entendido el Consejo de Educación Secundaria (2005-2010) al instrumentar el programa de Impulso a la universalización del Ciclo Básico (P.I.U.)" (FERNÁNDEZ, 2009, p. 14).

El P.I.U. es un proyecto de inversión de la A.N.E.P. y el Consejo de Educación Secundaria (C.E.S.), apoyados por el Ministerio de Desarrollo Social (MI.DE.S.) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (U.N.I.C.E.F.) (CES, 2008). El mismo se está llevando a cabo desde mayo de 2008, en una muestra piloto de 74 liceos de Ciclo

⁶ Información extraída del informe "Plan de Equidad" elaborado por el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales.

⁷ Ver Anexo II.

Básico (33 liceos de Montevideo y 41 liceos del interior⁸), con perspectivas de implementarlo más adelante a nivel nacional.

Su objetivo específico, es mejorar los aprendizajes y los índices de promoción en aquellos liceos que presentan los mayores índices de fracaso escolar⁹ en los últimos 10 años (CES, 2008).

El mismo, se estructura en cinco componentes: a) el fortalecimiento técnico pedagógico de los liceos a través de la asignación de horas docentes extracurriculares para la atención, evaluación y monitoreo de estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje; b) el fortalecimiento de equipos técnicos interdisciplinarios de atención psicosocial (psicólogo y asistente social); c) la transferencia de recursos de ejecución local a alumnos con serias dificultades (ropa, útiles, transporte, alimentación); d) la atención personalizada a los estudiantes vulnerables al fracaso (eje del proyecto donde convergen todos los componentes anteriormente mencionados); e) la participación y la comunicación social. De este modo, el P.I.U. plantea parte del entramado de las políticas sociales invadiendo el campo de la educación, desplegado desde inicios de los 90 como lo plantea BORDOLI (2006) y que pervive hasta hoy.

2.3.2.2 Programa Pintó Deporte.

El programa Pintó Deporte, se diseña desde la Inspección Nacional de Educación Física a nivel del C.E.S., comenzándose a implementar desde mediados del año 2006 en el Ciclo Básico.

Uno de sus objetivos generales, es la inclusión, retención, participación y socialización de los estudiantes¹⁰. Dentro de sus objetivos específicos, se destacan: la difusión del deporte, la integración interclase y el intercambio deportivo interliceal a nivel regional, nacional e internacional.

El mismo se inscribe dentro del área de Educación Física. Al momento se desarrollan los deportes: voleibol, básquetbol, fútbol, handbol, atletismo y gimnasia coreográfica. Para cada una de las disciplinas deportivas, cada liceo realiza una selección de aquellos estudiantes que en cada categoría conformarán los planteles que representarán

⁸ Las cifras promedio, registradas en el año 2005, con respecto al fracaso escolar en Ciclo Básico en los liceos diurnos, corresponden a un 36,7 % en Montevideo y a un 24,3% en el interior del país (CES, 2008).

⁹ Fracaso escolar, es entendido para este trabajo como “la suma de repetidores y desertores relevados en los resultados finales, a través del sistema de información de bedelías liceales” (CES, 2008, p. 13).

¹⁰ Fuente: PINTÓ DEPORTE EN EL LICEO (2009).

al liceo en los diferentes encuentros deportivos. A partir del año 2008, se conceden horas al docente, para trabajar con los planteles. Hay encuentros zonales y departamentales, donde se clasifica para los regionales, luego para el nacional y el sudamericano respectivamente.

La gestión del programa, implica el trabajo de los profesores articuladores zonales (P.A.Z), quienes actúan de mediadores entre la inspección y los centros educativos. Montevideo y Maldonado cuentan con cuatro P.A.Z, mientras que los otros departamentos tienen sólo uno. El rol de los P.A.Z, entre otras cosas, es fundamentalmente generar redes institucionales (por ejemplo con el Ministerio de Turismo y Deporte, la Intendencia, los colegios privados, U.T.U. y Federaciones Deportivas) a modo de contribuir en la mejora del desarrollo del programa.

En el año 2007 participaron de este programa 85.000 estudiantes y en el año 2008 casi 200.000.

En el año 2009, se incluye el Bachillerato al programa Pintó Deporte a través de las actividades por proyectos.

De este modo, el programa Pintó Deporte a diferencia del P.I.U., se enmarca dentro de las políticas universales, puesto que el mismo se dirige a toda la población estudiantil.

3 DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo. Según TAYLOR; BOGDAN (1998) el investigador que se sustenta en dicho paradigma, desea comprender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores. En este sentido, el estudio se propone analizar las propuestas educativas que se desarrollan en el área de Educación Física en el Ciclo Básico, en base a los discursos de los docentes del área y los directores del centro.

De este modo, y luego de definir el problema de estudio y plantear los objetivos, surge la necesidad de que el abordaje del trabajo sea de carácter cualitativo, puesto que el mismo permite "...la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas" (TAYLOR; BOGDAN, 1998, p. 21).

Se trata de un estudio de campo, puesto que su objeto de estudio, la propuesta del área de Educación Física en Ciclo Básico, se analiza desde la perspectiva de los actores y tal como se presenta en su contexto natural, la comunidad educativa.

La estrategia metodológica empleada, es el estudio de casos. Dicho método, se considera apropiado cuando se desea comprender el problema desde una visión amplia y no estrecha, pues el mismo incluye y se apoya en el contexto dentro del cual ocurre el fenómeno de estudio y en la evidencia de múltiples fuentes (YIN, 1993)¹¹. Se consideran como fuentes de información a dos de los actores involucrados en la concreción del currículo a nivel liceal, los directores del centro y los docentes del área. Cabe mencionar, que la riqueza del contexto de estudio plantea y a modo de hacer viable la investigación, que no se consideren más fuentes de información¹² y por otro tanto la necesidad de que el estudio adopte una modalidad de caso múltiple, a modo de poder realizar un análisis profundo de la información.

El estudio de casos, resulta ser de gran ayuda en el proceso de investigación, pues tiene la suficiente apertura para permitir rediseñar la metodología cuantas veces sea

¹¹ Traducción propia.

¹² Sin embargo, cabe destacar el testimonio de un estudiante de Ciclo Básico durante la entrevista realizada a uno de los docentes de Educación Física, y las opiniones de docentes de otras asignaturas durante la entrevista a uno de los directores, expresiones todas que son consideradas en el proceso de recolección y análisis de la información.

necesario, incluso una vez comenzada la recolección de información. Permite por ejemplo, que aquella información que no siendo considerada en el diseño de las entrevistas y que resulta de gran relevancia durante el encuentro con los actores, pueda ser incluida en la investigación, ayudando muchas veces a redefinir el problema y los objetivos en pos de una mayor especificidad de los mismos. (YIN, 1993).

El trabajo se desarrolla en el nivel exploratorio de investigación. Por un lado, porque se propone investigar acerca de la existencia de un fenómeno del cual existen pocos antecedentes de estudio en el Uruguay. Por el otro, porque la recolección de información a través del trabajo de campo, antecede a la definición final del problema de investigación (YIN, 1993).

De acuerdo al tratamiento de la dimensión temporal, el diseño es de tipo transversal, ya que su propósito es "...describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (CAMPBELL & STANLEY, 1967).

El primer acercamiento al problema de investigación tiene lugar durante la lectura de fuentes secundarias (documentos, libros, artículos de diarios y revistas), y principalmente en el encuentro con los informantes considerados calificados para este estudio. Los mismos son un consejero de Secundaria, una inspectora de Educación Física, y un ex Director e Inspector de Secundaria de reconocida trayectoria en el campo de la educación. Los temas de interés mencionados en dichos encuentros son el fracaso escolar, la inclusión en el campo educativo y el rol que desempeña la asignatura de Educación Física en el Ciclo Básico. A partir de la información recabada en esta primera etapa, se delimitan el problema de estudio, los objetivos, el marco teórico y el diseño metodológico de la investigación. Por otro lado, se establecen los criterios para la selección de los casos.

En una segunda etapa, se procede a realizar el estudio piloto en un centro educativo de similares características a los casos posteriormente estudiados. Se entrevista a un docente de Educación Física, al director del centro y a un grupo de estudiantes de primer ciclo. A partir del mismo, se rediseñan las pautas de entrevistas y se descarta la posibilidad de incluir en las unidades de análisis a los estudiantes. Si bien la población estudiantil, representa el punto de convergencia de todas las acciones foco de interés del estudio, se comprueba que no es fácil en poco tiempo lograr la confianza de los estudiantes para que se expresen en profundidad y cuenten acerca de algunas experiencias vividas en el aula.

3.1.1 Selección de los casos

La selección de los casos se realiza a partir de la información aportada por dos de los informantes calificados. Los mismos son: un miembro del C.E.S. y una integrante del equipo de inspección nacional de Educación Física en colaboración con las demás inspectoras de Educación Física.

El primer criterio considerado en la selección de los casos, es el tipo de institución. Se establece que sea un liceo de Ciclo Básico, por ser el mismo obligatorio y por lo tanto al que accede la mayoría de la población tiempo, y además porque su finalización constituye una de las experiencias más importantes en la trayectoria académica individual pues representa la transición a una etapa que se rige por la posibilidad de elección de continuar o no dentro del sistema educativo formal. Y en segundo lugar, que sea un liceo público, por la facilidad que el mismo constituye en cuanto al acceso a la información.

Los siguientes criterios considerados, refieren a las características de los actores aportadas por la Inspección Nacional de Educación Física. Se toma en cuenta, el apoyo otorgado por el director del centro al área de Educación Física y el buen desempeño docente en el área.

Se considera también, el porcentaje de promoción estudiantil a nivel institucional, en el año 2007, dato aportado por el Consejero de Secundaria. El establecimiento de este criterio, se fundamenta en las entrevistas con los informantes calificados, en donde se constata una estrecha relación entre las nociones fracaso escolar y educación inclusiva. De este modo, se opta por incluir casos con diferentes perfiles de promoción.

Por último, se consideran las restricciones logísticas y temporales para realizar este estudio. Se seleccionan aquellos casos, que además de presentar accesibilidad locomotiva poseen referencias cualitativas que justifican su distancia geográfica.

A continuación y a modo de esquema, se presentan los criterios de selección:

- Institución: liceo de Ciclo Básico y Enseñanza Pública.
- Área de Educación Física: buen desempeño docente.
- Dirección del centro: que la misma brinde apoyo al área de Educación Física.
- Porcentaje de promoción estudiantil: muy alto o muy bajo.
- Cercanía geográfica y accesibilidad locomotiva: desde la ciudad de Montevideo.

A partir de los criterios anteriormente establecidos, se seleccionan cuatro casos, tres de los cuales se ubican en diferentes barrios del departamento de Montevideo y uno en el departamento de San José.

Para la selección de los actores a ser entrevistados en cada caso, se considera el rol desempeñado por los mismos en la institución. Se incluye al director, por su visión global de la organización y el funcionamiento del centro. Por otro lado, se entrevista a aquellos docentes de Educación Física que desde la opinión de las inspectoras de Educación Física y del director, son referentes del área en el centro por su permanencia¹³ en el mismo y por el desempeño adecuado de su rol.

3.1.2 Técnicas para la recolección de información

Dado el abordaje cualitativo y el diseño exploratorio, la entrevista fue considerada la técnica más adecuada para obtener la información. La misma, debido al constructo comunicativo que entabla entre el entrevistador y el sujeto entrevistado, permite obtener la interpretación significativa de una experiencia personalizada e intransferible (ALONSO, 1998).

Por otro lado, se presenta la necesidad de considerar múltiples fuentes de datos, a modo de que se cumpla el principio de triangulación, el cual garantiza, a través de la comparación de los datos obtenidos, la validez interna de la investigación (YIN, 1993).

La entrevista de tipo no estructurada y focalizada, acompaña la primera etapa del proceso de investigación, en donde la información recabada resulta ser clave para la definición del problema de estudio. La misma es aplicada a los informantes calificados¹⁴.

Por su parte, la entrevista semi-estructurada se aplica durante la etapa propiamente dicha de recolección de la información, a los directores y a los docentes de Educación Física de los liceos que conforman el estudio de casos¹⁵.

En otro orden, es preciso sostener que la técnica de “bola de nieve” es empleada para contactar a los informantes calificados y a las unidades de análisis, dado que la misma permite con facilidad “...conocer a algunos informantes y lograr que ellos nos presenten a otros” (TAYLOR; BOGDAN, 1998, p.109). El consejero de Secundaria,

¹³ Se entrevista en todos los casos, a docentes de Educación Física con más de tres años de permanencia en la institución.

¹⁴ Ver las pautas de entrevista en Anexo III.

¹⁵ Ver las pautas de entrevista en Anexo IV.

constituye la referencia inicial para contactar a la inspectora de Educación Física quien es a su vez es la referencia para contactar a los directores y a los docentes de Educación Física de las instituciones educativas estudiadas.

3.1.3 Datos secundarios

Para obtener una caracterización básica del contexto de estudio, se recurre a la búsqueda y a la utilización de datos secundarios.

El Consejero de Secundaria, como ya se ha mencionado, aporta los datos estadísticos acerca del porcentaje de promoción de los liceos de Ciclo Básico para el año 2007 y documentos acerca del P.I.U.

3.1.4 Análisis de la información

El análisis de la información, se realiza en diferentes fases como lo plantean TAYLOR; BOGDAN (1998). En una primera fase, se procede a la lectura del marco teórico y a la transcripción de las entrevistas. A partir de allí, se identifican temas y se desarrollan conceptos y proposiciones. Luego, se establecen las tres categorías de análisis, las cuales corresponden a: sujeto de la educación, educación inclusiva y propuesta educativa en el área de Educación Física. Posteriormente, se realiza la codificación de los datos y se procede a analizar la información, comparando los datos aportados por las distintas unidades en cada una de las categorías establecidas. Se analizan los discursos de los directores en primer lugar, luego los discursos docentes y por último, los discursos de los actores en cada caso. De este modo, se procede a realizar el proceso de triangulación de la información. A la par, se vinculan los datos obtenidos con el marco teórico seleccionado para el trabajo de investigación (SHAW, 1999). Para terminar, se relativizan los descubrimientos, comprendiendo los mismos según su contexto. Se tiene en cuenta además, que la generalización a partir del estudio de casos es analítica, o sea que la misma permite ilustrar una teoría o desarrollar una teoría que puede ser transferida a otros casos (YIN, 1993).

4 CARACTERIZACIÓN DE LOS CASOS

En el siguiente apartado, se procede a realizar la caracterización de los casos estudiados. La misma, se realiza a partir de la información aportada por los actores entrevistados y en relación a determinadas variables de interés para el trabajo de investigación.

Para cada caso, se describen en primer lugar los aspectos institucionales y luego aquellos específicos al área de Educación Física.

4.1 CASO 1

4.1.1 Aspectos institucionales

El centro educativo seleccionado, corresponde a un liceo con Ciclo Básico que se encuentra ubicado en el barrio La Teja.

El número de estudiantes es de aproximadamente 500 alumnos. Los mismos provienen de los barrios Casabó, Cerro, Tres Ombúes, Paso de la Arena, Belvedere, y La Teja entre otros.

El equipo de dirección, está integrado por un subdirector interino (de muy reciente inserción en el centro) y por el director¹⁶. El director hace tres años que desempeña su cargo en la institución.

El plantel administrativo, está conformado por un secretario, un funcionario administrativo y un becario.

El equipo docente está integrado por 61 docentes.

En lo que respecta a docencia indirecta, hay cuatro adscriptos (dos por turno, de las cuales tres son efectivos por concurso) y se cuenta también con un ayudante preparador quien está a cargo de todo el laboratorio (para las prácticas de Biología, Química o Física).

Existe también un equipo interdisciplinario, integrado por dos psicólogos (una de los cuales pertenece al P.I.U.) y un asistente social (también del P.I.U.).

¹⁶ El director es Licenciado en Musicología, egresado de la Universidad de la República y especializado en Educación Musical. Además es estudiante avanzado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Realizó en el año 1996, un curso para aspirantes a director en el Instituto Magisterial Superior en el año 1996, y en 99 concursó por la efectividad.

Dentro de los auxiliares de servicio hay dos funcionarios presupuestados y dos funcionarios becarios.

En lo que refiere al Proyecto de Centro, su objetivo principal es disminuir la cantidad de alumnos repetidores y desertores. El mismo se elabora hace dos años atrás, por el equipo de dirección, el profesor encargado de biblioteca junto a los docentes y funcionarios que tienen cierta permanencia en la institución. El mismo, se inicia con un diagnóstico institucional, tomando como referentes en primera instancia a los adscriptos. Su monitoreo, tiene lugar en diferentes instancias a lo largo del año como ser, las reuniones docentes, los períodos de exámenes, las pruebas semestrales¹⁷, los resultados de la última reunión y en febrero al momento de las inscripciones y reinscripciones.

El porcentaje de promovidos, durante el año 2007, se encuentra por debajo del 65%¹⁸. Es por esta razón que la institución ingresa en el año 2008 al P.I.U. Antes de integrarse a éste, la institución trabajaba ya dentro de un sistema de tutorías en donde los docentes a partir del excedente de horas de coordinación, asistían fuera del turno liceal a aquellos estudiantes que tenían asignaturas previas.

En cuanto a la participación estudiantil, no existe Consejo Estudiantil pero sí delegados de clase, quienes transmiten al director o a los docentes las inquietudes del grupo.

En lo que refiere a la vinculación que la institución mantiene con las familias, no existe una Asociación de Padres de Alumnos Liceales (A.P.A.L.), pero hay algunos padres que colaboran.

En relación al intercambio con el la comunidad, el liceo se vincula a través de diferentes proyectos y actividades con varias instituciones del barrio como ser, liceos, escuelas, Plaza de Deportes, comercios, Centro Comunal, Seccional Policial, Centros de Medicina Privada y policlínicas entre otros. También con el Ministerio de Salud Pública (M.S.P.), con el Club de Leones y con otros centros de apoyo educativo a la adolescencia.

4.1.2 Área de Educación Física

En lo que refiere al área de Educación Física, la misma cuenta con cuatro docentes de Educación Física¹⁹. Dos de ellos hace más de quince años que trabajan en la

¹⁷ A partir de la reformulación 2006, existen pruebas semestrales en todos los liceos del país.

¹⁸ Dato aportado por el Centro de Estadísticas del Consejo de Educación Secundaria.

¹⁹ Los docentes de Educación Física son egresados del I.S.E.F.

institución e integran el Consejo Asesor Pedagógico (C.A.P.²⁰). Ambos, son referentes en la institución por su conocimiento de la comunidad educativa²¹.

Las clases de Educación Física son dictadas a contra turno, en la Plaza de Deportes del barrio ubicada a tres cuadras del Liceo.

El principal proyecto de trabajo que tiene lugar en el área recibe el nombre de “Campamentos”. Dicho proyecto, implica a los estudiantes de tercer grado e incluye entre otras actividades, una reunión de integración a principio del año, almuerzos de trabajo compartidos durante el año, la elaboración de un manual de convivencia y la conformación de diferentes comisiones de trabajo (Recaudación de Fondos, Finanzas y Venta, etc.). Dentro de las actividades para recaudar fondos, se encuentra la realización de campeonatos de voleibol para los estudiantes de primero y segundo grado, en donde se cobra una inscripción por equipo de \$10. Otra forma de recaudar fondo, son las “Cantinas Saludables”, en donde los estudiantes de tercer grado se comprometen a traer diferentes comestibles elaborados en la casa para venderlos en la cantina liceal.

Este proyecto, tiene un reglamento que se elaboró en la década del 80 y se ha ido modificando año a año. Algunas de las pautas que establece dicho reglamento son por ejemplo, participar de las cinco reuniones establecidas durante el año (tres reuniones obligatorias de trabajo, dos inasistencias debidamente justificadas) y no tener más de dos suspensiones en el año.

La participación en el mismo es voluntaria. De todos los estudiantes de tercer año, concurren al en forma promedio el 60% al campamento.

Hasta mitad del año, solamente los profesores de Educación Física trabajan en el proyecto y a partir de allí, se integran los demás profesores.

Además del proyecto “Campamentos”, se desarrollan a nivel del área de Educación Física, otros proyectos que vinculan a la institución directamente con otras instituciones educativas. Por ejemplo, junto al docente de Educación Física de otro liceo del barrio (con el cual comparten el lugar físico de trabajo) se elaboró el proyecto “El mes del Voleibol”. En éste, los estudiantes de los ambos liceos comparten el área de juego y trabajan de forma conjunta para abordar la unidad didáctica de voleibol.

Otro de los proyectos que se desarrolla desde el área de Educación Física es “La semana de la Salud Cardiovascular”. Estudiantes y docentes salen al barrio a informar a

²⁰ El C.A.P. tiene tres integrantes, uno profesor elegido por los estudiantes, un profesor elegido por los propios pares docentes y un profesor elegido por la dirección.

²¹ La comunidad educativa para el trabajo de investigación es entendida como toda aquella población que es influida o influye en el proceso educativo de los estudiantes.

la comunidad acerca de diferentes temas relacionados al área de la salud e invitan a la misma a participar de diferentes charlas brindadas en el liceo a cargo de profesionales de la salud y de diferentes jornadas realizadas en compañía de personalidades reconocidas del ámbito deportivo como ser Chris Namus (ex alumna del liceo).

Los docentes de Educación Física se vinculan también con los docentes de otras asignaturas para la realización de actividades tales como la “Jinkana del Saber” o salidas con los estudiantes.

En cuanto a la planificación, durante los días de mucho frío o de lluvia se trabaja en el vestuario, dictando clases teóricas o realizando juegos recreativos. Generalmente en las entradas en calor, se hacen grandes juegos, manchas y otros juegos de persecución.

4.2 CASO 2

4.2.1 Aspectos institucionales

El centro educativo, corresponde a un liceo con Ciclo Básico, ubicado en el barrio Sayago.

El número de estudiantes, es de aproximadamente 1300. Los mismos provienen de los barrios de Conciliación, Verrisol, Millán y Vázquez.

Hay quince primeros, dentro de los cuales existe un alto porcentaje de alumnos repetidores. En los datos aportados por el Centro de Estadísticas del C.E.S., el liceo presenta un porcentaje de promoción en el año 2007 por debajo del 65%. Por esta razón, la institución ingresa el año pasado al P.I.U.

El equipo de dirección está conformado por el director y el subdirector. El director hace cuatro años que desempeña su cargo en la institución.

El plantel administrativo presenta un secretario, tres administrativos y un becario.

En cuanto al equipo docente cabe destacar, el alto porcentaje de profesores adscriptores²² quienes tienen muchos años de trabajo en la institución.

Existe un equipo interdisciplinario, el cual está conformado por dos psicólogos y un asistente social.

El Proyecto de Centro no se encuentra formulado aún.

²² Docente adscriptor es aquel que está muy bien puntuado a nivel de la inspección (casi siempre tiene 100 puntos) y que por consiguiente debe recibir, recibe y se le paga para que tenga practicantes a lo largo de todo el año.

En lo que respecta a la dimensión comunitaria, la institución se vincula con una O.N.G. y clubes deportivos del barrio, con el M.S.P., con el Club de Leones y con el Rotary Club. Desde hace tres años, la misma realiza una muestra callejera, en donde se muestra a la comunidad lo que los chicos han trabajado durante el año en las diferentes asignaturas.

4.2.2 Área de Educación Física

Trabajan en el área siete docentes.

Las clases son dictadas a contra turno, en un club del barrio.

Los docentes del área²³ coordinan los contenidos a trabajar en los diferentes niveles, a modo de organizar el uso de los materiales didácticos.

Participan del programa Pintó Deporte, habiendo participado ya en las disciplinas: Voleibol y Atletismo.

4.3 CASO 3

4.3.1 Aspectos institucionales

El centro educativo, corresponde a un liceo con Ciclo Básico, ubicado en el barrio Cordón.

Concurren al mismo aproximadamente 340 estudiantes.

El equipo de dirección está formado sólo por el director. El mismo hace dos años que desempeña su rol en la institución.

El equipo de trabajo, está formado por dos adscriptos y 32 docentes mayores de 30 años. No existe equipo interdisciplinario.

La comunicación interna tiene lugar en las horas de coordinación docente. Los adscriptos son los referentes cuando surge algún problema con un estudiante.

El Proyecto de Centro, es formulado hace muchos años por un docente, quien impulsó la integración de estudiantes no oyentes y oyentes a una misma clase. El mismo se reformula con el correr de los años, pues se comprueba que el ritmo de interpretación

²³ Los docentes de Educación Física son egresados del I.S.E.F.

de las consignas, es diferente para los oyentes que para los no oyentes, pasándose a conformar grupos diferenciados para oyentes y no oyentes.

La presencia de los no oyentes en el liceo, le da al mismo un perfil muy especial, pues vienen estudiantes de todo el país. Por otro lado, presenta la singularidad de la presencia de intérpretes, quienes muchas veces tienen más horas que los propios docentes.

El grupo de no oyentes encuentra en el liceo un lugar especial para socializar con sus pares. Los mismos, suelen permanecer en el liceo hasta la hora de su cierre y en muchos casos a pesar de haber abandonado los cursos continúan concurriendo al mismo solamente para socializar con sus pares.

El porcentaje de deserción, difiere en la población oyente y la no oyente²⁴. En cuanto a la primera, el mismo es del 10% aproximadamente. En cuanto a la segunda, el porcentaje es más alto, llegando al 30% en forma promedio. El porcentaje de promoción a nivel institucional, para el año 2007, se encuentra por debajo del 65%²⁵.

En cuanto a la participación estudiantil, no hay Consejo Estudiantil ni delegados de clase.

En lo que respecta a la vinculación con los padres, hay tres padres que integran la A.P.A.L.

El liceo se vincula con instituciones del barrio como ser, escuelas, sede de jefatura y Junta Nacional de Drogas.

4.3.2 Área de Educación Física

El equipo de trabajo, está formado por tres docentes, de los cuales dos son nuevos y uno tiene más de cuatro años de trabajando en la institución. Este último, se encuentra trabajando solamente con los grupos de no oyentes.

Las clases son dictadas a contra turno en un gimnasio del barrio.

Participan del programa Pintó Deporte. Las clases previas a los campeonatos y los campeonatos propiamente dichos, constituyen las únicas instancias liceales en donde se integra la población de estudiantes oyente y la no oyente.

²⁴ Dato aportado por el director del centro.

²⁵ Dato aportado por el Centro de Estadísticas del Consejo de Educación Secundaria.

4.4 CASO 4

4.4.1 Aspectos institucionales

Es un liceo con Ciclo Básico y bachillerato, ubicado en la ciudad de Libertad del departamento de San José.

Concurren al mismo 1200 estudiantes aproximadamente.

Su porcentaje de promoción se encuentra por encima del 65% para el año 2007²⁶.

El equipo de dirección está conformado por el director²⁷, quien asume su cargo en la institución en el año 1990.

La visión de la institución, es la apuesta a un estudiante íntegro y la meta la Justicia Social.

Cuenta con un Proyecto de Centro muy sólido. El mismo fue elaborado, por el equipo de dirección y el equipo docente. Involucra en su plasmación, el desarrollo de varios subproyectos de trabajo pertenecientes a las diferentes áreas del conocimiento y elaborados en forma conjunta por los docentes de las diferentes asignaturas y los estudiantes. Cabe señalar además, que la mayoría de dichos proyectos se desarrolla en el ámbito extracurricular.

Dichos proyectos son: en el área de biblioteca, “Orientación Vocacional”, “Caja Viajera”, “Revista de Investigación e imágenes” y “Reconstrucción de la historia del liceo”; en el área de los laboratorios, “Clubes de Ciencias”, “Jóvenes emprendedores”, “Educación para la sexualidad”, “Elaboración de la página Web” y “Salud en la comunidad”; en el espacio Arte, “Coro”, “Teatro” y “Cine en el liceo”; y “Música en el recreo” desde la cantina liceal.

La característica más sobresaliente de este liceo, es la estrecha vinculación que existe entre el proyecto curricular y los proyectos extracurriculares, todos los cuales se conjugan perfectamente en un Proyecto de Centro. El estudiante, difícilmente puede distinguir entre aquello que pertenece al ámbito curricular y aquello que es extracurricular, pues todo el conjunto forma parte del proyecto de educativo institucional.

²⁶ Dato aportado por el Centro de Estadísticas del Consejo de Educación Secundaria.

²⁷ El director es docente de Historia egresado del I.P.A.

4.4.2 Área de Educación Física

El equipo de trabajo está integrado por cinco docentes, tres de los cuales tienen veinte, quince y diez años de permanencia en la institución.

Las clases son dictadas en el patio, en el gimnasio, en el salón de clase o en el predio de la Plaza de Deportes que se encuentra en el terreno lindero.

Una particularidad en cuanto al desarrollo de la asignatura en el liceo, es que la misma se encuentra integrada al turno y por lo tanto la misma no admite eximición.

Dentro de los proyectos desarrollados en el área se encuentran, “Autogestión del espacio recreativo liceal”, “Libertad en el agua” y. “Gimnasia Coreográfica”.

El proyecto “Autogestión del espacio recreativo liceal” contempla sobre todo a los estudiantes de 5° y 6° año, los cuales no participan del programa Pintó Deporte. A través del mismo, Secundaria adjudica horas de apoyo pagas a docentes de Educación Física, para que desarrollen el espacio recreativo liceal en las dimensiones organizacional y didáctico-pedagógica. La dimensión organizacional, refiere al mantenimiento de la infraestructura y al uso de materiales en forma responsable y coordinada. Por ejemplo, ordenar y clasificar los materiales didácticos o solicitar a la dirección del liceo aquel material que hace falta o necesita ser reparado. La dimensión didáctico-pedagógica, es la gestión recreativa del espacio. Ésta ayuda a los estudiantes a organizarse para el juego deportivo o para la actividad recreativa, para los encuentros interclase e interinstitucionales.

El proyecto “Libertad en el agua” forma parte del programa de Educación Física de Ciclo Básico para este liceo. El mismo, se desarrolla durante el mes de noviembre, en la piscina de la Plaza de Deportes. Su objetivo, es la adaptación al medio acuático y el desarrollo de habilidades básicas por parte del estudiante. Este proyecto se desarrolla gracias al trabajo coordinado de: la Intendencia, quien aporta el cloro y el Guardavidas; el Centro Auxiliar de Libertad, quien brinda a los estudiantes el certificado médico; el Ministerio de Turismo y Deporte que presta la piscina y el espacio de la Plaza de Deportes; A.P.A.L que colabora con la colocación de maya sombra; MI.DE.S. en Trabajo por Uruguay, brinda el personal de limpieza para el mantenimiento de los vestuarios y alrededores de la piscina; los adscriptos, quienes se encargan de coordinar los horarios; las Profesoras Orientadoras Pedagógicas (P.O.P.), quienes se encargan de los permisos que deben firmar los padres para que los estudiantes puedan participar del programa; y

por último están los docentes de Educación Física que son los encargados de llevar a cabo la actividad.

Del proyecto “Gimnasia Coreográfica” participan fundamentalmente las niñas de primer ciclo.

También participan del programa Pintó Deporte.

5 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el siguiente capítulo, se introducen las tres dimensiones de análisis establecidas para el trabajo de investigación. El orden en que las mismas se presentan, sugiere una coherencia con los objetivos de investigación planteados.

5.1 SUJETO DE LA EDUCACIÓN

Se analizan en este punto, los discursos que tienen los actores en relación a la noción sujeto de la educación planteada en el marco teórico. Se pretende identificar, si los mismos se aproximan a la noción sujeto de posibilidad o a la noción niño carente. Para ellos se establecen dos categorías de análisis, sujeto de la educación y causas de desafiliación.

5.1.1 Sujeto de la educación

A continuación, se presentan y se analizan los discursos de los actores en relación a la noción sujeto de la educación.

5.1.1.1 Discursos de los directores

En base a los discursos que tienen los directores, se constatan dos posturas. La primera postura, se aproxima a la noción sujeto de la educación. La misma, refiere al estudiante como un ser integral con necesidades propias, con quien es fundamental lograr un buen vínculo y luego que el mismo valore y se apropie del conocimiento. La segunda postura, se aproxima en cambio a la noción niño carente. La misma relega el papel de la educación a un segundo plano y asocia al educando con su entorno de procedencia.

Dentro de la primera postura, los actores refieren al educando como una unidad bio-psico-social, un ser humano con intereses y necesidades propias con quien es necesario aprender a vincularse. En otras palabras, los actores expresan la necesidad de comprender al estudiante y reconocerlo como sujeto de la educación. De este modo, los educadores manifiestan su compromiso de cumplir con su rol específico, enseñarle al sujeto de la educación.

“En principio es un ser humano. Es una unidad bio-psico-social, con la cual tenemos que lograr un buen relacionamiento, y tenemos que lograr fundamentalmente que valore y se apropie del conocimiento, para que pueda de alguna manera después adaptarlo a las necesidades que tenga, o a continuar su proceso de aprendizaje.” (Director, caso 1).

Se apela a la mirada que reclama MARTINIS (2006), la cual considere a todo educando, sujeto capaz de aprender y deposite el esfuerzo de todas las acciones educativas en *“ponerle sobre la mesa la mayor cantidad de oportunidades posibles”*, para brindarle la mayor cantidad de aprendizajes posibles a un sujeto que lo *“merece”*.

“Yo mirá, lo definiría como una persona que se merece ponerle sobre la mesa la mayor cantidad de oportunidades posibles. Y yo creo que en eso las instituciones deben poner justamente el mayor, y los colectivos docentes, deben poner el mayor esfuerzo posible.” (Director, caso 4).

Por otro lado, los objetivos de enseñanza perseguidos, resultan ser socialmente significativos para el estudiante más allá de las fronteras témporo-espaciales de su trayectoria académica.

“(…) una ex alumna que es Krishna Mus, (...) ha venido al liceo a brindar charlas por ejemplo para que los estudiantes se den cuenta que todo se logra en base a sacrificio y esfuerzo, que realmente el que quiere lograr algo tiene que de alguna manera tener voluntad de hacerlo y bueno destinar además de la voluntad horas de estudio, de trabajo.” (Director, caso 1).

Dentro de la segunda postura, no se menciona la necesidad de expresión, creación o aprendizaje del estudiante. Por ejemplo, en el caso 3 a pesar de que se apela a la responsabilidad que conlleva el acto de enseñar al expresar *“podemos hacerlo a deshacerlo”*, refiriendo al educando; en la expresión *“todo lo que reciben, lo reciben acá”*, se constata una consideración de que el contexto del cual proviene el estudiante, no le aporta nada al mismo.

“Ser receptivo, a veces demasiado frágil, débil frente al exterior, podemos hacerlo y deshacerlo. A veces manipuladores, todo lo que reciben, lo reciben acá.” (Director, caso 3).

De otro modo, el caso 2 a pesar de referir en su discurso al educador y no al educando, muestra una clara tendencia hacia la noción niño carente. El mismo, relega el papel de la enseñanza y por tanto el aprendizaje de un sujeto de posibilidad. Destaca la necesidad de cumplir con todas aquellas tareas que son encomendadas al educador además del acto propio de enseñar. Cabe cuestionarse si dicho discurso no representa la tensión desplegada desde inicios de los 90, cuando las políticas sociales invaden las políticas educativas y desvían el rumbo de los objetivos pedagógicos que deberían orientar el accionar de todos los actores en la institución.

“Y bueno hay una cosa muy clara, si sos un profesional de la educación estas para servir a los demás. Yo siento que mi vida es servir, yo estoy frente a una institución que hago de todo, desde pasar faltas, cosas administrativas, si tengo que dar una clase la doy, es decir hago de todo porque estoy para servicio de los demás, para servicio de los docentes, de los alumnos, de todo. El educador es un gran servidor de la sociedad y hacedor.” (Director, Caso 2).

5.1.1.2 Discursos docentes

A modo de lograr un acercamiento a los discursos que tienen los docentes con respecto a la noción sujeto de la educación, se les pregunta en una primera instancia cómo describirían a sus alumnos. Los mismos, describen a sus estudiantes como adolescentes que necesitan límites claros y respaldo afectivo.

“D2: Son adolescentes. Es difícil. Son adolescentes que quieren atención, cariño, reglas claras, quieren eso.

D1: Te voy a decir una cosa, si los tuviera que definir como el dijo “quieren cariño”, nosotros los queremos, yo creo que ellos lo sienten.” (Docentes, caso 1.)

“Y son alumnos que necesitan límites permanentes. Después hay una adaptación profesor-alumno, alumno-profesor, ya saben cómo trabajar, qué es lo que está bien, qué es lo que se puede, que es lo que no se puede, y ahí se empieza a aflojar porque ya es una relación más suelta, más natural, con lo que está permitido, con lo que no está permitido, y muchos necesitan el afecto, que te pongas a hablar de otros temas. Incluso pasa que se te acercan y algunos te dan un beso, necesitan.” (Docente, caso 2).

En este sentido, se considera necesario que los docentes en el desempeño de su rol, además de considerar las necesidades afectivas de los estudiantes, también reconozcan la necesidad de aprender que éstos presentan.

En lo que refiere a la noción propiamente dicha de sujeto de la educación, al igual que para el caso de los directores, se identifican dos posturas. La primera, se acerca a la noción sujeto de la educación, puesto que señala la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La segunda en cambio, se aproxima a la noción niño carente, ya que no destaca el papel de la enseñanza y además asocia al estudiante con el contexto del cual proviene.

Dentro de la primera postura, se reconoce al estudiante como un sujeto con necesidad de recibir, pero también de dar, de pensar y expresarse, en definitiva, a un sujeto con deseo de aprender.

“Es alguien que está ávido de conocimientos, y de aprender cosas nuevas, no solo de recibir sino de dar y de decir lo que piensa.” (Docente, caso 2).

El estudiante, es considerado como un sujeto que por sobre todas las cosas, merece ser respetado.

“Ellos lo tienen bien claro, que les digas las cosas como son y que realmente vean que vos las haces. Y no que vos le decís una cosa y realmente haces otra, eso es fundamental.” (Docente 2, caso 1).

Se reconoce explícitamente, la necesidad de expresión del estudiante.

“Y bueno son adolescentes natos, les cuesta para mí...la falla más grande es el compromiso y el ocio (...) Y después la necesidad de expresión que se manifiesta cuando bailan.” (Docente 1, caso 4).

La segunda postura, si bien refiere al estudiante como sujeto en proceso de cambio, lo cual podría referir a un sujeto en proceso de humanización, no menciona la necesidad de aprendizaje de éste. De otro modo, si bien se menciona la responsabilidad del docente frente a un sujeto que *“es muy influenciable”*, no hay una mirada de este

último como sujeto de posibilidad ya que se lo asocia de forma inmediata al contexto del cual proviene.

“Y como un ser que está pasando un proceso permanentemente dinámico, cambiante, en devenir constante, pero que es muy influenciado, o sea uno tiene una responsabilidad muy grande también cuando trabaja con ellos. También está el tema del contexto, de donde ellos vienen, todo eso, hay algunos que tienen a favor y otros en contra.”
(Docente, caso 3).

5.1.1.3 Discursos de los actores de cada caso

Para el caso 1, el director refiere a un sujeto con quien se tiene una tarea claramente definida, la educación. El docente 2 por su parte, habla de un sujeto que necesita ser respetado y aprender desde el ejemplo y desde la verdad. De este modo, se puede constatar en el discurso de ambos actores, una tendencia hacia la noción sujeto de la educación, puesto que éstos reconocen al educando como sujeto de posibilidad.

En lo que respecta al caso 2, el director relega el papel de la educación mientras que el docente lo destaca.

Para el caso 3, los actores asocian al educando con su contexto y no mencionan la necesidad que el mismo tiene de aprender.

En lo que refiere al caso 4, resulta muy interesante comparar los discursos que tienen los actores. Mientras el director refiere a la importancia de otorgar la mayor cantidad de oportunidades posibles al educando, el docente 1 alude a la falta de compromiso por parte del estudiante para aprovechar dichas oportunidades. En otras palabras, el primer actor destaca el rol de la institución en el proceso educativo, mientras el docente refiere al rol del estudiante en el mismo.

5.1.2 Desafiliación educativa

Para el trabajo de investigación, se emplea el término desafiliación y no deserción²⁸ puesto que el primero constituye un concepto más amplio que el segundo. Se entiende por desafiliación, "...el último y más visible evento de un proceso en una trayectoria escolar en la que se objetiva la decisión de una persona no continuar rigiendo (parte de) su vida por las instituciones de la Enseñanza Media o Superior" (FERNÁNDEZ, 2009, p. 3). El mismo, sugiere un evento que puede ser transitorio y reversible y reconoce la intervención de factores microsociales o individuales (académicos, familiares, biográficos), mesosociales u organizacionales y macrosociales o conyunturales.

Considerando a la educación, como el bien máspreciado que puede ser otorgado al individuo, el rol de la institución educativa es justamente apoyar al sujeto en la obtención de dicho bien y más aún cuando se trata de estudiantes de Ciclo Básico. Pensar en un sujeto que se desafilia del sistema, es pensar en un individuo con posibilidades coartadas de emancipación. En este sentido, la institución liceal no puede permitirle al estudiante fracasar, o al menos debería emplear todas las herramientas que estén a su alcance para brindarle al mismo la posibilidad de educación.

De este modo, se considera los actores presentan una tendencia o no hacia la noción sujeto de la educación cuando presentan las causas que llevan a que un estudiante se desafilie del sistema educativo.

5.1.2.1 Discursos de los directores

En relación a los discursos que tienen los directores, se identifican dos posturas. Mientras la primera alude a factores coyunturales y organizacionales; la segunda sólo reconoce factores individuales.

Dentro de la primera postura, se hace referencia en primera instancia a problemas de índole económica y familiar. Luego se reconocen también carencias dentro del propio

²⁸ El término deserción marca el incumplimiento a una norma jurídica cuando se abandona en este caso el Ciclo Básico, el cual es obligatorio. Este es el único caso en que se puede emplear indistintamente los términos desafiliación y deserción. Para las entrevistas se emplea el término deserción por ser el mismo más conocido y empleado en la comunicación oral.

sistema educativo, como ser la falta de herramientas o estrategias para enseñar a aquellos estudiantes que presentan muchas dificultades.

E: ¿Qué factores han detectado como más importantes para que ocurra la deserción?

D: Bueno a veces el logro de una labor, por ejemplo remunerada, o problemas de índole familiar, de organización familiar yo diría, tener que estar cuidando por ejemplo hermanos pequeños porque hay familias monoparentales en donde de repente no hay otra persona adulta que se encargue de los chicos, y si no a veces inclusive la enfermedad de algún pariente.

E: ¿Y factores dentro del sistema?

D: Y si, que a veces por ejemplo no se le pueda brindar el apoyo adecuado a alumnos que tienen muchas dificultades.” (Director, caso 1).

El diálogo, se presenta como elemento pedagógico-didáctico fundamental para la prevención de la desafiliación. El mismo aparece en el discurso como “*sentarse a conversar*” con el estudiante, escucharlo y enseñarle al mismo a escuchar.

“Hay algo que los chiquilines muchas veces se quejan, de que la gente no los escucha y mira que pienso que puede pasar eso a nivel de infinidad de sitios. (...) a nivel familiar, a nivel institucional también porque no todos tienen la misma disponibilidad de repente o las mismas ganas de escuchar al otro. Entonces creo que el factor escucha es muy importante y lograr que el alumno también haga lo mismo, que aprenda a escuchar. (...) porque muchas veces nosotros intentamos darles ciertos consejos y ellos apelan a dejarlos de lado, porque no sé ese diálogo, o sea no están acostumbrados a dialogar. Tal vez por razones sociales, económicas, la evolución de la sociedad, la globalización, etc., se da mucha más importancia a lo material que a lo que realmente le puede ser útil al alumno o al hijo o a lo que fuere. ¿Verdad? Que es sentarse a conversar.” (Director, caso 1).

Dentro de la segunda postura, se mencionan como causas de desafiliación la falta de apoyo de la familia y la no adaptación de los estudiantes al régimen de estudio. Dificultades dentro del propio sistema educativo, no se consideran pertinentes. Más significativo aún, resulta la no preocupación por parte de los actores de prevenir la desafiliación, puesto que no se sugieren estrategias para contraponerse a las mismas. En

el caso 2 por el contrario, se destaca la necesidad de tener que derivar al estudiante a otro tipo de programas.

E: ¿Cuáles son las principales causas de deserción?

D: De la deserción, es que muchos de ellos cuando reclamamos que vengan los padres a hablar y los alumnos es más que nada que no querían venir al liceo, que querían ir a UTU o que directamente no querían venir al liceo y los padres los obligaron a venir por cobrar los \$1000 de la asignación familiar, y entonces eso hizo que distorsionaran absolutamente todo, se portaban mal, venían solamente a molestar, era todo un infierno. Y al final muchos de ellos dejaron de venir.

E: ¿Y alguna causa interna?

D: No causas internas no existen. Porque realmente acá se los trata a todos por igual, se los trata con cariño y realmente pienso de que los que han desertado, han desertado porque.....o si no muchos de ellos no desertaron pero como tenían mucho problema psicológico y psiquiátrico hizo que fueran derivados a aulas pedagógicas y aulas comunitarias.” (Director, caso 2).

De otro modo, el caso 3 sugiere que el estudiante que se desafilia, es alguien que no es capaz de aprender en la institución liceal. Presenta a un joven que continúa concurriendo a la institución, pero ya no en carácter de sujeto de la educación puesto que ha dejado de entablar un vínculo didáctico con los docentes. Se observa en este ejemplo, cómo la noción sujeto de la educación supera el hecho de concurrir a una institución educativa, significa también establecer allí un vínculo significativo desde el punto de vista educativo.

“Hay muy poca deserción, menos del 10% en oyentes. En no oyentes es más alto, llega al 30%, la mayoría no se adecua al ritmo de estudio, pero no dejan de venir, abandonan el régimen de estudio pero siguen viniendo. Para ellos es importantísimo venir, por socializar son sus pares como te decía antes.” (Director, caso 3).

5.1.2.2 Discursos docentes

Los discursos docentes, también presentan dos posturas en relación a las causas de desafiliación. La primera, identifica fallas en la propia propuesta educativa. La segunda, si bien da cuenta de carencias institucionales y falta de herramientas metodológicas,

adjudica principalmente la responsabilidad al contexto del cual proviene el estudiante que se desafía.

La primera postura, considera necesario recrear el rol docente en la búsqueda de una mejor comprensión del estudiante. Se plantea entre otras cosas, brindarle al educando un espacio para que proponga y darle a conocer de forma clara las pautas de clase.

“A veces como que nosotros no estamos preparados para estos chiquilines, yo siento eso. (...) Ellos a veces no encuentran la manera de decirte las cosas, pero lo que en el fondo piden es atención, piden espacios recreativos, piden lugares para estar y juntarse. (...) Ellos proponen, ellos son muy ricos en ese sentido. Hay que saber un poco escucharlos y no imponerles. (...).A veces rechazan al profesor “Ah porque me impone” “no es que te imponga, hay reglas en el liceo, al liceo se viene a estudiar muchachos. (...) Ellos respetan, hay que hablarles claro, mostrarles lo que queremos de ellos.” (Docente 1, caso 1)

“Tienen que tener las pautas claras, ellos si tienen las pautas claras ellos las respetan. Cuando están las pautas que son medio endeables o no se controlan que es el mal más grande, el no controlar, el no hacer respetar las normas tanto por parte de los docentes como por parte de ellos.” (Docente 2, caso 1).

Considera dentro de las orientaciones metodológicas, que cada estudiante es diferente al resto y por lo tanto necesita un tiempo y un espacio diferente.

“Digo lo que tenemos que darnos cuenta es que todos tienen sus ritmos distintos, de que todos somos distintos, y que a veces por cumplir con un currículum o por seguir con un programa o por lo que sea, pasamos por alto de que las personas necesitan un espacio y un tiempo diferente.” (Docente 2, caso 4).

El docente a pesar de las dificultades que se puedan presentar en la clase, demuestra que puede continuar desempeñando su rol porque confía en el sujeto de aprendizaje.

“Es difícil, a veces te cansa, hay momentos que decís “hay por favor no puedo más”, hay gurises tan difíciles, pero bueno a la larga vos los tenés que trabajar y fundamental hablarles bien. (...) Ellos respetan, hay que hablarles claro, mostrarles lo que queremos de ellos. (Docente 1, caso 1).

La segunda postura, refiere a las problemáticas extraliceales del estudiante que superan aquellas herramientas o estrategias que pueda emplear el docente o la propia institución para impedir que el mismo se desafilie.

“Nosotros vemos que los que abandonan el liceo tienen una carga, los motivos por los cuales abandonan...nosotros no tenemos las herramientas (...).” (Docente 2, caso 2).

“Y es muy difícil a veces porque hay problemáticas extraliceales o sea de familia que es muy difícil de evitar digamos, o de ver como hacer para que en el liceo eso se pueda (...) toda esa problemática que tienen en sus casas que la viven todos los días, como que es muy difícil de tratarla y que acá se pueda lograr que ellos se integren.” (Docente 3, caso 4).

5.1.2.3 Discursos de los actores de cada caso

Para el caso 1, el director identifica problemas de índole económica y familiar en primera instancia y luego no poder *“brindar el apoyo adecuado a alumnos que tienen muchas dificultades”*. Los docentes por su parte, expresan la importancia de escuchar al estudiante y darle a conocer aquello que el docente espera de él, aludiendo de este modo, a la necesidad de un cambio en la propuesta educativa.

En lo que refiere al caso 2, resulta muy interesante comparar las percepciones de los actores con respecto a las causas de desafiliación. El director expresa que quienes han desertado, es porque padecían de trastornos psíquicos o psiquiátricos y que quienes encontrándose dentro de este grupo no desertaron fueron derivados por la institución a otro tipo de programas. El mismo culpabiliza a los propios sujetos del fracaso. En otras palabras, el sujeto que se desafilie es considerado por la institución como un problema y no como un desafío para la enseñanza. El docente, por su parte reconoce el no disponer de las herramientas necesarias para ayudar a aquellos chicos con muchas problemáticas.

Para el caso 3, también resulta muy enriquecedora la comparación entre los discursos que tienen los actores. El director, fundamenta el mayor porcentaje de deserción en la población no oyente diciendo que los mismos no se adaptan al ritmo de estudio. El docente por su parte, plantea carencias en la propia propuesta institucional, mencionando más adelante que el programa Pintó Deporte es la única instancia en la cual los estudiantes no oyentes comparten con los oyentes. Sin embargo, el docente también

plantea el tema del contexto del cual provienen los estudiantes, expresando que *“hay algunos que tienen a favor y otros en contra.”*

En el caso 4, el director y el docente 2 presentan la necesidad de considerar la diversidad tanto en la propuesta de clase como en la institucional, responsabilizando de este modo a los educadores por la inclusión de los estudiantes. Por otro lado, el docente 3 plantea el caso de algunos estudiantes, cuyas problemáticas extralíceas superan la contrapropuesta que pueda hacerse desde la institución, adjudicándole la responsabilidad del fracaso al propio estudiante.

5.1.3 Síntesis

Este capítulo analiza de qué modo los discursos que tienen los actores se alejan o se acercan a la noción sujeto de la educación.

En relación a los discursos de los actores con respecto a la noción sujeto de la educación, se identifican dos posturas. La primera, se aproxima a la noción sujeto de la educación, puesto que considera que es imprescindible lograr un buen vínculo con el educando para que este se apropie del conocimiento y aprenda a valorarlo. La segunda, se acerca a la noción niño carente, dado que asocia al estudiante con el contexto del cual proviene y relega la enseñanza para con el mismo.

Con respecto a las causas de desafiliación, se encuentran en los discursos de los directores dos posturas. La primera, identifica factores tanto mesosociales como macrosociales. Entre los primeros, se nombran problemas de organización familiar y económica. Entre los segundos, carencias propias del sistema educativo como ser la falta de estrategias de enseñanza para aquellos chicos que presentan muchas dificultades de aprendizaje. La segunda postura, reconoce solamente factores microsociales como ser, la falta de adaptación de los estudiantes al ritmo de estudio y la falta de apoyo familiar. En los discursos docentes, se identifican también dos posturas con respecto a las causas de desafiliación. La primera, da cuenta de carencias en la propia propuesta pedagógica docente e institucional. La segunda, a pesar de reconocer carencias institucionales y falta de herramientas metodológicas, responsabiliza principalmente al contexto del cual provienen los estudiantes. Comparando los discursos de los directores y de los docentes, se presenta una postura que se aproxima a la noción sujeto de la educación, la cual apela

a un cambio en la propuesta pedagógica y otra postura que se aproxima a la noción niño carente, la cual responsabiliza al propio sujeto y a su contexto del fracaso.

5.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dentro de esta dimensión, interesa analizar de qué modo los discursos de los actores suscriben o no a la noción educación inclusiva, planteada por la UNESCO en la conferencia de Salamanca de 2008. En primer lugar, se analizan las percepciones de los actores con respecto a dicha noción. Luego, se analizan las propuestas educativas desarrolladas a nivel institucional, con el propósito de identificar en las mismas aquellos elementos pedagógico-didácticos que desde la perspectiva de los actores, contribuyen a la inclusión de los estudiantes.

5.2.1 Educación Inclusiva

En este punto, se analizan los discursos de los actores con respecto a la noción educación inclusiva.

5.2.1.1 Discursos de los directores

En los discursos que tienen los directores, se pueden constatar tres posturas. La primera, alude a la existencia de un proceso, el cual implica además de un compromiso por parte de todos los actores que integran la comunidad educativa, un trabajo arduo para alcanzarlo. La misma, menciona tres premisas fundamentales para lograr la inclusión educativa de los estudiantes: a) el reconocimiento de la diversidad del estudiantado; b) la integración de toda la comunidad educativa (equipo docente y no docente, equipo de dirección, padres, estudiantes) al proyecto institucional a través de una participación activa; c) la necesidad de brindar mayores oportunidades de aprendizaje y expresión a todos los estudiantes. La segunda postura, refiere de inmediato a un grupo de chicos carentes, quienes presentan muchas dificultades para integrarse al Proyecto Educativo Institucional. La educación inclusiva, es considerada como aquella acción lejana, cuya concreción no depende de la labor institucional sino de la familiar. La tercera postura,

refiere a la misma como sinónimo de integración, adjudicándole una connotación negativa puesto que su posible concreción lleva implícita la idea de que se estaría perjudicando o “excluyendo” a otro grupo de estudiantes considerados “más aptos o capaces” al acercarse a sujetos que no están para estar dentro del sistema.

La primera postura, como ya se ha mencionado, considera a la educación inclusiva como un proceso, el cual implica un tiempo indefinido, puesto que descubrir, desarrollar y evaluar las estrategias educativas que tienen por objeto la inclusión de los estudiantes, representa todo un desafío, quizás el más grande para la institución educativa como tal. Dicho desafío, implica por un lado involucrar a toda la comunidad educativa en un proyecto educativo común para mejorar la calidad de la enseñanza y por otro, comprender mejor a cada estudiante (conocer por ejemplo cuáles son sus estrategias de aprendizaje así como sus necesidades e intereses).

El director del caso 1, refiere a la educación inclusiva como algo que va más allá de “*tener al alumno dentro de la institución*”. Éste presenta un concepto que resulta más abarcador que el de integración educativa, aludiendo a la interacción que implica por parte del estudiante con los demás actores, “*que pueda interactuar con todos los demás de acuerdo a sus posibilidades, a sus potencialidades*”. Cuando refiere a “*todos los demás*”, se considera que el mismo incluye a todos los actores educativos con los cuales el estudiante tiene contacto al concurrir a la institución liceal: docentes, equipo de dirección, adscriptos y demás funcionarios de la institución, compañeros de clase, otros estudiantes, padres y vecinos, etc. Por otro lado, la frase “*de acuerdo a sus posibilidades, a sus potencialidades*” da cuenta de la valoración por parte del director de la unicidad del estudiante. Desde el momento en que existe una gran variedad de perfiles y situaciones entre los estudiantes, se presentan diversas formas de relacionamiento entre los mismos. De otro modo, considera explícitamente al estudiante como sujeto de posibilidad, puesto que lo reconoce como portador de ciertas potencialidades. Por último, el director considera la variable del tiempo cuando menciona que “*todo eso no se logra de forma inmediata*”. El mismo identifica a la educación inclusiva como un proceso humano, que como tal no se sucede en forma inmediata sino que implica tiempo. Este tiempo es indefinido, puesto que representa por un lado el tiempo que el sujeto necesita para hacer ese “encuentro” con la comunidad educativa en la cual se haya inserto y por otro, el tiempo que la comunidad educativa necesita para comprender a ese sujeto.

“Incluir de alguna manera no sólo significa tener al alumno dentro de la institución. Lo

que pasa que de alguna manera ese es el primer nivel. El segundo nivel es que realmente el alumno se integre dentro de la institución y que pueda interactuar con todos los demás de acuerdo a sus posibilidades, a sus potencialidades. Y todo eso no se logra de forma inmediata” (Director, caso 1).

El director del caso 4, presenta una percepción de la educación inclusiva que se vincula estrechamente con su percepción acerca del sujeto de la educación. Mientras para el mismo el educando es aquella *“persona que merece ponerle sobre la mesa la mayor cantidad de oportunidades posibles”*, la inclusión representa el proceso de descubrimiento, desarrollo y evaluación de esas oportunidades que logran involucrar al estudiante y a su familia en el quehacer liceal.

“(…) yo creo que justamente el tema de brindar esas oportunidades, la mayor cantidad de oportunidades a los estudiantes, y cuando hablo de oportunidades hablo de oportunidades de seguimiento, oportunidades de que la familia se acerque al liceo y que justamente nos acompañe en la educación de sus hijos (...) es el tema del proyecto del trabajo con padres, entre ellos Escuela de Padres (...) desde la participación justamente de los estudiantes en el quehacer justamente liceal.” (Director, caso 4).

En lo que refiere a la segunda postura, la educación inclusiva es concebida como una meta muy alejada de la realidad, puesto que los actores expresan la necesidad de tener que educar en primera instancia a los padres para luego incluir a los hijos. El director del caso 2, refiere a un grupo de estudiantes que *“vienen con una mentalidad de venir a jugar o con una mentalidad de... no se cualquier cosa menos venir a estudiar”*. De este modo, la noción educación inclusiva se encuentra asociada a un grupo de estudiantes carentes o excluidos de la trama social y o cultural dado el contexto del cual provienen.

“Bueno es muy difícil. Si me pedís la definición de inclusión es muy difícil. Incluir es tratar de acercar a los alumnos al centro educativo. ¿Pero qué pasa? Desde la casa no hay una visión clara de lo que es un centro educativo, entonces ellos vienen con una mentalidad de venir a jugar o con una mentalidad de... no se cualquier cosa menos venir a estudiar, no entienden lo que es el centro educativo. Entonces hay que empezar de cero para incluir a esos alumnos, para ahí de a poquito tratar de sacarlos adelante. No es fácil, porque es un proceso que empieza desde la casa. Y son los padres a quienes habría

que educar para atraer después a los chicos al centro educativo.” (Director, caso 2).

Dentro de la tercera postura, se encuentra el director del caso 3. El mismo, considera a la inclusión como sinónimo de integración, refiriendo a la misma como la acción de “meter a alguien diferente en otro grupo”. Cabe preguntarse aquí, qué significa para este actor ser diferente. El director alude a la diferencia cuando nombra a chicos que llegan al liceo obligados por sus padres para cobrar la asignación familiar o a chicos repetidores. La diferencia está asociada al contexto del cual provienen los estudiantes o a sus antecedentes académicos. Esta diferencia, condiciona la mirada hacia el educando, puesto que le quita la posibilidad de aprender al no incluirlo en la trama educativa. De otro modo, el director no acepta ni valora la diferencia, al no reconocer las diversas potencialidades y los distintos modos de aprender de los estudiantes. Tampoco considera el aprendizaje significativo que se pueda suceder a partir de dichas diferencias. Muy por el contrario, la diferencia en el aula se presenta como una traba para el desarrollo de “los más aptos”.

“Incluir ya es negativo, como integrar. Los dos términos significan meter a alguien diferente en otro grupo. No me parece muy feliz el término. Por ejemplo acá venían chicos obligados por sus padres para cobrar la asignación familiar, y se quedaban pasmados. Inclusión genera exclusión de otros. Incluir repetidores, etc., en una clase, que no responden a los aprendizajes mayores de otros alumnos sotes. Y lo que sucede es que el profesor termina bajando el nivel. Por otro lado, está la presión de la clase, que llaman a esos alumnos sotes de “tragas”, “estudiosos”, lo que hace que esos alumnos buenos comiencen a bajar su rendimiento, y está comprobado. Ese chiquilín bueno tiene dos opciones para sobrevivir en la clase, tirar para abajo o pedirle al padre que lo cambie. Entonces inclusión es exclusión de otros.” (Director, caso 3).

5.2.1.2 Discursos docentes

En relación a los discursos docentes, cabe destacar que los mismos se encuentran impregnados por las experiencias que dichos actores viven en el aula, lo cual resulta muy rico para el análisis puesto que pone de manifiesto de qué modo los discurso atraviesan la práctica educativa. Se identifican cuatro posturas. La primera, introduce tres elementos considerados claves en una pedagogía orientada a la inclusión: a) la necesidad de conocer

y respetar el tiempo único y particular de cada estudiante para procesar, asimilar o siquiera manifestar un aprendizaje; b) el trabajo en equipo; c) el brindar espacios a los estudiantes para que se vinculen sanamente. La segunda, presenta la inclusión como sinónimo de integración. La tercera, considera que la inclusión es un proceso personal que depende del deseo de quien quiere incluirse. La cuarta, considera que hay chicos que “*no están para estar*” dentro del sistema educativo formal porque perjudican a quienes “*si están para estar*” en el mismo.

Dentro de la primera postura, la inclusión aparece asociada a sentirse “*perteneciente a*”. Para que el estudiante desarrolle este sentimiento, los docentes consideran fundamental otorgarle al mismo la oportunidad de involucrarse activamente en la creación de espacios educativos a través del diálogo con los demás actores educativos.

“Incluir va de la mano de sentirte perteneciente a. Vos incluís pero para incluir él se tiene que sentir parte de. Para que vos puedas incluir un alumno, tiene que haber un proyecto por dentro del centro en donde esté involucrada la opinión de los alumnos, no los podemos dejar afuera cuando elaboramos un proyecto. (...) Entonces digo, inclusión va de la mano de participación, va de la mano de oportunidad, va de la mano de te escucho y me escuchas, de consenso, y brindarles sí lugares saludables, sanos y creados por quién, por todos los que trabajamos y por ellos también.” (Docente 1, caso 1).

Así mismo, se presenta la necesidad de establecer un diálogo con los estudiantes “*desde el cariño, desde la comprensión*”. De algún modo, la “*comprensión*” sugiere un docente que valora las diferencias individuales como elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, se menciona el tiempo como elemento indefinido que debe otorgar el docente a cada estudiante, puesto que éste es único y particular de cada sujeto. Por último, el docente 1 del caso 4 sugiere con la frase “*ubicarlos en el lugar donde están y cómo están*”, ayudar a los estudiantes a reconocerse a sí mismos como sujetos de educación.

“Pero tenés que hablar en un idioma parecido, vos me sentiste hablar hoy con ellos. (...) desde el cariño, desde la comprensión, desde el tratar de escucharlos, darles un tiempo, ubicarlos en el lugar donde están y cómo están (...) del lugar de escucha, de todos son un eslabón importante.” (Docente 1, Caso 4).

Se menciona la importancia de establecer vínculos genuinos con los estudiantes, de hablarles con la verdad.

“(...) fundamental los vínculos, apostar a los vínculos, como dicen vínculos genuinos, verdaderos, vos hablarles de frente, con la verdad.” (Docente 1, caso 1).

Se expresa también, la importancia de brindar a los estudiantes la oportunidad de tener espacios dentro del liceo que no lleven nota, los cuales sean optativos y ayuden a los mismos a desarrollar sus potencialidades.

“E: ¿Cómo definirías la Educación Inclusiva?”

D: Y me parece sumamente importante que los chiquilines tengan diferentes espacios en el liceo que no sean curriculares, que no tengan nota, donde ellos puedan optar por coro, por baile, por deportes, no se, informática, distintos talleres que hay. Hacen que aquellos chiquilines que no tienen aptitudes de estudio, que no pueden llegar lejos a través del estudio, puedan manifestarse en otras áreas.” (Docente 1, caso 4).

Por su parte, el docente del caso 3 alude a la inclusión como la capacidad del estudiante de poder estar con el otro, sintiéndose parte de un grupo en el cual todos además de disfrutar, se apoyan, se enriquecen, son capaces de crear algo y obtener logros.

“Para mi incluir es que todos participen de algo y lo disfruten, y compartan, y se enriquezcan todos de eso. Y que logren estar con el otro, sintiéndose que se apoyan unos en otros. Eso que yo le estaba diciendo, viste a Joaquín recién. Viste que el me dijo: “Ah!, pero yo no quiero estar porque son todos oyentes”. No son todos oyentes, hay otros, son dos no más. Bueno que eso, que esa idea no exista, y que se forme un colectivo en donde todos a pesar de sus diferencias, puedan crear algo, crear y disfrutar, y obtener logros.” (Docente, caso 3).

Más adelante, el docente del caso 3 expresa el trabajo que implica la inclusión. La frase *“algunos son bárbaros y no les cuesta y a otros si”* no se toma en sentido despectivo sino como modo de dar cuenta de la heterogeneidad propia de cualquier grupo y la necesidad de insistir más en unos casos que en otros. De este modo, se destaca el papel del diálogo docente-educando y la paciencia por parte del docente para esperar al educando.

“Se puede, claro lleva también trabajo, porque generalmente hay resistencias, y bueno, y en un grupo son todos diferentes y algunos les cuesta más, algunos son bárbaros y no les cuesta nada aceptar las diferencias del otro y a otros si.” (Docente, caso 3).

Así mismo, se expresa claramente la necesidad de ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes y lograr una mejor comunicación entre el docente y los demás actores institucionales (otros docentes, director, adscriptos). El trabajo en equipo, no sólo se considera herramienta esencial en el logro de los objetivos pedagógicos propuestos, sino también enseñanza a partir del ejemplo.

“Creo que es el tema de saber trabajar en equipo, de hacer acuerdos y de tener en cuenta también lo que dicen los otros. Y creo que desde lo institucional, podrían ofrecer más instancias, no se capaz que hay y yo no me enteré tampoco, porque yo estoy en este medio y me entero de esto.” (Docente, caso 3).

En lo que respecta a la segunda postura, la misma asocia el proceso de inclusión a un grupo de chicos tímidos o rebeldes quienes necesitan ser incluidos, aludiendo de este modo a la integración y no a la inclusión.

“Y bueno la inclusión consiste en eso, en proponer que herramientas utilizar para que esos chiquilines no sean retrasados o que sean integrados al grupo. Porque generalmente pasa eso, no con los que son tímidos, pero con los que son mas rebeldes digamos o que tratan de llamar más la atención si pasa eso, de que generan rechazo viste de los compañeros.” (Docente 3, caso 4).

La tercera postura, considera que la inclusión comienza por el deseo personal de quien quiere incluirse y que si dicho deseo no está presente, es muy difícil que los otros puedan ser parte del proceso.

“Lo que pasa que incluir o inclusión parece como que es que los otros te incluyen y yo creo que pasa mucho más por lo personal. Es decir, ¿esa persona quiere estar con los otros? Y si no quiere no importa lo que tu hagas, esa persona no va a estar.” (Docente 2, caso 4).

La cuarta postura, refiere a aquellos estudiantes que presentan graves problemas

de disciplina en la institución liceal, que no se adaptan a las normas de convivencia institucional, por lo que son considerados como “chicos no aptos” para formar parte del sistema educativo formal. El discurso docente presentado a continuación, se asemeja al discurso del director del caso 3.

“(...) surge el planteamiento, bueno todos deben de estar incluidos pero después desatendemos a algunos que van en la cabecera o más adelantados por incluir a los que van del otro lado, en el polo opuesto. Y ahí surgen los problemas que hablamos acá en la sala de profesores, bueno que hacemos porque fulano no está ni ahí, no está para estar en el liceo pero molesta, perjudica, habla y estamos desatendiendo a los que sí están o haciendo perder tiempo a los que sí están. Entonces como el huevo y la gallina, si tienen que estar, tienen el derecho, pero no están para estar, esa es la realidad.” (Docente 2, caso 2).

5.2.1.3 Discursos de los actores de cada caso

En lo que respecta al caso 1, el director plantea que la inclusión se visualiza cuando el estudiante puede *“interactuar con todos los demás de acuerdo a sus posibilidades, a sus potencialidades”*. El docente por su parte, expresa que la misma se manifiesta cuando el estudiante puede sentirse *“parte de”*. De este modo, se puede decir que para los actores del caso 1, la educación inclusiva es aquella que promueve la interrelación del estudiante con los demás actores educativos (director, docentes, adscriptos, compañeros de clase) y permite de este modo que el mismo se sienta parte de la institución, o sea parte de su propuesta educativa.

Para el caso 2, el director refiere a la inclusión como el proceso de *“tratar de acercar a los alumnos al centro educativo”*, planteando como necesario educar en primera instancia a los padres, quienes no transmiten una visión clara a sus hijos acerca de los objetivos de ir a un centro educativo. Sin embargo, no expresa el modo de educar a los padres, por lo que se infiere la imposibilidad de acercar a los estudiantes a la institución. Los docentes por su lado, consideran que hay estudiantes que *“no están para estar”* en el centro educativo pues perjudican a otros que *“sí están aptos para estar”*. De este modo, se considera que la expresión del docente es la continuidad de la expresión del director. De otro modo, mientras no se plantee un Proyecto Educativo de Centro claro, el cual establezca la importancia del acercamiento de los padres a la institución, los

docentes no se cuestionarán tampoco la búsqueda de una estrategia para incluir a los estudiantes.

En el caso 3, el discurso docente no se asemeja al del director. Mientras el director presenta una mirada negativa hacia el concepto de educación inclusiva, el docente considera que el mismo presenta una oportunidad de enriquecimiento todos los actores del centro educativo. El director presenta la inclusión como la acción de introducir a “*alguien diferente en otro grupo*”, refiriéndose a la diferencia como el no poder responder “*a los aprendizajes mayores de otros alumnos sotes*”. De este modo, expresa que la inclusión de algunos genera exclusión de otros, puesto que el docente para incluir a los estudiantes considerados “carentes” debe bajar el nivel de la clase, perjudicando a los estudiantes considerados “sotes”. El docente en cambio, reconoce que todos los estudiantes son diferentes y que la inclusión supone enriquecimiento, pues enseña a aceptar y a convivir con las diferencias del otro.

Por último, los discursos del director y del docente 1 del caso 4, acercan una mirada de educación inclusiva sujeta a la posibilidad de brindar a los estudiantes mayores espacios de participación y aprendizaje activo. El docente expresa la importancia de contar con espacios “*que no sean curriculares*”, los cuales permitan contemplar los diferentes intereses de los estudiantes. El director, acerca la necesidad de otorgarle a la familia el espacio para se acerque y se involucre en la educación de sus hijos. En definitiva, se constata que para los actores del caso 4, la noción educación inclusiva aparece muy ligada al involucramiento del estudiante y la familia al quehacer liceal.

5.2.2 Proyecto de Centro

El Proyecto de Centro, constituye el eje orientador de todas las acciones que tienen lugar en la institución. El mismo, tiene el potencial de transformar la institución liceal en una unidad pedagógica integrada, elemento clave en la apuesta a una educación inclusiva. Es por esto, que se considera relevante conocer las características de los proyectos de centro que tienen lugar en las instituciones estudiadas.

5.2.2.1 Discursos de los directores

Se identifican en los discursos de los directores, dos posturas. La primera, presenta un Proyecto de Centro con objetivos claros y conocidos por todos los actores, mientras que la segunda sugiere un proyecto sin objetivos definidos.

Dentro de la primera postura, el Proyecto de Centro plantea como objetivos, evitar la deserción y otorgar aprendizajes de calidad a todos los estudiantes. El último de estos objetivos, reconoce al estudiante como sujeto de la posibilidad, elemento fundamental en el desarrollo de una propuesta inclusiva.

“Es decir, cuando hablo de lo pedagógico-didáctico, hablo de la preocupación por temas centrales dentro de lo pedagógico-didáctico, como es el tema del aprendizaje por ejemplo, el tema de cómo evitar la deserción, el tema de cómo mejorar justamente los aprendizajes en cuanto a calidad por supuesto. Vinculando al tema de la calidad, tener la mayor cantidad posible de promovidos y en contrapartida la menor cantidad justamente de repetidores. Es decir un seguimiento personalizado justamente del alumno, allí también.” (Director, caso 4).

Dicho proyecto, considera además su seguimiento y monitoreo. De este modo, se conocen los logros obtenidos así como las dificultades encontradas, lo cual connota un involucramiento de los actores con el mismo.

“Nuestro proyecto apunta principalmente apunta a disminuir la cantidad de alumnos repetidores y la cantidad de alumnos desertores. (...) Dentro del año se va monitoreando (...) en distintas instancias: las reuniones de profesores, los períodos de exámenes (...) los resultados de la última reunión de diciembre y luego los resultados de febrero (...) De allí de alguna manera con las inscripciones finales o reinscripciones, sabemos si el alumno permanece en el sistema o no. (...) Logros hemos tenido, logros de diferente índole. (...) De repente todavía no logramos los porcentajes numéricos, o sea que es un trabajo que uno no puede pensar que sea a corto plazo, sino que en realidad es a largo plazo. Porque hay que crear hábitos de estudio, hábitos de trabajo y hábitos también de aprovechamiento de todos los espacios que se le brindan al estudiante, eso es importante.” (Director, caso 1).

Por otro lado, se considera necesario un trabajo a largo plazo para lograr los objetivos planteados. En este sentido, se presenta el caso 4. Mientras los demás directores promedian unos tres años de permanencia en la institución, este actor hace más de dieciocho años es director en la misma, hecho no menor en lo que refiere al desarrollo del Proyecto de Centro.

“(...) cuando yo en el 90’ asumo esta dirección, es basándome justamente en todo, en esas ideas fermentales que me habían enriquecido de ese liceo, es que trato de alguna manera tomando determinados elementos, trato de aplicarlos a esta realidad. Que te podría decir, recién haré, eso fue en el año 99, es decir yo creo que por lo menos 6 años atrás, recién más o menos en el año 2005, comienzan a dar sus frutos.” (Director, caso 4).

Dentro de la segunda postura, el Proyecto de Centro no se define con claridad. Para el caso 3, el proyecto se retoma y modifica de años anteriores pero no se mencionan objetivos claros del mismo.

E: ¿Cuál es el Proyecto de Centro de la institución?

D: Bueno el Proyecto de Centro lo elaboró una profesora hace muchos años. Ella fue la que impulsó la educación especial, a través de la inclusión de los sordos, pero nunca lo dejó escrito. Ese proyecto se retomó y se modificó, por ejemplo ella planteaba lo de tener en la misma clase chicos oyentes y no oyentes, lo cual no resultó y tuvo que modificarse. (Director, caso 3).

Para el caso 2, el proyecto no se encuentra delineado aún, a lo que se suma el no involucramiento de aquellos actores con cierta antigüedad en la institución para su elaboración.

“Esto es un lío, es un gran lío el Proyecto de Centro de la institución porque qué pasa, honestamente yo no he tenido tiempo de sentarme a hacer un proyecto claro. Tengo muy claro cuáles son los objetivos que queremos y a dónde queremos llegar, es decir tratar de que los chicos no deserten tanto y lograr elevar el porcentaje de promociones, ni que hablar. Pero realmente por escrito tengo muy poca cosa, porque además yo, como te dije anteriormente “Alicia en el país de las Maravillas”, empecé un Proyecto de Centro pero buscando la excelencia, se los leí a los profesores y se mataban de risa. Y me cambió totalmente el perfil del liceo, entonces lógicamente tengo que aterrizar, o he aterrizado

ya, y hace justamente que el proyecto refleje realmente lo que es la realidad hoy de este liceo, que no es el liceo que fue históricamente no, un liceo modelo. Si bien es un liceo modelo porque casi todos son profesores adscriptores de séptimo grado y acá desfilan los estudiantes del IPA, dejó de ser modelo en cuanto al rendimiento (...).” (Director, caso 2).

5.2.2.2 Discursos docentes

Interesa aquí conocer si los docentes conocen el Proyecto de Centro de la institución en la cual se desempeñan, si participaron de su redacción, si están de acuerdo con sus objetivos y si las propuestas educativas que desarrollan conciben con los objetivos planteados en el Proyecto de Centro. De este modo, se aprecia la comunicación interna de la institución y por tanto la validez de dicho proyecto.

En primera instancia se puede constatar la importancia de que la institución cuente con un Proyecto de Centro claramente definido. Mientras los docentes de una institución que no cuenta con un Proyecto de Centro definido aún, desconocen el mismo; los docentes de una institución que si cuenta con un Proyecto de Centro claramente definido, lo conocen y actúan en consecuencia.

A continuación se presenta la respuesta brindada por el docente 1 del caso 1, el cual además de sentirse identificado con el mismo, participó de su elaboración. Así mismo, se constata la importancia de que este docente haga más de quince años que se desempeña en la institución.

“Claro porque soy parte del proyecto, digo cuando surge el Proyecto de Centro sale de acá, la dirección consulta a todos, digo, proponemos, modificamos año a año. Y si me siento identificada. Inclusive la directora es muy abierta a subproyectos, le traemos proyectos y los incluye dentro del Proyecto de Centro. Realmente se trabaja bien, se trabaja muy bien.” (Docente 1, caso 1).

En lo que respecta a los docentes del caso 4, los mismos al presentar la propuesta educativa desarrollada en el área de Educación Física, muestran un conocimiento ya digerido del Proyecto de Centro, puesto que la misma se ajusta a los objetivos de este proyecto.

Por su parte, los docentes de los casos 2 y 3 presentan un total desconocimiento del Proyecto de Centro y de sus objetivos. Cuando al docente 1 del caso 2, se le presentan los objetivos del mismo²⁹, éste no está de acuerdo con los mismos. Y el docente del caso 3, si bien responde que está de acuerdo con los objetivos planteados por el proyecto, su respuesta connota que no los conoce.

“Sin duda me siento identificado con la institución, ahora los dos objetivos del Proyecto de Centro que tú planteas, no me convencen como objetivos educativos. Disminuir la deserción...eso puede ser muy bueno o puede ser espantoso, que mantenemos a los gurises acá de cualquier forma, entonces si es así me parece que no tiene contenido educativo. Si es, disminuir la deserción porque vos, los contenidos de aprendizaje los querés...ah eso es otra cosa. Creo que eso se mezcla a veces en el discurso, entonces hay que bajar la deserción haciendo cualquier cosa y aguantas situaciones que están para mandar a otros lados, derivar gurises y en lugar de eso estas manteniendo situaciones totalmente forzadas.” (Docente 1, caso 2).

*“E: ¿Se siente identificada con el Proyecto de Centro de la Institución?
D: Si”. (Docente, caso 3).*

5.2.2.3 Discursos de los actores de cada caso

Para el caso 1, se constata un Proyecto de Centro elaborado en forma conjunta entre todos aquellos actores que tienen mayor permanencia en la institución y el cual es conocido por todos los actores.

El caso 2, si bien no posee un proyecto claramente diseñado el director plantea que si conoce cuáles son los objetivos del mismo. Los docentes por su parte, demuestran un desconocimiento del proyecto y por lo tanto también de sus objetivos.

El caso 3, no presenta un proyecto delineado aún y por tanto tampoco el docente lo conoce.

Por último, en lo que refiere al caso 4, los docentes de Educación Física al dar a conocer la diversidad de proyectos desarrollados en el área, demuestran que la institución constituye una unidad pedagógica integrada como lo plantea uno de los objetivos del Proyecto de Centro presentado por el director.

²⁹ La entrevista al director del centro se realiza para este caso en forma previa a la entrevista de los docentes, por lo cual se tiene conocimiento del proyecto de centro y sus objetivos.

5.2.3 Dimensión comunitaria

La comunidad educativa³⁰, resulta ser un elemento esencial en el desarrollo de una propuesta institucional de carácter inclusivo. Si bien la misma, podría constituir un elemento más de la categoría anterior, se la considera aparte, dado que la misma muchas veces no es considerada por los actores en el Proyecto de Centro.

5.2.3.1 Discursos de los directores

En los discursos de los directores se perciben dos posturas. Mientras la primera considera a la dimensión comunitaria elemento clave del proyecto educativo institucional, la segunda no le otorga dicha importancia.

Dentro de la primera postura, el director del caso 4 destaca la riqueza que implica “*derribar el muro*”, abrir las puertas del liceo a la comunidad. Expresa la necesidad de trabajar con compromiso y tenacidad para lograr involucrar a todos los actores educativos, comenzando por los docentes. Presenta la historia, como elemento fundamental en la proyección de la institución liceal, de dónde la misma viene y hacia dónde va y cuáles son los valores educativos que la deben orientar.

“El liceo que había surgido de alguna manera a instancias de la comunidad, cómo desde ese liceo volcarse hacia esa comunidad (...) “derribar el muro”. Tratamos de hacer, después de conversar mucho con los docentes, porque (...) sin duda que cuando se pone el tema sobre la mesa, siempre comienzan justamente las reacciones, y siempre comienzan “si esas instituciones, si esa comunidad no terminará invadiendo determinados espacios, o no terminará invadiendo justamente el quehacer docente” (...)Entonces hubo que realizar todo un trabajo, de investigar y volver justamente al pasado de la información, para ver bueno cuál fue el contrato fundante, cómo surgió la institución. (...) allí aparece la sociedad viva del liceo, que se había conformado por padres de estudiantes (...) que justamente preocupados porque sus hijos tenían que trasladarse a Montevideo o a San José, forman este grupo y comienzan a trabajar por un pro-liceo. Y es así justamente en 1950, con un local prestado, con profesores honorarios, comienza a funcionar el liceo. Y entonces bueno, ahí cuando vemos que el liceo comienza en un edificio prestado, el padre justamente de un alumno presta el edificio, las sillas la

³⁰ La comunidad educativa es entendida para este estudio, como toda la población que es influida o influye en los procesos educativos que tienen lugar en la institución.

presta justamente el museo de la Escuela 49, que en realidad las arregla y las readapta para el liceo, el carpintero del pueblo, y el pizarrón lo aportó...y la bandera la hicieron...Es decir sin duda allí, en el origen mismo de la institución, estaba la comunidad. Entonces, el traer justamente hacia inicios del siglo XXI, si bien se había desconocido durante mucho tiempo la presencia de la comunidad, pero bueno el traerla nuevamente, el replantear los orígenes y el querer nutrirse de esos orígenes en otro tiempo, sin duda no era una idea alocada.” (Director, caso 4).

La participación y el involucramiento de toda la comunidad educativa, se considera el único medio para lograr los objetivos pedagógico-didácticos propuestos por la institución. De este modo, se tienen en cuenta los intereses y las necesidades de los estudiantes y sus familias a modo de suscribir a un proyecto educativo con el cual todos los actores se sientan identificados y por lo tanto involucrados.

“Porque yo puedo hacer de repente un proyecto y pensar que su objetivo principal es justamente buscar la inclusión de los alumnos. Pero si no logramos que todos los actores vayan en ese camino, y acá te estoy diciendo desde por ejemplo el personal que atiende la parte de limpieza para poder brindarles un mínimo de condiciones en la institución, ¿verdad?, hasta la dirección y por fuera de la dirección también. O sea yo creo que la institución educativa tiene que brindar una serie de condiciones mínimas, y a su vez derivar al alumno, siempre que se pueda, a otros apoyos que a veces no necesariamente tienen que estar acá, sino también apoyos externos para que el alumno pueda seguir adelante. Y a veces se puede lograr y a veces no. Podemos tener de repente un equipo docente muy comprometido, podemos tener de repente un equipo interdisciplinario que trate de trabajar a la par de la dirección, de los docentes, pero nos puede fallar tal vez otra parte importante... verdad... que son los padres.” (Director, caso 1).

“Yo creo que la dimensión comunitaria deber estar ahí, al lado de la pedagógica, pegada constantemente a la pedagógica. Porque de repente por más esfuerzo que hagamos desde lo pedagógico, si desconocemos de qué contexto vienen nuestros estudiantes, cuáles son sus intereses, cuáles son las necesidades de esa familia, etc., entonces estamos haciendo un enorme esfuerzo que cae en el vacío porque justamente no congenia con los intereses de esa familia, o con los intereses de esos estudiantes.” (Director, caso 4).

En lo que refiere al vínculo interinstitucional, existen actualmente diferentes proyectos que vinculan a los liceos que se encuentran dentro de esta primera postura con

varias instituciones de la zona, lo cual fortalece la propuesta educativa del centro. Además, se expresa la necesidad de seguir trabajando para crear espacios educativos con otras instituciones.

“E: ¿El liceo se vincula con otras instituciones y organizaciones del entorno?”

D: Si, en principio con instituciones de nuestro mismo medio, o sea el liceo ..., el liceo..., liceo ..., las escuelas de la zona, comercios por ejemplo, la plaza de Deportes, la plaza n° ... donde los chicos hacen Educación Física. Tenemos actividades por ejemplo donde los chicos se integran con el comunal, con las organizaciones no gubernamentales, por ejemplo la de “el tejano”, donde los chiquilines han participado en actividades o han sido convocados de repente por una situación puntual. También el MSP, Z14, el centro de apoyo educativo Providencia que está en el Cerro, seccional policial, policlínicas barriales, centros de medicina privada, en actividades puntuales “Semana del Corazón” por ejemplo hemos interactuado de forma conjunta.

E: Para usted, ¿es un liceo abierto a la comunidad y a sus inquietudes?”

D: Dentro de nuestras posibilidades, si. Eso no quita que no hay que seguir haciendo cosas. Ah, la última red tendida es con el Club de Leones que está trabajando a la par con nosotros.” (Director, caso 1).

Hay un interés porque los padres se involucren en la educación de sus hijos.

“Los padres con los que hemos trabajado, nos están apoyando fundamentalmente en la parte por ejemplo de salidas de los alumnos, o sea nosotros hemos gestionado diferentes salidas de la institución liceal, salidas didácticas por ejemplo y hemos logrado que de alguna manera los padres se interesen en ese sentido y concurran a las reuniones que estamos haciendo, se acerquen por ejemplo ahora cuando estamos convocando ahora por el proyecto P.I.U. O sea que ha cambiado la situación, pero es un trabajo de hormiga, hay que estar permanentemente atrás.” (Director, caso 1).

La oportunidad, es considerada por los actores como sinónimo de posibilidad. Y la posibilidad, como sinónimo de brindar mayores espacios para la participación y el involucramiento comprometido del estudiantado. Se busca brindar diferentes instancias de crecimiento y aprendizaje, las cuales involucren a toda la comunidad educativa y contemplen los diversos intereses de la población estudiantil.

“... y cuando hablo de oportunidades hablo de oportunidades de seguimiento,

oportunidades de que la familia se acerque al liceo y que justamente nos acompañe en la educación de sus hijos. Pero cuando hablo de acompañar, no es solamente venir a buscar un boletín y llevárselo nada menos. Y una de las cosas que justamente nos olvidamos hoy, es el tema del proyecto del trabajo con padres, entre ellos Escuela de padres. (...) Se trata por ejemplo, el cómo trabajar con mi hijo desde otro lugar, es decir acercándome, acompañándolo en la tarea, haciéndole el seguimiento, preocupándome si justamente tiene los materiales, tiene los libros, si está comprendiendo, si hay alguna dificultad, si está siendo hostigado justamente en la institución. Entonces cuando hablo de oportunidades, hablo desde acercamiento de la familia, desde un profundo involucramiento de ellos (...)” **(Director, caso 4).**

En lo que refiere a la segunda postura, los actores dan cuenta de la falta de apoyo que la familia brinda a los estudiantes. Los mismos expresan además, no querer un mayor acercamiento por parte de los padres al quehacer liceal por miedo a que los mismos “invadan” dicho espacio educativo³¹.

“Hay tres padres que se mueven en lo que sería APAL. Igual hay que tener cuidado con APAL, si nos apoyan, pero a veces se meten demasiado. Hay que tener cuidado. No darles mucha entrada. El resto de los padres realmente no se vinculan mucho con el centro. Los días de la coordinación muchas veces los dedicamos a recibir padres y no vienen. Se ha cambiado el horario de entrega del carné, incluso los funcionarios nos hemos quedado fuera de nuestro horario, para que los padres pudieran venir a buscarlo y sin embargo así les cuesta. El 60% de los padres se preocupa de su hijo cuando está lesionado o tiene todas bajas en el carné, pero antes no.” **(Director, caso 3).**

Si bien los actores, en el desarrollo de sus propuestas educativas se vinculan con instituciones de la zona, dicho relacionamiento no es considerado sustancial en el proceso educativo de los estudiantes.

“Nos vinculamos con las escuelas del barrio (...), los chicos de 6° año nos vienen a visitar para conocer las instalaciones y el centro para cuando vengan el año que viene.

³¹ Es interesante destacar aquí que se participó por invitación del director en una reunión de coordinación docente, cuyo tema central a tratar fue la inclusión. En el diálogo con los docentes de diferentes asignaturas se pudo observar una mirada por parte de los mismos hacia la inclusión en la línea planteada por el director del centro.

No vinculamos con la sede de jefatura, con la gente del barrio, con la Junta de Drogas que nos vienen a dar charlas.” (Director, caso 3).

En lo que respecta al caso 2, la institución no establece un diálogo educativo con otras instituciones, sino que el vínculo con las mismas está dado por la necesidad de ésta de contar con determinados recursos materiales.

“Bueno sí como no, con una ONG, con el Club Sayago que van a hacer gimnasia los chicos, con el Salesiano que van a hacer gimnasia los chicos, con el MSP que acá a la vuelta tenemos y mandamos a los chicos, y están los Leones, los rotarios que también se dan una vuelta, este año no han venido, pero siempre se dan una vuelta, que han pintado en otro momento y todo lo demás.” (Director, caso 2).

5.2.3.2 Discursos de los docentes

En lo que respecta a los discursos que tienen los docentes, se puede constatar la existencia de dos posturas. La primera, considera que integrar la comunidad educativa al proyecto educativo institucional es esencial para el desarrollo de cualquier propuesta pedagógica, la segunda no considera que dicha integración sea tan importante.

En lo que corresponde a la primera postura, los docentes expresan la importancia de que los diferentes sectores de la institución colaboren entre sí, apostando a la mejor educación de los estudiantes.

“El tema es que yo creo que en este liceo se trabaja bien, digo, todos los docentes están en ese tema, lo tienen como prioridad. La colaboración entre los sectores, el buscar ayuda, el trabajar en equipo. Eso es fundamental, eso es fundamental, acciones aisladas no logran nada. Acciones aisladas no. Si vos te comprometes con un fuerte equipo, y vos sabes que le pedís a la adscripta que te acompañe, y va la adscripta y va éste. Acá hay eso viste, equipo.” (Docente 1, caso 1).

Invita a pensar acerca del beneficio que otorga al proceso educativo, la inclusión de toda la comunidad educativa.

“Es fabuloso cuando vos incluí a los alumnos, a los padres, a los docentes, a la dirección, están todos, y todos tiran para un mismo lado, conseguís cosas, mirá que

conseguís. (...) de repente buscar un padre encargado que vaya a llevarlos por grupo. Quién puede, en la reunión de padres, llevar 10 nenas este día y sacarles a todas la ficha médica. Y comprometés al padre que nos ayude, no darle, darle, nosotros damos pero que del otro lado también y eso sirve porque hace al vínculo, ellos sino reciben, reciben y no es así.” (Docente 1. caso 1).

Los docentes del caso 4, al presentar más adelante las propuestas educativas del área de Educación Física, muestran la estrecha vinculación que existe con otras instituciones de la zona, vecinos y padres.

Dentro de la segunda postura, se presentan los docentes de los casos 2 y 3. Los mismos, no mencionan a la comunidad educativa más allá del intercambio con otros liceos y la Pista de Atletismo durante el desarrollo del programa Pintó Deporte.

5.2.3.3 Discursos de los actores en cada caso

En lo que refiere al caso 1, los actores señalan la importancia de la integración y la cooperación de todos los actores de la comunidad educativa para lograr los objetivos propuestos por la institución. Por su parte, los docentes de Educación Física a través de la presentación de sus propuestas educativas, muestran una fuerte vinculación con la comunidad.

En los casos 2 y 3, los discursos de los actores connotan poco acercamiento de la comunidad al quehacer liceal. No se mencionan proyectos que vinculen al liceo con otras instituciones, más allá del programa Pintó Deporte.

Para el caso 4, se constata una estrecha integración con la comunidad a través de la realización de diferentes actividades y proyectos educativos.

5.2.4 Participación estudiantil

La participación del estudiante en el quehacer liceal, revela directamente la plasmación de las nociones de sujeto de la educación y de educación inclusiva. Como se considera que el concepto de educación inclusiva incluye la noción sujeto de la educación, la participación del estudiante se incluye dentro de la primera dimensión.

5.2.4.1 Discursos de los directores

En los discursos de los directores, se visualizan dos posturas. Mientras la primera postura considera la participación activa del estudiante esencial en el desarrollo del proceso educativo, en la segunda no se visualiza que dicha participación sea tan importante.

En lo que refiere a la primera postura, cabe aclarar que la educación concebida es aquella que considera la existencia de un proceso de enseñanza y un proceso de aprendizaje. Del desarrollo del primer proceso, se responsabiliza a los padres, al colectivo docente y no docente; del segundo proceso se responsabiliza al estudiante.

Se le da especial importancia a la participación de los estudiantes en el quehacer liceal, a modo de *“hacerles creíble la institución”* y como medio indispensable para lograr involucrarlos en el proceso educativo. En referencia al concepto teórico de sujeto de la educación, se connota la necesidad de un *“dejar hacer”* al estudiante, como modo de alentarlos en su proceso de aprendizaje y emancipación individual. Se ilustra lo antedicho en la siguiente cita.

“(…) desde la participación justamente de los estudiantes en el quehacer justamente liceal. Porque yo creo que justamente si no hay participación por parte de ellos no va a haber involucramiento. Si no hay involucramiento es muy difícil hasta hacerles creíble justamente la institución.” (Director, caso 4).

El involucramiento del estudiante, se visualiza en el desarrollo de diferentes proyectos educativos. A continuación se presenta uno de estos proyectos.

“desde la cantina liceal (...) las profesoras de inglés y los estudiantes de segundo ciclo armaron un proyecto que es justamente (...) sustituir en definitiva el timbre por música en los recreos. Cuando hay música: en los recreos; cuando no hay música: todo el mundo tiene que estar en clase. Pero no es cualquier música, (...) cada grupo de preparatorio, es decir una semana cuarto uno, esta semana cuarto tres, cada grupo de preparatorio, cada semana, un grupo se encarga de la música. Y la música tiene que ser seleccionada. El grupo selecciona un grupo musical en inglés, esa música se pasa durante toda la semana y en todos los turnos y en las carteleras que están allí en la cantina se coloca toda la historia del grupo y se coloca justamente en inglés y en español, las canciones, cosa que es motivado para ver que saben, enriquecer el

vocabulario en inglés, las notas, para los más chicos para ver de que se trata la letra, la historia del grupo musical. Y bueno y todos los efectos que tiene múltiple el tema de la música en la enseñanza.” (Director, caso 4).

Se considera fundamental, escuchar a los estudiantes. En el caso 1, el director conoce claramente cuáles son las inquietudes de los delegados de clase. Se aprecia de este modo, una valoración del educando como sujeto de la educación.

“E: ¿Existe consejo estudiantil?

D: Consejo estudiantil no. Existen delegados de clase, que fundamentalmente lo que hacen es venir a transmitirnos las inquietudes que tienen con respecto al funcionamiento del grupo.

E: ¿Cuáles son sus principales inquietudes?

D: Te menciono algunas como ejemplos. A veces las conductas un poco complicadas de algunos compañeros de clase, que inciden en el funcionamiento de la clase o en el interrelacionamiento entre ellos. De repente, problemas puntuales en cuanto a dificultades que tienen con alguna asignatura. Actividades que quieren realizar por ejemplo y necesitan del apoyo de un adulto.” (Director, caso 1).

La segunda postura en cambio, se acerca a la noción niño carente, puesto que no le otorga al estudiante un espacio para que se exprese o manifieste sus inquietudes e intereses, coartando así sus posibilidades de emancipación.

“No, no existe consejo estudiantil. No tienen muy claro quienes pueden ser sus líderes. Siempre eligen al que habla más, al más grande. No están preparados.” (Director, caso 3).

5.2.4.2 Discursos docentes

En lo que refiere a los discursos de los docentes con respecto a la importancia o no otorgada a la participación activa del estudiante en el proceso educativo, se encuentran dos posturas. La primera, considera que dicha participación es fundamental, mientras que la segunda no la considera tan necesaria.

Dentro de la primera postura, se hace manifiesta la necesidad de generar espacios para que los estudiantes se recreen, ejerzan su libertad, creen e intercambien sus ideas.

“(…) Yo no sabía pero acá entre ellos hay grandes pintores. Cuando hicimos una de las salidas, un almuerzo de trabajo le llamamos, les propusimos “muchachos en esta pared cada uno va a poner su nombre y con su nombre va a dibujar algo”. Cuando miramos ese dibujo de lejos no podíamos creer, cómo había quedado plasmado, una figura tal a vos te impactaba y a lo lejos decía, en forma difusa “Liceo…” y colgaban sus nombres y tres o cuatro dijeron “nosotros lo vamos a acomodar y lo vamos a pintar”. Si vos vieras ese mural al día de hoy es impresionante. Hay gente que hace caricaturas impresionantes acá. Darles el espacio, en vez de estar pintado así, de repente tendría que ser pintado por ellos, lo cuidan. Acá tercero tal, sus artistas hicieron tal cosa”. **(Docente 1, caso 1).**

En la segunda postura en cambio, no se menciona la importancia de escuchar a los estudiantes o incentivarlos a participar activamente de la clase.

“Son muy inmaduros, además de que son inmaduros por su edad, los padres los consienten mucho y no los ayudan. Yo los veo como muy dependientes. Y no prestan atención, viste cómo conversan. El otro día, tuve que llamar a una madre. Hoy era un lujo. Pero ellos son muy niños, muy inmaduros, y muy dependientes. Entonces, vos les decís las cosas y no te prestan atención.” **(Docente, caso 3).**

5.2.4.3 Discursos de los actores de cada caso

Para el caso 1, tanto el director como el docente 1 refieren a la importancia de escuchar a los estudiantes y darles instancias para la participación activa, acercándose a la noción educación inclusiva.

Para el caso 3, ambos actores no consideran la participación activa del estudiante como elemento esencial en el desarrollo de sus propuestas educativas, alejándose de la noción inclusiva.

5.2.5 Atención a la diversidad

En este punto, se analiza de qué modo los actores en sus propuestas pedagógicas consideran la diversidad. En otras palabras, si los mismos asumen o no el desafío que presenta colaborar con el proceso de emancipación del estudiante, basándose en la

enseñanza a partir de las diferencias individuales, en el espacio público del aula en donde las mismas se manifiestan (SIEDE, 2006).

5.2.5.1 Discursos de los directores

En los discursos de los directores, se visualizan dos posturas. La primera, considera la diversidad como un desafío que promueve el mejoramiento de las propuestas educativas. La segunda, refiere a la diversidad como un obstáculo en el desarrollo de la propuesta educativa.

Dentro de la primera postura, una propuesta pedagógico-didáctica desarrollada para contemplar la necesidad de todos los estudiantes de tener condiciones y oportunidades equivalentes de aprendizaje significativo, independientemente de sus antecedentes sociales o culturales, es trabajar en base a proyectos conjuntamente elaborados entre docentes y estudiantes.

“Cuando decíamos que en el mismo salón de clase había chicos que de repente venían del medio rural, había otros que venían de acá de la propia ciudad. (...) Entonces una de las formas que hemos un poco implementado para trabajar, y para brindar, para de alguna manera disminuir esa brecha justamente entre las diversas formaciones justamente de estos estudiantes, bueno, es el tema de trabajar en proyectos. (...) podemos decir que al liceo lo dividimos como en grandes áreas, desde el punto de vista pedagógico-didáctico. Y bueno a partir de cada una de esas áreas, entre los docentes y los estudiantes de alguna manera se van vislumbrando los proyectos, se van armando los proyectos” (Director, caso 4).

“(...) el Espacio Curricular Abierto por ejemplo (...) Los chiquilines de primer año están tratando de elaborar pequeñas películas “cortos” y lo están haciendo acá en el liceo. Hace quince días que comenzamos a filmar escenas acá dentro. Y nosotros tratamos de brindarles todo lo que esté a nuestro alcance, o sea la filmadora, una persona que es de la comunidad y fue ex alumno nuestro que les vino a explicar cómo se hacían las tomas, cómo se armaba un argumento. El profesor que está a cargo hizo rápidamente sus contactos para que le enseñaran cómo tenía que llevar a cabo esas actividades, es profesor de Historia y es la primera vez que incursionaba en un proyecto de ese tipo. O sea que todo va mucho en las ganas de hacer algo, yo creo, en la voluntad de trabajo y en el brindar oportunidades. Esos son factores muy importantes.” (Director, Caso 1).

De este modo, cada estudiante es reconocido en su unicidad, ya que sus intereses y necesidades son punto de partida para el desarrollo de los diferentes proyectos de trabajo desarrollados en la institución. El estudiante encuentra así que tiene un lugar en la institución, ya que en la misma puede expresarse, elegir, proponer, idear y crear su propia propuesta educativa.

“Dentro de la clase, tenés una diversidad de alumnos, con diferentes intereses. Hay alumnos que vienen porque realmente quieren aprender. Hay alumnos que vienen obligados. Hay alumnos que necesitan un proceso, que a veces ese proceso de trabajo, que tenemos que cumplir todos nosotros, más el alumno, más los padres no se verifica en el lapso de un año, sino que de repente hay pequeñas cositas que hemos logrado ahora recién.” (Director, caso 1).

Dentro de la segunda postura, la diversidad se presenta como un problema que hay que solucionar. Cuando se describe el perfil del estudiantado, inmediatamente se hace referencia a sus antecedentes socio-educativos. Se mencionan algunos casos problemáticos que necesitan ser derivados a otro tipo de programas, como lo es el P.I.U., en el marco de las políticas focalizadas. En este sentido, se considera que algunos estudiantes (puesto que se alejan de los parámetros “normales”) necesitan una atención especial. Sin embargo, no se reflexiona acerca de que en realidad todos los estudiantes son diferentes y que pueden aportar mucho desde sus diferencias al proceso educativo y sobre todo al aprendizaje del sujeto de la educación.

“E: ¿Cómo describiría su perfil?”

D: (...) los quince primeros me colmaron de repetidores que vienen del... y de.... Cada primer año tiene 10 alumnos repetidores que vienen del liceo... y de Entonces fijate que eso, deformó totalmente como era este liceo y nos está costando. De ahí que entramos al P.I.U., que es una forma nueva de trabajar con los alumnos (...) Y bueno estamos tratando de cambiar el perfil, que al principio era de terror.” (Director, caso 2).

El director del caso 2, refiere a estos casos como chicos repetidores, quienes “vinieron de otro lado” y “enrarecieron el ambiente” porque cambiaron totalmente el perfil que tenía el liceo. Se alude de este modo a estudiantes que no pertenecen a la comunidad del liceo. Por otro lado, y considerando el discurso del actor en relación al

proyecto de centro, se connota que para el mismo, esta población estudiantil representa la causante de que aún no se pueda haber delineado un Proyecto de Centro. De este modo, se puede apreciar una postura se alejada de la noción educación inclusiva.

“(...) por la cantidad de chicos que tenemos repetidores, como te dije no, que vinieron de otros lados y que enrarecieron el ambiente. Pero bueno, que ahora estamos tratando de sacarlos adelante.” (Director, caso 2).

5.2.5.2 Discursos docentes

Los discursos docentes, consideran diversos recursos pedagógico-didácticos para favorecer el aprendizaje de los estudiantes a partir de las diferencias individuales.

En este sentido, el docente 1 del caso 4, destaca la necesidad de brindar diversos espacios, los cuales incluyan la diversidad de aptitudes, gustos y potencialidades entre los estudiantes, estimulando el crecimiento de los mismos en el más amplio de los sentidos y más allá del ámbito curricular.

De forma similar, el docente 1 del caso 1 introduce la importancia de escuchar a los estudiantes para conocer sus necesidades e intereses. De este modo, se valora al estudiante en su singularidad y en todo lo que el mismo tiene para aportar al proceso educativo colectivo.

“Nosotros tratamos de no imponerles, de ver qué quieren y qué les pasa y bueno cómo lo podemos solucionar. Ellos tienen mucho mucho mucho...yo siempre digo ellos conocen bien un montón de cosas y la realidad del liceo. Les falta...son adolescentes, están creciendo viste, son chiquilines chicos. Les falta a veces el encuentro de hacer ese “crick” para acercarse al profesor.” (Docente 1, caso 1).

5.2.5.3 Discursos de los actores en cada caso

En lo que respecta al caso 1, el director considera la diversidad como un desafío de superación de las propuestas educativas. Plantea la necesidad de brindarle al estudiante oportunidades de aprendizaje y esperarlo en su proceso. El docente 1 plantea por su parte, la importancia de escuchar al estudiante y saber aquello que le sucede, o sea comprenderlo.

Para el caso 4, se constata que los actores valoran ampliamente la posibilidad de contar con un propuesta pedagógico- didáctica, en la cual el espacio curricular y el espacio extracurricular se encuentran conformando una red intrínseca de aprendizajes con el potencial de incluir más acabadamente los intereses y las necesidades de la población estudiantil y permitiendo de algún modo cumplir mejor el rol pedagógico asignado. La inclusión de los estudiantes aparece asociada al cumplimiento último del rol institucional, el pedagógico. De algún modo, el director del caso 4 cuando se refiere al educando, “*alguien que se merece ponerle sobre la mesa la mayor cantidad de oportunidades posibles*”, valora al mismo como sujeto de la educación y apuesta a una pedagogía inclusiva.

5.2.6 Resolución de conflictos

“Las diferencias de los otros no deben ser simplemente toleradas sino, además, admitidas, estimuladas y cultivadas con plena conciencia de las inestimables riquezas que ellas aportan a la humanidad”. (DAUSSET, 1982, p. 69).

Desde el momento en que en el sistema educativo conviven diversos modos de pensar y actuar en la realidad, en toda institución educativa el conflicto está siempre presente. Pero el conflicto puede presentarse para los actores como un obstáculo o como un desafío. Al respecto, BATISTÓN; FERREYRA (2003) proponen ver los problemas como desafíos para la acción en la búsqueda de soluciones más creativas, en un proceso dinámico y permanente de desarrollo y transformación de la institución. En el marco de una apuesta a la educación inclusiva, se cree pertinente optar por aceptar el conflicto como desafío, como factor positivo que impulsa a repensar la propuesta educativa de la institución y a reorientar el accionar de los actores.

Esta categoría, pretende analizar cómo los actores visualizan el conflicto y de que modo actúan frente al mismo, lo cual en definitiva muestra una postura de educación inclusiva.

5.2.6.1 Discursos de los directores

En los discursos de los actores, se presentan claramente dos posturas. La primera, apuesta a la integración de todos los actores educativos (estudiantes, padres, docentes, director, etc) para buscar una solución al conflicto que sea pensada y llevada a cabo por todos. La misma, valora al estudiante como sujeto de posibilidad, puesto que lo considera actor fundamental en la solución del conflicto. La segunda, suscribe a derivar a aquel estudiante conflictivo a otro tipo de institución.

En lo que respecta a la primera postura, la institución frente a una situación conflictiva apuesta al “trabajo en equipo”, a la configuración de un modelo socio-comunitario que busque lleve a cabo soluciones en conjunto, incluyendo a todos los actores educativos involucrados. Para el caso 1, resulta muy interesante plantear la coherencia que existe en el discurso del director. El mismo, guardaba una mirada de reconocimiento del educando como sujeto de posibilidad y de apuesta a la educación inclusiva, y aquí plantea que frente al conflicto se incluye al estudiante a partir del diálogo.

“Se trata de trabajar en equipo. (...)Tratamos de conversar con los profesores, con el alumno, para ver cuál es la situación por la que está pasando, con los padres. Al tener Psicóloga, por ejemplo tratamos en lo posible de que los padres accedan a tener una entrevista, a veces puede suceder que los padres no quieran que el alumno tenga una entrevista con el psicólogo, pero son los menos por suerte. Después que tenemos todos esos elementos, o sea de alguna manera los distintos enfoques: docencia directa, docencia indirecta, psicólogo, padres, nos reunimos nuevamente para ver que posibilidades tenemos de ayudarlo a salir adelante.” (Director, caso 1).

De otro modo, el director del caso 3 al quitar faltas a aquellos estudiantes que lo necesitan para no perder el año, muestra una postura de inclusión. Se considera, que el hecho de ir más allá del reglamento y de la normativa en aquellos casos que lo ameritan, correspondería a tomar una medida que apuesta a la inclusión del estudiante. Además, el actor manifiesta también el apoyo brindado a todos los estudiantes a través del trabajo de los adscriptos y a través de horas de recuperación, a aquellos estudiantes que presentan dificultades en alguna asignatura. Se constata en este caso, cómo los discursos no son siempre coherentes, puesto que a pesar de que este actor guarda una visión totalmente negativa con respecto a la noción educación inclusiva, aquí se acerca al desarrollo de una

propuesta de inclusión. Sin embargo, el mismo al nombrar la falta de apoyo de la familia, no menciona el desarrollo de una estrategia para acercar a la misma a la institución.

“Bueno, muchas veces si tiene problemas de faltas, le quitamos algunas faltas, le brindamos horas de recuperación para ayudarlo a seguir el curso. No tenemos psicólogo, ni asistente social, lo cual sería muy bueno. Los adscriptos hacen un buen trabajo ahí ya que están más cerca de los alumnos. El problema siempre es la falta de apoyo en la casa.” (Director, caso 3).

Es interesante destacar como todos los directores de los casos estudiados presentan a los adscriptos como elementos imprescindibles en lo que hace al conocimiento de los estudiantes, y por tanto en la búsqueda de soluciones al conflicto.

“Los adscriptos hacen un buen trabajo ahí ya que están más cerca de los alumnos.” (Director, caso 3).

“Otra cosa a destacar es la fortaleza que tienen los adscriptos. Vinieron adscriptos nuevos este año... y aumentaron los adscriptos. Y realmente para mí son una gran fortaleza porque trabajan muchísimo, conocen mucho a los estudiantes y colaboran en todo...” (Director, caso 2).

“En nuestro caso, como referentes tomamos en primera instancia a las adscriptas que tienen un conocimiento bastante acabado de los alumnos, de cómo están de alguna manera reaccionando frente a distintas situaciones, cómo es su aprendizaje, su comportamiento.” (Director, caso 1).

Por otro lado, los actores establecen aquellos elementos que no tienen que estar presentes en una propuesta educativa orientada a la inclusión. *“Cerrarle la puerta a aquellos estudiantes que por distintos motivos no tienen el mínimo de hábitos para poder convivir con sus compañeros”*, no soluciona los problemas dentro de la institución sino que los agrava, puesto que se les está negando del derecho más importante que van a recibir al liceo que es educación. Como lo expresa RANCIÉRE (2003), la voluntad de enseñar así como la confianza que tenga el docente en la inteligencia y en la capacidad del estudiante, influye en gran medida en el proceso personal de emancipación del mismo. Por otro lado, en la exclusión se está empobreciendo también el aprendizaje de

aquellos que permanecen dentro de la institución, puesto que la diversidad enriquece en todo sentido.

“Y bueno la exclusión muchas veces es cerrarle la puerta a aquellos estudiantes que por distintos motivos, motivos de dificultades de aprendizaje, conductuales, motivos de que no tienen el mínimo de hábitos para poder tener una convivencia con sus compañeros, sean de alguna manera expulsados de la institución, de distintas maneras porque la expulsión puede darse a partir de la salida permanente de la clase y el no hacer nada, a partir de las observaciones, a partir de las sanciones. Hay formas y formas de sancionar. ¿Verdad? Y también a partir de la indiferencia. Alguien que de alguna manera deja de lado a un estudiante, lo está excluyendo. Y te quería comentar que nosotros acá que aparte de una sanción de días de suspensión, cuando lo amerita, tratamos de que realicen actividades comunitarias, en función de otros compañeros, en función del alumno mismo, o de la institución. El llegar a sancionar con una suspensión es porque hemos agotado ya otro tipo de medidas.” (Director, caso 1).

En lo que corresponde a la segunda postura, de inmediato se manifiesta la sanción como primera medida, frente a un estudiante que presenta graves problemas de disciplina. No se expresa en ningún momento la posibilidad de entablar un diálogo con el mismo o con su familia.

“Cuando surge un problema, el problema surge dentro del aula, entonces el profesor lo echa, lo observa. Si eso se hace reiterado, bueno pasa al equipo interdisciplinario o y si es un problema serio de conducta pasa primero a la dirección que le hace una sanción preventiva y después pasa al CAP....” (Director, caso 2).

Se expresa la necesidad de derivar a chicos a otros programas, como lo es el P.I.U. en el marco de las políticas focalizadas.

“(...) ya se nota en las notas de estos chicos, a pesar de haber empezado hace dos meses, que muchos de ellos han levantado las notas notoriamente, les están enseñando a estudiar, técnicas de estudio, los tutores y los referentes hablan con ellos, con los chicos que tienen problemas de conductas.” (Director, caso 2).

5.2.6.2 Discursos docentes

También en los discursos docentes se presentan dos posturas. La primera, guarda una mirada de inclusión frente al conflicto, mientras la segunda de exclusión.

Dentro de la primera postura, se connota la necesidad de buscar una red de apoyo incluyendo al propio estudiante para resolver el conflicto. Hay una clara apuesta a una educación inclusiva, ya que el estudiante se visualiza como sujeto de posibilidad, y por lo tanto se dialoga con él y se lo apoya para que cambie su actitud.

“A veces lo llama al C.A.P. cuando hay casos extremos, otras veces simplemente nos vamos atajando de antes. Lo llamamos con el padre y con el presente y trabajamos en un salón, “qué pasa contigo, qué te está molestando, qué es esto” y bueno, y que el padre y él nos digan la solución, cuál es la solución. “Bueno la solución es no me voy a portar mal”, “no ya se que no te vas a portar, pero qué vas a hacer, haber qué pasa” (...) Lo que tratamos de asesorar al padre. Los padres vienen mucho a decirnos “yo no se que hacer con él”, “nosotros tampoco” le decimos. Estamos simplemente para pensar entre todos que hacemos con él y para crear entre todos, un compromiso y que él quiera cambiar. Y si él cambia obviamente que usted se va a sentir mejor, él también, y bueno ahí lo vamos llevando. Y el consejo le dice eso y a bueno a veces se han suspendido. Por ejemplo pintó todo el baño, “bueno sabes que vas a ser vas a ser una tarea comunitaria, tenemos un montón de hojas allá adelante, de libros, bueno nos vas a ayudar (siempre hay un profesor) a clasificar, a poner acá los de historia”... y da resultado. Después los ves ahí y quieren venir, “¿hay más libros profe para arreglar?”, “no ya está”. Entonces, digo, darles que sientan el liceo.” (Docente 1, caso 1).

Se plantea el tema de “*hacerle sentir*” al estudiante que él vale, o sea ayudarlo a reconocerse a sí mismo como sujeto de posibilidad. Por otro lado, se mezcla en el discurso la necesidad de tener al estudiante adentro y no afuera del ámbito liceal, aludiendo de algún modo a la necesidad de brindarle al mismo “...un espacio de protección sólido frente a un contexto que se considera hostil y peligroso” (TIRAMONTI; MINTEGUIAGA, 2004, p.113). De este modo, se considera importante que el docente pueda trascender también en su discurso la mirada del “afuera” como hostil, puesto que en definitiva éste representa la comunidad que rodea a la institución y a los propios actores, y por lo tanto sería bueno también considerar su integración.

“Y hay que hacerle sentir útil, que él vale, que a él lo queremos, que a él lo queremos acá adentro no afuera. (...). Los chiquilines de acá, vienes de muchos lados, son difíciles, al principio con mucho problema para adaptarse a las reglas. Pero cuando las reglas son claras, y los profesores les hablan, les hablan con cierta...los sienten genuino... “esto no es así por tal y tal cosa”, ellos responden y responden bien.” (Docente 1, caso 1).

También, se hace hincapié en la importancia de otorgar a los estudiantes aquellas herramientas necesarias para que luego *“ellos terminen de resolverlo”*, considerando al estudiante como el último responsable en el proceso de inclusión.

“No le vas a cambiar ni la situación económica, ni el problema de la droga, ni el problema de los robos, hay gente que está en bandas de robos, de drogas. Eso no lo podés cambiar, vos lo podés hacer sentir bien, le podés hacer ver ciertas cosas y en definitiva en el que va a decidir es él.” (Docente 2, caso 1).

“(...) la idea es que uno los apoya, y ellos terminen de resolverlo.” (Docente, caso 3).

La segunda postura, no apuesta a resolver el conflicto dentro de la institución, por el contrario ve como positivo que los estudiantes que tienen un comportamiento hostil sean derivados a otro tipo de instituciones. De otro modo, ya desde el inicio del discurso el docente 2 del caso 2, marca un problema con el número de estudiantes. Aquí se constata nuevamente una falta de coherencia en el discurso, puesto que si bien el actor al describir al educando se acercaba a la noción sujeto de la educación, en este caso se acerca a la noción niño carente. El docente alude en su discurso al programa Aulas Comunitarias³² dirigido a aquellos jóvenes que presentan graves problemas de conducta y un pronosticado fracaso escolar en el sistema formal. No se considera pertinente realizar una crítica a dichos programas en este estudio, pero si reflexionar acerca de la mirada docente hacia un grupo de estudiantes considerados *“alumnos que no funcionaban en el sistema, que perjudicaban al resto”*. La crítica es, hacia una mirada que deja de considerar al educando como sujeto de posibilidad.

³² El programa de Aulas Comunitarias forma parte de los instrumentos empleados en el marco de las políticas educativas focalizadas del Plan de Equidad.

“Y ahí estamos teniendo problemas, porque creo que se está tratando de incluir a mucha gente y hay problemas con el número, con los materiales, con el espacio físico. Hay muchos alumnos por clase, después baja durante el año, pero arrancamos con casi treinta, treinta y pico alumnos por grupo. (...)Y no se si es excluir, por ejemplo acá estamos compartiendo el espacio físico con un profesor que trabaja con aulas comunitarias, y bueno... yo tengo ex-alumnos que están en las aulas comunitarias y bueno es tratar de entrarle a ese alumno por otro lado, no con la estructura que tiene Secundaria con su sistema, un timbre, hora de entrar a clase. Esto no es tan rígido, es más flexible, no tiene tanta carga, tienen el año dividido en dos y esa es una forma de incluir a esos alumnos que no están para estar en el sistema formal. Y se los ve bien ahí, sin duda esos alumnos eran alumnos que no funcionaban en el sistema, que perjudicaban al resto del grupo, tenían problemas de conducta, dejaron de venir.” (Docente 2, caso 2).

5.2.6.3 Discursos de los actores de cada caso

Para el caso 1, cuando surge un problema con un estudiante está muy claro el cómo actúan los actores educativos frente al mismo y con qué propósito. Director y docentes coinciden en señalar que se trabaja en forma interdisciplinaria junto al estudiante y a los padres del estudiante, con el propósito de conformar una red integrada y coordinada para ayudar al estudiante a salir adelante. Se constata por lo tanto, una apuesta a la educación inclusiva, puesto que se involucra al estudiante y a toda la comunidad en el mejoramiento del proceso educativo.

“Después que tenemos todos esos elementos, o sea de alguna manera los distintos enfoques, docencia directa, docencia indirecta, psicólogo, padres, nos reunimos nuevamente para ver que posibilidades tenemos de ayudarlo a salir adelante.” (Director, caso 1).

En lo que respecta al caso 1, se considera pertinente traer el testimonio de un chico que pasó por un proceso de inclusión más abarcadora (puesto que su cambio se manifestó más allá del área de Educación Física) para analizar de qué modo la institución actúa frente a una situación problema. En dicho testimonio, se hace referencia a la propia definición de inclusión manejada por el director del centro, *“(...) que realmente el alumno se integre dentro de la institución y que pueda interactuar con todos los demás*

de acuerdo a sus posibilidades, a sus potencialidades.” y a la definición presentada por el docente 1, “inclusión va de la mano de participación, va de la mano de oportunidad, va de la mano de te escucho y me escuchas, de consenso (...)” constatando de este modo la coherencia que existe entre dichos discursos y la validez de los mismos.

“D1: Te voy a presentar algo, es un alumno que pasó por el C.A.P. porque tuvo problemas de conducta. Jonathan, ¿cómo va la cosa?, contame.

Jonathan: No por ahora no hubo ningún problema y los problemas que tenía así, yo fui y le dije a la directora pa que...porque no quería tener más problemas, pa que no me echen del liceo ni nada.

D1: Para que no te saquen.

Jonathan: Si pero así que yo le confío por un problemas solo que una gurisa de la tarde había dicho que yo acá en el liceo había hecho chantada y yo le dije a la directora y ta ahora está todo bien.

D1: Viste como no era nada para enfrentarse, o sea que lo solucionaste hablando.

Jonathan: Si.

D1: Nadie te suspendió, nadie te observó.

Jonathan: No, no.

D1: Viste que era simple.

Jonathan: Fui y le dije a la directora y ta quedó todo bien.

D1: Hay que felicitarlo realmente sirvió entonces la charla.

D2: Muy bien.

D1: Era para eso, no siempre te llamamos para rezongar, era para felicitarte. Y seguí así porque después te vamos preguntando, ta.

D1: Este se portaba de terror. Mirálo ahora en setiembre como está. “¿Para qué me llaman?” Le decíamos frente a cualquier cosa de violencia que te surja vas y lo charlas con la directora, lo solucionás allá. Y es así charlando.” (Docentes, caso 1).

En lo que respecta al caso 2, los discursos de los actores se acercan a una postura de exclusión, ya que el conflicto no se visualiza como un desafío de mejoramiento de la propuesta educativa.

Por otro lado, resulta interesante comparar la diferencia que existe en los discursos de los actores de los casos 1 y 2 con respecto al manejo del conflicto, puesto que en ambos casos se presenta un bajo índice de promoción estudiantil y por lo tanto un mayor riesgo de desafiliación.

Para el caso 3, a partir de los discursos de los actores se puede constatar que la institución brinda apoyo a aquellos estudiantes que están en riesgo de exclusión.

5.2.7 Síntesis

Este capítulo deja en claro dos cosas. En primer lugar, los discursos de los actores en relación al concepto de educación inclusiva. En segundo lugar, cuáles son los elementos presentes en las propuestas educativas que contribuyen al desarrollo de la inclusión desde la perspectiva de los actores.

En lo que respecta a los discursos de los actores, acerca de la educación inclusiva, se presentan varias posturas. En los discursos de los directores, se constatan tres posturas. La primera de ellas, alude a la existencia de un proceso del cual la institución se siente responsable por su desarrollo. La segunda, refiere a una acción sin posibilidad de plasmarse en la realidad pues depende de la educación de los padres. La tercera, considera que la misma genera exclusión de otros. En los discursos docentes, se presentan cuatro posturas. La primera, considera que la inclusión es sinónimo de *“sentirte perteneciente a”*, de *“participación”*, de *“oportunidad”*, de *“te escucho y me escuchas”*, de *“consenso”*, de *“vínculos genuinos”* de *“trabajar en equipo”*, de *“todos son un eslabón importante”* de que *“todos participen de algo y lo disfruten, y compartan, y se enriquezcan todos de eso”*, de *“comprensión”*, de que *“se forme un colectivo en donde todos a pesar de sus diferencias, puedan crear algo, crear y disfrutar, y obtener logros”*. La segunda, considera a la misma, como sinónimo de integración. La tercera, describe a la inclusión como un proceso interno del individuo. La cuarta, refiere a la misma como el proceso a través del cual se acerca a la clase a individuos que *“no están para estar”* dentro del sistema y que perjudican a quienes si *“están para estar”* dentro del ámbito liceal.

Se identifican varios, a partir de los discursos de los actores que contribuyen al desarrollo de una propuesta educativa de inclusión. El primero, es el involucramiento de toda la comunidad (padres, docentes, estudiantes, equipo no docente, vecinos) al proyecto educativo institucional. El segundo, es la elaboración de un Proyecto de Centro, del cual se destacan cuatro puntos. En primer lugar que la elaboración del dicho proyecto incluya a todos aquellos actores que tienen mayor conocimiento de la comunidad educativa. En segunda instancia, la posibilidad de contar con varios actores que tengan cierta permanencia en el centro, para que exista un involucramiento con el proyecto y un compromiso de llevarlo a cabo. Que el mismo sea conocido por toda la comunidad

educativa. Y por último, que el mismo tenga la capacidad de incluir diversos proyectos, los cuales posibiliten un mejor acercamiento a las necesidades de los estudiantes. El tercer elemento, es brindar espacios en los cuales los estudiantes se sientan involucrados. Escucharlos y enseñarles a los mismos a escuchar, y esencialmente confiar en ellos, haciéndoles sentir que ellos pueden, que ellos valen, que ellos son reconocidos como verdaderos sujetos de posibilidad. El cuarto elemento considerado, es tener una mirada de aceptación e inclusión frente a las diferencias individuales. El quinto y último elemento, es poseer una visión amplia frente al conflicto, la cual brinde confianza al aprendizaje de un sujeto de la educación.

5.3 LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

En esta dimensión, se analiza el modo en que el área de Educación Física es percibida por los actores. Interesa conocer además, acerca de sus propuestas educativas e identificar aquellos elementos que favorecen al desarrollo de experiencias inclusivas.

5.3.1 La Educación Física en el Proyecto Educativo Institucional

En este punto, se analiza el rol que desempeña el área de Educación Física en el Proyecto Educativo Institucional, a partir del discurso que tienen los actores.

5.3.1.1 Discursos de los directores

En lo que respecta a los discursos de los directores, se pueden encontrar dos posturas. La primera, presenta una visión más amplia del rol educativo desempeñado por el área de Educación Física que la segunda.

Dentro de la primera postura, los actores indican el desarrollo del estudiante más allá del ámbito de la salud y del aspecto físico, incluyendo la socialización y la integración entre pares. Por su parte, el director del caso 1, menciona también la importancia que tiene la Educación Física desde el punto de vista educativo, favoreciendo la predisposición del estudiante a aprender en líneas generales y en las demás asignaturas.

“Ah! Pienso que es fundamental desde todo punto de vista. No sólo desde el punto de vista de la salud, desde el punto de vista del incentivo de determinadas potencialidades,

porque muchas veces los estudiantes... de repente, les gusta si el fútbol pero capaz desconocen que con su cuerpo se pueden realizar otro tipo de actividades también. Desde el punto de vista de la integración con los demás compañeros, desde el punto de vista social. Y por supuesto desde el punto de vista educativo, aquel alumno que de alguna manera realiza actividades deportivas o que está, digo, con una actividad frecuente de Educación Física influye en lo que hace al aprendizaje en líneas generales.” (Director, caso 1)

“Quizás porque es de repente la Educación Física (...) tratando de desarrollar sin duda más allá de lo físico, todo lo que te brinda justamente el tema del Deporte. Yo creo el tema de la socialización y la integración en primer lugar (...)” (Director, caso 4).

Cabe señalar una particularidad del caso 1, que es la integración de dos docentes de Educación Física al C.A.P., ilustrando de algún modo, el espacio que le es otorgado al área de Educación Física en el Proyecto Educativo Institucional.

“(...) el Consejo Asesor Pedagógico está constituido por una profesora y dos profesores de Educación Física, lo cual no es nada común en las instituciones. Uno de los profesores fue elegido por los propios estudiantes y el otro fue elegido por la dirección. Es una integración atípica, que te demuestra que acá nosotros vemos la Educación Física como un potencial que realmente hay que saber darle su lugar.” (Director, caso 1).

Dentro de la segunda postura, los actores refieren principalmente al desarrollo de las capacidades físicas.

“Yo creo que es muy importante, porque es una forma diferente de ver al educando. Es decir, está bien la parte intelectual, ni que hablar, pero creo que el desarrollo físico ayuda a la salud.” (Director, caso 2).

“Pueden desarrollarse en el ámbito recreativo, en el deporte, mejorar sus destrezas.” (Director, caso 3)

5.3.1.2 Discursos docentes

Al reflexionar acerca del rol desempeñado por el área de Educación Física en el

Proyecto Educativo Institucional, los discursos docentes apelan fundamentalmente al espacio especial que la misma otorga a los estudiantes para que se den otros tipos de aprendizajes, diferentes a los potenciados por otras asignaturas.

En primer lugar, se destaca el aprendizaje de valores de un modo vivencial-práctico. Se alude a la necesidad básica que plantea la Educación Física de “*saber estar*” con el otro, conocer y respetar los tiempos así como las capacidades y las dificultades del compañero. En Educación Física, el sujeto se enfrenta a una realidad individual y social a la vez, por lo tanto el docente debe impulsar el desarrollo de éste en ambas realidades (VAYER, 1973). De otro modo, MEINEL; SCHNABEL (1987, p.189) plantean que “...el ser humano aprende sus movimientos durante la confrontación activa con el medio ambiente determinado socialmente y en contacto e intercambio permanente con los demás seres humanos”. Dentro del ámbito liceal, los aprendizajes en el área de Educación Física son siempre sociales, puesto que la retroalimentación motriz entre los individuos es base esencial del proceso educativo.

“Yo de Historia, de Geografía me puedo olvidar, en el caso de la Educación Física, el cuerpo lo vas a tener hasta que te mueras, quiere decir que lo tenés que cuidar, saber cómo funciona, saber de qué manera podés mejorarlo, tener una buena calidad de vida, más todo el aspecto social, el relacionamiento. Por lo general cuando uno hace actividad física no lo hace sólo, compartiendo, conversando, yendo con un amigo, van al club, salen a correr, a veces se juntan grupos y hace. Y eso la parte social es fundamental. El integrarse, saber compartir, el saber estar, estar bien.” (Docente 2, caso 1).

“Un papel importantísimo. Los ayuda a formarse en valores primero que nada....a jugar con el otro y no contra el otro (...) a superar sus propias dificultades.” (Docente, caso 3).

“Por algo se considera un campamento algo tan interesante y tan importante para que un grupo se integre. Todo lo que se trabaja a nivel social a través de la Educación Física es muy importante.” (Docente 1, caso 4).

En segundo lugar, se alude a la oportunidad que otorga la Educación Física de desarrollar la autoestima del educando a través de logros corporales y superación de metas personales.

“Y para mi la Educación Física es una herramienta rápida de superar cosas rápido, más

que cualquier otra cosa. A través de superaciones y logros corporales, yo soy una convencida de que se logran superar a nivel psicológico y social...por algo todas las materias nos piden cuando hay algún rebelde sin causa que hagamos alguna dinámica en la clase.” (Docente 1, caso 4).

“Viste que ahora por ejemplo una chiquilina me decía: “yo no puedo, yo no puedo”, ellos...la autoestima es fundamental, el desarrollo de su personalidad, la integración, el aceptar al otro con sus diferencias. Me parece que es importantísimo.” (Docente, caso 3).

En tercer lugar, se sostiene que el modo de trabajar en el área, permite al estudiante manifestarse y conocerse así mismo desde otro punto de vista, descubriendo sus capacidades físicas y coordinativas, aquello en lo que puede despeñarse exitosamente y aquello en lo que tiene que poner mayor empeño.

“Los profesores decir “hay este es fatal, no retiene” y de repente uno se queda “hay pero en mi clase trabaja bárbaro, o me ayuda”. Y de repente es como le atrae tanto la actividad o nosotros tenemos otra forma de ser con ellos viste, ellos se sienten más cómodos. O como les atrae tanto la actividad ellos se muestran totalmente diferentes.” (Docente 2, caso 4).

“Hoy por hoy los juegos del teléfono, de la computadora, lo que tienen es que vos apretás un botón y empieza de nuevo. Haciendo un deporte, haciendo un juego vos no podés hacer eso, entonces eso te enseña que si te toca perder, tenés que aprender a perder, a respetar los tiempos, no es un botón y arrancho de nuevo.” (Docente, caso 2).

La cita siguiente presenta el cuestionamiento acerca del modo en que el área de Educación Física podría prevenir la desafiliación de muchos estudiantes.

“Y con el tema del ausentismo pasa eso, hay alumnos que han dejado de venir y concurren a Educación Física.” (Docente, caso 2).

5.3.1.3 Discursos de los actores de cada caso

En lo que respecta al caso 1, los actores reconocen que el área de Educación Física desempeña un rol importante en lo que refiere al desarrollo de la salud y las capacidades sociales del estudiante. El director, agrega el incentivo a aprender en líneas generales por parte del estudiante.

Para el caso 2, es interesante ver como tanto el director como el docente refieren a un desarrollo más individual del estudiante. El director pone énfasis en el desarrollo del aspecto físico como componente de la salud y el docente menciona el aprender a “perder” como modo de conocer el tiempo que lleva aprender un deporte y el conocer las propias capacidades y las del compañero.

En el caso 3, el director destaca la posibilidad de desarrollo del individuo en un ámbito distinto al otorgado en otras asignaturas. El docente por su parte, destaca el desarrollo de los aspectos sociales sobre todos los demás, como ser la formación en valores.

En lo que refiere al caso 4, tanto el director como el docente 1 coinciden en destacar por encima de todos, el desarrollo del aspecto social. Por su parte, los docentes 2 y 3 señalan el desarrollo de la autoestima, puesto que permite al estudiante tener logros que quizás en otras asignaturas no puede tener.

5.3.2 Potencial de inclusión de la Educación Física

En esta categoría, se analiza el potencial de inclusión de la Educación Física. Interesa conocer si desde la perspectiva de los actores existe dicho potencial y de ser así cuáles son las condiciones presentes en el área que permiten hablar del mismo.

5.3.2.1 Discursos de los directores

Los directores de todos los casos estudiados, consideran que el área de Educación Física otorga una posibilidad única para la inclusión de todos los estudiantes. Es interesante observar que si bien los directores de los casos 2 y 3 guardan una mirada negativa con respecto al concepto de educación inclusiva, cuando la inclusión se visualiza desde el área de Educación Física la mirada de los mismos cambia. Se puede pensar

también que el hecho de que el entrevistador pertenezca al área de la Educación Física condiciona en cierta medida las respuestas brindadas por los actores.

“E: ¿Ve en ella un potencial de inclusión?”

D: Total, total.” (Director, caso 1).

“(...) creo que en todo momento ellos incluyen a los estudiantes (...)” (Director, caso 2).

“El único lugar donde se integran, perfecto es en Educación Física.” (Director, caso 3).

“(...) es el espacio en el que realmente se ve el liceo tal cual es. (...) Es allí donde se ve la presencia, prácticamente del 90% de los estudiantes, sea el perfil que tenga.” (Director, caso 4).

Los actores, refieren a ciertas condiciones presentes en el área de Educación Física que permiten ilustrar el potencial de inclusión de la misma. En primera instancia, el hecho de contar con múltiples y diversos recursos pedagógico-didácticos para desarrollar el proceso de enseñanza, lo cual colabora en el encuentro de las diversas estrategias de aprendizaje.

“(..) los incluyen con más soltura que el resto porque tienen la oportunidad de conocerlos más, porque no sólo hacen lo curricular sino que hacen muchos juegos. Les permiten jugar al fútbol, al handball (...)” (Director, caso 2).

“Para todos hay cabida justamente allí, sea para el arte, para jugar al fútbol, sea para jugar al voleibol, sea para hacer una habilidad o una destreza. (...) Porque generalmente, es decir, yo creo que ese Espacio Recreativo Liceal, es el más integrador de todos. Porque de repente en el área de laboratorio tu vas a encontrar un perfil de alumno muy específico, que generalmente, el estudioso, el que quiere investigar, el que pasa horas allí experimentando. (...) Mientras que en el Espacio Recreativo Liceal, en este proyecto que nosotros hemos instrumentado tantas actividades (...) hay cabida absolutamente allí para todos” (Director, caso 4).

Otro de los elementos mencionados, es que normalmente la clase de Educación Física se realiza en un espacio físico fuera del ámbito liceal pero cercano a éste (en un club, en un gimnasio o en la Plaza de Deportes del barrio), lo cual favorece la vinculación con la comunidad.

“Se realiza en la plaza de Deportes. La plaza de Deportes es ideal por el espacio que tiene, la distribución física que posee y además nos queda muy cerca, a dos cuadras. Los materiales los compartimos, ellos nos brindan las instalaciones y nosotros llevamos materiales nuestros, o se realiza un fondo común con los demás liceos que utilizan la plaza, o sea que cada liceo aporta determinados materiales. Y nosotros a su vez colaboramos con la institución, brindándoles materiales de limpieza.” (Director, caso 1).

“(...) en el club Sayago y en el Salesiano, que muy amablemente nos prestan.” (Director, caso 2).

Por último, se menciona la importancia de que la asignatura se encuentre dentro del turno liceal, a modo de que sea ésta obligatoria y con cero eximición. El caso 4, es el único que presenta estas condiciones.

“(...) en este liceo que es uno de los pocos liceos, la Educación Física está dentro del turno. (...) estando justamente en el turno, el profesor está viendo permanentemente a su colega, esta intercambiando permanentemente. (...) Y bueno por otro lado, nosotros tenemos cero eximición de Educación Física, porque claro al estar en el turno no está aquel que vive lejos y porque vive lejos justamente no viene, o aquel que de repente por razones de salud no está, pero como justamente está dentro del turno, el acompaña justamente a su grupo de clase y por lo menos escucha, ve, oye justamente su clase de Educación Física (...) y ve el proceso de sus compañeros(...) y se va involucrando con la asignatura.” (Director, caso 4).

“Y lógicamente que el chico tiene que hacer Educación Física de forma obligatoria, porque así es una forma de que también a partir de la Educación Física se incluyen alumnos.” (Director, caso 2).

5.3.2.2 Discursos docentes

Cuando los docentes reflexionan acerca del potencial de inclusión de su disciplina, comienzan por destacar la diferencia que existe entre la misma y las demás asignaturas. Refieren al abordaje integral del individuo.

“Es una de las asignaturas que trata el tema de la inclusión y creo que lo aborda en forma integral.” (Docente 1, caso 1).

Por otro lado, éstos manifiestan la oportunidad única que la misma otorga para conocer al estudiante. En otras palabras, el docente de Educación Física al trabajar con la conducta motriz, al observar al educando puede apreciar no sólo una manifestación de capacidades condicionales y coordinativas, sino también una actitud corporal que comunica aspectos subjetivos de la persona que se mueve (PARLEBAS, 2001). De este modo, la Educación Física brinda al docente la posibilidad de comprender al estudiante desde una perspectiva más integral y completa.

“Lo que yo veo a través de la actividad mía, los veo a ellos, quien es tímido, quién es vergonzoso, quien no se quiere mucho, quien se quiere un poquito más, quien es egocéntrico, quien no puede comunicarse con la palabra y lo hace con el cuerpo, quien le cuesta con el cuerpo y habla mucho.(...) hay docentes que me han manifestado (...) no te puedo creer fulana de tal, (...) que felicidad me dió verla bailar, en la clase no manifiesta nada es un cero a la izquierda por decirlo así, perfil bajo, y ¡bailando!” (Docente 1, caso 4).

“Dentro de un salón de clase, dentro de una materia curricular cualquiera, cualquiera que quiere pasar desapercibido y no integrarse, o que no se siente incluido, puede pasar desapercibido. Porque en realidad es simplemente sentarse en el salón y no existir de laguna manera, estar quietitos como una plantita. Los otros profes lo que ven, es un chico que no interviene o que es tímido o que bueno no le interesa. Pero lo que nosotros vemos en una clase es muy diferente porque nuestra dinámica afuera del salón, es formar grupos, trabajar en equipo, trabajar con el cuerpo y expresarse. (...) nosotros siempre tenemos esa otra visión del niño, que a veces dicen “no, no le interesa nada, no estudia”, no, no es que no estudie ni le interese es que no se permite así mismo estar en la clase, porque tiene x problemas y no sé cuál. De repente no somos buenos en detectar cuál es la causa pero si lo podemos ver en la actividad global y mucho más fácilmente que otros

profesores en el aula. (...) hay un lenguaje corporal que estas viendo. El chico que tiene problemas de integración, es un chico que no habla mucho, que trata de no pelearse con nadie, de no tener diferencias, de no estar ni primero ni último en una columna, lo eligen de último para formar un equipo o no sabe con quien integrarse, o se integra siempre con la misma persona o con un pequeño grupo de personas. Entonces eso lo detectas fácilmente.” (Docente 2, caso 4).

También, se menciona la oportunidad que otorga el área de evaluar en forma inmediata si la tarea de movimiento propuesta es la adecuada o no, y si no lo es entonces modificarla para propiciarle al estudiante una enseñanza significativa.

“(...) nosotros de nuestra clase (...) lo vemos desde el principio si ese chico puede o no puede con lo que nosotros le estamos proponiendo o quiere o no quiere. Y entonces es más fácil de acompañarlo. Y permanente tenés que estarle cambiando todo lo que haces o adaptando al material a la circunstancia (...)” (Docente 2, caso 4).

Se expresa que la dinámica de clase impone un “hacer” el cual implica al estudiante en interrelación con otros. A propósito de dicha afirmación, se reflexiona acerca un docente que otorgue a esta interrelación, la posibilidad de una convivencia. Puesto que la misma constituye aquel proceso que va más allá del simple hecho de estar juntos, pues exige un tipo de acción interactiva y productiva desde el punto de vista humano (MEDINA, 2004).

“Entonces si vos ves a un chico que no quiere incluirse o quiere estar desintegrado o que no tiene interés o no puede o no sabe, lo que ves es que está aparte del grupo, no hay forma de que lo disimule, porque su actividad consiste en trabajar con el equipo, con todo el grupo, y si no interviene desde el punto de vista de la motricidad, no está interviniendo en tu clase. Por lo tanto, no puede pasar desapercibido, tiene que hacer en tu clase. Es imprescindible que haga. Eso lo incluye ya de hecho, porque él para pasar desapercibido es lo contrario al salón, tiene que hacer para no pasar desapercibido, porque si no hace como hace en el salón, pasa advertido realmente, entonces no se incluye.” (Docente 2, caso 4).

A través de dicho “hacer”, los actores consideran que el estudiante aprende desde la práctica y no desde la teoría que él es parte del grupo. En otras palabras, que él puede

comunicarse con sus compañeros, que él puede hacer, que él puede aprender.

“(...) la actividad nuestra es tan linda, puedes enseñar tanta cosa. (...) Y eso como lo aprendieron, en forma práctica porque no son palabras, son hechos.” (Docente 1, caso 4).

Por último, los docentes mencionan la importancia de que el director del centro, presente una visión amplia del área de Educación Física.

“Y desde lo institucional, me parece que tendrían que ofrecer más oportunidades, digamos. Y eso también tiene que ver, creo desde la institución, y también tiene que ver creo con la idea que tienen los directores de la Educación Física. Creo que es el tema de saber trabajar en equipo, de hacer acuerdos y de tener en cuenta también lo que dicen los otros.” (Docente, caso 3).

5.3.2.3 Discursos de los actores de cada caso

En lo que refiere al caso 1, el director considera que el área de Educación Física tiene un potencial “total, total” de inclusión. El docente 1 por su parte, destaca la necesidad de hacerle sentir al estudiante “que el vale” en la base de un relacionamiento genuino con el mismo en el área y en la apuesta a su inclusión.

Para el caso 2, el docente 1 y el director refieren al potencial de inclusión en Educación Física a través de la posibilidad que la misma otorga de jugar. El director menciona que la asignatura es inclusiva pues va más allá de lo curricular. El docente, agrega la importancia de brindar a los estudiantes la posibilidad de pensar y resolver diferentes situaciones que se dan en el juego.

En el caso 3, el director manifiesta que la Educación Física constituye el único ámbito en donde toda la población estudiantil participa de algo en común. La docente por su parte, reclama a la institución un mayor apoyo para que se logren más instancias para la integración de los estudiantes.

En lo que respecta al caso 4, el director enfatiza en la capacidad de la Educación Física para dar cabida a todos los estudiantes sea el perfil que tenga. Los docentes por su parte, destacan la dinámica de clase, la cual impone un “hacer”, en donde el docente para incluir debe lograr que cada estudiante desde su singularidad logre hacer.

5.3.3 Proyectos educativos en el área de Educación Física: una mirada inclusiva.

En este punto se analizan los proyectos desarrollados en el área de Educación Física. Es interesante destacar que muchos de los proyectos aquí presentados son elaborados por los propios docentes del área. Se pone especial énfasis en la identificación de aquellos elementos pedagógico-didácticos presentes en dichas propuestas y que favorecen al desarrollo de experiencias de inclusión.

5.3.3.1 Discursos de los directores

A nivel de los directores, interesa conocer si los mismos están involucrados con los proyectos de trabajo del área de Educación Física.

Los directores de los casos 1 y 4, al describir los proyectos del área, conjugan los verbos en primera persona del plural y en forma detallada, lo cual refleja además de involucramiento, compromiso con el desarrollo de los mismos y una buena comunicación con los docentes del área. Además, ambos directores añaden a la descripción de los proyectos, inmediatamente la importancia que los mismos tienen para el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.

“Educación Física es un área que nosotros siempre le hemos dado mucho apoyo desde el punto de vista de hacer por ejemplo actividades internas como campeonatos o actividades simplemente interdisciplinarias. A veces inclusive los mismos alumnos organizan campeonatos interclase. Tercer año organizó por ejemplo partidos de fútbol para los de primer año. Y nuestro eje más importante está dado por un proyecto de trabajo que son los campamentos. Comienzan con actividades de integración, que tratamos de realizar en primero y segundo año hasta culminar el tercer año con uno o dos campamentos de acuerdo a las posibilidades económicas, y bueno, y también de disponibilidad de tiempo o también que es algo muy importante de integración estudiantil. Esos campamentos muchas veces, todas esas actividades que se hacen en el proceso de preparación del campamento, muchas veces son un factor para que los estudiantes permanezcan en la institución liceal.” (Director, caso 1).

“(…) uno de los espacios, que nosotros llamamos “espacio recreativo liceal”, que estaría integrado por el gimnasio, un enorme patio con cancha y dentro del liceo lo que

sería el salón de arte (...) Dentro de ese espacio educativo, se desarrollan varios proyectos. Se desarrolla un proyecto oficial “Pintó Deporte” en el liceo, que de alguna manera baja o fue elaborado por las inspectoras de Educación Física, que tiene que abarcar todo lo que tiene que ver con el Atletismo y los deportes colectivos. Otro sería el de la “Gimnasia coreográfica”. El otro es “Libertad en el agua”. Y el otro es “Autogestión del espacio recreativo liceal (...) Si tú me dijeras, a qué espacio (...) recurriría, para en primer instancia formar o lograr la integración, ¡ah! bueno yo creo que recurriría a este espacio.” (Director, caso 4).

Los actores nombran diferentes actividades en donde el área de Educación Física, logra involucrar a diferentes actores de la comunidad educativa como ser padres, docentes, y vecinos.

“Ese primer día de clase, hacemos con los alumnos y con sus padres una cacería, que le llamamos Cacería Extraña Informativa. (...) Incluso ya el segundo día se hace una jornada de integración en donde la Educación Física justamente aporta muchísimo a ese segundo día, que es un día de integración de todos los primeros años, aporta muchísimo.” (Director, caso 4).

“(...)la semana cardiovascular en donde convocamos a diferentes técnicos en la materia y pensamos hacer una pequeña movida en el barrio con nuestros alumnos, entregando folletería por ejemplo, y bueno, y compartiendo con distintas instituciones los técnicos que convocamos. Y también convocamos allí ex alumnos que de alguna manera se hayan destacado en alguna actividad en especial.” (Director, caso 1).

Por otra parte, el discurso del director del caso 2, muestra un menor involucramiento con los proyectos del área en cuestión, puesto que éste habla de los mismos en forma impersonal. De otro modo, este actor no nombra ningún proyecto desarrollado en el área sino actividades. Además, la importancia otorgada a dichas actividades está dada por los resultados obtenidos en las mismas, más que por el proceso de aprendizaje experimentado por los estudiantes en ellas. Sin embargo, se puede considerar que en su expresión, el mismo considera el trabajo en equipo para ir tras una meta en común. En este sentido, el mismo presentaría un aprendizaje muy significativo para los estudiantes, si es que se lo sabe conducir pedagógicamente. En lo que refiere al

director del caso 3, el mismo no menciona los proyectos de trabajo desarrollados en el área.

“Los proyectos que están encaminados...ya te dije han ido a la pista a correr, han salido primeros y segundos, han hecho campeonato de voleibol y ahora estaban preparándolos en handball.” (Director, caso 2)

Cuando los directores de los casos 1 y 4, piensan acerca de alguna experiencia de inclusión en Educación Física, aluden de forma inmediata a aquellos chicos que presentan dificultades de interrelación y conducta en las demás asignaturas, pero sin embargo logran integrarse adecuadamente en los proyectos que surgen del área de Educación Física. Es pertinente señalar, que en ambas instituciones estos proyectos son propios. De este modo, el potencial de inclusión se encuentra posiblemente en la elaboración de una propuesta pedagógica centrada en las necesidades específicas de los estudiantes que concurren a cada uno de los centros.

“Nosotros con el proyecto de campamentos, los chiquilines hacen un reglamento y en el reglamento votan determinada cantidad de sanciones o suspensiones. (...) Y nos ha sucedido que en muchos casos, o sea, por lo menos te estoy hablando de dos o tres casos en determinados grupos....el hecho de poder asistir al campamento hace que el alumno modifique actitudes y comience a trabajar en las asignaturas, hay que estar atrás de él y hay que apoyarlo mucho, pero ha dado ese resultado.” (Director, caso 1).

“(...) sin duda que están todos los fatales, todos los que generalmente los profesores no pueden con ellos generalmente en la clase o son los que menos estudian, sin embargo son los que más se vuelcan sin duda a estas actividades extracurriculares y sobre todo esencialmente al Espacio Recreativo Liceal.” (Director, caso 4).

Los otros dos casos, presentan como experiencias de inclusión en el área de Educación Física, las competencias deportivas. El caso 2, destaca la posibilidad de que el estudiante se interrelacione con estudiantes de otros liceos. El caso 3, enfatiza en el hecho de que un estudiante con bajos logros educativos en las demás asignaturas, pueda sin embargo desarrollarse y obtener logros en el área de Educación Física. En este sentido, se la inclusión educativa se manifiesta en la acción de otorgarle al estudiante la oportunidad de conocer otros lugares, interrelacionarse con otros estudiantes y obtener logros. Sin

embargo, cabe cuestionarse la capacidad docente de brindarle a todo estudiante las herramientas necesarias para aprender el deporte. Así mismo, la importancia de que el mismo considere en los criterios de selección, además del desempeño físico, el proceso de aprendizaje, la tenacidad y el compañerismo del sujeto.

“Yo creo como elemento importante de inclusión, fue que el año pasado fue un grupo muy importante a Minas a participar con otros liceos. (...) Ya los han llevado a competir a Atletismo, los llevan a competir a todos lados (...)” (Director, caso 2).

“Fundamental, lo vi en las competencias, el peor alumno puede ser el mejor” (Director, caso 3).

5.3.3.2 Discursos docentes

En lo que respecta a los discursos de los docentes, interesa presentar sus proyectos de trabajo, y destacar de los mismos aquellos elementos pedagógico-didácticos que favorecen al desarrollo de una propuesta educativa de inclusión.

Para comenzar, se presentan los proyectos de trabajo desarrollados en los casos 1 y 4. Los mismos, son elaborados por los propios docentes del área con el apoyo de la dirección. Luego, se presenta el programa Pintó Deporte, en el cual se encuentran trabajando los docentes de los casos 2 y 3. Si bien no se alude al caso 4 en la presentación de este último proyecto, los docentes de este liceo también participan del mismo.

Para dar inicio, se presenta el proyecto más significativo desarrollado por los docentes del caso 1, el cual recibe el nombre de “Campamentos”. Este proyecto, colabora ampliamente en la identidad del centro educativo. El mismo, desarrolla el sentido de comunidad liceal al involucrar en la participación activa y comprometida a todos los actores educativos (estudiantes, docentes, padres, etc.).

“(...) los terceros años saben que se van a un campamento pero los primeros y segundos trabajan para ese campamento, porque ellos saben que van a llegar a tercero. Entonces los de tercero plantean actividades, por ejemplo “hagamos un campeonato de voleibol”. Lo hacen, lo planifican los terceros para los segundos y primeros y ahí obtienen finanzas para su campamento. Se inscriben y pagan una pequeña cuota por equipo, por ejemplo \$10. Y le pedimos el premio a la directora o al APAL. También hacemos....los terceros

van a hacer martes y jueves, “cantinas saludables”, no va a ver papas chips, no va a ver nada, va a ver tortas y alfajores que traen las mamás hecho de la casa, pizzas y eso. Y le vendemos a toodo el liceo. Ellos ya saben que los tercero hacen ese día y colaboran porque cuando ellos llegan a tercero el resto sigue colaborando, es como una cadena. Eso funcionó fabuloso.” (Docente 1, caso 1).

Siguiendo dentro del proyecto “Campamentos”, los docentes expresan que si bien éste forma parte de una política universal educativa, puesto que está dirigido a toda la población estudiantil, hay que cumplir con un reglamento para poder participar en él. Este reglamento incluye entre otras cosas, participar de reuniones de trabajo y no recibir más de dos suspensiones. En este sentido, se considera que el mismo plantea a los estudiantes la necesidad de desarrollar valores tales como el compromiso y la responsabilidad frente al trabajo y al logro de una meta compartida. Por otro lado, éste exige al estudiante un comportamiento adecuado no sólo dentro del espacio de Educación Física, sino en todo el ámbito liceal.

“Para ir al campamento, tienen la posibilidad de ir todos los terceros, así arrancamos nosotros, con una reunión general donde se les informa del campamento. Luego se hace una reunión general de padres, de todos los terceros. Pero ese campamento tiene un reglamento. (...) Para poder ir al campamento, si hay cinco reuniones debería participar de tres reuniones obligatorias y dos debidamente justificadas. Porque hay reuniones de trabajo (...) Con dos suspensiones al año quedás excluido del campamento. Entonces ellos, cuando por motivos diferentes han sido suspendidos una vez, vienen al profe de Educación Física y te dicen “profe me suspendieron por tal cosa”, “cuidáte, no te olvides que al campamento con dos suspensiones no vas” y ha bajado montones el nivel de suspensiones porque ellos se cuidan.” (Docente 1, caso 1).

Otro aspecto a destacar de este proyecto, es que la participación en el mismo es voluntaria. De este modo, se valora al educando como sujeto de la educación, puesto que se le otorga al mismo, libertad para que se exprese y manifieste sus deseos e intereses.

“El campamento es voluntario, generalmente van muchos. Hoy por hoy de 120 tenemos 80 inscriptos, de los cuales están yendo 70...” (Docente 1, caso 1).

Para terminar con el proyecto “Campamentos”, interesa destacar que el mismo, representa un proceso educativo más abarcador en el tiempo que la instancia puntual de su concreción. El proceso se inicia con la primera reunión entre docentes, estudiantes y padres, y se va alimentando de las diferentes actividades realizadas durante el año para culminar con el campamento propiamente dicho.

“Ese campamento consta de una sucesión de actividades: una reunión de integración donde nos conocemos todos, una hamburguesada, almuerzos compartidos de trabajo, nos fuimos a Pajas Blancas en el ómnibus por el día y buscamos un lugar que es una plaza de Deportes, ahí hicimos un almuerzo compartido y jugamos, ahí fuimos marcando los lineamientos para que de a poquito vayan entrando en el campamento.” (Docente 1, caso 1).

Además, las actividades que se realizan durante dicho proceso, brindan a los estudiantes la posibilidad de encontrarse con sus pares en un ambiente saludable, en donde se fomenta el juego entre amigos y la expresión de ideas e intereses. El desarrollo del proyecto “Campamentos” otorga a los docentes una oportunidad de ver a los estudiantes en otro ámbito distinto y de algún modo descubrir y hacer sentir a cada estudiante sujeto de posibilidad.

“Eso precisan, ese espacio para encontrarse. Y todos los que son en la clase violentos, que se paran, que caminan, vos los ves en la hamburguesada, están jugando al truco, a las damas. Llevamos juegos de ese tipo. Hicimos concurso de malabarismo. Salió espectacular. Ellos proponen, ellos son muy ricos es ese sentido. Hay que saber un poco escucharlos y no imponerles.” (Docente 1, caso 1).

En el caso 1, se desarrolla desde el área de Educación Física otro proyecto “La Semana Cardiovascular”. El mismo, involucra a toda la comunidad educativa, padres, vecinos, ex alumnos, docentes, estudiantes y diferentes instituciones. Se aúnan todos los recursos para lograr aprendizajes de calidad para todos. En este sentido, se construye un modelo educativo que desarrolla el sentido de apoyo y responsabilidad comunitaria (STAINBACK, 1999). Se logra de este modo, potenciar aprendizajes significativos, experiencias educativas que abraquen diversos contenidos (deportivo, sanitario, comunitario y humano).

“Durante la semana de la salud cardiovascular se va a colocar un pasacalle que dice “El Liceo 22 apoya la salud cardiovascular”. Y empezamos a buscar colaboradores, fuimos a la Intendencia, fuimos a Roemmers, fuimos al MSP, fuimos a los programas de salud del CODICEN y elaboramos todo un cronograma durante la semana, en la cual diferentes técnicos, una nutricionista de Conaprole, un médico va a hablar de Tabaquismo, otro de alimentación saludable, otro de salud y actividad física. Y el tema de salud y actividad física lo vamos a hablar los profesores de acá, vamos a hacer un taller para padres, docentes y alumnos, la importancia de la actividad física. Y como coronación de eso, vamos a traer a la campeona mundial de boxeo Krishna Mus que es ex alumna. Y además tenemos a Borges, el atleta ciego, también es ex alumno de acá. Entonces ellos están fascinados, esperando que venga todo eso. Roemmers nos donó carnés, para que todos los alumnos de acá tengan su n° de presión. (...) Nos contactamos con facultad de Medicina y nos manda estudiantes para que tomen la presión. Vamos a ir a la plaza de Deportes y se la van a tomar en actividad y después. También van a ir al barrio ellos mismos, para tomársela a quien quiera. Es como que empezamos a abrirnos así, vamos a ir a las escuelas y vamos a replicar. Por ejemplo, cuando venga Conaprole y nos hable de alimentación saludable, ellos van a elaborar todo un resumen y vamos a acercarnos a la escuela del barrio y les vamos a contar a la escuela lo que aprendimos, le vamos a dejar folletos de apoyo y así. Y así lo vamos a hacer con diferentes instituciones.” (Docente 1, caso 1).

El tercer proyecto presentado por el caso 1, es “El mes del voleibol”. A través del mismo, los estudiantes del liceo comparten su experiencia de aprendizaje sobre el contenido voleibol con estudiantes de otro liceo (con el cual normalmente comparten el espacio físico de trabajo). Este proyecto, favorece el aprendizaje social entre pares y otorga la posibilidad al estudiante de autoevaluarse, al seleccionar el área de juego en la que se siente más a gusto. De este modo, los aprendizajes de todos se encuentran potenciados, y los estudiantes pueden valorar el deporte como medio de recreación y comunicación con otros jóvenes.

“(...) con el otro liceo (...) en coordinación con ellos... resultó espectacular, creamos un proyecto de “el mes del voleibol” (...) y llegamos a llenar la cancha de 24 redes de voleibol (...).ellos se van dirigiendo a determinados lugares. Acá están jugando los que juegan un poquito mejor, acá los principiantes, en el medio tenemos los intermedios. Y los profesores vamos rotando (...) generó que los chiquilines se conocieran (...)” (Docente 1, caso 1).

Otro aspecto a destacar del proyecto “El mes del voleibol”, es el hecho de brindarles a los estudiantes la posibilidad de conocer diferentes deportes y juegos, como modo de ampliar su espectro y trascender aquello que es parte de lo conocido.

“Pero hemos logrado un cambio, los primeros libres, los primeros meses, eran fútbol y manchado, ya ahora setiembre el libre es voleibol y handball. (...) Digo, no es por el fútbol, el fútbol es muy bueno, pero brindarles la oportunidad de otras cosas. Y sacar a las chiquilinas del tan nombrado manchado, que si bien es bueno, pero digo que conozcan otras cosas.” (Docente 1, caso 1).

Desde el caso 4, se presenta en primer lugar el proyecto “Gimnasia Coreográfica”, el cual trae una experiencia de inclusión muy enriquecedora para el análisis. El docente considera en su discurso, la heterogeneidad como valor supremo, la diferencia no se “disfraza” sino que se reconoce y acepta como tal. La pedagogía del docente favorece el desarrollo del “sentido de comunidad” dentro del grupo de clase, ya que la responsabilidad se sitúa en cada uno de los integrantes. Por otra parte, el docente manifiesta que la inclusión produce cambios profundos y enriquecedores para todos los individuos que conforman el grupo. Los mismos se manifiestan, en el desarrollo de sentimientos tales como la aceptación a la diferencia y la confianza otorgada a la persona en proceso de inclusión; y para la persona que se incluye el lograr “ser una más desde otro lugar”, una vez incluida sentir deseos de aprender y manifestar esos aprendizajes.

“(...) me ha pasado grandes evoluciones, grandes grandes cambios a nivel de la autoestima, grandes cambios. He tenido casos de chicas que tienen problemas motrices e intelectuales que se incluyen dentro del grupo, pero que es muy interesante la perspectiva vista desde los dos lados, desde la alumna que se quiere incluir y desde el lado de la aceptación del resto del grupo. Me parece que no se si es hasta más interesante eso, de que todo el grupo logre aceptar la diferencia que en sí la inclusión de esa persona. Porque la persona, lamentablemente está acostumbrada a eso y quizás no lo sufra tanto, como un normal entre comillas lo ve desde afuera. Sin embargo, creo que sí la diferencia la ponemos nosotros, los que nos creemos cuerdos o normales, aptos para. Entonces yo he visto, me resulta más interesante ver la aceptación que la inclusión, en forma práctica no. Y después que esa persona se incluye y es realmente aceptada es el avance de la persona, cuando es aceptada, y el otro le da la confianza, le da el apoyo, le

da el cariño, le da la aceptación, entonces esa persona se incluye y termina siendo no una más porque siempre va a ser diferente, pero una más desde otro lugar no. Y me ha resultado bien interesante, y es fuerte. Somos bien crueles los seres humanos en los rechazos.” (Docente 1, caso 4).

En lo que respecta a la propuesta puntual de clase, el docente destaca la importancia de realizar una actividad en común con todo el grupo en algún momento de la clase, al empezar y al terminar por ejemplo, a pesar de que el grupo se divida en la parte central de la clase, para trabajar sobre diferentes niveles de ejecución con el objetivo de que cada uno continúe avanzando y superándose. El docente plantea de este modo, la importancia que tiene el proponer una misma tarea para todos, la cual es desarrollada en forma singular por cada estudiante según sus condiciones y capacidades, para permitirle al mismo su inclusión en el grupo.

“(…) si hay algo que no se puede hacer, se hacen dos cosas diferentes dentro de la misma coreografía, cada una hace lo que puede, y se coordina para que quede bien y después se juntan en una parte que pueden hacer todas y se separan así para integrarlas todas.” (Docente 1, caso 4).

Este actor, también refiere a atender especialmente a quienes están en riesgo de exclusión, otorgándoles el valor que tienen para el grupo y destacando sus potencialidades.

“Cuando yo veo que están desmotivadas porque la serie no es linda vamos a decir o no les gusta. Las siento y dedico un rato a hablarles así, que cada uno es importante, que si se rompe una gomita en una bomba, la bomba no funciona. Aunque ellas se sientan gomitas, son importantes (...) Hablarles. A los gurises tenés que hablarles, dedicarles un tiempo. Pero también tiene que haber hechos no solamente palabras (...) Hoy vos viste una alumna que dijo “a fulanita y menganita le salió bien”, y yo miré quienes eran y paré la clase para que lo hicieran, porque son dos chicas que tienen ciertas limitaciones en el baile, y si tenían un destaque en eso y las aplaudimos ahí. Porque si no pueden una cosa, van a poder otra.” (Docente 1, caso 4).

Por otra parte, el mismo destaca el proceso de aprendizaje del estudiante por encima del resultado.

“Después los tiempos, “ah fulanita se abre de piernas y yo por qué no me puedo abrir”, enseñar que hay distintas valencias natas que tenemos, que alguna nos va a costar más, a otras menos, y que si nunca lo logramos bueno no importa, lo importante es el proceso por lograrlo, el cambio desde que empezamos a que terminamos el proceso, aunque no hayamos llegado a hacer eso. Y bueno que de repente en esta área no pero en otra si.”
(Docente 1, caso 4).

Expresa además, la necesidad de contar con dos tipos de herramientas para lograr la inclusión de los estudiantes. Por un lado, las herramientas pedagógico-didácticas tales como brindarle el tiempo necesario a cada estudiante para que pueda involucrarse con su proceso de aprendizaje, así como hablar con el grupo acerca de la importancia de aceptar y valorar las diferencias del compañero. Por otro lado, están aquellas herramientas técnicas específicas que tiene el docente de Educación Física, las cuales se desprenden del conocimiento específico del contenido a enseñar.

“Yo que sé, para mi el amor al prójimo. Lo tenemos todos, lo desarrollas o no. (...) Y hay que darles tiempo para mi, porque para mi la diferencia está en el tiempo, el tiempo de lograr las cosas, te lleva años de repente. Y tocar este tema por ejemplo que estoy tocando contigo, cuando la persona está ausente en la clase, tocarlo como tema, me parece una herramienta importante. (...) Después en la actividad nuestra, las herramientas de esa persona específica física técnica en el baile, es tratar de ponerla en lugares donde ella se sienta...Por ejemplo si ella tiene un problema con la lateralidad que en general lo tienen las personas así, que se van para un lado, se van para un lado y se van corriendo, vos tenés que ver para que lado se corren y la pones de ese lado y sabes que si se corren no están chocando con otros. Si es una coreografía donde hacemos distintos frentes, ponerla en un lugar, donde para cada frente que se de vuelta tenga vea a alguien. Ellos no lo saben, yo lo hago por experiencia, me explico. O en lugares puntuales de la serie donde se sientan importantes.” **(Docente 1, caso 4).**

Otra herramienta didáctica considerada por el mismo, es el hecho de brindarles la posibilidad de crear. La creatividad, está relacionada con motivarlos a pensar, a resolver motrizmente.

“(...) les cuesta mucho a las chiquilinas ser libres porque tienen mucha estructura arriba. Entonces vos les decís “bueno creen” y no saben por donde arrancar. Entonces para eso

yo hago todo un trabajo a principio de año en donde les doy un poco de herramientas y seguridad para después darles esa actividad.” (Docente 1, caso 4).

Por último, alude a la necesidad de trabajar coordinadamente con los docentes del área para propiciar el aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

“Me parece importante que los profesores de cada centro trabajen en coordinación entre sí para que se manifiesten los distintos intereses, de acuerdo a la edad.” (Docente 1, caso 4).

Dentro del caso 4, el docente 2, si bien no presenta un proyecto de trabajo, manifiesta claramente aquellas estrategias de enseñanza que potencian la inclusión del estudiante. Entre ellas se encuentran: alentar la resolución motriz de cada sujeto y brindar a cada uno el tiempo que necesite.

“Pero siempre hay que lograr que hagan, esa es mi filosofía en la clase. Nosotros una materia que educa a través del movimiento, entonces hacer para nosotros tiene que ser fundamental. Ellos tienen que lograr hacer, con diferente tipo de dificultad, diferentes tiempos, lo que sea pero tienen que sentir que logran hacer al final nuestra clase, las cosas que nosotros les proponemos. De repente hay que cambiar la propuesta pero ellos tienen que sentir que lograron algo cada vez que terminan una clase, que lograron hacer una actividad y eso ya les va a hacer sentirse incluidos. Y después pasa lo que te digo el deseo personal.” (Docente 2, caso 4)

Continuando con el Caso 4, se presenta otro proyecto desarrollado en el área de Educación Física con características de inclusión, “Libertad en el agua”.El mismo otorga a muchos estudiantes la posibilidad de adaptarse al medio acuático y manifestarse en un medio diferente al cotidiano. Dado que cada estudiante, presenta desde el plano cognitivo diferentes grados de sensibilidad a los instrumentos empleados por el docente, no se puede decir que existan dos estudiantes que aprendan de la misma manera (MIERIEU, 1997). En este sentido, el medio acuático otorga al docente la posibilidad de acercarse al aprendizaje del estudiante de otro modo.

“Y bueno, es un medio muy especial, porque por ejemplo, aquellos alumnos que de repente en el terreno que viste que trabajamos, les cuesta a veces la Educación Física o

algunas tareas, en el agua de repente no. Se sienten más liberados, se sienten mas libres en su cuerpo y trabajan mejor en el agua. Y eso esta muy bueno, porque de repente ellos ven que en un medio no tienen tanta habilidad o les cuesta mas, pero en otro si. Y eso esta bueno para la autoestima, viste de los chiquilines.” (Docente 3, caso 4).

El docente, identifica una metodología de trabajo similar a la empleada por el docente 1 del caso 4 para la Gimnasia Coreográfica. Es trabajar en dos niveles, pero siempre teniendo en cuenta el beneficio de cada estudiante y la importancia de integrar en una tarea común a toda el grupo en algún momento de la clase.

“Generalmente miramos, siempre hay dos niveles en el grupo. (...) Un nivel que ya tiene un poquito mas de experiencia y para ellos, a veces ya en la segunda o tercer clase, le ponemos alguna otra tarea diferente. Y el resto del grupo que de repente tiene más miedo al agua, o algunos usan flotador todavía, se les propone otro tipo de tareas. Pero siempre después terminamos con algún juego todos juntos, verdad. (...) La idea es que puedan, bueno seguir avanzando un poquito los que ya saben algo y los que no vayan adaptándose, pero después también hacen el trabajo grupal, mucho recreativo. Y los resultados que hemos tenido son bárbaros.” (Docente 3, caso 4).

Este proyecto, involucra el esfuerzo de una gran cantidad de actores por dentro y por fuera de la institución, lo cual enseña a los estudiantes que de algún modo cuando se aúnan las potencialidades de cada uno y los recursos disponibles en un lugar, se puede ir tras una meta.

“El proyecto de “Libertad en el agua” consiste en que los alumnos tengan acceso al trabajo en piscina verdad, que no todos lo tienen, para a través de ese medio que es un medio totalmente diferente del que trabajamos en el año, poder aprender básicamente las destrezas básicas o por lo menos de adaptación al agua. (...) para que se lleve adelante el proyecto, es muy importante el apoyo de todos, de todos. Es como un trabajo en red, nosotros le llamamos trabajo en red. Desde el primer año que se hizo, pero todos los años es necesario.”. (Docente 3, caso 4).

Por último, se presenta el programa Pintó Deporte, en el cual se encuentran trabajando los docentes de los casos 2, 3 y 4. El docente 2 del caso 2, destaca del mismo, la motivación por parte de los estudiantes de representar al liceo. En este sentido, dicho

proyecto contribuiría al desarrollo del sentimiento de pertenencia por parte de los estudiantes, lo cual era manejado por el docente 1 del caso 1 como un reflejo de que el estudiante se siente incluido.

E: ¿En qué proyectos educativos está trabajando?

D: En el Pintó Deporte, en donde participamos en voleibol, en atletismo y ahora vamos a ver si participamos en handball. (...)

E: ¿Aspectos positivos del programa?

D: Lo principal es que hay una motivación para los alumnos, ganas de representar al liceo, ellos siempre están preguntando y ahora qué deporte viene, en qué vamos a participar, eso es lo más importante.” (Docente 2, caso 2).

En lo que refiere a la propuesta puntual de clase, el docente señala la importancia de estimular la creatividad de los estudiantes. De algún modo, lo que planteaba el docente 1 del caso 4, en la metodología de trabajo empleada en el proyecto “Gimnasia Coreográfica”, favorecer a que los estudiantes se reconozcan a sí mismos y se revelen como sujetos de posibilidad, “*como personas que están recepcionando pero a la vez devolviendo, pensando*”.

“A mi me pasa mucho, y me gusta mucho enseñar el deporte por el lado de plantear una situación y ver cómo la podemos resolver. A mi me gusta que aprendan a jugar el deporte jugando, pero parando permanentemente para decir bueno ¿qué pasó acá?, cómo podemos resolver esta situación, para que ellos piensen, como personas que están recepcionando pero a la vez devolviendo, pensando.” (Docente 1, caso 2).

El docente expresa también el valor de trabajar en equipo y planificar con los demás docentes del área.

“Entre los docentes de Educación Física nos comunicamos siempre. A principio del año nos ponemos de acuerdo con los deportes que vamos a dar, para coordinar el tema de los materiales, ya que no hay materiales como para poder trabajar a la vez un deporte. Y entonces vemos que deportes vamos a trabajar en primer año, en segundo y en tercero.” (Docente 1, caso 2)

El docente del caso 3 por su parte, refiere al programa Pintó Deporte como la

única instancia liceal en la cual participan conjuntamente estudiantes oyentes y no oyentes³³,

“Bueno ahora por ejemplo, nosotros los estamos incluyendo a ellos, pero ellos antes nunca... ta nunca habían habido campeonatos tampoco, pero tampoco nunca los habían hecho participar de nada junto con los oyentes y habían oyentes y habían sordos, pero que era como por un lado los oyentes y por otro los sordos.” (Docente, caso 3).

Este docente, a través de una instancia puntual de clase, ilustra como en la práctica deportiva para el campeonato, los chicos aprenden a aceptar sus diferencias, a convivir con otros y a comprenden que son parte del grupo.

“(...) un día hicimos una práctica de esas y vino un chico sordo, miró y se fue, no entró. (...) Entonces le digo, “¿Por qué no viniste Diego la clase pasada al entrenamiento? Tenías que venir, vos estas en la selección” Y me dijo, “no yo no vine porque yo vine miré, y primero no vi a la intérprete y además eran todos oyentes”. La intérprete estaba sentada allá y el no la vio, pero además esos oyentes son sus compañeros del equipo. Entonces le di un sermón: “vos no tenés que excluirte porque ¿si los demás no te excluyen por qué tu te vas a excluir?, si estás en el equipo es porque sos uno de los mejores, tenés que participar, te necesitan” (...) Y bueno ese chiquilín después cambió totalmente y viene siempre y juega precioso.” (Docente, caso 3).

El mismo, refiere también a la integración con docentes de otras asignaturas, como modo de enseñar al estudiante con el ejemplo. Dado que “entre el testimonio de decir y el hacer el más fuerte es el de hacer porque tiene o puede tener efectos inmediatos” (FREIRE, 1994, p.83).

“(...) como tenés que tener una camiseta identificatoria, una bandera (...) hablé con la profe de dibujo, para que los chiquilines en la clase hicieran el logo del liceo(...) Cuando trabajas en equipo con otros, así con el profe de Educación Física o la profe de Dibujo o con los profes de otras materias. Entonces todo eso, yo creo que se trasmite, que uno sin decir nada, viste que dicen “un hecho vale más que mil palabras”. Y aunque vos no lo digas, ellos lo perciben. Y eso también es un ejemplo que ellos pueden asimilarlo, no se, imitarlo.” (Docente, caso 3).

³³ El caso 3 representa al liceo con población estudiantil oyente y no oyente.

Sin embargo, a pesar de que el programa Pintó Deporte obedece a una política de tipo universal al dirigirse a toda la población estudiantil, es importante para que se cumplan los objetivos pedagógicos que lo sustentan, un docente que emplee recursos metodológicos adecuados. En la expresión del docente del caso 3, se refleja una propuesta de enseñanza que no favorece a la inclusión de los estudiantes, puesto que para practicar con los estudiantes seleccionados para el campeonato, se suspende una clase curricular. Se está privando así, a algunos estudiantes del derecho de recibir educación. Se es consciente, que en la falta de horas pagas, muchos docentes necesitan recurrir a esta situación para poder participar del proyecto. Sin embargo, se considera que ésta no es la forma adecuada de hacerlo y que se deberían encontrar otras estrategias pedagógico-didácticas.

“(...) nosotros a veces suspendemos alguna clase, eventualmente, y hacemos un entrenamiento específico para handball, entonces citamos a todos los de la selección y los hacemos jugar, les hacemos drills y después hacemos partidos” (Docente, caso 3).

Por último, el docente del caso 3, introduce una experiencia educativa que ilustra su perspectiva de inclusión. La misma, es el logro del estudiante frente a una prueba de atletismo. La inclusión en Educación Física aparece aquí muy ligada al concepto de “hacer”, como la presentaba el docente 2 del caso 4. Incluir al estudiante es sinónimo de lograr que el mismo haga en la clase. Se incluye en este “hacer”, la capacidad del docente de plantear una tarea de movimiento significativa para el estudiante, la cual despierte su interés y le brinde además la posibilidad de éxito. En definitiva, la inclusión en Educación Física, se plasma en aquellas estrategias pedagógico-didácticas a través de las cuales el docente logra por un lado, proponer una tarea de movimiento que desafía al estudiante y por otro, convencer al mismo de aceptar dicho desafío.

“Y también he tenido, de ese chiquilín no me voy a olvidar más, que tenía enormes dificultades motrices, pero viste que si ellos tienen el interés y el estímulo...yo me acuerdo que logré enseñarle saltar Flop, saltó 1.05m, pero hizo la técnica. Estuve como no se cuanto...pero digo... me quedó grabado porque claro me dió un trabajo bárbaro, pero lo logró. Claro eso tiene algo de lo que ellos también tienen de adentro. Está también lo que vos le des. ¿No? Pero digo, o sea mi visión es esa que si vos ponés todo tu empeño, todo tu... no se, la transferencia viste de adentro tuyo y el chiquilín capta que

vos confías que el puede, ellos realmente logran cosas. Claro ellos lo primero que te dicen es no puedo, no todos depende de cada uno, pero si lográs convencerlo de que puede, puede.” (Docente, caso 3).

Para terminar con el análisis de los discursos docentes, se introduce una mirada más abarcadora de la educación inclusiva. Entre los docentes hay una tendencia a señalar que la propuesta desarrollada en el área de Educación Física no alcanza para incluir a los estudiantes. Los mismos manifiestan, la necesidad de coordinar entre las diferentes áreas pedagógicas y con los diversos actores educativos (adscriptos, docentes, director, padres, estudiantes).

“El tema es que yo creo que en este liceo se trabaja bien, digo, todos los docentes están en ese tema, lo tienen como prioridad. La colaboración entre los sectores, el buscar ayuda, el trabajar en equipo. Eso es fundamental, eso es fundamental, acciones aisladas no logran nada. Acciones aisladas no. Si vos te comprometes con un fuerte equipo, y vos sabés que le pedís a la adscripta que te acompañe, y va la adscripta y va este. Acá hay eso viste, equipo.” (Docente 1, caso 1).

“Tiene que ver con lo que vos querés hacer y lo que vos podés hacer. Necesitas siempre detrás un apoyo institucional. Porque si a mi la directora no me apoya, no puedo hacer nada.” (Docente, caso 3).

Otros actores, guardan una mirada más pesimista con respecto a aquellos casos que “escapan” a las herramientas que pueda tener el docente o la propia institución.

“Pero bueno, a través del deporte, por ejemplo es una de las actividades que a veces en muchos casos funciona como integradora o como inclusora, a través de la actividad deportiva. Pero hay casos que no, que son muy complicados, que escapan a veces a nuestras herramientas que tenemos yo que se. Y dentro de la institución también.” (Docente 3, caso 4).

“A veces nosotros podemos influir en algún alumno, pero aquel alumno que realmente deja de venir al liceo tiene una problemática muy grande, con mucha carga atrás y me parece que no es suficiente desde la parte física, no alcanza con eso (...) No alcanza con el espacio de Educación Física o la coordinación entre docentes, ellos precisan otras propuestas, espacios diferentes.” (Docente, caso 2).

5.3.3.3 Discursos de los actores de cada caso

Para el caso 1, los discursos de los actores identifican el proyecto “Campamentos” como una experiencia de inclusión. A través del mismo, se brinda a cada estudiante la posibilidad de implicarse en un proceso de aprendizaje junto a otros.

En el caso 2, se connota una buena comunicación entre el director y los docentes de Educación Física, puesto que el director conoce claramente aquellas actividades desarrolladas por los docentes del área. Los actores mencionan como experiencias de inclusión en el área, el programa Pintó Deporte, destacando la competencia y todo lo que ésta conlleva (etapa de preparación, intercambio con estudiantes de otros liceos).

Los actores del caso 3, también reconocen el papel inclusivo de la Educación Física en la institución a partir del desarrollo del programa Pintó Deporte. Se visualiza un reclamo por parte del docente hacia el director del centro de otorgar más espacios para la inclusión de los estudiantes.

Para el caso 4, el director refiere al potencial inclusivo que representa para la institución liceal, el hecho de contar con diferentes proyectos educativos dentro del área de Educación Física. Los docentes por su parte presentan dichos proyectos, aludiendo a aquellas herramientas pedagógico-didácticas que acercan a los estudiantes a experiencias de inclusión.

5.3.4 Síntesis

El siguiente capítulo intenta responder a una serie de interrogantes. ¿Cuál es la mirada de los actores con respecto al rol que desempeña el área de Educación Física en el Proyecto Educativo Institucional? ¿Presenta esta área un potencial de inclusión educativo? Y de ser así, ¿cómo lo puede desarrollar? ¿A partir de proyectos educativos? ¿Con el apoyo de la dirección del centro? ¿Desde una orientación pedagógico-didáctica y metodológica determinada? ¿En el empleo de ciertas herramientas pedagógicas? O ¿en la conjunción de todas las anteriores?

Queda claro, que el área de Educación Física para todos los actores entrevistados, desempeña un rol importantísimo en lo que refiere al buen desarrollo del Proyecto

Educativo Institucional. ³⁴ Se destaca la oportunidad que la misma brinda al estudiante de aprender a convivir con los otros, de desarrollar su autoestima y de reconocerse así mismo desde otra dimensión.

Los actores identifican que la Educación Física presenta un inmenso potencial de inclusión. Pero, cuál es ese potencial. Los actores, refieren a ciertas condiciones favorables presentes en el área que permiten hablar de dicho potencial.

Los directores mencionan como condiciones favorables: a) el espacio físico donde se desarrolla la actividad, el cual implica vinculación con el medio; b) el contar con una diversidad de recursos pedagógico-didácticos, lo cual favorece al aprendizaje significativo de los estudiantes; c) el hecho de que la asignatura se presente como obligatoria y con cero eximición.

Los docentes por su parte, presentan como elementos: a) la particularidad que ofrece el área de poder conocer al estudiante desde una dimensión más global, refiriéndose al campo de la motricidad; b) la posibilidad que ésta brinda al docente de evaluar de forma inmediata la propuesta de clase y modificarla si es necesario; c) la implicancia del educando en un “hacer” que exige convivencia con otros.

Pero, de qué modo se despliega dicho potencial de inclusión presente en el área de Educación Física. En este momento aparece el fruto del análisis hasta aquí realizado. Para que la Educación Física genere experiencias de inclusión, es esencial que el docente del área y el director del centro desempeñen su rol adecuadamente.

Se destaca en primer lugar, el empleo por parte del docente de ciertos elementos pedagógico-didácticos:

a) Desarrollo de proyectos educativos que involucren desde la participación activa a los estudiantes en primer lugar, y luego a diferentes actores de la comunidad educativa como ser padres, docentes y estudiantes de una institución vecina, es esencial. Por otro lado, resulta muy importante, que dichos proyectos conduzcan a aprendizajes significativos, que aborden contenidos que trasciendan lo conocido por el estudiante o que resulten integradores de otras áreas del conocimiento.

b) Empleo de recursos pedagógicos tales como, brindar el espacio para el diálogo, la expresión, la creación; y el desarrollo de valores tales como la aceptación, la confianza, el apoyo entre pares.

³⁴ Sin embargo cabe señalar, que no se deja de lado la posibilidad de que los discursos que tienen los sujetos se encuentren condicionados por la percepción de ser entrevistados por un sujeto del área de Educación Física para el caso de los directores, o por ser parte de dicha área para el caso de los docentes.

c) Considerar dentro de las orientaciones metodológicas, la diversidad de perfiles, intereses y necesidades de los estudiantes, promover el aprendizaje de todos, otorgar el tiempo necesario a cada uno, alentar las diferentes resoluciones motrices, valorar el proceso de aprendizaje por encima del resultado, considerar especialmente a aquellos en riesgo de exclusión.

Por último, resulta enriquecedor plantear que desde la propia percepción de los docentes, la inclusión en el área de Educación Física tiene lugar cuando el docente a partir del empleo de ciertas estrategias pedagógico-didácticas, propone una tarea de movimiento que desafía al estudiante y por otro, anima al mismo a aceptar dicho desafío.

En lo que respecta al desempeño del director, se presentan como elementos esenciales: a) que el mismo presente una visión amplia del valor educativo de la asignatura Educación Física; b) que apoye y se involucre con el desarrollo de los proyectos educativos desarrollados en el área.

Por último, en lo que respecta a una visión amplia de la educación inclusiva como proyecto educativo institucional, se constata que no alcanza con una propuesta de inclusión aislada por parte del área de Educación Física para incluir a los estudiantes a nivel de todo el ámbito liceal. Los actores mencionan como elementos imprescindibles: a) que se trabaje en forma coordinada entre los diferentes sectores de la institución; b) que exista una visión clara de todos los actores educativos; c) que todos los actores se comprometan con dicha visión y trabajen para alcanzarla.

6 CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos durante el análisis de la información, permiten acercarse a los objetivos planteados en el trabajo de investigación.

Se identifican dos posturas con respecto a la noción sujeto de la educación. La primera, reconoce al estudiante como sujeto de posibilidad. Considera que es necesario en primera instancia lograr un buen vínculo con el educando para que éste luego aprenda a valorar y apropiarse del conocimiento. Además, no culpabiliza al sujeto del fracaso, puesto que en las causas de desafiliación también alude a carencias del propio sistema educativo. La segunda postura, se aproxima a la noción niño carente. La misma, asocia al educando con su contexto de procedencia y dentro de las causas de su desafiliación, responsabiliza al mismo de dicho fracaso. Identifica carencias propias del sujeto como ser, la no adaptación del mismo al ritmo de estudio o la falta de apoyo familiar, sin embargo, no considera posibles fallas en la propuesta educativa.

En relación a la noción educación inclusiva, se constatan tres concepciones. La primera, considera que el proceso de inclusión en el campo educativo, no favorece el desarrollo de las prácticas educativas, porque acerca a estudiantes que no se adaptan al sistema y perjudican al resto. La segunda, adjudica la responsabilidad de la misma a la familia o al propio individuo. La última, alude a la inclusión como un desafío que alienta el accionar de todos los actores en el mejoramiento de las propuestas y experiencias educativas. Desde el plano institucional, se identifican en ella una serie de elementos pedagógico-didácticos que favorecen el desarrollo de una propuesta educativa de inclusión:

a) Un Proyecto de Centro significativo para toda la comunidad educativa. Implica, un proyecto dentro del marco de una política educativa de tipo universal, elaborado a partir de la reflexión de quienes tienen mayor permanencia en él y por tanto más conocimiento del medio. Que tenga además, la capacidad de incluir los diversos proyectos educativos elaborados conjuntamente entre docentes y estudiantes. Una vez diseñado el mismo, es fundamental que sea conocido por todos los actores de la comunidad educativa, para lograr el mayor compromiso e involucramiento con el mismo.

b) El desarrollo de estrategias pedagógicas en las prácticas educativas cotidianas, tales como dialogar con el estudiante, y esencialmente confiar en él, “haciéndole sentir” que él puede, que “él vale”, que él es reconocido como verdadero sujeto de posibilidad.

d) Tener una mirada desde el plano docente, de aceptación e inclusión frente a las diferencias individuales.

e) Poseer una visión amplia frente al conflicto, y que éste represente un desafío para el mejoramiento de las propuestas educativas.

Teniendo la mirada desde el área de Educación Física, se confirma que la misma juega un rol clave en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional. Brinda al estudiante la oportunidad de desarrollarse integralmente y de aprender a convivir con los otros. Se identifican en este sentido, como elementos presentes en el área:

a) El espacio físico donde se desarrolla la actividad (en la mayoría de los casos es una Plaza de Deportes o un gimnasio del barrio) favorece el intercambio y la integración con el medio.

b) Pone en juego otras potencialidades del estudiante, que permiten conocer al mismo desde una dimensión más global refiriéndose al campo de la motricidad.

e) El docente puede retroalimentar de forma inmediata al estudiante y adecuar la propuesta de clase siempre que sea necesario.

Para que dichos elementos se conjuguen en una real propuesta de inclusión, es esencial la conjunción del adecuado desempeño del docente del área y del director del centro.

En cuanto al docente, que haga uso de ciertas estrategias pedagógico-didácticas que favorezcan el desarrollo de una propuesta educativa de inclusión:

a) Desarrollar un proyecto educativo que involucre desde la participación activa, a los estudiantes y a los diferentes actores educativos (otros docentes, padres, etc.).

b) Abordar contenidos que resulten integradores de diferentes áreas del conocimiento y que al mismo tiempo trascienden lo conocido por el estudiante.

c) Brindar espacios para que el estudiante se exprese, cree, dialogue, y desarrolle valores de convivencia en el relacionamiento con sus pares y con los demás actores educativos tales como la aceptación, la confianza y el respeto.

d) Considerar dentro de las orientaciones metodológicas, la diversidad de estrategias de aprendizaje, intereses y necesidades que tienen los estudiantes, a modo de otorgar el tiempo necesario a cada uno, variar las estrategias de enseñanza, alentar las diferentes resoluciones motrices, valorar el proceso y no el resultado del aprendizaje, y considerar a aquellos que están en riesgo de exclusión.

En definitiva, Incluir en Educación Física connota el desarrollo y empleo de ciertas estrategias pedagógico-didácticas a través de las cuales el docente logra por un

lado, proponer una tarea de movimiento que desafía al estudiante, y por otro, impulsar al mismo a aceptar dicho desafío.

En cuanto al director del centro, se considera fundamental que el mismo tenga una visión amplia del área de Educación Física, que aliente y apoye la creación de proyectos en el área y que además se involucre con su desarrollo.

Para finalizar, se constata que el discurso del educador influye de manera categórica en el desarrollo de su propuesta educativa.

Los hallazgos hasta aquí presentados, podrían resultar valiosos en el desempeño docente a nivel liceal, ya que permitirían presentar la inclusión como eje orientador de las prácticas educativas así como identificar algunas estrategias pedagógico-didácticas para favorecer el desarrollo de una propuesta de enseñanza inclusiva.

A modo de cierre, se plantean nuevas preguntas que podrían servir de punto de partida a nuevas investigaciones. ¿Reflexionamos como educadores acerca de la noción sujeto de la educación? ¿De qué modo nos preparamos como docentes de Educación Física para aceptar el desafío que plantea la inclusión en el ámbito de nuestras prácticas educativas?

7 REFERENCIAS

AINSCOW, M; MILES, S. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? **Perspectivas**, v. 38, n. 1, p. 17 – 41, marzo 2008.

AGUERRONDO, I. Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. **Perspectivas**, v. 38, n.1, p. 61- 80, marzo 2008.

ALONSO, L. **La Mirada cualitativa en sociología**. Una aproximación interpretativa. Madrid: Fundamentos, 1998.

ALMENTA, E; MUÑOZ, J. ¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva? **V congreso internacional: educación y sociedad**. 2006. Disponible en: http://congreso.codoli.org/area_4/Almenta-Lopez.pdf. Acceso el: 10 de mayo de 2009.

BATISTÓN, V; FERREYRA, H. **Plan Educativo Institucional**. 1ª reimpr. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.

BORDOLI, E. El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En MARTINIS, P; REDONDO, P. **Igualdad y Educación**. Escrituras entre (dos) orillas. 1ª ed. Buenos Aires: del estante, 2006.

CAMPBELL, C; STANLEY, J. **Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social**. Buenos Aires: Amarrotou, 1967.

C.E.S. **Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico**. ANEP/CES 2008-2009. Elementos para el análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales. Mayo, 2008.

DAUSSET, J. Los Premios Nobel tienen la palabra. **El Correo de la UNESCO**, p. 69, agosto-set. 1982.

ESCUADERO, J; GONZÁLEZ, M; MARTÍNEZ, B. El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. **Revista iberoamericana de educación**, n. 50, p. 41-64, 2009. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>. Acceso el: 20 de agosto de 2009.

FERNÁNDEZ, T. **¿Deserción o Desafiliación?** 2009. Disponible en: http://www.fcs.edu.uy/otros/seminariotf/PONENCIA_1_CONCEPTO_MEDIDA.pdf. Acceso el: 12 de junio de 2009.

FERNIG, L. Una gran encuesta de la UNESCO. Fracaso Escolar y origen social de los alumnos. **Correo de la UNESCO**, p. 4-6, junio. 1972.

FREIRE, P. Cartas a quien pretende enseñar. Sao Pablo: Siglo XXI, 1994.

MARTÍN, E. Currículo y atención a la diversidad. **Revista Prelac**, n. 3, p. 112 – 119, dic. 2006.

MARTINIS, P. Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la educación. En MARTINIS, P; REDONDO, P. **Igualdad y Educación**. Escrituras entre (dos) orillas.1ª ed. Buenos Aires: del estante, 2006.

MEDINA, J. Educar la convivencia en el aula de Educación Física. **Revista Digital**, n. 10, jul 2004.

MEINEL, K; SCHNABEL, G. **Teoría del movimiento**. Berlín: Stadium, 1987.
MEIRIEU, Philippe. **La escuela modo de empleo**. De los métodos activos a la pedagogía diferenciada. Barcelona: Octaedro, 1997.

NARODOWSKI, M. La Inclusión Educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. **Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación**, v. 6, n. 2, p. 19-26, 2008. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art2.pdf>. Acceso el: 20 de agosto de 2009.

OPERTTI, R; BELALCÁZAR, C. Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. **Perspectivas**, v. 38, n. 1, p. 149 - 179, marzo 2008.

PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedad, léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PINTÓ DEPORTE EN EL LICEO.

Disponible en: http://www.fudefs.com/Pinto_Deporte2009/Pinto_Deporte.htm. Acceso el: 11 de agosto de 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **El maestro ignorante**. Barcelona: Alertes. 2003.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. 22ª ed. Madrid: Real Academia Española, 2001.

SHAW, E. A guide to the Qualitative Research Process: Evidence from a Small Firm Study. **Qualitative Market Research: An International Journal**, v. 2, n. 2, p. 59-70. 1999.

SIEDE, I. Iguales y diferentes en la vida y en la escuela. En MARTINIS, P; REDONDO, P. **Igualdad y Educación**. Escrituras entre (dos) orillas.1ª ed. Buenos Aires: del estante, 2006.

STAINBACK, S. **Aulas Inclusivas**. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Nancea, 1999.

TAYLOR, S; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. 4.ed. Barcelona: Paidós, 1998.

TIRAMONTI, G; MINTEGUIAGA, A. Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En: TRAMONTI, G. **La trama de la desigualdad educativa**. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.

VAYER, P. **El niño frente al mundo**. Barcelona: Científico Médica, 1973.

YIN, R. **Applications of Case Study Research** .U.S.A: Sage Publications, 1993.

UNESCO. Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators. **Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments Specialized Booklet**. 2006. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001375/137522e.pdf>. Acceso el: 10 de junio de 2009.

8 ANEXOS

8.1 ANEXO I

8.1.1 Plan ciclo básico. Reformulación 2006

Ciclo Básico Ref. 2006

PRIMER AÑO		SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO	
Asignaturas	Horas	Asignaturas	Horas	Asignaturas	Horas
Idioma Español	4	Idioma Español	4	Idioma Español	2
Matemática	4	Matemática	4	Matemática	4
Inglés	4	Inglés	4	Inglés	4
Historia	3	Historia	3	Historia	3
Geografía	3	Geografía	3	Geografía	2
Biología	3	Biología	3	Biología	3
Ciencias Físicas	3	Ciencias Físicas	3	Física	3
Taller de Informática	4	Taller de Informática	4	Química	3
Educación Visual, plástica y dibujo	2	Educación Visual, plástica y dibujo	2	Educación Visual, plástica y dibujo	2
Educación Sonora	2	Educación Sonora	2	Literatura	4
				Educ. Social y Cívica	3
Espacio Curricular Abierto	2	Espacio Curricular Abierto	2	Espacio Curricular Abierto	2
Espacio de estrategias pedagógicas inclusoras (1)	2	Espacio de estrategias pedagógicas inclusoras (1)	2	Espacio de estrategias pedagógicas inclusoras (1)	1
Educación Física y recreación	2	Educación Física y recreación	2	Educación Física y Recreación	2
TOTAL	38	TOTAL	38	TOTAL	38

8.2 ANEXO II

8.2.1 Políticas de Educación y Atención a la Adolescencia y Juventud

POBLACIÓN OBJETIVO	METAS Al finalizar el año 2009	INSTRUMENTOS	ORGANISMOS
Adolescentes de 12 a 15 años en situación de pobreza	a) Reducir la deserción en el Ciclo Básico en 74 Liceos del C.E.S.	P.I.U. en 74 Liceos del CES. Acciones “puente” para la vinculación de los sextos años de Escuela Pública con Liceos del CES. Programa “Pintó Deporte” (en donde participan 100.000 adolescentes anualmente).	ANEP, CES, MIDES/Infamilia. ANEP/CEP/CES. ANEP/CES, MIDES/INJU, MTD.
	b) Revincular a 5000 adolescentes a la educación media formal.	Programa Aulas Comunitarias (4.000 adolescentes).	ANEP/CES, MIDES/Infamilia

8.3 ANEXO III

8.3.1 Pautas de entrevista a los informantes calificados

Como se menciona en el diseño metodológico, la entrevista de tipo no estructurada y focalizada se emplea con los informantes calificados. Dicha modalidad de entrevista, permite explorar en temas de los cuales aún no se tiene conocimiento y por lo tanto su aplicación resulta ser muy significativa durante la primera etapa de la investigación.

8.3.1.1 Consejero de Secundaria

¿Cuál es su formación y en qué consiste su trabajo?

Interesa conocer su formación y de qué modo el mismo se vincula con el desarrollo de las propuestas educativas a nivel de Ciclo Básico.

¿Hace cuántos años que está vinculado a Secundaria?

Interesa conocer cuál es la permanencia del actor en campo estudiado para fundamental cuál es su conocimiento del mismo.

¿Cuáles son sus reflexiones frente a la deserción estudiantil y al fracaso escolar?

Interesa conocer cuál es la perspectiva adoptada por el actor frente a dicha situación.

¿Cuáles considera usted que son las principales causas para que ocurra la deserción?

La pregunta apuesta a identificar el discurso del actor frente a la noción sujeto de la educación y si incluye dentro de las causas fallas dentro del propio sistema educativo.

¿Desde las políticas educativas actuales, se ha considerado la inclusión?

Interesa conocer cuál es la implicancia del tema de estudio en las políticas educativas actuales.

8.3.1.2 Inspectora de Educación Física de Secundaria.

¿Cuáles son las grandes líneas de acción que están desarrollando en los programas de Educación Física de Ciclo Básico a partir del nuevo plan 2006?

Interesa conocer cuáles son los temas centrales abordados en los programas educativos de Ciclo Básico.

¿De qué modo se considera en las mismas la inclusión de los estudiantes?

Interesa conocer el lugar de la inclusión en el desarrollo de dicho programa.

8.3.1.3 Ex inspector y director de Secundaria

¿Cuál es su formación y experiencia laboral?

Interesa conocer su relación con la Enseñanza Secundaria.

¿Qué me dice de la educación desde la perspectiva de la inclusión?

La pregunta pretende identificar el discurso del actor frente a la noción educación inclusiva.

¿Cómo define la educación?

La pregunta pretende conocer si desde la propia mirada del actor la educación siempre debiese ser inclusiva.

¿Y la enseñanza?

Esta pregunta pretende acercarse a la noción sujeto de la educación. Interesa conocer si desde la perspectiva del actor todos los sujetos son dignos de recibir la misma.

¿Cómo define al sujeto de la educación?

Interesa conocer el discurso del actor frente a dicha noción.

¿Cuáles son a su juicio las causas de deserción a nivel de Ciclo Básico hoy en día?

Interesa conocer cuáles son los factores identificados por el actor, para que ocurra la desafiliación del estudiante.

8.4 ANEXO IV

8.4.1 Pautas de entrevistas a los actores que integran el estudio de casos

La entrevista de tipo semi-estructurada se emplea durante la segunda etapa de investigación, con los docentes de Educación Física y los directores de los liceos que integraron el estudio de casos. Esta segunda modalidad de entrevista permite por un lado, contar con un guión pautado en donde las preguntas se encuentran ordenadas a modo de presentar un hilo conductor al entrevistado y como medio de no saltar ningún tema o subtema de interés para la investigación, a la vez que otorga cierta libertad para incluir emergentes no previstos que se puedan presentar. Es interesante contemplar que dado que las entrevistas se plantearon en el horario de trabajo de los actores, no todas las preguntas pautadas en el guión se realizaron a los actores si no que las mismas a veces se saltaron para priorizar aquellas de mayor importancia cuando el actor no tenía mayor disponibilidad horaria.

8.4.1.1 Director del liceo

COMUNIDAD EDUCATIVA

CON RESPECTO AL EQUIPO DOCENTE Y NO DOCENTE

¿Cuánto tiempo hace que forma parte del equipo de dirección de este liceo?

Se pretende conocer la permanencia de los actores en la institución para apreciar si la misma resulta ser una variable importante en el desarrollo de la propuesta educativa.

¿Cómo está integrado y cómo funciona el equipo de dirección?

Se indaga acerca de la organización interna de la institución para conocer cuáles son los actores que actúan en la misma.

¿Cómo está integrado y cómo trabaja el equipo docente y no docente?

El interés se centra en el modo de trabajar en la institución, lo cual repercutirá en el desarrollo de una propuesta educativa.

CON RESPECTO A LOS ESTUDIANTES

¿Cuál es el número de estudiantes en la institución?

Se considera pertinente esta pregunta para comparar luego las diferencias existentes entre los casos y reflexionar acerca de la importancia que dicho elementos tiene a la hora de evaluar el desarrollo de una propuesta educativa.

¿Cuáles son las principales características del entorno del cual provienen?

Esta pregunta si bien estuvo en duda su inclusión en el guión, se considera para tener en cuenta el factor diversidad dentro de los estudiantes y como el mismo se considera luego en el desarrollo de la propuesta educativa.

¿Se conoce el porcentaje de deserción? ¿Existe algún período del año con mayor incidencia en cuanto a la misma? ¿Cuáles son las causas que han detectado como más importantes para que ésta tenga lugar?

Estas indagaciones resultan de gran implicancia en el acercamiento a una postura con respecto a la noción sujeto de la educación.

¿Existe Consejo Estudiantil? ¿Cuáles son sus principales inquietudes?

Esta pregunta resulta clave para conocer si se le brinda espacio a la participación del estudiante y si los actores la consideran importante en el desarrollo de la propuesta educativa.

CON RESPECTO A LOS PADRES

¿Cómo se vinculan con el centro?

Esta pregunta resulta clave a la hora de valorar la dimensión comunitaria de la institución, lo cual es imprescindible en el análisis de una propuesta educativa.

¿Existe APAL?

Se pretende conocer si existe una comunidad de padres que apoyan de forma organizada a la institución.

¿Cómo se articulan todas las partes de la comunidad educativa y de qué manera se trabaja frente a una situación problema?

Aquí se desea visualizar si la comunidad educativa trabaja de forma coordinada y si su accionar se orienta a una educación inclusiva.

¿El liceo se vincula con otras instituciones y organizaciones del entorno? Para usted, ¿es un liceo abierto a la comunidad y a sus inquietudes?

Estas preguntas aluden a la dimensión comunitaria, cuya consideración en el proyecto institucional es esencial en la apuesta a una educación inclusiva.

PROYECTO DE CENTRO

¿Cuál es el Proyecto de Centro de la institución?

Aquí interesa conocer si existe un proyecto claramente redactado que oriente el rumbo de todos los actores en la institución.

¿Cuándo se desarrolló y quienes participaron de su elaboración?

A partir de esta pregunta se conoce acerca de la pertinencia de dicho proyecto, puesto que se cree importante el aporte de todos aquellos actores que tienen cierta permanencia en la institución y por lo tanto mayor conocimiento de las necesidades de la población estudiantil.

¿Cuáles son los principales objetivos del mismo?

Luego de conocer los objetivos que el proyecto de centro se plantea, interesa conocer si las propuestas educativas que se desarrollan en el ámbito de la Educación Física y a nivel institucional condicen con dichos objetivos.

¿Qué acciones del mismo se realizan hoy en día y quiénes son sus principales responsables?

Esta pregunta trata de conocer de qué manera los objetivos planteados para dicho proyecto se plasman en la cotidianidad de la institución.

¿Quiénes monitorean el cumplimiento de los objetivos del mismo?

Se considera imprescindible el proceso de evaluación del proyecto de centro a modo de adecuar los objetivos del mismo siempre que fuera necesario.

¿Qué logros destacaría del mismo hasta el momento?

Todas las preguntas hasta aquí realizadas acerca del proyecto de centro tienen como objetivo conocer la importancia que los actores otorgan al proyecto de centro en el desarrollo del proyecto educativo institucional.

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

¿Cómo está integrado el equipo docente?

Interesa conocer cuántos docentes de Educación Física trabajan en la institución, quiénes tienen más años de trabajo en la misma y si el director tiene una consideración especial por alguno de ellos.

¿Con qué infraestructura y materiales cuentan para el desarrollo de la actividad?

Se desea conocer por un lado, si la clase de Educación Física se realiza dentro o fuera del ámbito liceal y por otro, si el docente cuenta con los materiales adecuados para desempeñar su actividad.

¿Cómo se distribuyen las clases en el cronograma curricular?

Interesa saber si la asignatura se encuentra dentro del turno o no.

¿En qué proyectos están trabajando? ¿Qué aspectos positivos destacaría de los mismos y cuáles deberían mejorarse?

Interesa conocer el involucramiento por parte de los directores con la propuesta educativa desarrollada en el área.

Para usted, ¿qué rol juega la Educación Física en la formación de los estudiantes?

Interesa conocer cuál es el papel que desempeña el área de Educación Física en el proyecto educativo liceo desde las perspectivas de los actores.

¿Cómo define al sujeto de la educación?

Interesa conocer los discursos de los actores con respecto a la noción sujeto de la educación.

¿Cómo definiría la inclusión en el campo educativo?, ¿Y la exclusión?

Interesa conocer los discursos de los actores con respecto a la noción educación inclusiva. El pensar acerca de la exclusión ayuda también a conocer el discurso del actor con respecto a la inclusión.

¿Puede contar alguna experiencia en la cual la Educación Física haya contribuido a incluir o a excluir al sujeto de educación?

Esta pregunta tiene que ver con la hipótesis que se plantea al inicio del trabajo de investigación la cual dice que la Educación Física tiene un potencial de inclusión.

¿Ve en ella un potencial de inclusión? A su juicio, ¿qué aspectos deberían tenerse en cuenta a la hora de educar para la inclusión desde el área de Educación Física?

Esta pregunta completa la anterior y a su vez trata de identificar aquellos elementos que favorecen el desarrollo de una propuesta de inclusión en el área de Educación Física desde las perspectivas de los actores.

8.4.1.2 Docente de Educación Física

¿Cuál es su formación y experiencia laboral?

Esta pregunta si bien se considera importante muchas veces se obvia durante la entrevista para no incomodar a los actores. La información muchas veces es aportada por los mismos en forma espontánea durante el transcurso de la entrevista.

¿Hace cuánto tiempo que forma parte del equipo docente de este liceo?

Se desea constatar si la permanencia de los actores en la institución es un factor que favorece el desarrollo de una propuesta educativa de inclusión.

¿Se siente identificado con el proyecto de centro de la institución?

Interesa conocer si los actores conocen el proyecto de centro y de que modo el mismo orienta o no el desarrollo de sus propuestas educativas.

¿Planifica y coordina actividad con los docentes del área?

Pensando en la educación inclusiva, se considera que el diálogo y la coordinación entre los docentes, es fundamental en la búsqueda de propuestas de enseñanza más significativas para los estudiantes.

¿Planifica actividades con docentes de otras áreas?

Interesa saber si se realiza un abordaje de contenidos que resulten integradores desde el punto de vista conceptual para el estudiante.

¿En qué proyectos educativos se encuentra trabajando en este momento? ¿Cuáles son los aspectos positivos a destacar de los mismos y cuáles sus dificultades? ¿De qué manera participa la comunidad en los mismos?

Interesa conocer las propuestas educativas desarrolladas en el área.

¿Cómo describiría a sus alumnos?

Esta pregunta permite un acercamiento a los discursos docentes frente a la noción sujeto de la educación.

Para usted, ¿qué rol juega la Educación Física en la formación de los estudiantes?

Si bien es una pregunta muy subjetiva dada la implicancia de los actores, se pretende de todos modos conocer cuáles son las perspectivas de los mismos.

¿Cómo definiría al sujeto de la educación?

Interesa conocer los discursos de los actores frente a dicha noción y visualizar de qué modo sus propuestas educativas, refieren a dicha noción.

¿Cómo definiría la inclusión en educación?, ¿Y la exclusión?

Interesa conocer los discursos de los actores en relación a la noción educación inclusiva y ver si la misma es coherente con el desarrollo de sus propuestas educativas.

¿Puede contar alguna experiencia, en la cual la Educación Física haya contribuido a incluir o a excluir al sujeto de educación?

Interesa descubrir si desde la mirada de los actores el área de Educación Física es posibilitadora de la inclusión y cuáles son las herramientas que lo permiten.

¿Ve en ella un potencial de inclusión? En su opinión, ¿qué aspectos deberían tenerse en cuenta a la hora de educar para la inclusión en el área de Educación Física?

Interesa conocer las opiniones de los actores con respecto a esta pregunta e identificar cuáles son los elementos que desde la perspectiva de los mismos favorecen al desarrollo de una propuesta de inclusión en el área de Educación Física.