

Revista

OEI



IBERO AMERICANA

de Educación / Educação

mayo-agosto 2022

maio-agosto 2022

ISSN: 1022-6508
ISSN-e: 1681-5653

MONOGRÁFICO
VOL. 89 NÚM. 1

**Haciendo realidad la inclusión
en la escuela: condiciones, desafíos
y prácticas inspiradoras**

**Tornando a inclusão uma realidade
na escola: condições, desafios e práticas
inspiradoras**



© Madrid, OEI, 2022

Haciendo realidad la inclusión en la escuela: condiciones, desafíos y prácticas inspiradoras.
Tornando a inclusão uma realidade na escola: condições, desafios e práticas inspiradoras

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

Vol. 89. Núm. 1

mayo-agosto / maio-agosto

190 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA

Educación Superior y Ciencia

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.int; <https://rieoei.org/RIE>

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Noelia Gordon, OEI - Madrid

Foto de la portada: Shutterstock

TEMAS / TEMAS

inclusión; discapacidad; multiculturalidad; identidad de género; educación inclusiva; equidad
inclusão; incapacidade; multiculturalismo; identidade de género; educação inclusiva; equidade

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

REDIB: www.redib.org/

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRENIE: www.iisue.unam.mx/iresie

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/biblioteca/digital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «cego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



Director / Diretor: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Secretaría de Redacción / Secretaria de Redação: Ana Capilla

Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Carmen Pérez-Tabares, Paula Sánchez-Carretero, Andrés Viseras
Traducción / Tradução: Altalingua, S.L.

COORDINADORAS DE ESTE NÚMERO / COORDENADORAS DESTE NÚMERO

Cecilia Simón, Universidad Autónoma de Madrid, España

Pamela Molina, Programa de Promoción de la Educación Inclusiva en las Américas OEA-ORITEL

CONSEJO EDITORIAL / CONSELHO EDITORIAL

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI

Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI

Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)

Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)

Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)

Cecilia María Vélez White, Consultora independiente (Colombia)

Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)

Claudia Peirano, Economista, especialista en educación y políticas sociales (Chile)

Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)

Ernesto Treviño Villareal, Pontificia Universidad Católica de Chile

Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)

Gustavo Adrián Gándara, Especialista en desarrollo y gestión de políticas públicas y sectoriales (Argentina)

Héctor Valdés Véloz, Corporación Educacional "Conciencia Educativa" Chile

Hugo Díaz Díaz, Fundación Santillana, Perú

Jaime Saavedra, Banco Mundial

Jasone Cenoz, Doctora en Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)

Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)

José Augusto Brito Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)

José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Educacionais (Brasil)

José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)

José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)

Josette Altman Borbón, Secretaria General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Costa Rica)

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, investigador de política pública y política educativa (México)

Margarita Peña, Consultora en educación (Colombia)

María Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile)

María Helena Guimarães de Castro, Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil)

Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)

Mariano Narodowski, Universidad Toruato Di Tella (Argentina)

Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)

Rafael de Hoyos Navarro, departamento de desarrollo humano, Europa y Asia Central (Banco Mundial)

Renato Esteban Operetti Belando, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)

Ricardo Cuenca Pareja, investigador principal del CONCYTEC (Perú).

Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

CONSEJO CIENTÍFICO / CONSELHO CIENTÍFICO

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

Aida Sanahuja Ribés, Universitat Jaume I, España. <https://orcid.org/0000-0002-3581-8981>

Américo Domingos Matindunge, Universidade Jean Piaget de Moçambique. <https://orcid.org/0000-0002-2819-9105>

Ángel San Martín Alonso, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0003-3565-4260>

Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. <https://orcid.org/0000-0003-3395-2341>

António Manuel Águas Borralho, Universidade de Évora, Portugal. <https://orcid.org/0000-0001-6278-2958>

Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0002-5217-4331>

Cleci Werner da Rosa, Universidade de Passo Fundo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6953-9834>

Edson Jorge Huairé Inacio, Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Perú. <https://orcid.org/0000-0003-2925-6992>

Elsa Piedad Cabrera Murcia, Pontificia Universidad de Chile. <https://orcid.org/0000-0003-1122-5232>

Gregorio Jiménez Valverde, Universidad de Barcelona, España. <https://orcid.org/0000-0000-5562-5293>

Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut, Argentina. <https://orcid.org/0000-0001-9774-3756>

Isabel María Gallardo Fernández, Universidad de Valencia, España. <https://orcid.org/0000-0001-7505-5469>

Isabel Patricia Espiro Barrera, Universidad Santo Tomás, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-5948-1035>

Juan Andrés Traver Martí, Universidad Jaime I, España. <https://orcid.org/0000-0002-5600-0363>

Jorge Bonito, Universidade de Évora, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-0978-0551>

José Armando Salazar Ascencio, Universidad de La Frontera, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-2263-1105>

José Quintanal Díaz, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. <https://orcid.org/0000-0002-2857-8141>

Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España. <https://orcid.org/0000-0002-7008-8671>

Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-7874-9888>

Liliana Soares Ferreira, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-7864-4353>

Manuel Ferraz Lorenzo, Universidad de La Laguna, España. <https://orcid.org/0000-0001-7864-4353>

Márcia Lopes Reis, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1995-2688>

María Ángeles González Galán, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

María Amelia Pidello Rossi, IIRICE-CONICET, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-4717-1476>

María Clemente Linuesa, Universidad de Salamanca, España. <https://orcid.org/0000-0001-7874-9888>

María Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1228-4738>

María del Carmen Lorenzatti, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, Ministério da Educação, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2108-9385>

María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0003-3871-7204>

María Jesús Vitón de Antonio, Universidad Autónoma de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

María José Bautista-Cerro Ruiz, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

María Teresa Gómez del Castillo, Universidad de Sevilla, España. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

Ondina Pena Pereira, Universidade Católica de Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

Paulo Celso Ferrari, Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

Rafael Pérez Flores, Universidad Autónoma Metropolitana, México. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

Rosa Vázquez Recio, Universidad de Cádiz, España. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

Ronilson Freitas de Souza, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

Valentín Martínez-Otero Pérez, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0002-0483-8586>

EVALUADORES DE DE ESTE NÚMERO / AVALIADORES DESTE NÚMERO

- Aida Sanahuja Ribés, *Universitat Jaume I (UJI)*, España <https://orcid.org/0000-0002-3881-8801>
- Amparo Tijeras, *Universitat de València (UV)*, España <https://orcid.org/0000-0002-0845-7306>
- Ana Paula Monteiro, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal <https://orcid.org/0000-0002-4082-1474>
- Andrea Saldívar Reyes, *Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)*, México <https://orcid.org/0000-0003-4860-8732>
- Ángela Barrios Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España <https://orcid.org/0000-0003-4048-211X>
- Beatriz Peña-Acuña, *Universidad de Huelva (UHU)*, España <https://orcid.org/0000-0002-0851-795X>
- Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna (ULL)*, España <https://orcid.org/0000-0002-8217-4331>
- Carolina Urbina, *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)*, Chile <https://orcid.org/0000-0001-7051-4654>
- Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO*, Brasil <https://orcid.org/0000-0002-1029-1054>
- Clement Giné, *Universitat Ramon Llull*, España <https://orcid.org/0000-0001-5413-2947>
- Constanza Herrera Seda, *Universidad de Santiago de Chile* <https://orcid.org/0000-0001-5778-8465>
- Elizabeth Carrillo Vargas, *Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)*, México <https://orcid.org/0000-0002-3177-0302>
- Enrique Callejas Castro, *Universidad de La Laguna (España)* <https://orcid.org/0000-0002-1259-901X>
- Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz, *Universidade Federal da Bahia (UFBA)*, Brasil <https://orcid.org/0000-0002-0724-7378>
- Flavia Andrea Navés, *Universidad de Buenos Aires (UBA)*, Argentina <https://orcid.org/0000-0003-2917-0463>
- Frida Díaz Barriga, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)* <https://orcid.org/0000-0001-8720-1857>
- Gabriel Martínez-Rico, *Universidad Católica de Valencia (UCV)*, España <https://orcid.org/0000-0003-0140-5512>
- Gerardo Echeita Sarrionandia, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España <https://orcid.org/0000-0001-8882-5342>
- Gilberto Ferreira da Silva, *Universidade La Salle (UNILASALLE)*, Brasil <https://orcid.org/0000-0002-8204-2322>
- Guadalupe Maribel Hernández Muñoz, *Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)*, México <https://orcid.org/0000-0001-9804-6898>
- Gustavo Alonso Ramos Ramírez, *Universidad Pedagógica de El Salvador* <https://orcid.org/0000-0002-1728-1388>
- Héctor Gutiérrez, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España <https://orcid.org/0000-0001-7492-8651>
- Iliana Muñoz García, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, México <https://orcid.org/0000-0001-8115-0745>
- Isabella Sozza, *Universidade de Santo Amaro*, Brasil <https://orcid.org/0000-0001-8115-0745>
- Jaime A. García-Serna, *Universidad Piloto de Colombia*, Colombia <https://orcid.org/0000-0003-2893-5534>
- Jesús Alonso-Tapia, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España <https://orcid.org/0000-0001-8544-0224>
- José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, España <https://orcid.org/0000-0003-2263-1105>
- Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga (UMA)*, España <https://orcid.org/0000-0002-2857-8111>
- Jutta Cornelia Reuwsaat, *Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)*, Brasil <https://orcid.org/0000-0001-5110-1571>
- Leticia Rodrigues da Fonseca, *Universidade Presbiteriana Mackenzie*, Brasil <https://orcid.org/0000-0002-3528-2090>
- Luiz Paulo Ribeiro, *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)*, Brasil <https://orcid.org/0000-0002-4278-7871>
- Manuel Salvador Machado Viloria, *Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín*, Venezuela <https://orcid.org/0000-0002-3590-8545>
- Marcos Pinaque Varela, *Universidad de Santiago de Compostela (USC)*, España <https://orcid.org/0000-0002-5496-322X>
- Margarita Cañadas Pérez, *Universidad Católica de Valencia (UCV)*, España <https://orcid.org/0000-0002-5496-322X>
- María Amelia Pidello Rossi, *IRICE-CONICET*, Argentina <https://orcid.org/0000-0002-8219-3832>
- María Cristina Vieira da Silva, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti*, Portugal <https://orcid.org/0000-0003-2248-8828>
- María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba (UNC)*, Argentina <https://orcid.org/0000-0001-5556-6413>
- María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España <https://orcid.org/0000-0002-7008-8871>
- María José de Dios Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España <https://orcid.org/0000-0003-4701-3135>
- María Luz Fernández Blázquez, *Universidad Autónoma de Madrid (UAM)*, España <https://orcid.org/0000-0003-1551-1588>
- María Nayleet Beltran Correa, *Universidad Pedagógica Experimental Libertador*, Venezuela <https://orcid.org/0000-0002-1832-3008>
- Martha Leticia Gaeta, *Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP)*, México <https://orcid.org/0000-0003-1710-217X>
- Mauricio López, *Universidad de Chile* <https://orcid.org/0000-0002-8288-2988>
- Milagros Mederos Piñeiro, *Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas*, Cuba <https://orcid.org/0000-0002-0871-2219>
- Moyra Marcela Castro Paredes, *Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional*, Chile <https://orcid.org/0000-0003-2306-2127>
- Nerea Hernaiz Agreda, *Universitat de Valencia (UV)*, España <https://orcid.org/0000-0001-8240-3102>
- Noemí López Santiago, *Universidad del Mar (UMAR)*, México <https://orcid.org/0000-0003-0015-0343>
- Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rio de Janeiro* <https://orcid.org/0000-0003-0883-282X>
- Rodrigo Otavio dos Santos, *Centro Universitário Internacional - UNINTER*, Brasil <https://orcid.org/0000-0001-5060-1837>
- Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz (UCA)*, España <https://orcid.org/0000-0001-8895-177X>
- Rosario Mendoza Carretero, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España <https://orcid.org/0000-0002-8924-3198>
- Sheila Parra Gómez, *Universitat Jaume I (UJI)*, España <https://orcid.org/0000-0001-5598-8519>
- Silvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, Brasil <https://orcid.org/0000-0002-5385-0280>
- Sonia García Segura, *Universidad de Córdoba*, España <https://orcid.org/0000-0003-2928-3334>
- Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España <https://orcid.org/0000-0003-2108-8385>
- Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, España <https://orcid.org/0000-0003-3871-7204>
- Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar*, Chile <https://orcid.org/0000-0001-7054-4191>
- Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla (US)*, España <https://orcid.org/0000-0001-7054-4191>
- Yolanda Muñoz Martínez, *Universidad de Alcalá de Henares (UAH)*, España <https://orcid.org/0000-0003-4001-9214>



Organización de Estados
Iberoamericanos

Organização de Estados
Ibero-americanos

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

volumen 89. número 1
mayo-agosto / maio-agosto 2022

Haciendo realidad la inclusión en la escuela: condiciones, desafíos y prácticas inspiradoras / Tornando a inclusão uma realidade na escola: condições, desafios e práticas inspiradoras

Coordinadoras / Coordenadoras: Cecilia Simón y Pamela Molina

Índice / Índice

Editorial

Cecilia Simón y Pamela Molina. Presentación / Apresentação9

Monográfico

Aida Sanahuja Ribés, Corina Borri-Anadon y Claudia de Angelis. Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales17

Juan Carrasco-Bahamonde y Relmu Gedda Muñoz. La Inclusión como reforma a gran escala: Trayectorias de cambio en escuelas privadas subvencionadas en Chile 2015-202039

Mariana Cantero Aguirre, Javier Onrubia Goñi y Faviola Sánchez Espinola. Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay59

Mohamed Chamseddine Habib Allah. Docentes y familias migrantes: comunicación acuciante77

Itzel Moreno Vite, Waltraud Martínez Olvera, Yolanda Martínez Cervantes y Darlene González Miy. Reflexiones sobre la primera etapa del programa Modelos Lingüísticos Sordos93

Silvia Montejo Murillo. Contextos educativos, educación e identidades de género de adolescentes de una localidad rural maya en Yucatán111

Fabiola Baquero Gomide e Alba Ibáñez García. Meninas negras em programas para educação de superdotados. Uma revisão de literatura127

Elias Dos Santos Silva Junior, Ruth Maria Mariani Braz, Fabiana Rodrigues Leta & Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto. Computing in Basic Education: Enhancing the learning of Geography for students with visual disabilities147

Luiz Marcelo Darroz, Cleci Teresinha Werner da Rosa e Suelen Favero, Estratégias de leitura como forma de auxiliar a compreensão e a interpretação de textos para alunos com TDAH: um estudo de caso167

Recensiones / Recenções

Ramona Rodríguez-López. Reseña del libro Cementerios para educar183

Rafael Guimarães Botelho e Wagner Wey Moreira. Resenha do livro – Pós-Graduação: Desafios e perspectivas na formação universitária187



Haciendo realidad la inclusión en la escuela: condiciones, desafíos y prácticas inspiradoras

Tornando a inclusão uma realidade na escola: condições, desafios e práticas inspiradoras

Cecilia Simón¹ 

Pamela Molina² 

¹ Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España

² Programa de Promoción de la Educación Inclusiva en las Américas OEA-ORITEL

La educación inclusiva es un derecho humano, sin el cual se obstaculiza la consecución y ejercicio de todos los otros derechos, especialmente en aquellas personas pertenecientes a grupos en situación de vulneración. Por lo que, hacer realidad el derecho a una educación inclusiva, se convierte en un reto internacional ineludible. De hecho, el Objetivo N° 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas es: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Sin embargo, sin dejar de reconocer lo logrado, estamos todavía muy lejos del alcanzar este Objetivo.

En el *Informe de Seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* realizado por la UNESCO en 2020, se estima que 258 millones de niños y niñas, adolescentes y jóvenes no asisten a la escuela. Esto refleja lo mucho que queda por recorrer en este compromiso de no dejar a nadie atrás, de garantizar el disfrute pleno de este derecho a todas las personas, sin excepción.

Pero, además, la pandemia mundial originada por la covid-19 ha aumentado aún más las desigualdades previas existentes en la educación, añadiendo otras nuevas. Su impacto en los avances en materia de inclusión y, por tanto, en la calidad de la educación, nos obliga, si cabe aún más, a adoptar medidas urgentes, tanto a nivel político como cultural y práctico, para cumplir con este compromiso. Como señala Mariano Jabonero (2021, p. 7) ante este enorme impacto, especialmente en

A educação inclusiva é um direito humano, sem o qual se prejudica a conquista e o exercício de todos os demais direitos, especialmente para as pessoas que pertencem a grupos em situação de vulnerabilidade. Portanto, tornar realidade o direito a uma educação inclusiva torna-se um desafio internacional inevitável. Na verdade, o Objetivo nº 4 da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável é: “Garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. No entanto, embora reconhecendo o que já foi alcançado, ainda estamos muito longe de atingir este Objetivo.

No *Relatório de Acompanhamento da educação no mundo. Inclusão e educação: todos e todas sem exceção*, elaborado pela UNESCO em 2020, estima-se que 258 milhões de meninos e meninas, adolescentes e jovens não frequentam a escola. Isso reflete o quanto falta por caminhar nesse compromisso de não deixar ninguém para trás, de garantir a todas as pessoas, sem exceção, o pleno gozo desse direito.

Mas, além disso, a pandemia global causada pelo COVID-19 aumentou ainda mais as desigualdades prévias existentes na educação, acrescentando outras novas. Seu impacto nos avanços em termos de inclusão e, portanto, na qualidade da educação, obriga-nos ainda mais, se cabe, a adotar medidas urgentes, tanto em nível político como cultural e prático, para cumprir esse compromisso. Como aponta Mariano Jabonero (2021, p. 7), diante desse enorme impacto, principalmente

las personas más históricamente expuestas a los procesos de exclusión, “la educación debe ser una prioridad absoluta de todas nuestras agendas políticas”.

Compartimos la definición de la UNESCO (2017) fundamentada en las propuestas realizadas por autores como Ainscow, Booth y Dyson (2006) que entiende la Educación Inclusiva como un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (p.7). Como señala, “el mensaje central es simple: todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (p.12). Insistimos en que hablamos de toda la diversidad existente en el alumnado, y no solo de un determinado grupo. La educación inclusiva es también un proceso interseccional.

Asumir que estamos ante un derecho humano fundamental que todas las personas deben ejercer y disfrutar por igual interpela a los y las tomadores de decisiones en los sistemas políticos, los sistemas educativos, a cada uno de los centros escolares, a las y los diferentes profesionales implicados en todas las etapas educativas, las familias, la comunidad escolar y circundante y, en definitiva, a toda la ciudadanía a asumir esta tarea de transformación sistémica como insoslayable (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019). De acuerdo con la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2017) la preocupación por la inclusión debe estar presente desde la atención temprana pero, además, es estratégico entender que esta preocupación tiene que hacerse extensiva a todas las etapas educativas, incluida la educación superior. Porque esto no puede ser -como señala Echeita (2022)- solo para algunos alumnos o alumnas o solo para algunos centros o solo para algunas etapas educativas.

Como muestra la UNESCO (2020b), este reto de transformar sistemas y miradas para generar espacios donde todo el estudiantado, en toda su diversidad, aprenda, enseñe, comparta, descubra y se exprese a su propio ritmo y manera y en un trabajo

nas pessoas historicamente mais expostas a processos de exclusão, “a educação deve ser uma prioridade absoluta de todas as nossas agendas políticas”.

Compartilhamos a definição da UNESCO (2017) com base nas propostas feitas por autores como Ainscow, Booth e Dyson (2006) que entendem a Educação Inclusiva como um “processo que ajuda a superar os obstáculos que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (pág. 7). Como salienta, “a mensagem central é simples: todos os e as estudantes importam, e importam igualmente” (p.12). Insistimos em falar de toda a diversidade que existe no corpo discente, e não apenas de um determinado grupo. A educação inclusiva é também um processo interseccional.

Assumir que estamos perante um direito humano fundamental que todas as pessoas devem exercer e gozar igualmente é algo que desafia os tomadores de decisão nos sistemas políticos, os sistemas educacionais, cada um dos centros escolares, os diferentes profissionais envolvidos em todas as fases educacionais, as famílias, a comunidade escolar e circundante e, em última instância, todos os cidadãos a assumir esta tarefa de transformação sistémica como inevitável (Simón, Barrios, Gutiérrez e Muñoz, 2019). Segundo a Agência Europeia para Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão Educativa (2017), a preocupação com a inclusão deve estar presente desde o atendimento precoce mas, além disso, é estratégico entender que essa preocupação deve ser estendida a todas as etapas educacionais, incluindo o ensino superior. Porque isso não pode ser -como aponta Echeita (2022)- apenas para alguns alunos ou alunas, ou apenas para alguns centros ou somente para algumas etapas educacionais.

Como mostra a UNESCO (2020b), esse desafio de transformar sistemas e perspectivas para gerar espaços onde todos os alunos, em toda a sua diversidade, aprendam, ensinem, compartilhem, descubram e se expressem em seu próprio ritmo e à sua maneira

colaborativo con toda la comunidad educativa y sin exclusiones, **es posible**. Para ello, la UNESCO recomienda implementar seis pasos: 1. Adoptar una definición clara de los conceptos de inclusión y equidad en la educación; 2. Utilizar los datos disponibles para identificar los obstáculos contextuales que frenan la participación y el progreso de los educandos, para lo que es fundamental saber escuchar todas las voces, sin olvidar las de las personas que quedan “fuera del sistema” (recolección de evidencias); 3. Velar por políticas -dentro y fuera de la escuela- que apoyen a los docentes en su acción a favor de la inclusión y la equidad; 4. Diseñar el currículo y los procedimientos de evaluación teniendo en cuenta a todo el estudiantado; 5. Estructurar y gestionar los sistemas educativos de manera tal que involucren a todos los educandos y 6. Involucrar a las comunidades en la elaboración, toma de decisiones y aplicación de las políticas encaminadas a fomentar la inclusión y la equidad en la educación.

El propósito de este número monográfico es contribuir al intercambio de experiencias para la fase más desafiante en el proceso hacia una Educación Inclusiva: el cómo implementarla en el día a día del aula. Dado que la inclusión no es una receta sino un proceso, requiere de la iniciativa, de la experiencia de desaprender lo aprendido, la creatividad y el compromiso de cada profesional y comunidad involucrados en la educación. Queremos contribuir a esta construcción y reflexión colectiva en torno a cómo superar las barreras de distinto tipo que se encuentran instaladas en nuestros sistemas y entornos educativos, destacando algunas prácticas, estudios y análisis de evidencias que pueden contribuir a demostrar que la inclusión educativa es posible, y que los pequeños avances desde cada escuela pueden ser replicados y pueden transformar las estructuras de exclusión. Las prácticas inspiradoras, estudios de caso y experiencias aquí compartidas han sido rigurosamente seleccionadas a partir de un amplio número

e em um trabalho colaborativo com toda a comunidade educacional e sem exclusões, **é possível**. Para isso, a UNESCO recomenda a implementação de seis etapas: 1. Adotar uma definição clara dos conceitos de inclusão e equidade na educação; 2. Utilizar os dados disponíveis para identificar os obstáculos contextuais que dificultam a participação e o progresso dos educandos, para os quais é fundamental saber ouvir todas as vozes, sem esquecer as das pessoas que estão “fora do sistema” (coleta de evidências); 3. Assegurar políticas - dentro e fora da escola - que apoiem os professores em sua ação em prol da inclusão e da equidade; 4. Desenhar o currículo e os procedimentos de avaliação tendo em conta todo o corpo discente; 5. Estruturar e gerir os sistemas educacionais de forma a envolver todos os educandos e 6. Envolver as comunidades na elaboração, na tomada de decisões e na aplicação das políticas voltadas à promoção da inclusão e da equidade na educação.

O objetivo deste número monográfico é contribuir para a troca de experiências para a fase mais desafiadora do processo rumo a uma Educação Inclusiva: como implementá-la no dia a dia da sala de aula. Como a inclusão não é uma receita, mas um processo, ela exige a iniciativa, a experiência de desaprender o aprendido, a criatividade e o comprometimento de cada profissional e da comunidade envolvidos na educação. Queremos contribuir para essa construção e reflexão coletiva sobre como superar as barreiras de diversos tipos que estão instaladas em nossos sistemas e ambientes educacionais, destacando algumas práticas, estudos e análises de evidências que podem ajudar a demonstrar que a inclusão educacional é possível, e que os pequenos avanços de cada escola podem ser replicados e podem transformar as estruturas de exclusão. As práticas inspiradoras, estudos de caso e experiências aqui compartilhadas foram rigorosamente selecionadas a partir de um grande número de ensaios recebidos. Levando em conta que a necessária transformação que isso exige não

de ensayos recibidos. Teniendo en cuenta que la necesaria transformación que esto requiere no implica solo a la escuela, sino que va más allá de la misma (ver el análisis de Ainscow et al, 2013, al hablar de “ecología de la equidad”), en este monográfico se pone un énfasis especial en el centro escolar y sus actores clave como unidad de cambio. La finalidad última es poner en evidencia, por un lado, centros que han iniciado y han hecho sostenibles procesos de transformación hacia la inclusión, o experiencias llevadas a cabo en escuelas que han facilitado procesos de cambio en esta dirección; así como algunos estudios que hacen aportaciones para el desarrollo de enfoques interseccionales en los procesos de inclusión educativa. Por otro lado, con las contribuciones realizadas al monográfico se pretende contribuir al análisis de los factores que influyen en el logro y en la resolución de los retos que implica este proceso.

Este monográfico lo conforman nueve artículos. En el primero, Sanahuja, Borri-Anadon y de Angelis nos muestran las acciones llevadas a cabo en centros de tres países diferentes que pueden servir de “prácticas inspiradoras”, de las que se derivan un conjunto de lecciones aprendidas de utilidad para la puesta en marcha de estos procesos en otros contextos educativos. Por su parte, Carrasco-Bahamonde y Muñoz analizan desde una mirada crítica las diferentes trayectorias de cambio realizadas por escuelas privadas subvencionadas en el marco de las reformas que se están llevando a cabo en Chile, con la finalidad de construir contextos educativos cada vez más inclusivos.

Posteriormente, en el artículo de Cantero, Onrubia, y Sánchez se reflexiona sobre los cambios que pueden llevarse a cabo en los centros de educación especial para que ejerzan como centros de apoyo a los procesos de inclusión de las escuelas regulares desde una perspectiva colaborativa. Para ello, se parte de las funciones de asesoramiento que están llevando a cabo Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) en Paraguay.

envolve apenas a escola, mas vai além dela (ver análise de Ainscow et al, 2013, ao falar de “ecologia da equidade”), nesta monografia é dada especial ênfase ao centro escolar e aos seus atores-chave como unidade de mudança. O objetivo final é destacar, por um lado, centros que iniciaram e tornaram sustentáveis processos de transformação para a inclusão, ou experiências realizadas em escolas que facilitaram processos de mudança nesse sentido; bem como alguns estudos que trazem contribuições para o desenvolvimento de abordagens interseccionais nos processos de inclusão educacional. Por outro lado, com as contribuições realizadas à monografia, pretende-se contribuir para a análise dos fatores que influem na consecução e na resolução dos desafios que este processo implica.

Esta monografia é composta por nove artigos. No primeiro, Sanahuja, Borri-Anadon e de Angelis mostram-nos as ações realizadas em centros em três países diferentes que podem servir como “práticas inspiradoras”, das quais deriva um conjunto de lições úteis aprendidas para a implementação desses processos em outros contextos educacionais. Por sua vez, Carrasco-Bahamonde e Muñoz analisam, a partir de uma perspectiva crítica, as diferentes trajetórias de mudança realizadas pelas escolas privadas subsidiadas no âmbito das reformas que estão sendo realizadas no Chile, com o objetivo de construir contextos educacionais cada vez mais inclusivos.

Posteriormente, o artigo de Cantero, Onrubia e Sánchez reflete sobre as mudanças que podem ser realizadas nos centros de educação especial para que atuem como centros de apoio aos processos de inclusão da escola regular a partir de uma perspectiva colaborativa. Para isso, parte-se das funções de assessoria que os Centros de Apoio à Inclusão (CAI) estão desempenhando no Paraguai.

A seguir, Chamseddine e Allah destacam o papel fundamental que as famílias têm em qualquer processo de mudança que responda

A continuación, Chamseddine destaca el papel fundamental que tienen las familias en cualquier proceso de cambio que responda al derecho a una educación inclusiva, y analizan con un enfoque interseccional algunas de las barreras existentes en el caso de la participación de una población de gran relevancia: las familias inmigrantes.

Los trabajos que se presentan posteriormente se centran en aspectos específicos vinculados a estudiantes con diferentes necesidades de apoyo. Así, Moreno, Martínez, Martínez y González muestran los resultados obtenidos en estudiantes que participan en el programa de Formación de Modelos Lingüísticos Sordos (dirigido por la Oficina de Programa de Gobierno del Estado de Veracruz, México), cuya finalidad es facilitar la lectoescritura en personas sordas no escolarizadas. Montejo se centra en el estudio de la identidad de género de mujeres adolescentes de una localidad rural maya, desde dos de sus contextos educativos (la escuela telesecundaria y la vida cotidiana en la comunidad), mostrando los logros alcanzados, así como las barreras que es necesario enfrentar desde los centros. Baquero e Ibáñez desarrollan, a partir de la revisión de la literatura existente, un interesante análisis respecto a la ausencia de enfoques interseccionales en los estudios y la recolección de evidencia sobre los procesos de inclusión educativa, demostrando que no existen suficientes análisis que conecten la situación y necesidades de estudiantes considerados con altas capacidades (comúnmente denominados en algunos contextos "superdotados"), con las perspectivas y necesidades educativas de estudiantes asociados a un determinado contexto de pertenencia, como el colectivo de personas afrodescendientes, y desde una perspectiva de género, focalizada en niñas y adolescentes. El análisis nos impulsa a una reflexión en torno al impacto que la omisión de enfoques interseccionales en los estudios críticos produce al crear nuevas brechas de desigualdad.

ao direito a uma educação inclusiva e analisam, com uma abordagem interseccional, algumas das barreiras existentes no caso da participação de uma população de grande relevância: as famílias imigrantes.

Os trabalhos apresentados depois centram-se em aspetos específicos relacionados com estudantes com diferentes necessidades de apoio. Assim, Moreno, Martínez, Martínez e González mostram os resultados obtidos em estudantes que participam do programa de Formação de Modelos Lingüísticos Sordos (dirigido pela Secretaria de Programas do Governo do Estado de Veracruz, México), cujo objetivo é facilitar a alfabetização de pessoas surdas não escolarizadas. Montejo concentra-se no estudo da identidade de gênero de mulheres adolescentes de uma localidade rural maia, a partir de dois de seus contextos educacionais (a escola telesecundária e a vida cotidiana na comunidade), mostrando as conquistas alcançadas, bem como as barreiras é preciso enfrentar nos centros. Baquero e Ibáñez desenvolvem, a partir da revisão da literatura existente, uma análise interessante sobre a ausência de abordagens interseccionais nos estudos e na coleta de evidências sobre os processos de inclusão educacional, demonstrando que não há análises suficientes que conectem a situação e necessidades de estudantes considerados com altas capacidades (comumente chamados em alguns contextos de "superdotados"), com as perspectivas e necessidades educacionais de estudantes associados a um determinado contexto de pertencimento, como o grupo de pessoas afrodescendentes, e a partir de uma perspectiva de gênero, focada em meninas e adolescentes. A análise leva-nos a uma reflexão sobre o impacto que a omissão de abordagens interseccionais nos estudos críticos produz ao criar novas lacunas de desigualdade.

Por outro lado, Dos Santos, Mariani, Rodrigues e Crespo mostram o potencial das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência visual. Neste caso,

Por otro lado, Dos Santos, Mariani, Rodrigues y Crespo muestran el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnado con discapacidad visual. En este caso, la buena práctica se contextualiza en la enseñanza de la geografía, entregando datos técnicos valiosos para quienes quieran replicar esta experiencia en otros espacios educativos.

El monográfico cierra con un artículo enfocado en el alumnado con TDAH. Darroz, Werner y Favero muestran cómo facilitar, a través de determinados apoyos y metodologías, la comprensión e interpretación de textos escritos. Estrategias que pueden, a su vez, ser de utilidad para facilitar este proceso a otros alumnos y alumnas.

Esperamos que la lectura de estas experiencias sea provechosa y enriquecedora, y nos permita seguir construyendo creativa y colaborativamente, la transformación que necesitamos hacia escuelas para todos y todas. Porque las barreras que todavía existen desaparecerán en la medida que cada una y cada uno de nosotros, con voluntad y convicción, inicie el cambio desde donde estamos.

a boa prática é contextualizada no ensino de geografia, fornecendo dados técnicos valiosos para quem deseja replicar essa experiência em outros espaços educacionais.

A monografia encerra-se com um artigo focado em alunos com TDAH. Darroz, Werner e Favero mostram como facilitar, por meio de determinados apoios e metodologias, a compreensão e interpretação de textos escritos. Estratégias que podem, por sua vez, ser úteis para facilitar esse processo para outros alunos e alunas.

Esperamos que a leitura dessas experiências seja útil e enriquecedora, e nos permita continuar construindo, de forma criativa e colaborativa, a transformação de que precisamos rumo a escolas para todos e todas. Porque as barreiras que ainda existem irão desaparecendo à medida que cada um de nós, com vontade e convicção, inicie a mudança a partir do lugar em que está.

Referencias

- Ainscow, M, Dyson, A., West, M. y Goldrick, S. (2013). Promoviendo la equidad en la escuela. *Revista de Investigación Educativa. Número monográfico*, 11(3), 44-56
- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2017). *Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Contributions from a European Study*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and F. Bellour, eds.). Odense, Denmark. <https://bit.ly/3nkIKGN>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Jabonero, M. (2021). Presentación. En J. Sáinz, I. Sanz y A. Capilla (Eds.), *Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19* (pp-5-7). OEI. <https://bit.ly/39Y4WD>
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- UNESCO (2020a). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and Education: All Means All*. Paris: UNESCO
- UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. Paris: UNESCO.



Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales

Aida Sanahuja Ribés ¹ 

Corina Borri-Anadon ² 

Claudia de Angelis ³ 

¹ Universitat Jaume I (España); ² Université du Québec à Trois-Rivières (Canadá); ³ Universidad ORT (Uruguay).

Resumen. En la actualidad hablar de educación inclusiva nos hace mirar hacia el futuro para poder alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible. El objetivo de este trabajo es describir tres experiencias realizadas en diferentes contextos: Quebec (Canadá), Montevideo (Uruguay) y Comunidad Valenciana (España) que responden a los principios de la educación inclusiva. Las experiencias han sido seleccionadas siguiendo una serie de criterios y atendiendo a los atributos que deben poseer las buenas prácticas según la UNESCO: replicables, sostenibles, innovadoras y efectivas. La primera experiencia se enmarca en un contexto de gran diversidad cultural y lingüística en la que se ha favorecido la relación familia escuela a través de unos talleres participativos. La segunda experiencia se ha realizado en una escuela que, tras un diagnóstico en torno a las consecuencias de la pandemia del COVID-19, emprende un proyecto institucional basado en el uso de las tecnologías como herramienta de inclusión. La tercera experiencia tiene lugar en un aula multigrado, de un contexto rural, en el que el alumnado lleva a cabo una ópera infantil con la ayuda de los docentes y la participación de las familias. Como conclusión se presentan algunas reflexiones clave a modo de lecciones aprendidas y desafíos encontrados.

Palabras clave: educación para todos; educación universal; experiencias inclusivas; igualdad de oportunidades educativas; prácticas inclusivas.

Práticas inclusivas no contexto escolar: um olhar sobre três experiências internacionais

Resumo. Hoje em dia, falar de educação inclusiva faz-nos olhar para o futuro a fim de alcançar os objectivos de desenvolvimento sustentável. O objectivo deste documento é descrever três experiências realizadas em diferentes contextos: Quebec (Canadá), Montevideo (Uruguai) e Comunidade Valenciana (Espanha) que respondem aos princípios da educação inclusiva. As experiências foram seleccionadas de acordo com uma série de critérios e os atributos que as boas práticas devem possuir de acordo com a UNESCO: replicáveis, sustentáveis, inovadoras e eficazes. A primeira experiência insere-se num contexto de grande diversidade cultural e linguística em que a relação família-escola tem sido favorecida através de workshops participativos. A segunda experiência teve lugar numa escola que, após um diagnóstico das consequências da pandemia da COVID-19, empreendeu um projecto institucional baseado na utilização da tecnologia como instrumento de inclusão. A terceira experiência tem lugar numa sala de aula multi-graduada, num contexto rural, em que os alunos realizam uma ópera infantil com a ajuda de professores e a participação das famílias. Em conclusão, algumas reflexões chave são apresentadas como lições aprendidas e desafios encontrados.

Palavras-chave: educação para todos; educação universal; experiências inclusivas; igualdade de oportunidades educativas; práticas inclusivas.

Inclusive practices in the school context: a look at three international experiences

Abstract. Today, by talking about inclusive education, we are looking to the future to achieve the Sustainable Development Goals. The aim of this paper is to describe three experiences carried out in different contexts: Quebec (Canada), Montevideo (Uruguay) and the Region of Valencia (Spain) that respond to the principles of inclusive education. The experiences were selected according to a set of criteria and taking into account the attributes that good practice should have according to UNESCO: reproducible, sustainable, innovative and efficient. The first experience is in a context of great cultural and linguistic diversity where the family-school partnership has been fostered by participatory workshops. The second experience took place in a school which, following a diagnosis of the consequences of the COVID-19 pandemic, undertook an institutional project based on the use of technologies as a tool for inclusion. The third experience is held in a multi-grade classroom, in a rural setting, where students perform a children's opera with the help of teachers and family participation. To conclude, some key insights are presented in the form of lessons learned or challenges encountered.

Keywords: education for all; universal education; inclusive experiences; equal opportunity in education; inclusive practices.

1. Introducción

En lo que concierne a la educación inclusiva, se ha recorrido una larga trayectoria desde la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, pasando por la 48.^o Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO o la Declaración de Incheon hasta nuestros días. Pero en la actualidad hablar de educación inclusiva nos hace mirar hacia el futuro para poder alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030 (Arnaiz y de Haro, 2020) y poder materializar el propósito de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Lugo y Delgado, 2020; UNESCO, 2016). Este cometido, ha orientado la búsqueda y la generación de estrategias, despegándose paulatinamente de la idea de inclusión asociada únicamente a la discapacidad. No obstante, a nivel internacional, parece no estar resuelta la conceptualización referente a las nociones de inclusión y sus términos vinculados (Messiou et al., 2020). Y es que, la educación inclusiva se puede abordar desde diferentes enfoques: a) valores, creencias o principios, b) psicopedagógico: necesidades específicas de apoyo educativo, exclusión social o problemas de conducta, c) mejora escolar a nivel de comunidad educativa y d) prácticas curriculares (Sánchez-Serrano et al., 2021).

Según arguye Azorín (2020), la transformación de los sistemas educativos empieza por identificar las políticas y las prácticas necesarias para que el cambio y la mejora se produzcan. En tal sentido, se han diseñado políticas educativas para potenciar los principios de equidad e inclusión en el contexto escolar tanto a nivel de los agentes educativos, como a nivel de la comunidad en su conjunto (ANEP, 2022; Decreto 104/2018; LOMLOE, 2020; MEES, 2017, Plan Ceibal, 2022; entre otras), en el entendido de que su puesta en práctica implica una resignificación y una nueva construcción social y cultural de la educación (Ainscow et al., 2013; Echeita, 2016; Mauri y García, 2019). Sin embargo, todavía existe confusión respecto a las acciones necesarias para avanzar hacia políticas y prácticas inclusivas (Ainscow, 2020). Además, en palabras de Kefallinou et al. (2020), se está avanzando de manera muy desigual hacia la educación inclusiva. Así lo indican las persistentes desigualdades educativas y sociales existentes en los diferentes contextos.

1.1 *Haciendo realidad la inclusión en el contexto escolar*

Las prácticas de educación inclusiva buscan apoyar el desarrollo de todos los estudiantes creando condiciones ambientales favorables. Las prácticas que se inscriben en una perspectiva ecosistémica (Niemi, 2021): pretenden actuar sobre el entorno educativo (por ejemplo, las situaciones de aprendizaje, el diseño del aula, las relaciones entre los niños, entre los niños y los adultos y entre los adultos, incluidas las familias y la comunidad); reconocen la contribución de los actores del equipo escolar más allá de las intervenciones desplegadas con el alumnado de forma individual y directa; consideran los distintos ámbitos del desarrollo global de los estudiantes y los vínculos entre ellos; conciben las manifestaciones del desarrollo y el aprendizaje como algo que está en continuo cambio y que es el resultado de las oportunidades de desarrollo que se le ofrecen (Borri-Anadon et al., 2018; Larose et al., 2014; Sanahuja et al., 2020). Así pues, las prácticas inclusivas deben garantizar la presencia, la participación y los logros o progresos en términos de aprendizaje de

todos los estudiantes (Azorín y Ainscow, 2018; OECD, 2016; Orozco y Moraña, 2020; UNESCO, 2016). En la actualidad, numerosos estudios (Alba-Pastor, 2019; Bunch, 2016; Griful-Freixenet et al., 2020; Simón et al., 2016, entre otros) señalan al diseño universal para el aprendizaje (DUA) como un enfoque que ayuda a los docentes a generar espacios de aprendizaje más accesibles para todos los estudiantes a través de sus tres principios: 1) propiciar múltiples formas de representación, 2) propiciar múltiples formas de acción y expresión y 3) propiciar múltiples formas de implicación.

En palabras de Muntaner et al. (2022) las denominadas metodologías activas ayudan a materializar los principios de la educación inclusiva en el aula, siempre y cuando se tengan en cuenta una serie de factores clave como: el sentimiento de pertenencia al grupo clase, se realice un aprendizaje competencial y se fomente la participación y la comunicación a través de los equipos cooperativos. Sin embargo, se debe focalizar en la importancia de abordar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo, muy especialmente en el alumnado que encuentra más barreras o dificultades en la participación y el aprendizaje (Traver et al., 2022). Según apuntan Abellán et al. (2021) la reformulación de los roles docentes hacia perfiles más colaborativos resulta un facilitador clave para caminar hacia la inclusión. Además, la revisión de la literatura nos demuestra cómo se puede fomentar la inclusión educativa a través del uso de las tecnologías (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018; Cabero y Valencia, 2019; Cerillo et al., 2014; Fernández-Batanero y Rodríguez-Martín, 2017; Flórez et al., 2016; Martínez et al., 2018; Mesa, 2012; Pardo et al., 2022) o la música (Aparicio y León, 2018; Díaz-Santamaría y Moliner, 2020; Moliner et al., 2022; Sanahuja et al., 2019; Verhagen et al., 2016).

También se debe fomentar una evaluación inclusiva, la cual es definida por Elizondo (2021, p. 146) como:

[...] una evaluación que mejora la calidad de vida de todo el alumnado, que permite su participación plena en la vida social, eliminando desde la evaluación la exclusión en la educación y desde la educación. Será, por lo tanto, una evaluación centrada en la persona, que conoce las barreras que existen en concepciones rígidas y homogéneas y las elimina, promoviendo de esta forma transformaciones educativas, personales y sociales.

Estudios como los de Finkelstein et al. (2021) o Moraña (2020) ponen de manifiesto la importancia de ilustrar cómo se llevan a cabo las prácticas denominadas inclusivas. Es por eso por lo que el principal objetivo de este trabajo es describir tres experiencias realizadas en diferentes contextos, Quebec (Canadá), Montevideo (Uruguay) y Comunidad Valenciana (España), que responden a los principios de la educación inclusiva.

2. Selección y documentación de las experiencias

Para este estudio se han seleccionado tres experiencias atendiendo a los siguientes criterios: 1) diferentes contextos internacionales, 2) etapa de educación infantil o primaria, 3) escuelas que en su proyecto educativo se definan como inclusivas, 4) que como mínimo participen 2 docentes de manera coordinada y 5) que participen las familias u otros agentes educativos. Para la selección de las experiencias también se ha tomado en cuenta la *dimensión c. desarrollo de procesos inclusivos* de la Herramienta Themis (Azorín y Ainscow, 2018), de tal manera que las experiencias a seleccionar debían de garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos

los estudiantes. Asimismo, se han tenido en cuenta los atributos de una buena práctica educativa, ya que estas han de ser: replicables (sirven como modelo), sostenibles (se mantengan en el tiempo), innovadoras (soluciones creativas) y efectivas (impacto positivo) (UNESCO, 2008).

Las prácticas seleccionadas se han documentado a partir de diferentes técnicas de recogida de datos, propias de la investigación cualitativa, lo que nos ha ayudado a ilustrar cada una de ellas (ver tabla 1). Específicamente, se ha utilizado:

- Entrevistas semiestructuradas (García y Ballesteros, 2019) para documentar la experiencia 2 y 3. En la experiencia 2 se ha realizado una entrevista a la directora. Como ejemplos de preguntas podemos destacar las siguientes: *¿cuál ha sido en su escuela el impacto de la pandemia sobre los aprendizajes?*, *¿qué medidas ha implementado el centro educativo para generar oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes?* En cuanto a la experiencia 3 se han realizado 11 entrevistas semiestructuradas a 8 estudiantes, a las 2 docentes (maestra de música y maestra tutora) y a una madre. A modo de ejemplo de preguntas: *¿qué pretendes con la ejecución de LÓVA?* (maestra de música), *¿cómo has trabajado el proyecto en las distintas asignaturas que impartes?* (maestra tutora), *¿cómo escogisteis el tema de la ópera para que los escritores pudiesen redactarla?* (alumnado) y *¿en qué ha participado en el proyecto LÓVA?* (madre).
- La observación (Morentin y Izquierdo, 2019) se ha realizado en la experiencia 1 y la experiencia 3. En el primer caso ha sido participante y en el segundo no participante, utilizando un registro de observación propuesto por Prud'homme et al. (2013).
- El análisis documental (Ruiz-Olabuénaga, 2012) se ha efectuado en las tres experiencias presentadas. En la primera experiencia dicho análisis se ha centrado en un material audiovisual creado para difundir la experiencia. La segunda experiencia ha analizado documentos originados en el proyecto de centro, mientras que en la tercera experiencia se han analizado materiales de diferentes tipos (fotografías, resúmenes de los actos musicales, logo, carteles, mapas y esquemas de los oficios, etc.) todos originados des de la práctica educativa.

Las experiencias se han presentado de forma que se garantice la privacidad y el anonimato de los participantes (Alnaim, 2018).

Tabla 1. Técnicas utilizadas para la recogida de datos.

	Experiencia 1 Quebec (Canadá)	Experiencia 2 Montevideo (Uruguay)	Experiencia 3 Comunidad Valenciana (España)
Entrevistas	---	Entrevista en profundidad a la maestra directora.	11 entrevistas semiestructuradas a 8 estudiantes, 2 docentes y una madre.
Observación	Observación participante.	---	Observación no participante con el apoyo de una hoja de registro.
Análisis material	Material audiovisual.	Documentos del Proyecto Institucional: PODES, Trayectorias Protegidas.	Material generado en la propia práctica.

Fuente: elaboración propia.

3. Resultados: descripción de las experiencias

A continuación, se presentan las tres experiencias seleccionadas. En un primer momento se explica una breve contextualización, posteriormente se describe la experiencia y finalmente se expone cómo se ha realizado la evaluación de los aprendizajes efectuados.

3.1 Experiencia de Quebec (Canadá): «Sacad la lengua»

a) Contextualización

La experiencia «Sacad la lengua¹» (MEQ, 2020) se lleva a cabo en una escuela multilingüe y multiétnica de Montreal (Canadá). Esta iniciativa tiene lugar en un contexto de gran diversidad cultural y lingüística, ya que, en la región de Montreal, durante el curso académico 2019-2020, se declararon 191 lenguas maternas o de uso diferente. El proyecto lleva más de 15 años en marcha y fue iniciado por un equipo de logopedas, con el apoyo de la dirección del colegio.

b) Descripción de la experiencia

Esta experiencia tiene como objetivo favorecer la utilización del francés (lengua de escolarización), la valoración de la diversidad lingüística y el reconocimiento de los roles complementarios de las familias y de la escuela en el desarrollo de los niños en un contexto plurilingüe, dentro de una perspectiva de prevención ecosistémica. Cada año participan unos 100 niños de 8 clases de 4 años (educación preescolar) y de 1 a 3 clases de acogida (clases para aprender francés). Alrededor del 40% de los padres y madres (u otros miembros de la familia extensa) participan en los talleres. Los docentes de preescolar también participan en la segunda parte de los talleres recibiendo a los padres de los alumnos de su aula. Asimismo, participan otros miembros del equipo escolar como la secretaria, que orienta a las familias en la escuela, el conserje y el profesor de apoyo lingüístico también contribuyen al buen funcionamiento de los talleres. De forma más puntual, el psicopedagogo también participó un año. Sin embargo, una pieza clave para el buen funcionamiento del proyecto se basa en la implicación de una funcionaria de enlace² que participó por primera vez en los talleres como madre. Habla varias lenguas del barrio y contacta previamente con las familias para invitarlas a los talleres y animarlas. Esta persona, durante los talleres, con el apoyo de otros intérpretes, si es necesario, proporciona mediación cultural y lingüística.

La planificación de la experiencia implica varios pasos: solicitar a los miembros del equipo escolar que estén interesados en participar; coordinar los mensajes clave con los profesores; comunicarse con el director para obtener recursos (intérpretes, refrigerios, materiales, locales); reunirse con los intérpretes cuando sea necesario para explicar el proyecto. Se lleva a cabo en el horario escolar (media jornada), a través de cuatro encuentros a lo largo de todo el curso escolar (octubre, diciembre, marzo y mayo) y se abordan sobre diversos temas: el papel de la lengua materna, los juegos de mesa, la lectura y las manualidades (realizadas en ese orden).

¹ Para saber más sobre la experiencia: https://www.youtube.com/watch?v=KiagIt_dTL0

² Según Audet y Potvin (2013), en Quebec existen varias denominaciones para referirse a los interventores cuya práctica se sitúa en la intersección de la comunidad y la escuela para apoyar el éxito educativo de los alumnos de entornos desfavorecidos y multiétnicos: agente comunitario, agente de enlace, interventor intercultural, interventor de la comunidad escolar o el interventor de la comunidad escolar e intercultural. También se recurre a otros intérpretes para garantizar que se tengan en cuenta todas las lenguas.

Los encuentros se realizan en las aulas de preescolar de la escuela. La primera parte, el aula está distribuida formando un gran círculo para promover la participación de todos los adultos. En la segunda parte, la cual tiene lugar en las aulas de los alumnos, hay diferentes mesas en las que se hacen subgrupos adulto-niños (siguiendo el criterio del mismo idioma). La primera parte de las reuniones tiene como objetivo debatir estos temas con las familias y compartir con ellos ciertas prácticas recomendadas, mientras que en la segunda parte se les invita a realizar actividades con su hijo y sus compañeros poniendo en práctica lo debatido en la primera parte.

Cada uno de los talleres pretende mostrar cómo las prácticas implementadas por las familias apoyan ciertas habilidades y competencias que contribuyen al desarrollo de los niños. En el caso del taller sobre juegos de mesa, se presentan a los padres diferentes tipos de juegos (por ejemplo, el bingo de la memoria, el busca y encuentra) para ilustrar cómo pueden ayudar a desarrollar la asunción de roles, la memoria visual y la atención auditiva, entre otras cosas. En el taller de lectura se habla de cómo explicar las palabras nuevas, hacer preguntas abiertas y comparar las lenguas (por ejemplo, en relación con la orientación de la letra) son estrategias para hacer más interactivo el momento de la lectura y apoyar el desarrollo del lenguaje. Por último, en el taller de manualidades se recuerda a las familias que es una buena oportunidad para repasar el vocabulario relacionado con el material escolar (pegamento, tijeras, etc.) y para que el niño pueda expresarse al presentar su trabajo y los pasos a seguir. El taller también hace hincapié en el hecho de que es posible crear con los niños, a partir de materiales reciclados disponibles en casa. Se dispone de material multilingüe (por ejemplo, álbumes en el taller de lectura).

Se ofrece un refrigerio para promover un ambiente relajado y afectuoso. También se dispone de material para hermanos (de 3 años o menos) para fomentar la participación de las familias.

Los talleres permiten a las familias acudir a la escuela y participar plenamente en las prácticas que apoyan el desarrollo integral de los niños en la lengua que elijan. Se relacionan con una variedad de niños agrupados por idioma, incluyendo niños que no son sus hijos. De este modo, tienen la oportunidad de participar en la vida escolar a pesar de la barrera del idioma, de familiarizarse con la cultura escolar, de socializar con otras familias de la comunidad, de descubrir los recursos del barrio (por ejemplo, la biblioteca, la ludoteca).

c) La evaluación de los aprendizajes

Esta experiencia permite a los actores escolares observar a los estudiantes en un contexto distinto al del aula. Estas observaciones permiten documentar el desarrollo del niño en una lengua distinta a la de escolarización. De este modo, los logopedas pueden situar sus prácticas preventivas en una perspectiva ecosistémica, dirigiéndose al entorno educativo (no sólo a los déficits de los alumnos); apoyando el desarrollo integral (no sólo a los predictores del éxito); considerando sus experiencias y realidades culturales y lingüísticas de forma complementaria (y no sólo para identificar “dificultades” en determinados niños en función de la norma escolar).

Seguidamente, en la figura 1 se presenta un esquema para ilustrar los elementos más característicos de la primera experiencia mostrada.

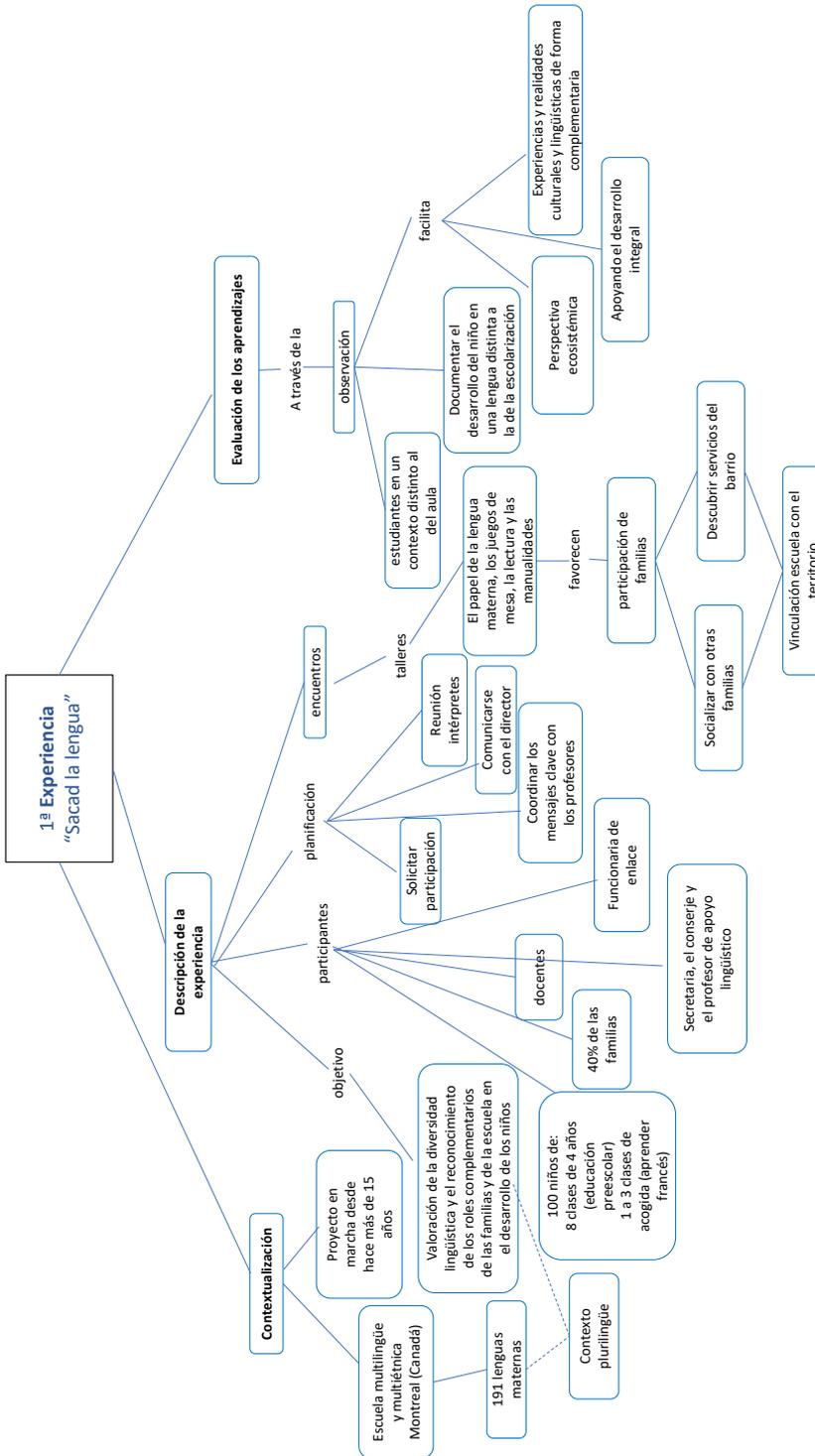


Figura 1. Esquema experiencia 1: «Sacad la lengua»
Fuente: elaboración propia.

3.2 Experiencia de Montevideo (Uruguay): «Inclusión y tecnología»

a) Contextualización

La experiencia se desarrolla en una escuela pública de educación primaria, ubicada en un barrio periférico de Montevideo, capital de Uruguay. Acoge a una población de aproximadamente 480 niños con un perfil sociodemográfico de quintil 2, por lo cual está categorizada como escuela A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) y a 25 estudiantes del último año de Magisterio. Su equipo docente está integrado por 20 maestros, 2 maestras comunitarias³, 1 maestra con docencia indirecta, 2 profesores de educación física, la maestra directora y la secretaria. Existe acceso universal y gratuito a los recursos tecnológicos, de todos los estudiantes y docentes del sistema educativo público, como política de inclusión educativa de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Plan Ceibal⁴, para incrementar la conectividad y disminuir la brecha digital y social a nivel nacional.

b) Descripción de la experiencia

El diagnóstico realizado por los docentes de la escuela, en torno a las consecuencias de la pandemia del COVID-19 sobre los aprendizajes, evidenció un descenso significativo en el área del Lenguaje, así como un incremento del ausentismo y la deserción. En base a estos insumos, se procedió a definir un proyecto pedagógico que permitiera superar estas dificultades y protegiera las trayectorias educativas de todos los estudiantes de la escuela. El proyecto institucional, se instrumentó en todos los grupos de la institución teniendo en cuenta los objetivos y los acuerdos académicos y socioemocionales de la comunidad educativa. Los espacios de coordinación entre los docentes del centro para planificar, gestionar y evaluar los aprendizajes permitieron crear alianzas, favoreciendo la colaboración y el involucramiento. Se impulsó el trabajo por duplas o parejas pedagógicas, con el objetivo de diseñar las secuencias didácticas, potenciar el intercambio y empoderar a los docentes y a estudiantes de formación docente, como agentes de transformación social.

Se realizó un proyecto institucional orientado al desarrollo de habilidades lingüísticas, desde una perspectiva comunicativa y funcional, fomentando a su vez, el compromiso, la participación y la construcción del concepto de ciudadanía, mediante el uso de la tecnología. Dado el entorno de creciente desarrollo de las TIC, se entendió como relevante y necesaria, la formación para la ciudadanía digital, a fin de que los estudiantes pudieran apropiarse de las herramientas primordiales para desenvolverse en la sociedad del conocimiento, desarrollar su pensamiento crítico y participar responsable y éticamente en los entornos digitales a nivel local y global. Así pues, este proyecto se enmarca en las propuestas y orientaciones del Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R., a través de su Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y

³ Programa de Maestros Comunitarios: Para proteger las trayectorias educativas de los alumnos de los sectores más vulnerables de la sociedad, la escuela llega hasta el hogar y trabaja en red con otros agentes comunitarios: <https://www.dgeip.edu.uy/pmc-caracteristicas/>

⁴ El Plan Ceibal, inspirado en el proyecto One Laptop per-Child, entrega a cada niño y docente del sistema educativo público, un portátil con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo, proporcionando programas, recursos educativos y capacitación docente, como parte de las políticas de educación inclusiva. Uruguay fue el primer país del mundo en implementar esta estrategia.

Social⁵ y del Proyecto de Trayectorias Protegidas⁶, que buscan garantizar el acceso, la permanencia y los aprendizajes de calidad de todos los niños, robustecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje. Dentro de las principales acciones del proyecto se destacan: a) la elaboración colaborativa del proyecto PODES focalizado en el fortalecimiento del Área del Conocimiento de la Lengua, concretamente en la oralidad, como puerta de entrada a la construcción del concepto de ciudadanía en Ciencias Sociales; b) el Proyecto de Trayectorias Protegidas dirigido a los estudiantes de 1.º, 2.º y 6.º año con rezago en lectura y escritura, a través del trabajo colaborativo de los docentes de grado, la maestra de apoyo, los maestros comunitarios y el profesor de Teatro; c) profundización en el uso de herramientas digitales y las posibilidades de vincular lo presencial y lo virtual mediante variedad de estrategias y experiencias.

Se elaboraron e implementaron:

- Secuencias de actividades relacionadas con el uso de las herramientas virtuales: uso de las plataformas y recursos del Plan Ceibal (CREA, PAM, SEA).
- Secuenciación de propuestas tendientes a la potenciación de la oralidad, a través de la sistematización del habla y la escucha activa, como instrumento primordial para el desarrollo personal y comunitario. Por ejemplo, Talleres de Expresión Corporal y Teatro: Clown y Juegos Teatrales.
- Propuestas relacionadas a la construcción de los conceptos de ciudadanía (local, global) y de ciudadanía digital referidas a los usos de las tecnologías: derechos, obligaciones, capacidades, formas de interacción negociadas y dinámicas y seguridad informática.
- Actividades relativas a competencias comunicacionales a través de diversos formatos físicos y virtuales. Participación en redes sociales con un sentido pedagógico.
- Clases abiertas presenciales y/o virtuales con familias y la comunidad educativa para profundizar en las indagaciones y en el desarrollo de las habilidades comunicacionales en diversos escenarios y contextos.
- Expo-Feria Virtual y/o presencial, para que las familias, niños y docentes pudieran compartir lo transitado en este proyecto.

c) La evaluación de los aprendizajes

Se realizó una evaluación continua de los aprendizajes, mediante rúbricas de las plataformas CREA y SEA⁷ del Plan Ceibal para facilitar su seguimiento y retroalimentación. Se plantearon instancias de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en Progresiones de Aprendizaje⁸ y se valoró el impacto de la actividad, recogiendo la voz de los actores de la comunidad educativa involucrados en el proceso.

⁵ Proyecto PODES: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/aprender/PODES_16b.pdf

⁶ Proyecto Trayectorias Protegidas: https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/aprender/Evaluacion_Trayectorias_Protegidas_2018_4b.pdf

⁷ El sistema de Evaluación en Línea (SEA) utiliza evaluaciones con actividades diseñadas por docentes que, junto con técnicos en evaluación e inspectores, proponen pruebas para obtener información sobre algunos aspectos del aprendizaje y para reflexionar sobre la enseñanza.

⁸ Progresiones de Aprendizaje: son una herramienta con formato de rúbrica para guiar las propuestas y evaluar los logros de las competencias: creatividad, comunicación, colaboración, ciudadanía, carácter y pensamiento crítico, en cada una con dimensiones, mediante descriptores que orientan la evaluación <https://redglobal.edu.uy/>

A continuación, en la figura 2 se presenta un esquema para ilustrar los elementos más característicos de la segunda experiencia presentada.

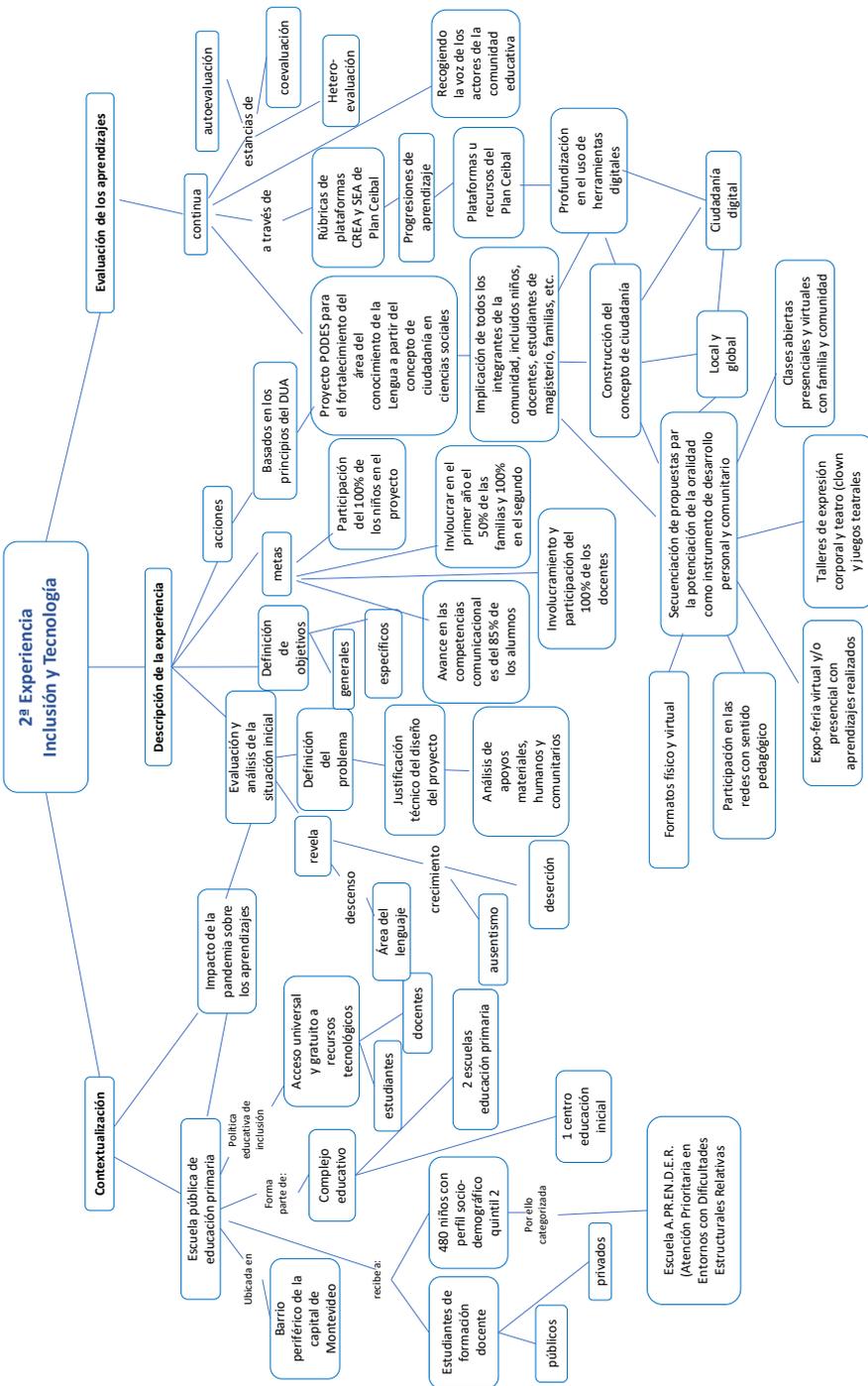


Figura 2. Esquema experiencia 2: «Inclusión y tecnología»

Fuente: elaboración propia

3.3 Experiencia de la C. Valenciana (España): «La música como estrategia de inclusión»

a) Contextualización

Esta experiencia se ha llevado a cabo en un colegio rural agrupado situado en la provincia de Valencia (España). La escuela cuenta con unos 150 estudiantes y 15 docentes y ha participado en diferentes proyectos para la construcción de una escuela inclusiva, democrática y vinculada al territorio a través de procesos de investigación-acción participativa.

El proyecto LÓVA “La ópera como vehículo de aprendizaje” lo ha llevado a cabo un aula multinivel de 5.º y 6.º de educación primaria (10-12 años) formada por 21 estudiantes. Ha sido impulsada por la docente especialista de música quien lo ha llevado a cabo con la coordinación y ayuda de la docente tutora del aula. Además, han participado las familias y otros agentes externos a la comunidad educativa (expertos, personal del auditorio y del ayuntamiento).

b) Descripción de la experiencia

El principal objetivo de LÓVA radica en que el aula se transforme en una compañía de ópera. A través de la experimentación, las emociones, la superación de retos o desafíos, el trabajo cooperativo, la música y las artes escénicas el alumnado trabaja por un objetivo común. El proyecto se desarrolla principalmente en la asignatura de música, pero necesita de las demás disciplinas o materias para su ejecución (educación física, plástica, matemáticas, lenguas, etc.) por lo que se trabaja de manera globalizada. Esta iniciativa se lleva a cabo a lo largo de todo un curso académico.

El alumnado participante adopta un rol activo a lo largo de todo el proceso convirtiéndose en protagonista del mismo. Al inicio del curso firman un contrato de compromiso y participación. En primera instancia, trabajan las relaciones y sentimientos del grupo clase. Se formulan algunas preguntas cómo: ¿qué les preocupa?, ¿qué les pasa? o ¿qué sienten? A partir de esas cuestiones van extrayendo los principales elementos que les ayudarán a centrar la temática de la ópera. Simultáneamente, los estudiantes van conociendo los diferentes oficios que componen una ópera, es decir, indagan sobre las diferentes profesiones necesarias para articularla.

En esta fase, participan expertos en la materia quienes explican al alumnado sus oficios y tareas en la ópera. Se fomenta un liderazgo inclusivo y democrático, ya que una vez el alumnado ya ha conocido las diferentes tareas y oficios cada uno de ellos adopta un rol o tarea determinada según sus habilidades, intereses o motivaciones, siendo estos: director, regidor, documentalista y relaciones públicas, escritores, músicos (compositores e intérpretes), actores, técnicos de luces y escenografía, maquillaje y vestuario. Para una gestión eficaz del tiempo y de los espacios se asignaron diferentes zonas de trabajo en el aula y en el centro, de tal manera que en los momentos destinados al proyecto el alumnado sabía dónde tenía que ir a trabajar. De esta manera, el alumnado va gestionando y tomando decisiones a lo largo de todo el proceso bajo la supervisión de las dos docentes participantes. Todo es diseñado y elaborado por el alumnado: el logotipo y el nombre de la compañía, la redacción de la historia, la composición de la música, la escenografía, la ilumina-

ción, el vestuario y el maquillaje, la publicidad, etc. hasta llegar a su representación final. La participación de las familias es un factor clave para el buen funcionamiento del proyecto.

Para ello, al inicio de curso se realizó una reunión informativa con estas para explicarles la envergadura del proyecto, una vez iniciado los estudiantes solicitaron la ayuda de los adultos para preparar el decorado y otros aspectos. Los escritores coordinados por el director de la ópera y el regidor tuvieron que redactar la historia de la ópera, para ello seleccionaron la temática de la amistad y solidaridad. Una vez redactada y revisada se procedió a distribuir los papeles entre los actores y actrices. En la ópera participaron algunos extras por lo que hicieron un *casting* para seleccionarlos entre el alumnado del 3.º y 4.º de educación primaria del centro. En la asignatura de lengua trabajaron la descripción de los espacios y de los personajes para poder caracterizarlos. Los músicos dividieron la ópera en 3 actos y la compusieron e interpretaron. La obra fue representada, en el auditorio de la localidad, a final de curso. Para ello, los documentalistas y relaciones públicas realizaron la difusión correspondiente entre la prensa local: redactando la noticia, panfletos informativos, etc.

c) La evaluación de los aprendizajes

Las docentes van realizando una evaluación continua y formativa, es decir, centrada en los aprendizajes y la mejora. Las docentes van recogiendo y sistematizando, a partir de la observación directa, los logros y aprendizajes que cada estudiante va realizando según sus conocimientos previos, habilidades y destrezas personales. A lo largo de todo el proceso se utilizan rúbricas, sesiones de reflexión y diálogo lo que permite al alumnado conocer en qué punto están y cómo pueden mejorar. Los estudiantes también participan en la evaluación fomentando una coevaluación y autoevaluación de las diferentes actividades o acciones que van realizando y que contribuyen a la ejecución del proyecto.

Esta experiencia ayudó a trabajar el sentido de pertenencia al grupo fomentando la inclusión social de todos los estudiantes y la cohesión del grupo. Tuvo una clara repercusión en la autonomía y el empoderamiento del alumnado.

Para finalizar con este apartado, en la figura 3, se muestra un esquema con los elementos más característicos de la tercera experiencia aportada.

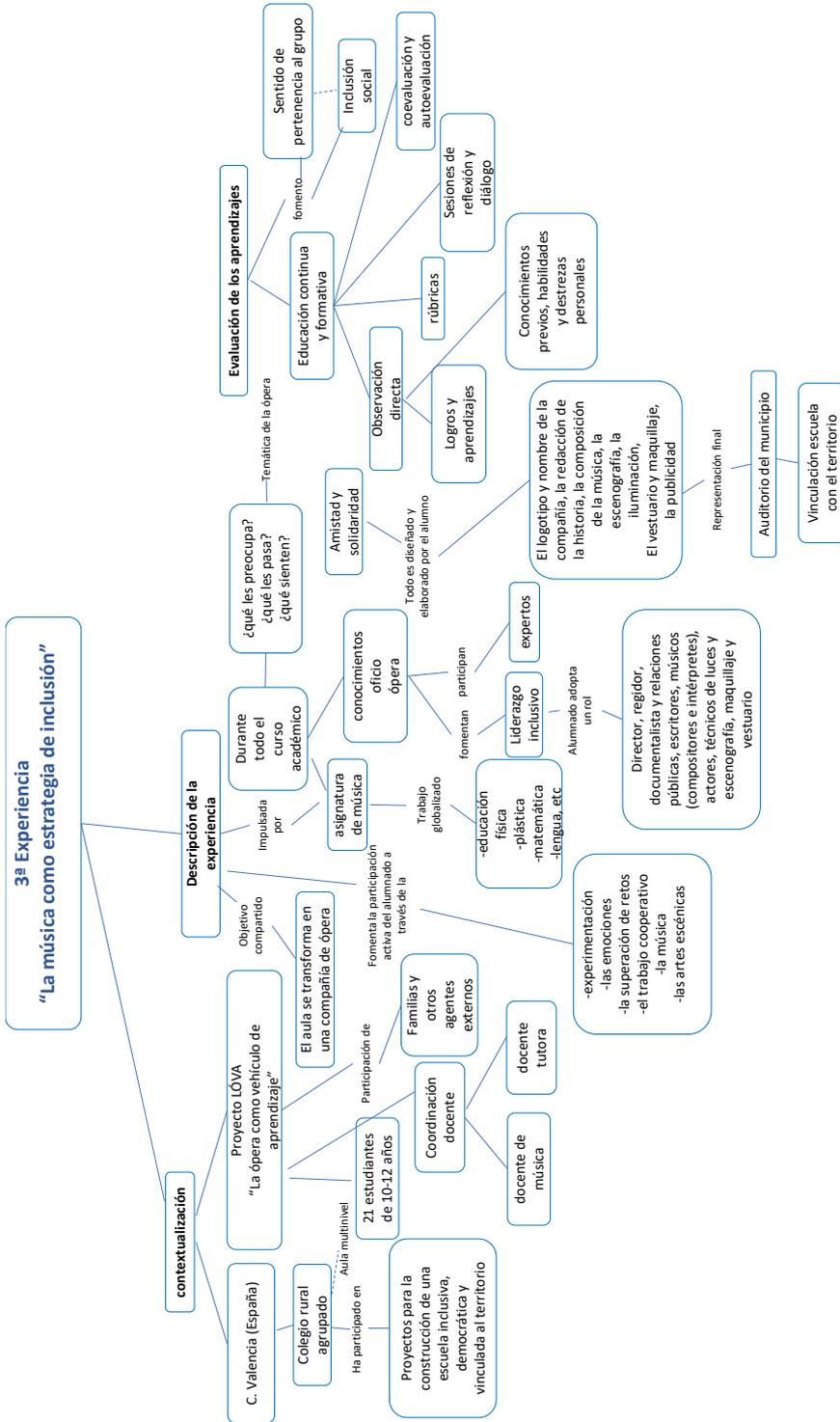


Figura 3. Esquema experiencia 3: «La música como estrategia de inclusión»

Fuente: elaboración propia

4. Discusiones y conclusiones

El objetivo de este trabajo era describir tres experiencias realizadas en diferentes contextos, Quebec (Canadá), Montevideo (Uruguay) y Comunidad Valenciana (España), que responden a los principios de la educación inclusiva.

En un contexto de diversidad cultural y lingüística (Sales et al., 2021), la aplicación de las denominadas prácticas preventivas crea desafíos para los actores escolares y es probable que contribuya a la sobreidentificación de los niños de ciertos grupos minoritarios en la población de educación especial (Hardin et al., 2007; Morgan et al., 2012; Morrier et al., 2011). Frente a estas constataciones, se cuestiona el sentido que se da a la prevención en una perspectiva predictiva en la que la responsabilidad del éxito o del fracaso se atribuye al alumno y la intervención compensatoria desplegada alimenta una visión deficitaria que, con demasiada frecuencia, engendra procesos de etiquetado y estigmatización (García-Medina, 2018; Rogero, 2017). Esta perspectiva también acentúa la dependencia de los profesionales de la educación especial y reduce el reconocimiento profesional de los docentes. No obstante, situarnos en una perspectiva de prevención ecosistémica nos permite avanzar hacia la educación inclusiva que garantice la equidad y la calidad educativa (Niemi, 2021).

La experiencia «Sacad la lengua» corresponde a una ilustración clara e inspiradora de cómo puede aplicarse una perspectiva de prevención ecosistémica en la educación infantil. Con esta experiencia se ha puesto de manifiesto cómo la intervención precoz es una línea de actuación preferente para promover el éxito educativo de todos los estudiantes (MELS, 2009; UNESCO, 2020). Como palancas clave para el desarrollo de la experiencia «Sacad la lengua» se detectan los recursos humanos, muy especialmente la interventora intercultural (funcionaria de enlace) (Audet y Potvin, 2013), la colaboración de la dirección y del equipo escolar, la implicación de los logopedas y su apertura para desarrollar prácticas innovadoras que a veces rompen con su formación paramédica inicial. Hay que destacar especialmente la oportunidad que brinda esta experiencia a la participación de las familias en el contexto escolar (Lasala-Navarro y Etxebarria-Kortabarria, 2020), lo que permite descubrir los recursos del barrio, socializar con otras familias o familiarizarse con la cultura escolar. Sin embargo, se detectaron algunas dificultades o desafíos a superar como el número de lenguas que hablan las familias, el reconocimiento del tiempo necesario para la consulta y la planificación por parte de los agentes escolares, las dificultades para llegar a las familias que trabajan o cuya lengua no está cubierta por el servicio de interpretación, la distancia o la vergüenza hacia la escuela que pueden sentir algunos padres. Aunque el proyecto lleva más de 15 años en marcha se detectan dificultades en torno a cómo darle continuidad al contrato de la interventora intercultural (funcionaria de enlace), pues es una figura clave en el proceso.

La segunda experiencia «Inclusión y tecnología» focaliza en el uso de las tecnologías como mecanismo para favorecer la inclusión del alumnado (Cabero y Valencia, 2019; Martínez et al., 2018; Pardo et al., 2022). Se ha presentado un proyecto pedagógico institucional de una escuela pública uruguaya, en el marco del Programa de Escuelas A.PR.EN.D.E.R. La evaluación diagnóstica oportuna para identificar las necesidades de la comunidad educativa, así como el diseño de las líneas de acción, secuenciación y evaluación continua de los aprendizajes (Correa, 2021), dan cuenta

de la acertada articulación de los diferentes actores involucrados a través del liderazgo pedagógico (López y Traver-Martí, 2020; Traver-Martí et al., 2021), para crear oportunidades reales de aprendizaje, para dos tipos de educandos: los niños y los estudiantes de magisterio.

El escenario de desarrollo tecnológico y de acceso universal a la tecnología en el sistema educativo público de Uruguay facilita y potencia, los aprendizajes de estudiantes y docentes, promueve la equidad social y permite el desarrollo personal y comunitario. La evidencia también revela que a pesar de que las tecnologías permiten la continuidad de los aprendizajes, estos se han producido en forma muy desigual según el contexto socioeconómico y cultural de las escuelas (Broadband Comission, 2020; INEE, 2021; Plan Ceibal, 2022; Ripani y Muñoz, 2020; UNESCO, 2021; Vaillant et al., 2020), hecho que representa hoy uno de los desafíos que el país tiene por delante en materia de educación. Si bien se ha avanzado en la construcción de una educación inclusiva, aún es necesario mejorar las trayectorias escolares, reducir la inequidad y fortalecer la formación de los docentes para la atención a la diversidad (INEE, 2021). Seguir trabajando como en esta experiencia, en el afianzamiento de los procesos inclusivos y la reducción de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación, es el reto ineludible para lograr y asegurar una educación de calidad para todos los uruguayos.

La tercera experiencia «La música como estrategia de inclusión» ilustra cómo se ha llevado a cabo el proyecto LÓVA: “la ópera como vehículo de aprendizaje”, favoreciendo los principios de una educación inclusiva (Moya, 2021; Sanahuja et al., 2019). Tal y como afirma Sarmiento (2018), LÓVA ha alcanzado más de 400 representaciones en más de 15 comunidades autónomas en el territorio español. El proyecto se caracteriza por fomentar la implicación y participación activa del alumnado, de los docentes y las familias a lo largo de todo el proceso (Lasala-Navarro y Etxebarria-Kortabarría, 2020). Se fomenta un trabajo globalizado entre diferentes disciplinas o materias, que se vertebran a través de la asignatura de música. Además, a través de esta experiencia se promueven los principios del diseño universal para el aprendizaje: múltiples formas de representación, acción y expresión e implicación (Alba-Pastor, 2019; Bunch, 2016; Griful-Freixenet et al., 2020; Simón et al., 2016). La flexibilización de los tiempos y los espacios se convierten en factores clave de su ejecución, ya que el alumnado de manera autónoma va efectuando todo lo necesario para armar una ópera, fomentando así un liderazgo inclusivo o democrático (López y Traver-Martí, 2020; Traver-Martí et al., 2021) y un trabajo competencial (Muntaner et al., 2022). La coordinación docente (García-Martínez y Martín-Romera, 2019) es otra palanca para el buen funcionamiento del proyecto.

Con la ópera se trabajan las emociones, de hecho, son el foco de la historia interpretada. De esta forma se aborda, de manera explícita, un elemento clave de la educación inclusiva, la cual debe fomentar el bienestar emocional de todos los estudiantes (Escobedo y Montserrat, 2017) y favorece el sentido de pertenencia al grupo y una buena convivencia (Villaescusa, 2021). De este modo, esta experiencia propicia el desarrollo personal, la autonomía y el empoderamiento del alumnado (Sarmiento, 2012). Se promueve una evaluación inclusiva (Elizondo, 2021) que permite al alumnado y a las docentes saber el punto en el que están y cómo pueden mejorar. Esta

experiencia también beneficia la vinculación de la escuela con el territorio (Sales y Moliner, 2020), ya que se han utilizado los recursos existentes en el entorno ofrecidos por el ayuntamiento y el auditorio del municipio. El proyecto LÓVA requiere de una elevada implicación por parte de todos los participantes, lo que en algunos momentos genera situaciones de estrés que se deben de trabajar de manera explícita para que el grupo salga fortalecido.

A modo de síntesis, se presentan unas lecciones aprendidas destacando los principales factores que imperan en las experiencias presentadas y que nos permiten avanzar hacia la educación inclusiva (ver tabla 2): 1) situarnos en una perspectiva de prevención ecosistémica, 2) la participación activa, en el contexto escolar, por parte del alumnado, docentes, familias, agentes comunitarios, etc., 3) el liderazgo inclusivo o democrático, 4) los principios del diseño universal para el aprendizaje, 5) la flexibilización de los tiempos y los espacios, 6) trabajo globalizado y competencial, 7) las tecnologías (aunque siguen existiendo desigualdades atendiendo al contexto socioeconómico y cultural de las escuelas), 8) la música y el arte como vehículo de aprendizaje, 9) trabajar de manera explícita las emociones y el bienestar del alumnado para promover una buena convivencia y un sentido de pertenencia al grupo, 10) la evaluación inclusiva centrada en la persona y 11) la vinculación de la escuela con el territorio.

Tabla 2. Identificación de los factores que imperan en las experiencias presentadas en torno a la educación inclusiva.

	Experiencia 1 Quebec (Canadá)	Experiencia 2 Montevideo (Uruguay)	Experiencia 3 Comunidad Valenciana (España)
1) perspectiva de prevención ecosistémica	X	X	X
2) la participación activa, en el contexto escolar, por parte del alumnado, docentes, familias, agentes comunitarios, etc.	X	X	X
3) el liderazgo inclusivo o democrático	X	X	X
4) los principios del diseño universal para el aprendizaje	X	X	X
5) la flexibilización de los tiempos y los espacios	X	X	X
6) trabajo globalizado y competencial	X	X	X
7) las tecnologías		X	X
8) la música y el arte como vehículo de aprendizaje		X	X
9) trabajar de manera explícita las emociones y el bienestar del alumnado para promover una buena convivencia y un sentido de pertenencia al grupo	X	X	X
10) la evaluación inclusiva centrada en la persona	X	X	X
11) la vinculación de la escuela con el territorio	X	X	X

Fuente: elaboración propia

Este trabajo ha contribuido a ilustrar cómo la educación inclusiva se va haciendo realidad en las escuelas de diferentes contextos. Para avanzar hacia los postulados de la inclusión, tal y como se ha visto, se deben tener presentes una serie de condicionantes para su ejecución. Asimismo, estas prácticas pueden resultar inspiradoras para otros docentes que quieran buscar respuestas innovadoras a los desafíos planteados desde la educación inclusiva, en definitiva, una educación de calidad para todo el alumnado.

Referencias

- Abellán, J., Arnaiz, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.486901>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*. 9, 55-66
- Alnaim, M. (2018). Qualitative Research and Special Education. *Education Quarterly Reviews*, 1(2), 301-308. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.01.01.31>
- ANEP (2022). <https://www.anep.edu.uy>
- Aparicio, J. M. y León, M. M. (2018). La música como modelo de inclusión social en espacios educativos con alumnado gitano e inmigrante. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1091-1108. <https://doi.org/10.5209/RCED.54878>
- Arnaiz, P. y de Haro, R. (2020). ¿Hacia dónde va la escuela inclusiva? Análisis y necesidades de cambio en centros educativos. En O. Moliner (Ed.) *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 33-45). Dykinson.
- Audet, G. et Potvin, M. (2013). *Les intervenants communautaires-scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de Montréal: Synthèse comparée des initiatives et état de la situation*. [Community-School Workers in Montréal's Disadvantaged and Multi-Ethnic Neighborhoods. Compared Analysis of Initiatives and Overview]. <https://bit.ly/3xeliOV>
- Azorín, C. (2020). System Transformation in Spanish Education Agenda: Inclusion and Networking as Policy Priorities? In M. Jones and A. Harris (Eds.), *Leading and Transforming Education Systems* (pp. 165-178). Springer, Singapore.
- Azorín, C. & Ainscow, M. (2018). Guiding Schools on their Journey towards Inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 24(1), 58-76 <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Borri-Anadon, C., Duplessis-Masson, J. et Boisvert, M. (2018). «Portrait de pratiques d'intervention précoce auprès d'apprenants issus de l'immigration». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (1), 40-48
- Broadband Commission (2020). *The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners*. <https://bit.ly/3mtwUtl>
- Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva*, 1(1). 77-88
- Cabero, J. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30.

- Cabero, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/0.17811/rifie.48.2.2019.139-146>
- Cerillo, R., Esteban, R. M. y Paredes, J. (2014). TIC e inclusión en aulas de educación secundaria de la Comunidad de Madrid: análisis de las prácticas docentes en el modelo 1 a 1. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 81-97. Disponible en <https://bit.ly/3OiX7XR>
- Correa, J. E. (2021). Las evaluaciones diagnósticas de una escuela primaria rural en el marco del modelo educativo de la SEP 2017. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 13(24), 24-33.
- Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano. <https://bit.ly/3NypeC3>
- Díaz-Santamaría, S. y Moliner, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. <https://doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Echeita, G. (2016). Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas. *IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down*. Salamanca.
- Elizondo, C. (2021). Evaluación inclusiva. En: Márquez (Coord.) *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp.141-158). Graó.
- Escobedo, P. i Montserrat, D. (2017). *Educació emocional a l'escola inclusiva*. Publicacions Universitat Jaume I.
- Fernández-Batanero, J. M. y Rodríguez-Martín, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *EJIHPE. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 7(3), 157-175. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v7i3.204>
- Finkelstein, S., Sharma, U. & Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 735-762. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Flórez, L. D., Ramírez, C. y Ramírez, S. (2016). Las TIC como herramientas de inclusión social. *3C TIC: Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 16, 54-67. <http://dx.doi.org/10.17993/33ctic.2016.51.54-67>
- García-Martínez, I. y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(2), 55-70. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>
- García-Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social*, (2), 53-65. <https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- García, S.M. y Ballesteros, B. (2019). Respuestas y preguntas: la entrevista cualitativa. En B. Ballesteros (Coord.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.363-389). UNED Editorial.
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Vantieghem, W. & Gheysens, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- Hardin, B. J., Roach-Scott, M. et Peisner-Feinberg, E. S. (2007). Special education referral, evaluation, and placement practices for preschool english language learners. *Journal of research in childhood education*, 22(1), 39-54.
- INEEd. (2021). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd): <https://bit.ly/3909wAK>
- Kefallinou, A., Symeonidou, S. & Meijer, C. J. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49(3), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09500-2>
- Larose, F., Terrise, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2), 56-80.

- Lasala-Navarro, I. y Etxebarria-Kortabarria, I. (2020). Participación en la escuela: Una utopía no tan lejana. Una propuesta enmarcada en el sistema educativo español. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 213-230. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.12>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://bit.ly/3Mq6XWd>
- López-Roca, A. & Traver-Martí, J. A. (2020). Leadership in a democratic school: a case study examining the perceptions and aspirations of an educational community. *International Journal of Leadership in Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770863>
- Lugo, M. T. y Delgado, L. (2020). *Hacia una nueva agenda educativa digital en América Latina*. CIPPEC: <https://bit.ly/3mtxveW>
- Martínez, S., Gutiérrez, J. J. y Fernández, B. (2018). Percepciones y uso de las TIC en las aulas in-clusivas. Un estudio de caso. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática*, 7(1), 8-106 <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10132>
- Mauri, P. y García, S. (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo. Flacso Uruguay, Ceip, Unicef: <https://bit.ly/3mnK9Mq>
- MEES (2017). Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. *Politique sur la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, Gouvernement du Québec.
- MELS (2009). *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. <https://bit.ly/3aClpfn>
- MEQ (2020). Sors tes langues! https://www.youtube.com/watch?v=Kiaagl_dTL0
- Mesa, W. J. (2012). Las TIC como herramientas potenciadoras de equidad, pertinencia e inclusión educativa. *Revista Trilogía*, 7, 61-77.
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M. & Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 1(22). <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>.
- Moliner, L., Cabedo, A. Gómez, E. (2022). Aprendizaje servicio y educación musical: nuevos horizontes formativos para una ciudadanía comprometida. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 27(96), 15. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5790347>
- Morentin, J. y Izquierdo, A. (2019). Mirar para ver: la observación como técnica de investigación en contextos socioeducativos. En B. Ballesteros (Coord.) *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.307-338). UNED Editorial.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Hillemeier, M. M. et Maczuga, S. (2012). Are Minority Children Disproportionately Represented in Early Intervention and Early Childhood Special Education? *Educational Researcher*, 41(9), 339-351.
- Moriña, A. (2020). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Pedagogika*, 4, 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Morrier, M. J. et Gallagher, P. A. (2011). Disproportionate Representation in Placements of Preschoolers With Disabilities in Five Southern States. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 48-57.
- Moya, E. (2021). Lóva: La ópera como vehículo de aprendizaje ha venido para quedarse y crecer. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, (60), 10. [doi.org/ 10.52149/sp21](https://doi.org/10.52149/sp21)
- Muntaner, J. J., Mut, B. y Pinya, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Niemi, H. (2021). Education Reforms for Equity and Quality: An Analysis from an Educational Ecosystem Perspective with Reference to Finnish Educational Transformations. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(2), 13-35. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1100>

- OECD (2016). *Panorama de las Administraciones Públicas. América Latina y el Caribe 2017. Ficha Factual. Uruguay*. Retrieved from Editions OECD, Paris: <https://doi.org/10.1787/9789264266391-es>
- Orozco, I. & Moríña, A. (2020). Exploring the beliefs of Spanish teachers who promote the development of inclusive pedagogy, *International Journal of Inclusive Education* <https://doi.org/10.1080/013603116.2020.1866686>
- Pardo, M. I., Marín, D. y Vidal, M. I. (2022). Prácticas docentes en la escuela digital: la inclusión como reto. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 21(1), 43-55. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.43>
- Plan Ceibal (2022). *Plan Ceibal*. <https://www.ceibal.edu.uy/es>
- Prud'homme, L., LeBlanc, M. et Paré, M. (2013). *Grille visant à soutenir l'observation en salle de classe: étude multicas de pratiques de différenciation pédagogique au Nouveau-Brunswick, au Québec et en Ontario*. (Document inédit). Université du Québec à Trois-Rivières
- Ripani, M.F. y Muñoz, M. [Eds], (2020). *Plan Ceibal 2020: Desafíos de innovación educativa en Uruguay*. Fundación Ceibal, Montevideo.
- Rogero, J. (2017). Las violencias presentes en la sociedad y en la escuela. *Revista CONVIVES*, 20, 5-14.
- Ruiz-Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.
- Sales, A., Marzà, A. & Torralba, G. (2021). "Daddy, Can You Speak Our Language?" Multilingual and Intercultural Awareness through Identity Texts. *Journal of Language, Identity & Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1901586>
- Sanahuja, A., Moliner, O. & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2019). Gestión del aula inclusiva a través del proyecto LÓVA: la ópera como vehículo de aprendizaje. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 16, 3-19. <https://doi.org/10.5209/reciem.62101>
- Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021) La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Sarmiento, P. (2012). El empoderamiento según LÓVA. *Aula de Innovación Educativa*, 213-214, 32-37.
- Sarmiento, P. (2018). Óperas como cebollas: el Proyecto LÓVA ha alcanzado las cuatrocientas compañías infantiles, juveniles o de adultos que han estrenado sus respectivas óperas en quince CCAA. *Scherzo: revista de música*, 34(346), 106.
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M. L. y Pérez, E. (2016). De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. En *Congreso Accesibilidad, ajustes y apoyos*. Universidad Carlos III, Proyecto "Madrid sin barreras: discapacidad e inclusión social". Madrid.
- Traver-Martí, J. A., Ballesteros-Velázquez, B., Beldarrain, N. O. & Maiquez, M. D. C. C. (2021). Leading the curriculum towards social change: Distributed leadership and the inclusive school. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143221991849>
- Traver, S., Lago, J. R. & Moliner, O. (2022). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>
- UNESCO (2008). *Management of Social Transformations (MOST) Programme*.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://bit.ly/3tmq78T>
- UNESCO (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation: tous, sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>

- UNESCO (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Uruguay. <https://bit.ly/3xw6AoM>
- Vaillant, D., Zidán, E. R. y Biagas, G. B. (2020). Uso de plataformas y herramientas digitales para la enseñanza de la Matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28, 718-740. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802241>
- Verhagen, F., Panigada, L. y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, 4, 35-46. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p035-046>
- Villaescusa, M^ªI. (2021). Convivencia en la escuela inclusiva. En. Márquez (Coord.) *Inclusión: acciones en primera persona. Indicadores y modelos para centros inclusivos. Manual práctico* (pp.109-140) Graó.

Cómo citar en APA:

Sanahuja, A., Borri-Anadon, C. y De Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1), 17-37. <https://doi.org/10.35362/rie8914993>

La Inclusión como reforma a gran escala: Trayectorias de cambio en escuelas privadas subvencionadas en Chile 2015-2020

Juan Carrasco-Bahamonde ¹ 

Relmu Gedda Muñoz ¹ 

¹ Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España,

Resumen. A partir del año 2015, Chile adopta una política de inclusión escolar por la vía de regular el sector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado, con el fin de elevar los niveles de equidad y mixtura social del sistema educativo. Para este propósito, la reforma iniciada centraliza los procesos de admisión, prohíbe del ánimo lucrativo en instituciones escolares y reemplaza el cobro obligatorio a las familias. Este artículo se propone explorar las primeras etapas de esta reforma a gran escala, a partir de una construcción tipológica caracterizando las rutas de cambio institucional en las que se insertan las trayectorias de actuación de las escuelas en un contexto de modificaciones al marco regulatorio. El estudio posee un diseño exploratorio descriptivo de corte cuantitativo y se basó en el análisis de 3.778 escuelas del sector privado subvencionado que ofrecen alguna modalidad de enseñanza escolar en Chile. Entre los principales resultados destacan que los patrones de respuesta a la Ley de Inclusión Escolar son de carácter sistémico y se clasifican en cuatro tipos de trayectorias de cambio en las escuelas del sector privado subvencionado, generando ajustes entre sectores y subsectores, así como una redefinición de la provisión privada de educación escolar.

Palabras clave: reforma educativa; equidad; inclusión escolar; políticas educativas; políticas.

A inclusão como reforma em larga escala: trajetórias de mudança em escolas do setor privado

Resumo. Desde 2015, o Chile adota uma política de inclusão escolar regulamentando o setor de escolas particulares subsidiadas pelo Estado, a fim de elevar os níveis de equidade e mix social do sistema educacional. Para tanto, a reforma iniciada centraliza os processos de admissão, proíbe o espírito de lucro nas instituições de ensino e substitui a cobrança obrigatória às famílias. Este artigo visa explorar as primeiras etapas dessa reforma em larga escala, a partir de uma construção tipológica que caracteriza as rotas de mudança institucional em que se inserem as trajetórias de ação das escolas, num contexto de modificações do marco regulatório. O estudo tem um desenho exploratório descritivo-quantitativo e foi baseado na análise de 3.778 escolas do setor privado subsidiado que oferecem alguma forma de educação escolar no Chile. Entre os principais resultados, vale destacar que os padrões de resposta à Lei de Inclusão Escolar são de caráter sistêmico e classificam-se em quatro tipos de trajetórias de mudança nas escolas do setor privado subsidiado, gerando ajustes entre setores e subsetores, bem como uma redefinição da oferta privada de educação escolar.

Palavras-chave: reforma educacional; equidade; inclusão escolar; políticas educacionais; políticas.

School inclusion as a large-scale reform: Trajectories of change in private subsidized schools in Chile 2015-2020

Abstract. Since 2015, Chile has adopted a policy of school inclusion by regulating the state-subsidized private school sector, in order to raise the levels of equity and social mix of the educational system. For this purpose, the reform initiated centralizes the admission processes, prohibits the lucrative spirit in schools, and replaces the mandatory charge to families. This article aims to explore the early stages of this large-scale reform, based on a typological construction characterizing the routes of institutional change in which the trajectories of action of schools are inserted in a context of modifications to the regulatory framework. The study has a quantitative descriptive exploratory design and was based on the analysis of 3,778 schools in the subsidized private sector that offer some form of school education in Chile. Among the main results, the response patterns to the School Inclusion Law are of a systemic nature and are classified into four types of change trajectories in schools in the subsidized private sector, generating adjustments between sectors and subsectors, as well as a redefinition of the private provision of school education.

Keywords: educational reform; equity; inclusive schools; educational policy; politics.

1. Introducción

La problemática que aborda el presente artículo constituye una dimensión de creciente interés para las políticas educativas: cómo se estructuran los patrones de respuesta de las escuelas respecto de los cambios en los contextos regulatorios,

especialmente aquellos que promueven mayores niveles de inclusión socioeducativa. Atendiendo a este propósito, el presente artículo da cuenta de una trayectoria nacional de política regulatoria con énfasis en los establecimientos educacionales de nivel escolar primario y/o secundario, explorando las primeras etapas de la reforma educativa iniciada en Chile entre los años 2015-2020, proceso que responde a expectativas de cambio en el modo cómo se organiza la provisión escolar y el rol del sector privado subvencionado en particular¹.

A inicios de los 1980's, Chile desarrolló una de las políticas más ambiciosas basadas en la elección escolar, introduciendo un esquema universal de financiamiento a la demanda a través de subsidios a las familias, generando así fuertes incentivos a la formación de un sector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado (Bellei, 2015). A partir de estas reformas, la provisión educativa se organiza en un sector público descentralizado y gestionado por los gobiernos locales (a nivel comunal), un sector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado, escuelas particulares financiadas exclusivamente por las familias y escuelas de administración delegada que fueron traspasadas a gremios productivos. Desde entonces, el sector privado subvencionado ha crecido significativamente, alcanzando un importante grado de institucionalización y constituyéndose como la principal provisión del sistema escolar (Corvalán et al., 2009). En la práctica, estas políticas educativas elevaron las dinámicas de competencia y elección escolar en el sistema educativo, brindando amplias facultades a las escuelas privadas subvencionadas para establecer el tipo de oferta educativa y seleccionar directa o indirectamente el perfil de estudiantes que admiten.

La experiencia comparada destaca que los efectos de los programas de elección escolar en el logro de los objetivos de los sistemas educativos están fuertemente relacionados al tipo de regulación específica que permiten que las escuelas privadas resulten susceptibles de percibir financiamiento público (Boeskens, 2016; Zancajo et al., 2021). Por lo tanto, los marcos regulatorios constituyen un factor central para inhibir aquellos efectos no deseados de la expansión de la provisión privada y la elección escolar. De este modo, las políticas regulatorias orientadas a las escuelas privadas en la educación escolar es un aspecto que recibe cada vez más atención, tanto entre investigadores como tomadores de decisiones (Boeskens, 2016; Zancajo, 2019; Zancajo et al., 2021).

Existe controversia en el debate educacional en torno a si la expansión del sector privado subvencionado ha contribuido a los objetivos de equidad, o bien si, en definitiva, representa un mejoramiento agregado del sistema educativo (Tokman, 2002; Almonacid, 2004; Bellei, 2015; Falabella, 2015). La evidencia confirma las preocupaciones sobre los efectos permanentes de la expansión de la provisión privada en la estratificación socioeconómica del sistema educativo y alerta sobre altos niveles de

¹ En Chile, la educación escolar cuenta con 12 años de escolarización obligatoria, dividida en 8 años de nivel básico o primaria y 4 años de nivel medio o secundario. El nivel escolar primario se refiere a los niveles 1 y 2 del International Standard Classification of Education de la UNESCO (2012), mientras el nivel secundario corresponde a los niveles 3 y 4 del mismo standard. La Ley General de Educación (2009) que reemplaza la LOCE (1989), ya establece que la selección escolar no puede ser ejercida entre los niveles iniciales de educación obligatoria y el séptimo grado de enseñanza primaria.

segregación escolar (OCDE, 2004, 2017). De hecho, después de un ciclo intensivo de reformas al sistema escolar, Chile presenta uno de los niveles más altos de segregación socioeconómica de su población escolar en el contexto internacional (Bellei, 2007).

En 2015, se adopta una política regulatoria (Ley de Inclusión Escolar) que busca un mayor control de las prácticas de selección y reducir las barreras económicas de acceso a las escuelas subvencionadas, incrementando los niveles de equidad, inclusión y mixtura social del sistema educativo (Muñoz y Weinstein, 2019).

En este sentido, es importante destacar que los conceptos de inclusión y equidad se han asentado en la discusión de las políticas públicas en educación. Algunos de los hitos que marcan la cronología de este giro inclusivo en la política educacional están dados por:

- 1990: Campaña “Educación para Todos” de Naciones Unidas, que se orienta a identificar de manera proactiva los obstáculos para acceder a las oportunidades educativas, donde los grupos priorizados son aquellos colectivos expuestos a condiciones de desventaja social como los jóvenes de zonas rurales o minorías étnicas (UNESCO, 2005).
- 1994: Conferencia de Salamanca donde se establece que la orientación hacia la inclusión en las escuelas es una de las medidas más eficaces para combatir actitudes discriminatorias, construir una sociedad más inclusiva, comunidades más abiertas y alcanzar buenos resultados educativos para todos (Cruz, 2019).
- 2008: Conferencia Internacional sobre Educación IBE-UNESCO “Educación Inclusiva: el camino hacia el Futuro”, donde se reafirma la necesidad de incorporar el concepto y práctica de la educación inclusiva en las políticas educativas nacionales, con el propósito de enfrentar las causas y efectos de la exclusión social vinculada a clase, etnia, religión, género, raza, entre otros (Martínez-Usarralde, 2021).
- 2015: La Declaración de Incheon del Foro Mundial de Educación en Corea del Sur. Constituye la continuidad del movimiento “Education for All” y destaca la necesidad de ampliar las nociones de acceso e igualdad educativa. La declaración establece el Educación 2030: Marco para la Acción que integra la perspectiva de igualdad de género (Díaz-Noguera, 2021).
- 2019: Foro Internacional UNESCO “Todas y Todos los Estudiantes Cuentan”, donde se enfatiza la necesidad de ampliar la noción de inclusión educativa y su carácter orientador para avanzar en el acceso igualitario a las oportunidades educativas (Rodríguez, 2020).

Ahora bien, la noción de inclusión educativa no es estática, sino que se nutre a partir de distintas tradiciones y encuadres conceptuales, de tal manera que puede vehicular diversos sentidos y prácticas. Si bien entre los años sesenta y ochenta las raíces del debate en torno a la inclusión educativa se remontan al campo de las necesidades educativas especiales o los estudios sobre segregación urbana y residencial (Rojas y Falabella, 2016), ya en los años noventa e inicios de los 2000 se plantean ciertas distinciones conceptuales para comprender mejor las implicancias de la inclusión educativa.

Atendiendo este carácter multidimensional, la inclusión escolar conlleva necesariamente un cambio cultural más amplio en la escuela, donde la diversidad es valorada activamente como una fortaleza y un recurso para los aprendizajes, de tal manera que el objetivo de la educación inclusiva plantea una reforma más amplia a la escuela y el sistema educativo (Ainscow, 2020). Aquellas escuelas que poseen una cultura inclusiva se esfuerzan por ofrecer mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a todos sus estudiantes considerando la diversidad como un recurso y fortaleza en la escuela. Por lo tanto, la diversidad es redefinida como un recurso educativo y la inclusión debe ser la base de los aprendizajes de calidad para lo cual es preciso remover las barreras de acceso, participación y logro de los estudiantes (Ainscow et al., 2012).

De este modo, la experiencia chilena resulta particularmente relevante en un contexto internacional en el que diferentes organizaciones han señalado la necesidad de adoptar una regulación más efectiva para evitar los efectos no deseados de la expansión desregulada de la oferta privada sobre la inclusión y equidad, convirtiéndose en uno de los primeros países en adoptar políticas en este sentido (OCDE, 2004; Zancajo, 2019).

1.1 La inclusión escolar como reforma a gran escala

Desde el año 2015, Chile adopta una política regulatoria como parte de un proceso de reforma educativa a gran escala que busca redefinir el marco en el que se organiza la provisión escolar. Entre sus principales ejes se incluye regular el sector de escuelas privadas subvencionadas por el Estado, fortalecer la provisión de educación pública y la carrera profesional docente (Programa de Gobierno, 2013). Para el primero de estos propósitos, se implementa un nuevo sistema de admisión escolar que centraliza la asignación de matrícula a los centros escolares, reemplaza el cobro obligatorio a las familias y prohíbe el ánimo lucrativo en instituciones escolares.

La Ley de Inclusión Escolar N°20.845 fue promulgada en 2015 y su propósito es asegurar el acceso gratuito de los estudiantes y sus familias a escuelas que reciben subvención estatal. Asimismo, se plantea como principios respetar la diversidad de proyectos educativos y promover activamente la formación ciudadana de los estudiantes, la flexibilidad, sustentabilidad e integralidad de los aprendizajes. Este nuevo marco regulatorio dispone que los sostenedores de escuelas privadas deben organizarse como persona jurídica sin fines de lucro para mantener la subvención otorgada por el Estado, reemplazando gradualmente el cobro a las familias hasta sustituirlo completamente por financiamiento público. Los sostenedores educativos se organizan como fundaciones educacionales sin fines de lucro, asumiendo las responsabilidades y compromisos adquiridos, como son disponer la provisión escolar, sus fines educacionales y aquellas obligaciones laborales y previsionales contraídas con sus trabajadores.

Asimismo, los sostenedores que optaran por reorganizarse como escuelas particular pagadas, dejan de recibir la subvención escolar. Esta decisión debía ser informada a la comunidad educativa con un año de anticipación, indicando expresamente si el establecimiento se mantiene en funcionamiento (con un arancel pagado íntegramente por las familias) y las medidas que adoptaría para esto².

Por otro lado, desde el punto de vista de la selección escolar, la política define que los procesos de admisión de los establecimientos que reciban aportes regulares del Estado no podrán considerar el rendimiento escolar anterior o potencial de los estudiantes. De igual manera, prohíbe que en los procesos de admisión sean solicitados antecedentes socioeconómicos de las familias. De esta forma, los procesos de admisión escolar buscaban fortalecer el propósito de equidad e igualdad de oportunidades, velando por el derecho preferente de quien goce de la tutela de los estudiantes, para escoger la escuela. Para estos efectos, se creó un Sistema de Admisión Escolar (SAE), que combina una postulación centralizada a partir de una plataforma única, con la declaración de la matrícula disponible de cada escuela que percibe financiamiento público. En el momento de postulación, las familias pueden definir libremente sus preferencias declarando adhesión al proyecto educativo. De este modo, los procesos de postulación y admisión ya no dependen de las políticas de acceso que definen las escuelas sino de un sistema centralizado que incluye criterios de eficiencia, equidad social y de planificación de la provisión escolar.

La reforma educacional buscó asegurar el acceso no discriminatorio al derecho a la educación en el nivel escolar, pues según el propio MINEDUC, se estaban redefiniendo las reglas que garantizarían el derecho a la educación por medio de la eliminación del lucro, la selección de los estudiantes y el copago efectuado por las familias: "la sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado. Un cambio que se funda en la convicción de que la educación es un derecho social" (MINEDUC, 2017, p.122).

1.2 Patrones de respuesta de las escuelas

La perspectiva teórica sugiere que las políticas educativas son recontextualizadas a través de un proceso complejo de interpretación y apropiación en el cual los actores educativos codifican, mediante sus prácticas, aquellas iniciativas que impulsan los reguladores. De este modo, las políticas son recontextualizadas en la práctica educativa a partir de un proceso negociado en el cual los actores interpretan, traducen y deben resolver las contradicciones que la misma política genera (Ball et. al. 2012), desarrollando patrones de respuesta propias para un contexto y tipo de práctica.

² De manera excepcional y en el caso que el sostenedor no siendo dueño del inmueble, decida discontinuar el servicio educativo, el Estado podría comprar las instalaciones de la escuela para asegurar el derecho al acceso a la educación en cuestión. Para esto, el Estado debió estimar criterios como la matrícula de la escuela y la capacidad de las escuelas subvencionadas de absorber esta matrícula en el entorno. Por otra parte, en el caso de que las escuelas adhirieran al régimen de gratuidad, el aporte Estatal que reemplaza progresivamente el copago de las familias define un mecanismo de gradualidad incremental a partir de un valor de subvención fijo (0,25 unidades de subvención escolar -USE-) para el primer año de vigencia, aumentando anualmente en 0,1 USE hasta alcanzar las 0,45 USE señaladas. La eliminación gradual del financiamiento compartido establece en su reglamento que las escuelas bajo este régimen que perciban la subvención pública con alto copago tendrán un plazo más amplio de transición a la gratuidad, que podría llegar incluso hasta los 10 años.

El concepto de patrones de respuesta de las escuelas se operacionaliza a partir de la vinculación de las nociones de cambio sistémico y lógicas de acción (Woods et al., 1998; Wood, 2000; Ball y Maroy, 2008; Van Zanten, 2008). La noción de tipo de cambio sistémico se define como el modo de vinculación de las escuelas respecto de los atributos institucionales y estructurales del contexto en que se emplazan y con consecuencias duraderas en su modo de organización y práctica educativa. En este sentido, la noción de generación de respuestas es inherente a la de mercado y es definida como la extensión en la cual las escuelas modifican sus prácticas y orientaciones como consecuencia de cambios en el contexto regulatorio (Woods et al., 1998). A su vez, el desarrollo de respuestas por parte de las escuelas no es directa, sino que existen elementos obstaculizadores y barreras que interactúan de manera compleja, pudiendo inhibir su capacidad de generar respuestas a los entornos dinámicos en que se sitúan.

En esta perspectiva, no hay una respuesta única sino un amplio rango de acciones mediadas por factores estructurales, como cambios demográficos y los atributos de las propias escuelas (su estatus relativo o la orientación que desarrollan a la situación de competencia). Basándonos en esta aproximación, las respuestas de las escuelas comprenden los procesos de cambio que modifican las condiciones estables en que se desenvuelve la práctica educativa a partir de nuevos arreglos institucionales como son los cambios de dependencia administrativa o nuevas formas de financiamiento. A diferencia de las respuestas de tipo operativo, como son la exploración y promoción, (Woods et al. 1998), estas suponen modificaciones estructurales en la organización de la enseñanza, el marco institucional o las fuentes de financiamiento. Estas respuestas de carácter sistémico se pueden dividir en aquellas de tipo sustantivo, estructural o administrativo, como se expone en la siguiente tabla:

Tabla 1. Trayectorias de cambio sistémico de escuelas

Estrategia de cambio	Tipo	Descripción
Sistémico	Administrativo	Acciones concernientes a asegurar el presupuesto requerido, incluyendo la búsqueda de financiamiento alternativo a la subvención regular por estudiantes.
	Estructural	Cambios orientados a aspectos como la dependencia institucional, propiedad o gobernanza de la escuela.
	Sustantivo	Acciones orientadas a modificar condiciones en la escuela como el currículum escolar, criterios de admisión, infraestructura, estilos de gestión, etc.

Fuente: Elaboración propia basado en Woods et al., 1998 y Wood, 2000

Algunos de los retos de la provisión educativa frente a los cambios en el contexto regulatorio es que no existe una sola vía de respuesta en tanto que ésta no se circunscribe a actores aislados, sino a una multiplicidad de instancias entrelazadas que incluyen a las escuelas, sostenedores educacionales y autoridades locales (Moschetti, 2018). Otro desafío es la variabilidad de contextos sociales e institucionales en que se insertan las escuelas y su influencia en el modo cómo se organiza la provisión educa-

tiva. Estas características sugieren que el modo en cómo se elaboran las respuestas desde el ángulo de la oferta educativa es también un proceso complejo de negociación entre distintos niveles insertos en una dinámica de interdependencia competitiva.

1.3 Cartografías del sector privado subvencionado en Chile

A partir de las disposiciones de la Ley de Financiamiento Compartido (1993), dispuesta en 1988, aunque entró en vigor en 1993, las escuelas públicas sólo pueden cobrar copago a las familias en la enseñanza secundaria y con la aprobación de los apoderados. No obstante, las escuelas públicas que se integraron a este régimen de financiamiento son minoritarias (cinco escuelas que representan el 0,4% del total de la matrícula de los establecimientos municipales). Por su parte, 1.486 colegios subvencionados (48% de la matrícula de este tipo de establecimientos) cobran copago a las familias, mientras el 85% de establecimientos particulares subvencionados y el 82% de colegios particulares pagados declaran en su personalidad jurídica tener fines de lucro hasta el 2015 (Ubeira, 2017).

En la práctica, la incorporación del copago de las familias operó como un acelerador del proceso de fragmentación social y económica del sistema educativo (Valenzuela et al., 2010). La evidencia disponible es que su impacto en el mejoramiento educativo ha sido bajo, mientras que su efecto profundizador en la segregación social es significativo, incluso una vez controlada la segregación residencial (Elacqua, et al 2013; Valenzuela et al, 2010; Rojas, 2014). Este mecanismo ha servido a las escuelas para controlar la composición de su matrícula y una forma de selección directa en base a criterios económicos.

Como es posible apreciar en la Tabla 2, en los años previos a la reforma (2015-2016), el número de escuelas es mayor a los años siguientes, al mismo tiempo de que existe una distribución desigual de los tramos de copago, centrándose en los tramos 1 al 3 (los de menor cuantía). Para los años siguientes, el número de escuelas disminuye y las escuelas tienden a distribuirse de manera más homogénea según los tramos:

Tabla 2. Número de escuelas y cobro promedio según tramos de financiamiento compartido periodo 2015-2020

Financiamiento compartido	2015		2016		2017		2018		2019		2020	
	N	USD**	N	USD	N	USD	N	USD	N	USD	N	USD
Tramo 1*	1045	6,15	471	\$7,98	382	8,56	258	9,63	219	10,15	294	8,93
Tramo 2	407	21,00	319	22,04	299	22,31	288	23,73	270	24,08	251	24,44
Tramo 3	421	41,01	381	42,65	370	44,01	301	45,32	284	46,47	221	47,42
Tramo 4	282	83,44	239	83,70	232	83,57	190	86,26	186	87,59	127	86,56
Total / promedio	2155	25,88	1410	33,36	1283	35,55	1037	37,95	959	39,85	893	33,86

Fuente: Elaboración propia en base a datos MINEDUC.

* En dólares USD: tramo 0= Gratuito; tramo 1= \$1 a \$13; tramo 2=\$13,1 a \$32; tramo 3=\$32,1 a \$63; tramo 4=\$63,1 a \$126; tramo 5= Más de \$126.

** Promedio de cobro a las familias en dólares estadounidenses (USD\$).

La expansión sostenida del sector privado subvencionado se explica principalmente por el dinamismo del subsector con fines de lucro, el que constituye su componente mayoritario y alcanza más del 85% de las escuelas del sector a fines de la década siguiente (Corvalán et al, 2009; Elacqua et al., 2011). Esto ha permitido, no sólo el retiro de cuantiosas ganancias por parte de proveedores privados, sino también se estima que el 70% de los estudiantes que asiste a escuelas privadas subvencionadas, lo hace a una con fines de lucro hasta el año 2015 (Muñoz y Weinstein, 2019).

Mientras el 50% de las escuelas sin fines de lucro declara que el sello de su proyecto educativo reside en aspectos valóricos, las escuelas con fines de lucro se orientan más hacia atributos como la disciplina y la calidad académica (Corvalán et al., 2009; Elacqua et al., 2011). En este sentido, el sector sin fines de lucro se asocia más directamente a escuelas pertenecientes a congregaciones religiosas: el 83% adscribe un proyecto educativo de carácter confesional (Elacqua et al., 2011). Asimismo, al interior del sector con fines de lucro hay un conjunto de escuelas que se insertan en conglomerados más amplios respondiendo a lineamientos de tipo corporativo (16%), mientras que la mayoría actúa autónomamente, a partir de emprendimientos de carácter único.

Desde el punto de vista de los resultados académicos, estos son levemente favorables para escuelas sin fines de lucro de carácter católico o pertenecientes a grandes conglomerados (Elacqua et al., 2011; Contreras et al, 2011; Huneus, 2011). Contrastado con la valoración de las familias, estas declaran mayor nivel de satisfacción en las escuelas sin fines de lucro respecto de las dimensiones como clima escolar, disciplina e infraestructura (Elacqua, et. al. 2011).

Lo anterior sugiere que, si bien el fin al lucro como política educacional no debería impactar por sí misma en la calidad de la educación, tampoco hay indicios que el incentivo lucrativo muestre efectos positivos en ella. También deja abierta la pregunta en torno a la conveniencia de la formación de grandes conglomerados que puedan monopolizar la oferta educativa atentando contra aquellos objetivos de diversidad. En suma, el problema del lucro en la educación tiene que ver más directamente con el tipo de sociedad que se desea construir y cuáles son los propósitos de la educación en ese marco (Contreras et al, 2011; Huneus, 2011).

2. Metodología

El presente estudio plantea un diseño de tipo exploratorio-descriptivo basado en el análisis cuantitativo de datos (Bryman y Cramer, 2001). La unidad de análisis se define como las trayectorias de actuación de escuelas en el periodo 2015-2020, producto de la reforma de introducida por la Ley de Inclusión, focalizándose en instituciones privadas que proveen una oferta compleja³.

2.1 Muestra

El año 2015 el sector privado subvencionado se compone de 4.566 sostenedores educacionales y un universo de 5.684 escuelas, que posee el 54,5% de la matrícula total del sistema, siendo el principal tipo de provisión escolar en el país.

³ Escuelas privadas subvencionadas que tengan alguna modalidad de enseñanza escolar como oferta base, de nivel básico y/o secundario y sólo complementariamente enseñanza preescolar, adultos, diferencial, etc.

De este universo, 4.158 escuelas del sector tienen como oferta base la enseñanza escolar (primaria, secundaria o ciclo completo) al año 2015, de las cuales el 16,5% está inserto en una red de administración más amplia (conglomerado o megasostenedores), mientras que el 83,5% constituyen emprendimientos de tipo único. El 33,7% de las escuelas se concentra en la Región Metropolitana que representa el 43,8% de la matrícula del sector.

Para llevar a cabo el análisis de las respuestas de las escuelas se evaluó la trayectoria de cada institución educativa hasta el año 2020. Para precisar el tamaño y composición de las unidades de análisis, se excluyeron los casos de cierre de escuelas durante el periodo (329) y aquellas que ingresan al régimen de subvenciones con poca trazabilidad de datos (51), de tal modo que la muestra quedó constituida por 3.778 escuelas privadas subvencionadas, las que representan el 66,4% del total del sector a nivel nacional:

Tabla 3. Muestra

	Escuelas	Matrícula	Prioritarios a
Metropolitana	1.253	738.611	45,41
Megasostenedor	63	44.305	43,71
Conglomerado	170	136.481	44,31
Único	1.020	557.825	45,70
No Metropolitana	2.525	960.872	57,16
Megasostenedor	226	91.002	61,05
Conglomerado	187	105.059	52,72
Único	2.112	764.811	57,14
Total general	3.778	1.699.483	53,26

Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC.

^a La clasificación de estudiante prioritario se define en el marco de la Subvención Preferencial (2008) que amplía el aporte público a escuelas que reciben y concentran a los estudiantes que provienen de familias en situación de vulnerabilidad social o son parte del 30% de menor nivel socioeconómico.

2.2 Variables y procesamiento de datos

Para la caracterización del ciclo de política educativa se utilizaron las bases de datos directorio de establecimientos del MINEDUC, donde es posible contar con información anualizada relativa a los datos de los establecimientos, como son: i) tipo y niveles de enseñanza, ii) cobertura de los ciclos de formación y iii) copago de las familias. Se utilizó la plataforma de Datos Abiertos de MINEDUC (<https://centroestudios.mineduc.cl/datos-abiertos/>) para extraer información relativa a: iv) dependencia institucional, v) ubicación geográfica, vi) tipo de enseñanza y vi) matrícula según ciclo de educación. De este modo, se generó un panel con la evolución de la matrícula y otros indicadores de las escuelas entre los años 2015 a 2020. Se utiliza la clasificación de estudiantes prioritarios para estimar la composición social de las escuelas. La cantidad de estudiantes prioritarios y el modo cómo se distribuyen entre los sectores y las escuelas, lo cual, ofrece una estimación de la composición de acuerdo con condición socioeconómica de las familias. A partir de estos atributos iniciales se construyeron las siguientes variables:

- Contexto geográfico
- Tipo de sostenedor, que incluye sostenedores de proyecto único o dos escuelas, conglomerados entre 3 a 9 escuelas o megasostenedores con más de 10 escuelas.
- Tendencia de matrícula para el periodo de estudio
- Tramo de copago y cobro mensual a las familias
- Participación de estudiantes prioritarios en la composición de la matrícula.

El modelo de análisis se basa en la construcción tipológica de trayectorias de cambio sistémico y reestructuración de escuelas, para explorar las respuestas institucionales que elaboran las escuelas del sector privado.

El abordaje metodológico contempló el diseño y elaboración de un panel de datos que permite identificar tendencias que contextualizan el proceso de reemplazo del financiamiento compartido y la evolución de los perfiles de selectividad socioeconómica de las escuelas. Luego, se desarrolló un análisis de los contextos decisionales que enfrentan las escuelas a partir de la revisión del texto y reglamento de la Ley de Inclusión, estableciendo las trayectorias que se derivan de las decisiones críticas que adoptan las escuelas, para luego proponer una tipología de patrones de respuestas para el sector privado subvencionado.

3. Resultados

3.1 Tipología de Patrones de Respuestas de las Escuelas

Para elaborar la tipología en primer lugar se analizaron los escenarios críticos de decisión que plantea la política regulatoria, las trayectorias que se desprenden de estos y finalmente se definen las áreas de respuesta de las escuelas a partir de condiciones de comparabilidad y las dinámicas de cambio basadas en el esquema que proponen Wood et. al. (1998).

El nivel de Decisión 1, incluye escuelas que hasta la puesta en marcha de la reforma no exigen un copago de las familias y, tendencialmente, son de perfil menos selectivo. Como es posible establecer en la revisión de los datos oficiales, a su vez estas escuelas pueden encontrarse en funcionamiento o enfrentan procesos de cierre dando paso a los dos primeros tipos de trayectorias:

- a) **Trayectoria 1.** Escuela privada subvencionada en funcionamiento que no participa del régimen de financiamiento compartido con anterioridad a la Ley de Inclusión Escolar.
- b) **Trayectoria 2.** Escuela privada subvencionada que no participa del régimen de financiamiento compartido con anterioridad a la Ley de Inclusión Escolar, en contexto de cierre.

En el nivel de Decisión 2, se consideran escenarios de salida del régimen de financiamiento compartido (a través de una vía no regulada por la política educativa), ya sea a partir de procesos de cierre o redefinición de las escuelas privadas particulares que que transitan a un financiamiento exclusivo mediante el pago de las familias. Este tipo de escuelas son más heterogéneas aunque tienden a alto copago y selectividad:

- a) **Trayectoria 3.** Traspaso del sector privado subvencionado al privado no subvencionado y fin del financiamiento compartido.

- b) **Trayectoria 4.** Escuela privada subvencionada que participa del régimen de financiamiento compartido y enfrenta proceso de cierre.

El nivel de Decisión 3 presenta escenarios de reemplazo del financiamiento compartido, ya sea a partir de la creación de nuevas escuelas o la reorganización de escuelas particulares pagadas que transitan hacia esquemas de financiamiento subvencionado. Esto incluye tanto a escuelas que consolidan el paso a la gratuidad, como aquellas que se encuentran en el proceso gradual de disminución del copago. Este escenario plantean tres trayectorias posibles:

- a) **Trayectoria 5.** Escuela privada subvencionada se encuentra en proceso de reemplazo gradual del régimen de financiamiento compartido.
- b) **Trayectoria 6.** Salida del régimen de financiamiento compartido y consolidación de la gratuidad como privado subvencionado.
- c) **Trayectoria 7.** Creación de escuelas privadas subvencionada o escuela privada que se reestructura como subvencionada en el contexto de la reforma educativa entre 2015 y 2020.

A continuación se presenta una figura con las dinámicas decisionales y las trayectorias posibles:

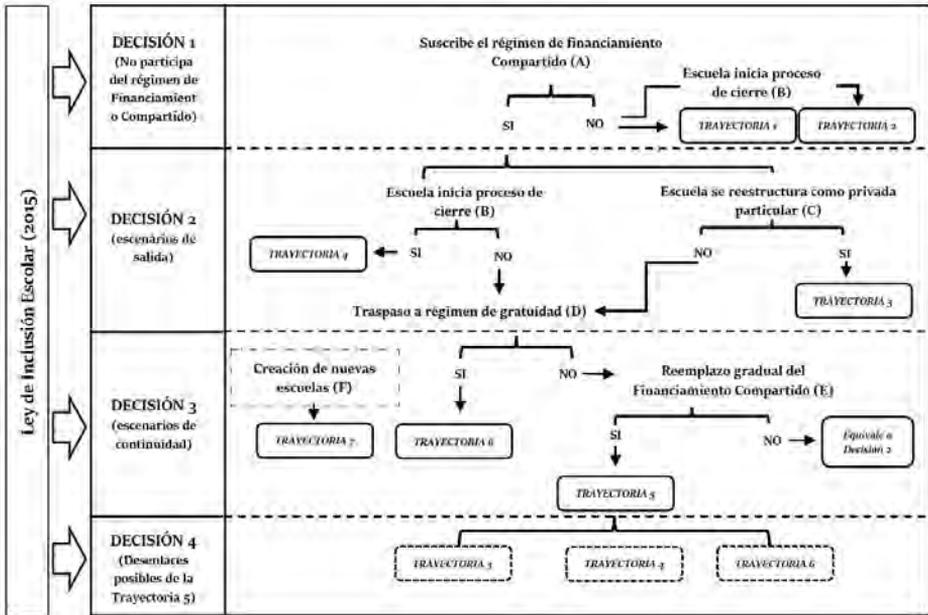


Figura 1. Rutas de cambio institucional del sector de escuelas privadas subvencionadas
Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis de los escenarios decisionales que plantea la Ley de Inclusión se elaboró una tipología de patrones de respuesta institucional por parte de las escuelas. Para efectos de contar con un marco de comparabilidad de los patrones de

respuesta se excluyó del análisis aquellas escuelas que experimentan procesos de cierre, fusión o que se han reestructurado como subvencionadas de manera reciente⁴. La propuesta elaborada comprende los siguientes tipos:

- Reestructuración, escuelas que responden a un tipo de cambio administrativo-estructural modificando su titularidad y esquema de financiamiento pasando del sector privado subvencionado al régimen privado no subvencionado.
- Transición, elementos de cambio sustantivo con respuestas de escuelas que dada la gradualidad del reemplazo del copago de las familias no presenta cambios sustantivos durante la primera etapa de la reforma y combina transitoriamente un financiamiento por vía de subvención ampliada y aportes de las familias.
- Consolidación, respuesta de escuelas caracterizada por un tipo de cambio sustantivo donde se reemplazan el copago y la selección.
- Recepción, respuesta de escuelas que con anterioridad a la reforma no presentaban copago o prácticas de selectividad.

A continuación se presenta la tipología de respuesta a los cambios regulatorios en contextos de mercado educativo:

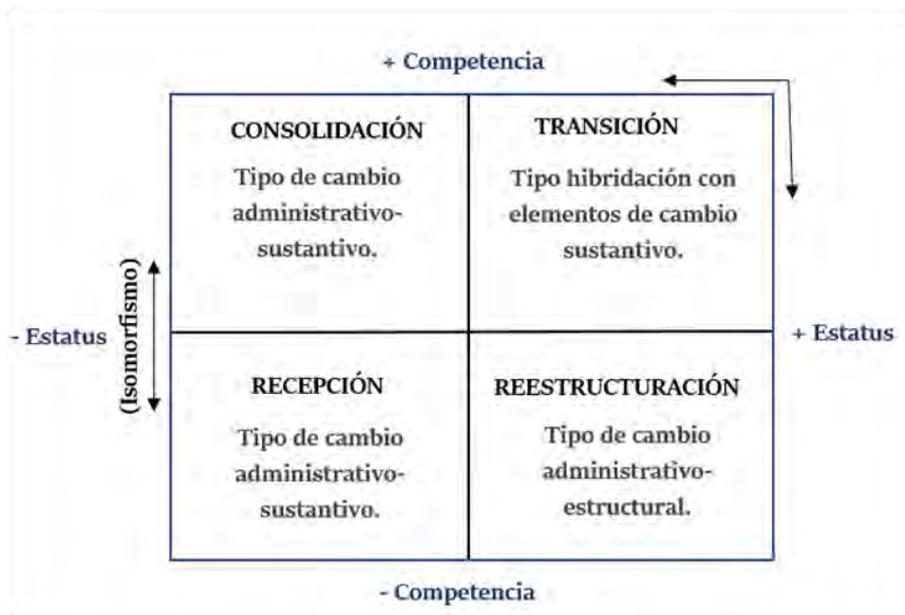


Figura 2. Tipología de trayectorias de respuesta
Fuente: Elaboración propia.

El eje de diferenciación horizontal se estructura en torno a zonas de estatus de las escuelas, que se define como atributos simbólicos que poseen las escuelas asociados al prestigio y que se expresaría en la preferencia de elección de las fa-

⁴ Durante el período de estudio 51 escuelas se mueven desde el sector privado pagado al subvencionado. La cantidad de escuelas gratuitas privadas subvencionadas que inician procesos de cierre durante el periodo casi se duplica entre 2015 y 2020 pasando desde 232 a 453.

milias. El eje vertical remite a dinámicas de competencia, entendidas ya sea como escenarios de competencia abierta (en contextos de competencia abierta las escuelas experimentan mayor inestabilidad y cambio) o escenarios de competencia cerrada (menos competencia en la zona baja del plano). Esta conceptualización no se basa en la presión competitiva que experimentan las escuelas sino en la dinámica de interdependencia en la cual se emplazan, de tal modo que en contextos de competencia cerrada las escuelas más bien se asimilan a lógicas de acción ya presentes, donde aquellas de bajo estatus poseen menos capacidad de generación de respuestas y experimentan ciclos prolongados de deterioro institucional, y por otro lado, las escuelas de alto estatus despliegan una lógica de conquista de posiciones adquiridas y tienden a beneficiarse de la posición ya obtenida, percibiendo pocos competidores y amenazas en su entorno. Es preciso destacar que la reestructuración entendida como cambio de titularidad y modo de financiamiento, podría moverse en dos direcciones: escuelas que transitan del régimen de subvenciones a un financiamiento exclusivo a partir del aporte de las familias o el sentido contrario, aquellas que se redefinen como subvencionadas, aunque estas últimos son cuantitativamente menores y con menos datos disponibles (51). En el caso de escuelas que se redefinen como privadas no subvencionadas es posible advertir un tipo de “reestructuración selectiva” que se basa precisamente en no modificar aspectos sustantivos de enseñanza, selectividad e intentar conservar una relación basada en el estatus. Desde el punto de vista de la composición de matrícula, estas escuelas tenderían a una elitización creciente y ya no perciben incentivos en atraer estudiantes de bajos ingresos.

3.2 Distribución de establecimientos según patrones de respuesta

Ahora bien, en cuanto al número de escuelas asociados a cada tipo de respuesta y la matrícula de estudiantes, puede indicarse lo siguiente:

Tabla 4. Número de escuelas según tipo de trayectoria, años 2016-2020.

Patrón de Respuesta	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Recepción						1.824
Reestructuración	19	11	74	8	1	113
Transición						856
Consolidación	309	215	258	136	67	985
Total general	328	226	332	144	68	3.778

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las respuestas de recepción y transición el proceso de cambio no se circunscribe a un año específico. Durante el periodo, 985 escuelas pasan del régimen de financiamiento compartido a la gratuidad como respuesta de consolidación, 113 escuelas subvencionadas se reestructuran como privadas pagadas.

En cuanto al número de estudiantes matriculados en educación escolar, diferenciado por tipo de respuesta, la distribución es la siguiente:

Tabla 5. Matrícula según tipo de respuesta, años 2015-2020.

Patrón de Respuesta	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Recepción	446.311	447.054	446.636	448.219	454.850	457.587
Reestructuración	24.198	44.651	43.337	35.844	35.823	35.103
Transición	605.242	616.821	625.122	639.756	656.916	663.494
Consolidación	623.732	631.821	631.977	632.453	639.819	645.691
Total general	1.699.483	1.740.347	1.747.072	1.756.272	1.787.408	1.801.875

Fuente: Elaboración propia.

Las escuelas que originalmente no tenían copago, así como aquellas que modifican su financiamiento, mantienen su matrícula, mientras aquellas escuelas que no transitan al régimen de gratuidad aumentan su matrícula en el periodo en un 9,26%. Las escuelas que enfrentan procesos de cierre son parte de un ciclo de deterioro anterior y no necesariamente producto de la política.

En lo referido a la composición de la matrícula por la proporción de estudiantes prioritarios, se puede indicar lo siguiente:

Tabla 6. Porcentaje de la matrícula correspondiente a estudiantes prioritarios años 2015-2020.

Tipo trayectoria	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Recepción	66	66,5	70,4	68,5	66,3	64,1
Reestructuración	48,4	20,5	14,4	8,9	8,9	6,4
Transición	31,2	32,1	27,6	28,4	29,7	29,7
Consolidación	49,3	50,2	49,7	48,9	47,9	46,5
Promedio General	48,7	42,3	40,5	38,6	38,2	36,6

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla anterior, los establecimientos sin financiamiento compartido (recepción), o en transición a gratuidad (transición) y las escuelas con cambio sustantivo (consolidación), varían de manera reducida el porcentaje de estudiantes prioritarios (entre un 1,5% y un 2,8% entre 2015 y 2020). Por otro lado, las escuelas en reestructuración, presentan una reducción en la proporción de estudiantes prioritarios pasando de un 48,5% a un 6,4%, especialmente durante los primeros años.

Los tipos de respuesta asociados a dinámicas de consolidación se refiere a escuelas que han pasado del régimen de subvenciones con cobros a las familias al régimen de gratuidad y suscriben al SAE que plantea la Ley de Inclusión. Dado el mecanismo de reemplazo gradual del copago que plantea la regulación, las escuelas de bajo cobro avanzan más rápidamente en esta dirección, aunque las escuelas de cobro medio y que enfrentan contextos de competencia abierta pueden percibir incentivos a orientarse la "gratuidad" en el sentido de reducir estatus mejorando su posición relativa respecto de otros competidores y avanzando a una composición más diferenciada.

Por otro lado, los casos de consolidación y recepción son convergentes, presentando cierto isomorfismo respecto de la dinámica de cambio. No obstante se sitúan en escenarios de estatus, competencia y trayectorias diferenciados.

Las trayectorias de recepción se mantienen estable en cuanto a volumen de matrícula y una alta participación de estudiantes prioritarios en torno al 65% a través del periodo de estudio. El caso de las trayectorias de reestructuración selectiva por vía de cambio estructural expande su matrícula aunque representa un 1,5% del sector presentando una marcada disminución de la participación de estudiantes prioritarios, lo cual es esperable toda vez que el financiamiento se reorganiza exclusivamente a partir de cobros a las familias y estas escuelas no perciben incentivos asociados a la subvención escolar. Las trayectorias de reestructuración de escuelas de copago medio alteran sustancialmente su composición al año 2020. Si bien, estas dinámicas son de baja escala (1,5%), dan cuenta de patrones de respuesta que pueden exacerbar desigualdades educativas y excluir familias que no pueden pagar los aranceles que exige la nueva organización de la escuela.

Tabla 7. Caracterización según respuesta, tramo de copago y estudiantes prioritarios.

	TIPO DE RESPUESTAS	Escuelas	Matrícula_15	Matrícula_20	Prioritarios_15	Prioritarios_20
	RECEPCIÓN	1.824	446.311	457.587	66,04	64,14
	Gratuitas	1.824	446.311	457.587	66,04	64,14
	REESTRUCTURACIÓN	113	24.198	35.103	48,38	6,37
Tramo copago	Alto	51	17.487	27.638	35,87	7,93
	Medio Alto	28	3.999	5.209	43,92	6,13
	Medio	8	1.266	1.066	80,39	12,38
	(S/I)	26	1.446	1.190	67,87	1,71
	TRANSICIÓN	856	605.242	663.494	31,22	29,70
Tramo copago	Alto	293	216.946	238.595	22,40	20,16
	Medio Alto	417	303.100	335.297	33,53	33,01
	Medio	129	78.106	82.958	41,81	39,85
	Bajo	16	6.730	6.112	46,28	36,19
	(S/I)	1	360	532	41,94	31,58
	CONSOLIDACIÓN	985	623.732	645.691	49,32	46,36
Tramo copago	Alto	14	4.136	5.913	49,31	45,74
	Medio Alto	208	110.201	116.206	43,23	38,08
	Medio	523	353.765	371.582	48,58	46,23
	Bajo	237	154.914	151.466	56,04	54,03
	(S/I)	3	716	524	69,74	40,30
	Total general	3.778	1.699.483	1.801.875	53,26	49,97

Fuente: Elaboración propia.

Como se señala en el análisis tipológico, escuelas de tramos de copago medio y alto se orientan a consolidar el régimen de gratuidad escolar aunque disminuye levemente la participación relativa de estudiantes priorizados. El análisis sugiere que un conjunto de escuelas se puede beneficiar en la interdependencia competitiva consolidando la gratuidad, reduciendo estatus aunque sin una composición más diferenciada. Desde el punto de vista de las trayectorias, los conglomerados y grandes sostenedores educativos han presentado distintas respuestas durante el periodo de estudio con presencia en los cuatro escenarios tipos. Las trayectorias de reestructuración se vinculan preferentemente a sostenedores de emprendimiento a baja escala, perfiles selectivos, de alto estatus y presenta un incremento más marcado de matrícula durante el periodo. Asimismo, las trayectorias de transición asociada a conglomerados educativos muestran un alza en su volumen de matrícula. El resto de las trayectorias presenta una tendencia estable respecto de su participación en la matrícula del sector privado subvencionado.

4. **Discusión**

A partir de lo anterior se han logrado dimensionar los patrones de respuesta de las escuelas a los cambios en el contexto regulatorio identificando tendencias en el modo cómo aquellas respuestas se vinculan y dan paso a nuevos retos para la política educativa. Se han identificado siete trayectorias de cambio institucional en las escuelas que fueron agrupadas en una tipología de respuesta con cuatro posibles patrones ante la reforma educativa introducida por la Ley de Inclusión. Estos patrones de respuesta presentan características diferenciadoras y manifiestan un proceso decisional vinculado a la posición que adoptarán las escuelas en el nuevo escenario, lo que se ve afectado por el estatus relativo en la dinámica competitiva que plantea la situación de mercado.

Durante las primeras etapas de la reforma no se modifican las características estructurales de la composición de la provisión escolar (“oferta”), salvo una tendencia de crecimiento del sector particular pagado especialmente en comunas de alto ingreso y donde ya existía una oferta bien establecida de este tipo.

El reacomodo que introduce la política regulatoria en el sistema educativo es sistémico, se producen desplazamientos de matrícula entre sectores, subsectores, se intensifican procesos de cierre y cambian las reglas para las escuelas.

En contextos institucionales de alta selectividad, como ha sido el caso chileno, las escuelas perciben incentivos para orientarse a aumentar sus prácticas de selectividad como un modo de incrementar su estatus simbólico e intentar atraer la preferencia de familias de ingreso medio. En este sentido, escuelas emplazadas en áreas de estatus moderado experimentan una mayor presión competitiva, aunque su capacidad de generación de respuesta es menor, por lo tanto la competencia es más bien estática y se puede asociar a ciclos prolongados de deterioro institucional o hipersegregación.

Desde el punto de vista sustantivo, escuelas que tradicionalmente se han beneficiado de la competencia pueden diferenciarse entre una formación más o menos tradicionalista aunque su oferta se orienta a un tramo de alto ingreso, que no accede

a la oferta privada no subvencionada. Este tipo de escuelas tenderá a percibir los cambios regulatorios como amenaza a su lógica de acción y tiene a vincularse a respuestas de reestructuración o transición.

El caso de transición podría derivar asimilándose a los contextos de reestructuración selectiva o consolidación con cambio sustantivo. A modo de hipótesis, a partir de este esquema se podría sugerir que el “trade off” que experimentan las escuelas en ciclo de transición consistiría en que podrían transitar a escenarios de consolidación sacrificando estatus aunque mejorando sus opciones directas en la dinámica de competencia abierta.

Se observa que las escuelas que dependen más directamente de la subvención y con poca capacidad de generación de respuesta representa el 25% de la matrícula y experimentan un efecto desestabilizador en un contexto donde las familias de ingreso bajo y medio bajo pueden ampliar sus fronteras de elección. Si bien, no aumenta la frecuencia neta de cierre de escuelas respecto de los años previos a la reforma, esta tendencia se intensifica en aquellas escuelas privadas subvencionadas gratuitas y las que no adscriben al financiamiento compartido o lo hacen en montos bajos hasta el año 2015. Como contrapartida, esta política de reemplazo del copago podría tener un efecto estabilizador en aquellas escuelas que anteriormente dependían más directamente del aporte de las familias.

Por último, hay indicios de polarización del sistema educativo, que incluye una mayor segregación por arriba, especialmente en la provisión privada pagada que se expande en un 90% en el período analizado, así como en aquellas escuelas que mantienen formas de financiamiento compartido asentándose en altos tramos de copago que representan el 36,6% de la matrícula del sector privado subvencionado al finalizar el período de estudio. Este hallazgo es consistente con la tendencia de segmentación de las escuelas que permanecen en el régimen de copago. Por otro lado, hay un conjunto de escuelas correspondientes a emprendimientos de tipo único y atentas a las oportunidades, que ingresan a la gratuidad de manera anticipada, lo que no implica una reducción de la segregación escolar, y es plausible que en el escenario actual, encuentren beneficios asociados a la política educativa, como la subvención preferencial asociada a estudiantes prioritarios.

5. Conclusiones

Establecer condiciones a las escuelas privadas que perciben financiamiento público constituye una política regulatoria que resulta consistente con la tendencia y la evidencia internacional, pues procura expandir la elección de las familias como un objetivo deseable de la política educativa, y al mismo tiempo inhibe los efectos no deseados de la expansión de la provisión privada en el sistema educativo. Asimismo, la experiencia revisada transita desde un modelo de mercado desregulado a uno donde la política educativa busca balancear los tipos de provisión escolar e incluye elementos de planificación educativa. En su conjunto, las medidas revisadas tienden a redefinir, por parte del Estado, el rol y los términos de la colaboración con los sostenedores privados en la dirección de poder asegurar mínimos que favorezcan un acceso no discriminatorio a la educación, mayores niveles de inclusión y equidad educativa.

Ahora bien, cabe preguntarse cómo avanzará la política educativa en la perspectiva de esta transformación y qué tan preparadas están las instituciones educativas para atender una mayor diversidad social, una mayor interacción entre el nivel político, su implementación local y cuál es el modo en cómo las escuelas y familias recontextualizan estas iniciativas. A partir de esta revisión, resulta plausible anticipar que, dada la persistencia de los incentivos competitivos en el diseño de la provisión escolar, las escuelas tenderán a codificar y generar nuevas estrategias de control sobre la composición social de su matrícula y otros atributos sensibles a las familias.

Referencias

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). *Developing Equitable Education System*. Abingdon: Routledge.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Almonacid, C. (2004). Un cuasi-mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de Educación*, 333, 165-196. Recuperado de <https://bit.ly/3xbYEcd>
- Ball, S. (1994). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Open University Press.
- Ball, S. y Maroy, C. (2008). School's logic of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 99-112. <https://doi.org/10.1080/03057920701825544>
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). How Schools Do Policy. *Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Bellei, C. (2007) Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1) 285-311.
- Bellei, C. (2015). *El Gran Experimento. Mercado y Privatización de la Educación Chilena*. Santiago: LOM.
- Boeskens, L. (2016). *Regulating Publicly Funded Private Schools: A Literature Review on Equity and Effectiveness*. OCDE Education Working Paper N°147. <https://doi.org/10.1787/5ijn6jcg80r4-en>
- Bryman, A. y Cramer, D. (2001). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 10 for Window. A Guide for Social Scientists*. Routledge
- Contreras, D., Hojman, D., Huneeus, F. y Landerretche, O. (2011). *El lucro en la educación escolar. Evidencia y desafíos regulatorios*. Trabajos de Investigación en Políticas Públicas Universidad de Chile N°10. Recuperado de <https://bit.ly/3NfsTEU>
- Corvalán, J., Elacqua, G., y Salazar, F. (2009). *El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones*. Informe final Proyecto FONIDE N° 69, CIDE-Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de <https://bit.ly/3terDd7>
- Corvalán, J. y García-Huidobro, J. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, 66. Recuperado de <https://bit.ly/3x4N6X1>
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 75-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Díaz-Noguera, M. (2021). Sistema educativo: organizaciones inteligentes e-inclusión, 9-27, en M. Díaz-Noguera y R. Barragán (coord.), *Centros educativos: transformación digital y organizaciones sostenibles: aprender y enseñar en tiempos de pandemia*. (9-27). Madrid: Dykinson.

- Elacqua, G. (2009). *The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile*. Documento de Trabajo N° 10 CPCE-Universidad Diego Portales. Recuperado de <https://bit.ly/3mahjPs>
- Elacqua, G., Martínez, M. y Santos, H. (2011). *Lucro y educación escolar. Claves de Políticas Públicas*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.
- Elacqua, G., Montt, P. y Santos, H. (2013). *Evidencias para eliminar-gradualmente-el Financiamiento Compartido*. Boletín Claves de Política. Universidad Diego Portales.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la Dictadura Neoliberal y los Gobiernos de la Centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36, 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Huneeus, F. (2011). ¿De qué se trata finalmente el debate del lucro?. *Revista Docencia*, 45(1), 25-33. Recuperado de <https://bit.ly/38O4Yxq>
- Ley 18.768 (1988) de Financiamiento Compartido.
- Ley 18.962 (1990) Orgánica Constitucional de Enseñanza.
- Ley 20.248 (2008). Ley de Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ley 20.845 (2015). Ley de Inclusión Escolar. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Martínez-Usarralde, M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Ministerio de Educación (2017). *El Primer Gran Debate de la Reforma Educacional: La Ley de Inclusión*. PNUD y Biblioteca del Congreso Nacional.
- Moschetti, M. (2018): *Alianzas público-privadas en educación. Un análisis de la política de subvenciones a escuelas privadas en barrios desfavorecidos de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis Doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muñoz, G., y Weinstein, J. (2019). The difficult process in Chile: Redefining the rules of the game for subsidized private education. En C. Ornelas (ed.), *Politics of Education in Latin America*. (72-100). Brill Sense.
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación Chile*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, Paris.
- OECD (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. Paris, France: OECD Publishing.
- Programa de Gobierno Nueva Mayoría (2013). Recuperado de <https://bit.ly/3m7uKzs>
- Rodríguez, H. (2020). Inclusión y equidad en la educación: avanzando hacia futuros deseables. En L. Ortiz y J. Carrión (coord.) *Educación inclusiva: abriendo puertas al futuro*. (27-47). Madrid: Dykinson.
- Rojas, T. (2014). Fin a la selección escolar: desafíos de una decisión necesaria. *Cuaderno de Educación*, 59. Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, T. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Informe final FONIDE N° 911429, MINEDUC, Santiago. Recuperado de <https://bit.ly/3PY9YQv>
- Tokman, A. (2002). *Is Private Education Better? Evidence from Chile*. Working Paper N° 147, Central Bank of Chile.
- Ubeira, F. (2017). *Evidencia Académica en torno a Elementos de la Ley de Inclusión: Copago y Subvenciones, Lucro y Selección*. Centro de Estudios MINEDUC, FONIDE N° 911429. Recuperado de <https://bit.ly/3NRM2g4>
- UNESCO (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education - ISCED 2011* (UNESCO Institute for Statistics (ed.)). <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-123-8-en>

- Van Zanten, A. (2008): Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/03057920802447867>
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2010). La Segregación Escolar En Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (ed.) *¿Fin de Ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo*. Santiago: Universidad Católica y UNESCO.
- Woods, P., Bagley, C. y Glatter, R. (1998). *School Choice and Competition: markets in the public interest*. London: Routledge.
- Wood, P. (2000): Varieties and themes in producer engagement: Structure and agency in the schools public-market, *British Journal of Sociology of Education*, 21(2), 219-242. <https://doi.org/10.1080/713655342>
- Zancajo, A. (2019) Drivers and hurdles to the regulation of education markets: The political economy of chilean reform. *Working Paper 239 National Center for the Study of Privatization in Education*. Teachers College, Columbia University. Recuperado de <https://bit.ly/3NikNLQ>
- Zancajo, A., Verger, A. y Fontdevila, C. (2021). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, 21(1), 44-70. <https://doi.org/10.1177%2F14749041211023339>

Cómo citar en APA:

Carrasco-Bahamonde, J. y Gedda, R. (2022). La Inclusión como reforma a gran escala: Trayectorias de cambio en escuelas privadas subvencionadas en Chile 2015-2020. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 39-58. <https://doi.org/10.35362/rie8915023>

Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay

Marianela Cantero Aguirre ¹ 

Javier Onrubia Goñi ¹ 

Faviola Sánchez Espinola ¹ 

¹ Universidad de Barcelona (UB), España

Resumen. Dentro del proceso de transformación que supone la educación inclusiva, se ha señalado la importancia de que los centros de educación especial desarrollen funciones de apoyo y asesoramiento para promover la inclusión en las escuelas regulares. En Paraguay, este proceso se está experimentando a través de los CAI, centros de educación especial redefinidos como centros de apoyo a la inclusión. El presente artículo recoge resultados de un estudio fenomenológico descriptivo sobre las funciones y tareas de asesoramiento a las escuelas regulares que llevan a cabo los profesionales de los CAI. Han participado del estudio 16 profesionales distribuidos en cuatro CAI, los cuales fueron entrevistados en profundidad. Los resultados apuntan que estos profesionales están incorporando funciones y tareas de asesoramiento a los docentes y a las escuelas regulares, aunque mantienen un trabajo muy centrado en la respuesta individual al alumnado con necesidades educativas más específicas. Igualmente, destacan la ausencia, y la necesidad, de un modelo conceptual de asesoramiento que guíe su intervención con las escuelas. Se concluye la necesidad de apoyar desde la administración educativa el proceso de transformación que están desarrollando los CAI, y se sugiere que un modelo educacional constructivo de asesoramiento puede resultar útil a este respecto.

Palabras clave: centros de educación especial; centro de apoyo a la inclusión; educación inclusiva; asesoramiento.

Funções de assessoria que os centros de apoio à inclusão desenvolvem como contribuição para a educação inclusiva no Paraguai

Resumo. Dentro do processo de transformação que a educação inclusiva envolve, tem sido apontada a importância de que os centros de educação especial desenvolvam funções de apoio e assessoria para promover a inclusão na escola regular. No Paraguai, esse processo está sendo vivenciado por meio dos CAIs, centros de educação especial redefinidos como centros de apoio à inclusão. Este artigo reúne os resultados de um estudo fenomenológico descritivo sobre as funções e tarefas de assessoria às escolas regulares que são realizadas pelos profissionais dos CAIs. Participaram do estudo 16 profissionais, distribuídos em quatro CAIs, os quais foram entrevistados em profundidade. Os resultados indicam que esses profissionais estão incorporando funções e tarefas de assessoria aos professores e escolas regulares, embora mantenham um trabalho muito focado na resposta individual aos alunos com necessidades educacionais mais específicas. Da mesma forma, destacam a ausência - e a necessidade - de um modelo conceitual de assessoria que oriente sua intervenção junto às escolas. Conclui-se pela necessidade de que a administração educacional apoie o processo de transformação que os CAIs estão desenvolvendo, e sugere-se que um modelo educacional construtivo de assessoria pode ser útil nesse sentido.

Palavras-chave: centros de educação especial; centro de apoio à inclusão; educação inclusiva; assessoria.

Advisory functions that the Inclusion Support Centers develop as a contribution to Inclusive Education in Paraguay

Abstract. As a part of the transformation process associated to Inclusive Education, it has been proposed that Special Education Centers should develop consultation functions aimed to promote inclusion processes in ordinary schools. In Paraguay, these ideas led to the transformation on Special Education Centers to Centers for Supporting Inclusion (centros de apoyo a la inclusión, CAI). This paper presents results from a descriptive phenomenological study focused on the consultation tasks and functions developed by CAI professionals. The participants of the study were 16 CAI professionals distributed in four different CAIs. Data gathering was conducted through in-depth, semi-structured interviewing. Results point that these professionals are incorporating consultation functions and tasks with the teachers, but at the same time remain mainly oriented to give individual response to the students showing more specific educational needs. Moreover, they highlight the absence of a conceptual consultation model that guides their intervention. It is concluded that the transformation in which CAI are involved needs to be supported, and that adopting a constructive educational consultation model could be useful in this respect.

Keywords: special education centers; inclusion support centers; inclusive education; consultation.

1. Introducción

Uno de los grandes desafíos de la educación actual es la transformación de los centros escolares en entornos más amigables y accesibles para la diversidad de estudiantes, a través de la promoción de mejores oportunidades de aprendizaje y de participación de todos, especialmente de aquellos grupos que, por condiciones de género, cultura, discapacidad, orientación sexual, situación socioeconómica, etc. puedan estar en riesgo de discriminación o exclusión del sistema educativo regular. Desde esta mirada, la escuela, como espacio a transformarse, debe darse la oportunidad de incorporar y utilizar sistemas de apoyos y recursos que ayuden en este proceso de transformación hacia una educación inclusiva (Unesco, 2016).

Uno de los recursos que puede jugar un papel relevante en esta transformación proviene de la función asesora que buscan proporcionar los centros de educación especial, ejerciendo como centros de apoyo a la inclusión, en el marco de un trabajo conjunto y colaborativo (Lago y Onrubia, 2008; Onrubia y Minguela, 2020; Solé y Martín, 2011) entre los profesionales de estos centros de apoyo a la inclusión y los equipos de las escuelas regulares, orientado a la construcción de mejoras a nivel institucional. Esta función asesora puede contribuir a ayudar a las escuelas regulares en el análisis de su situación y su contexto con respecto a la inclusión, y a determinar acciones y soportes diversificados que faciliten y promuevan procesos de mejora para la inclusión (Ainscow, 2004, 2017; Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2009; Giné et al., 2020a, 2020b; Puigdemívol y Petreñas, 2019; Sandoval et al., 2019).

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia en que se pretende, a través de un estudio fenomenológico descriptivo, describir y analizar, desde la perspectiva de sus protagonistas, las funciones de asesoramiento que se están desarrollando en el caso particular de los Centros de Apoyo a la Inclusión (CAI) en Paraguay. Los CAI son centros de educación especial que están en proceso de transformación a centros de apoyo a la inclusión, orientando su intervención al apoyo y asesoramiento a las escuelas regulares para la inclusión de los estudiantes con discapacidad. En este nuevo rol, los CAI buscan apoyar el cambio educativo que se propone desde la inclusión. En este artículo se presentan resultados en torno a dos cuestiones específicas abordadas en la investigación: (i) cuáles son las funciones y tareas de asesoramiento que están desarrollando los profesionales de los CAI con las escuelas regulares, y (ii) desde qué referentes están desarrollando estas funciones, y en qué medida se incluye entre estos referentes un modelo colaborativo de asesoramiento.

1.1 Los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión

Muchas de las legislaciones y agendas educativas actuales de diversos países destacan los procesos de mejora y transformación de sus sistemas educativos hacia un enfoque más inclusivo y de calidad. El informe realizado por la Unesco (2020) describe que una de las formas actuales que caracteriza al proceso de transición hacia un sistema educativo más inclusivo es la conversión gradual de las escuelas especiales en centros de recursos, entendidos como profesionales especializados, materiales didácticos, tecnologías adaptadas y asesoramiento pedagógico, puestos al servicio de las escuelas ordinarias. Es decir que los centros de educación especial

deben pasar por un proceso de transformación a centros de apoyo a la inclusión para de esta manera complementarse y apoyar a las escuelas en el proceso de inclusión educativa y social de las personas con mayores necesidades de apoyo educativo, y así lograr eliminar paulatinamente la separación que existe entre la educación especial y las escuelas regulares. El establecimiento de normativas relacionadas con la promoción de una educación inclusiva y con la necesidad de asegurar la inclusión a todos sin discriminación, contar con instalaciones adecuadas, o prestar el apoyo necesario a las personas con discapacidad para facilitar su formación dentro de un sistema educativo inclusivo de calidad en todos los niveles de la educación regular, ayuda a entender la necesidad de transformación y la transición que requieren las escuelas regulares para mejorar su respuesta educativa a la diversidad (Unesco, 2006, 2015, 2020). Lograr esto no solo dependerá de las ganas e iniciativas de transformación que los centros de educación especial o las escuelas regulares tengan, sino que estará determinado en gran parte por las legislaciones de cada país, ya que estas legislaciones ayudarán en el reconocimiento del perfil y de las funciones prioritarias que deben cumplir los centros de educación especial como centros de apoyo a la inclusión.

Este proceso de transformación ayudará a los centros de educación especial a cambiar la forma en que entienden y brindan su servicio educativo, reconociéndose como pieza clave del proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad, y valorando su aporte en la creación de estructuras y prácticas orientadas a mejorar la respuesta educativa, y a ser un instrumento que ayude al reconocimiento y eliminación de todas las barreras presentes en las prácticas, políticas y cultura de los centros, y que están limitando el proceso de inclusión (Echeita et al., 2011, Font y Roura, 2004). Este cambio también ayudará a reconocerse como organizaciones de excelencia y de apoyo a la educación inclusiva (Giné et al., 2020b), y a entender que desempeñan un rol activo para el logro de objetivos comunes entre escuelas, alumnos y familias.

Desde este nuevo modelo de atención e intervención educativa, los centros de educación especial deberán orientar su intervención desde una doble función, tal como lo proponen varias experiencias (Carbonell et al. 2007; Font y Roura, 2004; Giné et al., 2020b; Rojas y Olmos, 2016, Rappoport et al., 2019). En primer lugar, estos centros deben configurarse como centros de provisión de apoyos individualizados orientados a desarrollar las capacidades y habilidades de los estudiantes con discapacidad y de esta manera ayudar en la participación del alumno en todas las actividades propuestas desde las escuelas. Desde esta función se valora a los centros de educación especial como espacios especializados en la atención y educación de alumnos con discapacidad, ya que cuentan con recursos tanto materiales como profesionales que sirven como mediadores para el proceso de escolarización de los estudiantes con discapacidad. En segundo lugar, los centros de educación especial deben convertirse en centros de recursos y de apoyo a la inclusión escolar, apoyando a las escuelas a través del asesoramiento sobre prácticas y estrategias inclusivas, realizando formaciones y talleres a profesionales de las escuelas, apoyando a los docentes en el seguimiento de casos específicos, y apoyando a las familias en el proceso de inclusión del alumno.

1.2 El asesoramiento colaborativo dentro de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica como elemento de apoyo en la transformación de las escuelas en una dirección inclusiva

El modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica (Solé y Martín, 2011) se enmarca en un proceso de cambio progresivo en la forma en que los profesionales de la intervención psicopedagógica abordan y llevan a cabo su actuación en el contexto escolar. Esta nueva forma de intervención ha centrado sus esfuerzos en mejorar las prácticas educativas atendiendo a la institución educativa y a los diferentes sistemas que lo conforman. Se entiende a este respecto a la institución como un sistema abierto, complejo y expuesto a las relaciones que se desarrollan entre los diferentes participantes (alumnos, familias, profesionales, etc.). Para Huguet (2006), el centro educativo es una comunidad compleja donde se desarrollan relaciones, comunicaciones, redes y barreras que van cambiando según las necesidades y la diversidad de cada subsistema.

Desde este planteamiento, el asesor psicopedagógico, como profesional estratégico, debe plantear nuevas formas de realizar la intervención ayudando a potenciar los procesos de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los alumnos. En estas formas, el establecimiento de una relación colaborativa con los centros educativos y los docentes ocupa un lugar fundamental. En este sentido, Lago y Onrubia (2011a, 2011b) describen que el rol del asesor debe ser el de experto de proceso para la construcción de mejoras en las prácticas educativas, que trabaja desde una relación colaborativa, no jerárquica ni prescriptiva, con los docentes y con las propias instituciones escolares, ayudando a crear “zonas de desarrollo institucional” en las que puedan generarse las mejoras y transformarse las prácticas, las políticas y las culturas de las escuelas. Por su parte, Solé (1997) describe al asesor dentro de un proceso de mejora educativa desde dos aspectos. En primer lugar, el asesor debe contribuir como un agente de cambio que ayuda a la institución mediante un trabajo de colaboración y construcción conjunta con otros profesionales, a través de procesos de análisis y reflexión de las prácticas. En segundo lugar, el asesor debe ayudar al logro de los diferentes objetivos educativos del centro, concretando ese trabajo de colaboración y construcción conjunta mediante actuaciones que ayuden a la mejora de las prácticas, a la construcción de la relación entre profesionales, y a estimular la capacitación y el crecimiento profesional de los miembros de la institución.

El modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica adopta como finalidad mejorar la calidad educativa a través de la transformación escolar. Dentro de esta transformación la apuesta hacia un sistema educativo inclusivo se hace más evidente y necesaria, entendiendo que la inclusión educativa debe darse de forma procesual en la búsqueda constante de mejorar la calidad educativa desde la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes (Ainscow, 2004). Desde esta lógica, la respuesta a la diversidad es la respuesta de todos los miembros de la institución para el conjunto del alumnado y no sólo para aquellos cuyas necesidades requieren recursos excepcionales (Solé y Martín, 2011). En este sentido entendemos la diversidad desde las diferencias individuales de cada uno de los alumnos, y que el trabajo de construcción de mejoras debe estar orientado hacia los intereses y las necesidades de esta diversidad. Para Onrubia

(2009), la intervención debe darse desde una concepción interaccionista de las diferencias individuales, haciendo énfasis no solo a las características particulares de los alumnos, sino a la interacción entre estas características y las ayudas y apoyos que el alumno reciba dentro de los diferentes contextos en los que participa. Desde este marco, se concibe entonces a la intervención psicopedagógica como una forma de mejorar las prácticas educativas de manera contextualizada, preventiva, optimizadora y colaborativa; una forma que responde, por un lado, al carácter dinámico y cambiante de las escuelas, y por otro, a las necesidades específicas de atención educativa que requieren los alumnos (Lago y Onrubia, 2008).

2. Método

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se ha decidido realizar una investigación con enfoque cualitativo. Este enfoque nos permitió acercarnos a la realidad de los participantes desde su contexto natural y los significados que los participantes atribuyen a la realidad desde su propia experiencia (Willig, 2013). Desde este enfoque, y mediante un estudio fenomenológico descriptivo (León y Montero, 2015) basado en entrevistas semiestructuradas en profundidad, exploramos las funciones de asesoramiento desarrolladas por los profesionales de los CAI de manera contextualizada, y atendiendo a la propia percepción de los diferentes participantes del estudio.

2.1 Participantes

El estudio más amplio del que hace parte el presente artículo se centra tanto en los profesionales que componen los centros de apoyo a la inclusión (CAI) en Paraguay como en los docentes de las escuelas regulares asesoradas, para tratar de analizar el trabajo conjunto que vienen desarrollando en la creación de escuelas más inclusivas. En este estudio amplio han participado 16 profesionales, entre docentes, psicólogos y psicopedagogos de cuatro Centros de Apoyo a la Inclusión, y 8 docentes de cuatro escuelas regulares asesoradas por estos profesionales, pertenecientes a diferentes ciudades del Paraguay, tanto de zonas urbanas como de zonas rurales. La selección de los participantes se ha desarrollado atendiendo a dos criterios: i) que los CAI en la actualidad estén realizando prácticas relacionadas al asesoramiento, ii) que estas prácticas asesoras sean consideradas de éxito dentro del contexto escolar.

Los datos que presentamos en este artículo corresponden exclusivamente a los profesionales de los CAI participantes en el estudio.

2.2 Recogida de datos

Como fuente principal de recolección de datos se utilizaron entrevistas individuales semiestructuradas en profundidad. Debido a la situación de la pandemia por COVID – 19 en el momento de la recogida de datos, las entrevistas se realizaron de manera virtual. Las entrevistas partieron de un guion determinado de antemano sobre las informaciones relevantes que se necesitaba obtener (Bisquerra, 2009) y estaban dirigidas a conocer diferentes aspectos de la experiencia y la práctica de nuestros entrevistados, desde la utilización de un conjunto de preguntas abiertas que el investigador utilizó para guiar la entrevista hacia los temas de interés de la investigación (León y Montero, 2015). Los guiones de las entrevistas estaban organizados en bloques y sub-bloques, que se ajustaban atendiendo al rol de los participantes

(asesor – asesorado). En la tabla 1 se presentan estos bloques y sub-bloques para el conjunto de la entrevista. Los resultados que se presentan en este artículo se asocian fundamentalmente a los dos primeros bloques indicados, para el caso de los profesionales de los CAI.

Tabla 1. Bloques y sub-bloques de las entrevistas semiestructuradas

Bloques	Sub - bloques	Destinatarios
Caracterización general de los CAI	Caracterización general de los CAI	Profesionales CAI
	Funciones y tareas que realizan en general	Profesionales de las escuelas
	Funciones específicamente asesoras	
	Demandas habituales de asesoramiento de las escuelas	
	Ofertas habituales de asesoramiento del CAI	
	Finalidades más habituales de los procesos de asesoramiento	
	Asesorados a los que se apoya habitualmente (alumnos, docentes individuales, equipos docentes, directivos, familias...)	
	Contenidos/temas más habituales de asesoramiento	
Referentes que orientan la acción asesora de los CAI	Referentes normativos	Profesionales CAI
	Referentes teóricos	
	Referentes desde la práctica	
	Grado en qué se considera necesario disponer de un marco/referentes más explícitos para la actuación asesora	
	Forma de relación entre asesor y docente/s	
Ideas sobre el asesoramiento	Elementos que distinguen el asesoramiento de otras funciones/tareas de los CAI	Profesionales CAI
	Finalidad que debería tener el asesoramiento (correctiva, preventiva, enriquecedora)	
	Foco que debería tener el asesoramiento (individuo/contexto)	
	carácter que debería tener el asesoramiento (directo/indirecto)	
	Formas de relación que deberían establecerse con los docentes y las escuelas	
	Importancia que se cree que debería tener la función asesora en el conjunto de la actuación de los CAI	
Valoración y satisfacción en relación con el proceso de asesoramiento	Satisfacción personal con respecto a los procesos de asesoramiento	Profesionales CAI
	Satisfacción como equipo con respecto a los procesos de asesoramiento	Profesionales de las escuelas
	Valoración y satisfacción con respecto al lugar que ocupan las funciones y tareas de asesoramiento en el conjunto de sus funciones y tareas	
	Valoración global del impacto de los procesos de asesoramiento realizados desde el punto de vista de la inclusión	

Fuente: elaboración propia.

2.3 Análisis de datos

Para analizar los datos, hemos utilizado el análisis de contenido. Esta técnica permite la descripción e interpretación del significado de un material textual, como las entrevistas semiestructuradas, mediante un procedimiento sistemático de codificación (Cho y Lee, 2014).

Para iniciar este análisis se realizó una codificación inductiva. Este enfoque supone un proceso de codificación de los datos sin un sistema de categorías preexistente (Braun y Clarke, 2006), más allá de los objetivos y preguntas que presiden el estudio. Las aportaciones de los participantes fueron trabajadas de forma sistemática para identificar significados comunes, agruparlos en categorías de significado y luego en temas, según la jerarquización establecida por el investigador (Willig, 2013). El análisis ayudó a ordenar todos aquellos datos relacionados al trabajo de apoyo y asesoramiento desarrollado por los participantes, dándonos una visión global y contextual de su realidad. En el transcurso del análisis, se utilizan diversas "tácticas" para generar significado a partir de los datos (Miles et al., 2020), como identificar patrones y temas, agrupar o hacer contrastes y comparaciones, y contar frecuencias. De acuerdo con estos autores, el conteo de frecuencias constituye una táctica pertinente dentro del análisis cualitativo, que puede permitir, en interacción con otras tácticas empleadas, ayudar a buscar regularidades y tendencias de significado en los datos interpretables cualitativamente, por ejemplo, en términos de relevancia o recurrencia.

Para corroborar la categorización, se refinó la asignación de códigos a cada categoría hasta obtener la codificación definitiva, que permitió establecer la frecuencia de citas y el número de participantes de cada código y cada categoría. El proceso de codificación se realizó siguiendo un procedimiento interactivo de ida y vuelta. Para asegurar la fiabilidad del análisis, se siguió un proceso de consenso cualitativo entre jueces (Creswell, 2014) basado en la codificación colaborativa (Smagorinsky, 2008). Esta técnica consiste en realizar el proceso de codificación de manera conjunta entre dos codificadores. La codificación se discute sistemáticamente entre ambos investigadores, se revisa la información y se acota hasta establecer acuerdos sobre cada código.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los profesionales que conforman los centros de apoyo a la inclusión (CAI). Esta presentación está organizada en dos apartados, que corresponden a cada una de las dos cuestiones que señalábamos en la Introducción como objetivo de este artículo. Por tanto, en un primer momento se recogen los resultados relativos a las funciones y tareas que desarrollan los profesionales de los CAI y el lugar que ocupan en ellas las funciones y tareas de asesoramiento; y en un segundo momento se describen los resultados relativos a los referentes que, de acuerdo con el análisis de las entrevistas, enmarcan los procesos de asesoramiento desarrollados por los profesionales de los CAI.

3.1 Funciones y tareas desarrolladas por los profesionales de los centros de apoyo a la inclusión

El análisis permitió identificar un total de 21 códigos que, de acuerdo con su propia descripción, recogen las funciones que desarrollan los profesionales de los CAI. A partir de las diversas funciones y tareas señaladas hemos realizado una categorización en función de con quién se llevan a cabo estas tareas y funciones, y cuál es su naturaleza. En la Tabla 2 se describen estas categorías.

Tabla 2. Categorías donde se agrupan los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a sus funciones y tareas.

Ámbito alumno		
Categorías	Códigos	Descripción del código
1. Tareas de apoyo educativo individual al alumno en el CAI	1.1. Valoración educativa inicial del alumno	Valoración inicial del alumno, realizada en el CAI, que servirá para reconocer las necesidades educativas, establecer el tipo de ajuste razonable que se implementará y ayudar en el inicio del proceso de asesoramiento a los docentes de las escuelas.
	1.2. Apoyo educativo individual al alumno	Apoyo pedagógico al alumno realizado en el CAI, orientado a mejorar sus capacidades y habilidades.
2. Tareas de apoyo clínico individual al alumno en el CAI	2.1. Servicios de apoyo clínico al alumno dentro del CAI	Apoyo clínico y terapéutico al alumno, realizado en el CAI.
3. Tareas realizadas por los profesionales del CAI sobre el proceso de inclusión de los alumnos	3.1. Inicio y desarrollo del proceso de incorporación del alumno a la escuela regular	Tareas orientadas a la organización del proceso de inclusión a partir del análisis inicial de la situación del niño, las familias y la escuela.
	3.2. Evaluación y seguimiento por parte de los profesionales del CAI del proceso de incorporación del alumno a la escuela regular	Tareas orientadas a verificar el cumplimiento de las recomendaciones dadas a los asesorados, y realizar ajustes en el proceso para la inclusión efectiva del alumno.
Ámbito familia		
Categorías	Códigos	Descripción del código
4. Tareas de apoyo a las familias sobre el proceso de inclusión del alumno	4.1. Asesoramiento general a las familias sobre el proceso de inclusión	Tareas de asesoramiento a las familias sobre el proceso de inclusión del alumno.
	4.2. Seguimiento del proceso de inclusión con las familias	Tareas relacionadas al seguimiento del proceso de inclusión educativa de los estudiantes realizados en conjunto entre CAI – familias.

Ámbitos docentes y equipos técnicos		
Categorías	Códigos	Descripción del código
5. Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo realizado a los equipos de las escuelas	5.1. Asesoramiento psico-pedagógico curricular a docentes y equipos técnicos de las escuelas	Tareas de asesoramiento pedagógico a los docentes y equipos técnicos institucionales de las escuelas regulares relacionadas a estrategias, metodología y contenidos a desarrollar con los alumnos incluidos.
	5.2. Asesoramiento a los docentes sobre los ajustes razonables	Asesoramiento pedagógico y administrativo sobre la elaboración, implementación y seguimiento de los ajustes razonables.
	5.3. Organización de las visitas a las escuelas como parte esencial del asesoramiento a los docentes sobre casos específicos	Organización de las visitas institucionales en relación con fechas, tiempo y temas a tratar entre los profesionales del CAI y los docentes de las escuelas regulares.
	5.4. Establecimiento de formas permanentes de comunicación CAI – docentes	Se establece que las formas de comunicación entre el CAI y las escuelas regulares pueden desarrollarse de forma presencial en el CAI, en las escuelas, por videollamadas, mensajes u otro medio tecnológico que facilite la comunicación durante el proceso de asesoramiento.

Ámbito institucional

Categorías	Códigos	Descripción del código
6. Tareas de estudio y seguimiento de casos desarrolladas en equipos entre el CAI y las escuelas regulares	6.1. Estudio de casos en equipos mixtos entre profesionales del CAI y las escuelas regulares	Reunión de equipo entre los profesionales del CAI y las escuelas regulares con la finalidad de realizar estudios de casos específicos de estudiantes incluidos.
	6.2. Estudio y seguimiento de casos en equipos formados por profesionales del CAI	Reunión interna de los profesionales del CAI para realizar estudio y seguimiento de casos específicos en relación con el proceso de asesoramiento y de inclusión.
7. Tareas de capacitación de los docentes y equipos técnicos de las escuelas regulares	7.1. Impartir talleres de capacitación para los docentes y técnicos de las escuelas regulares sobre temas generales propuestos desde el CAI	Capacitaciones y talleres realizados por el CAI a las escuelas regulares sobre temas generales en relación con la inclusión educativa.
	7.2. Impartir talleres de capacitación para los docentes y técnicos de las escuelas regulares sobre temas solicitados por los mismos según necesidad y casos específicos	Capacitación específica a docentes, equipo técnico y directivos de las escuelas regulares en relación con sus necesidades y a los casos específicos.

8. Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas regulares	8.1. Tareas de información a las escuelas en relación con el proceso global de inclusión	Tareas de información a las escuelas en relación con el proceso global de inclusión atendiendo a las normativas nacionales e internacionales vigentes.
	8.2. Nexo entre la escuela y la supervisión pedagógica de la zona	Tareas de mediación del CAI sobre las necesidades pedagógicas, administrativas y de seguimiento de casos entre las escuelas y las supervisiones pedagógicas, que surgen durante el proceso de inclusión.
	8.3. Organización de la relación institucional con escuelas que solicitan ayuda para alumnos que no están matriculados en el CAI	Tareas de asesoramiento sobre temas generales a escuelas que solicitan ayuda para alumnos que no están matriculados en el CAI.
	8.4. Clarificar de forma general la función y el rol del CAI en el proceso de apoyo a las escuelas	Tareas orientadas a explicar las funciones que desarrolla el CAI durante el asesoramiento a las escuelas regulares, como forma de construir su identidad de referente del proceso de inclusión de alumnos con necesidades educativas.
	8.5. Clarificar las funciones de los profesionales que componen el CAI	Tareas orientadas a describir las funciones que cada uno de los profesionales que componen el equipo del CAI desarrolla en el proceso de apoyar a las escuelas.
9. Modificaciones emergentes por la pandemia	9.1. Modificaciones del trabajo durante la pandemia	Modificaciones emergentes en cuanto al formato de asesoramiento desarrollado durante la pandemia.

Fuente: elaboración propia.

Las categorías se han organizado teniendo en cuenta a quién o con quién se desarrolla el trabajo que realizan los profesionales del CAI, y la naturaleza de este trabajo. Así, las categorías 1, 2 y 3 corresponden a tareas centradas en la atención directa al alumno dentro del CAI, las cuales se centran, por un lado, en mejorar las habilidades personales y académicas del alumno y que ayudan a su proceso de inclusión, y por otro, en todo lo relacionado a organizar la incorporación del alumno a la escuela. Por su parte, la categoría 4 recoge las tareas centradas en la atención y apoyo a las familias, antes y durante el proceso de inclusión de sus hijos. Las categorías 5, 6 y 7 están centradas en el trabajo que los profesionales del CAI realizan con los docentes: tareas de asesoramiento individual durante las sesiones que desarrollan durante las visitas a las escuelas (5), tareas de trabajo en equipo entre el CAI y las escuelas para el seguimiento de casos específicos (7), y tareas de capacitación (6). En cuanto a la categoría 8, esta tiene una dimensión institucional: su referente son las escuelas en su conjunto, y se centra en la información, coordinación y comunicación por parte del CAI de todo lo relacionado al proceso de inclusión; este proceso se desarrolla mayormente según las demandas y necesidades de las escuelas. Por último, la categoría 9 remite al impacto de la pandemia por COVID-19 en el proceso de trabajo entre los CAI y las escuelas regulares.

En la Tabla 3 podemos observar las nueve categorías ordenadas de mayor a menor presencia (número de citas) en las entrevistas. Se indica la cantidad de citas que integran cada categoría, la cantidad de participantes a los que corresponden los códigos de cada categoría, así como también el número de CAI a los que corresponden esos entrevistados para los diferentes códigos.

Tabla 3. Frecuencia de citas, cantidad de participantes y de centros obtenidos para los códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a sus funciones y tareas.

Categorías	Frecuencia citas	Número entrevistas	Número CAI
5. Tareas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes de las escuelas regulares en relación con casos específicos	145	16	4
8. Tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas regulares	82	15	4
1. Tareas de apoyo educativo individual al alumno en el CAI	56	13	4
3. Tareas realizadas por los profesionales del CAI sobre el proceso de inclusión de los estudiantes	29	12	4
6. Tareas de estudio y seguimiento de casos desarrolladas en equipos entre el CAI y las escuelas	29	13	4
7. Tareas de capacitación de los docentes y equipos técnicos de las escuelas	23	10	4
2. Tareas de apoyo clínico individual al alumno en el CAI	21	11	4
4. Tareas de apoyo a las familias	22	8	4
9. Modificaciones emergentes por la pandemia	14	9	3
Total	421	16	4

Fuente: elaboración propia.

Podríamos destacar que las tareas de asesoramiento a docentes son las que aparecen en más citas, pero que suponen una tercera parte del total; desde este indicador, el asesoramiento ocuparía un lugar importante, pero minoritario, en las tareas y funciones de los CAI. Por su parte, el trabajo con los docentes está, en su conjunto, claramente centrado en casos específicos (categorías 5 y 6), y las tareas y funciones de apoyo directo al alumnado tienen, también en conjunto (categorías 1, 2 y 3) un peso importante en cuanto a citas (una cuarta parte del total).

3.2 Referentes en que se apoyan los profesionales del CAI para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares

El análisis de las entrevistas también nos ayudó a identificar aquellos referentes que los profesionales del CAI utilizan para establecer su modelo de asesoramiento al momento de trabajar con las escuelas. Los profesionales hacen referencia a tres referentes prioritarios. En la Tabla 4 se observan los códigos que componen este análisis.

Tabla 4. Categorías y códigos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los profesionales CAI con relación a los Referentes en que se apoyan para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares

Categorías	Código	Descripción del código
1. Referentes sobre funciones de asesoramiento	1.1. La propia práctica como referente	La propia práctica como modelo que guía el asesoramiento que los profesionales del CAI realizan con las escuelas.
	1.2. Las normativas legales como referente	Normativas nacionales paraguayas que orientan el trabajo de intervención de los profesionales del CAI con las escuelas.
	1.3. La formación y capacitación de los profesionales del CAI como referente	Importancia que los profesionales del CAI dan a las formaciones y capacitaciones sobre inclusión y que ayudan a orientar su intervención con las escuelas.
2. Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	2.1 Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	La ausencia de un modelo de asesoramiento que guie la intervención del CAI con las escuelas como principal dificultad.

Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, los profesionales entrevistados describen su propia práctica como uno de los grandes referentes. Aquí hacen énfasis en casos de éxito dentro del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades de apoyo educativo, los cuales van replicando y mejorando sistemáticamente como una forma de ir creando un propio modelo institucional de intervención. Como siguiente referente se describe a las normativas nacionales vigentes, siendo la Ley N.º 5136 de Educación Inclusiva de Paraguay la más citada. En el artículo N.º 5 de dicha ley el Ministerio de Educación y Ciencias establece que garantizará a los alumnos con necesidades específicas los apoyos necesarios y la detección de barreras para el aprendizaje y la participación desde el momento de su incorporación a las instituciones educativas. La mayoría de los CAI fundamentan su transformación basándose también en lo que se establece en esta Ley. Por último, los profesionales manifiestan que la formación y capacitación individual en temas relacionados a la inclusión educativas y todo lo que ello conlleva puede ser un elemento clave al momento de construir un modelo que guie su intervención con las escuelas. Este análisis también destaca que la ausencia de un modelo de asesoramiento es una gran limitación para que los CAI desarrollen

su función asesora y se conviertan en referentes de este proceso de inclusión. La falta de un modelo retrasa el propio proceso de transformación y de construcción de la propia identidad como Centro de Apoyo a la Inclusión al servicio de las escuelas.

En la tabla 5 presentamos un cuadro ordenado de mayor a menor frecuencia con el número de citas de los códigos señalados. La categoría de “Referentes sobre funciones de asesoramiento” aparece con la mayor cantidad, pero puede observarse que no existe mucha diferencia con relación a la categoría de “Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI”.

Tabla 5. Frecuencia, cantidad de participantes y de centros obtenidos para los códigos sobre los Referentes en que los profesionales del CAI se apoyan para guiar el asesoramiento que desarrollan con las escuelas regulares

Categorías	Códigos	Frecuencia citas	Número entrevistas	Número CAI
1. Referentes sobre funciones de asesoramiento	1.1. La propia práctica como referente	14	8	4
	1.2. Las normativas legales como referente	8	6	3
	1.3 La formación y capacitación de los profesionales del CAI como referente	4	3	3
2. Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	2.1. Ausencia de un modelo de asesoramiento para los CAI	18	10	4
	Total	44	15	4

Fuente: elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos dibujan, en nuestra interpretación, un panorama muy matizado sobre cómo los profesionales de los CAI participantes en la investigación están enfrentando el reto de incorporar funciones y tareas de asesoramiento a las escuelas regulares como apoyo al proceso de cambio y mejora de las mismas, y con ello del sistema educativo paraguayo, en una dirección inclusiva (Ainscow, 2004, 2017; Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2009; Giné et al., 2020a, 2020b; Puigdellívol y Petreñas, 2019, Sandoval et al., 2019). Así, y por un lado, los resultados reflejan que estos profesionales están incorporando funciones y tareas de asesoramiento a los docentes y las escuelas regulares, y que estas tareas tienen un lugar importante con relación al conjunto de funciones y tareas que desempeñan. Al mismo tiempo, los resultados reflejan una orientación de su trabajo muy centrada aún en la atención a casos individuales, y un peso también relevante de las funciones y tareas de atención directa al alumnado.

Este carácter matizado de los resultados lo encontramos, en primer lugar, en las tareas declaradas de asesoramiento pedagógico y organizativo a los docentes de las escuelas regulares en relación con casos específicos que los profesionales reportan (categoría 5). Como hemos señalado, estas tareas son las más frecuentemente referidas en las citas, lo cual parece avalar su relevancia en el conjunto de tareas que desarrollan. Al mismo tiempo, aparecen en alrededor de un tercio del total de las citas, lo cual apunta que no constituyen todavía tareas claramente predominantes. Cuando consideramos internamente los distintos códigos que forman la categoría, aparecen también elementos matizados. Por un lado, la referencia al establecimiento de formas y estrategias permanentes y estables de comunicación entre los profesionales de los CAI y las escuelas y docentes apunta a un tipo de relación sistemática y continuada, desde la cual es posible plantearse un trabajo conjunto y colaborativo, y que puede permitir aspirar a que los profesionales de los CAI sean percibidos como un recurso de apoyo sustantivo en el proceso de transformación de las escuelas en una dirección inclusiva. También apunta en ese mismo sentido la referencia a las tareas de asesoramiento pedagógico a los docentes y equipos técnicos institucionales de las escuelas regulares relacionadas a estrategias, metodología y contenidos a desarrollar con los alumnos incluidos. Por otro lado, las tareas y funciones de asesoramiento aparecen centradas en el apoyo a los ajustes razonables, y por tanto más focalizadas en el alumno individual que en el conjunto del aula, y se apunta también que estas tareas se basan en las “visitas” a los centros, es decir, en una presencia de los profesionales de los CAI en los centros que se etiqueta más como algo breve y puntual que como algo continuado y con una cierta extensión temporal.

Los resultados sobre las restantes funciones con más peso en las citas de las entrevistas refuerzan esta caracterización matizada. Por un lado, el peso de las tareas de organización de la relación institucional del CAI con las escuelas regulares (categoría 8, la segunda en número de citas) subraya que los profesionales de los CAI buscan establecer una relación que vaya más allá de las intervenciones puntuales y que tenga como interlocutor a la escuela como sistema (Huguet, 2006). Nos parece interesante y significativo, en este sentido, que entre estas tareas se expliciten las que tienen que ver con clarificar las funciones y el rol del CAI, como conjunto, en el apoyo a las escuelas, y también las funciones de cada uno de los profesionales que forman el CAI. También las tareas de capacitación de los docentes y equipos técnicos de las escuelas (categoría 7) apuntan una dimensión institucional que puede apoyar una transformación global de las escuelas. Al mismo tiempo, y por otro lado, otras de las tareas y funciones dirigidas a los docentes muestran una concentración en los “casos” de alumnos con más dificultades (categoría 6: tareas de estudio y seguimiento de casos desarrolladas en equipos entre el CAI y las escuelas). A ello se puede añadir el peso (como decíamos, cerca de un tercio del total de las referencias en citas) que mantienen las funciones de atención directa al alumnado, tanto de tipo educativo como clínico, y con un componente también de seguimiento administrativo (categorías 1, 2 y 3). También la atención a las familias (categoría 4) se centra en las familias del alumnado con más dificultades.

Junto a este panorama matizado en relación con las funciones y tareas asumidas por los profesionales de los CAI, nos parecen especialmente destacables los datos relativos a desde qué referentes se están abordando, de acuerdo con los participantes, estas tareas. Resulta muy notorio, a nuestro juicio, que se señale de manera destacada y como principal dificultad la ausencia de un modelo de asesoramiento que guíe la intervención del CAI con las escuelas. Entendemos que esta ausencia es muy importante tanto para señalar los objetivos y prioridades de la intervención en las escuelas (el para qué y sobre qué asesorar) como para guiar las formas y estrategias de intervención (el cómo asesorar). Un modelo educacional constructivista de intervención puede ser de mucha utilidad en ambos sentidos (Lago y Onrubia, 2011a, 2011b; Solé y Martín, 2011). En ausencia de este modelo, los resultados muestran que es la propia práctica, así como la legislación vigente y la propia formación de los profesionales, lo que utilizan como referente para guiar su actuación. De nuevo, podemos hacer de ello una interpretación matizada. Por un lado, el uso de la propia práctica como referente parece reflejar una conciencia de la necesidad de revisión y mejora de esa práctica y una mirada reflexiva sobre la misma. De igual manera, disponer de una legislación que apoye la actuación de los profesionales de los CAI a favor de la inclusión resulta sin duda necesario y relevante. Por otro lado, sin un referente conceptual claro y un modelo que guíe los procesos de asesoramiento, la posibilidad de una reflexión sobre la propia práctica asesora que permita mejorarla queda muy limitada, y la legislación o la normativa pueden marcar referentes, pero difícilmente dar instrumentos y guías de acción práctica para la actuación de los profesionales.

En síntesis, y a partir de los resultados presentados, parece posible afirmar que los CAI desarrollan un amplio abanico de funciones y tareas, con distintos destinatarios y de naturaleza diversa, donde el foco principal es el alumnado con necesidades educativas especiales matriculados dentro del CAI y su proceso de inclusión a la educación regular. A este respecto, las funciones y tareas que realizan se vinculan, en gran medida, a asegurar la presencia de este alumnado en las escuelas regulares, garantizar su inclusión efectiva y la puesta en marcha de los ajustes razonables. La mayoría de los profesionales de los CAI que participan en el estudio describen que el asesoramiento a docentes es fundamental para el logro de una educación inclusiva, y que las visitas a las escuelas constituyen un elemento principal que vertebra el trabajo del asesor con los asesorados.

De acuerdo con ello, podemos concluir que estos centros se encuentran en proceso de construcción y transformación de su identidad como referentes en procesos de asesoramiento dentro de una línea inclusiva (Carbonell et al., 2007; Font, 2004; Giné et al., 2020; Rappoport et al., 2019; Rojas et al., 2016) y también en la búsqueda de un modelo de asesoramiento ajustado a las demandas actuales que oriente el trabajo que vienen realizando con las escuelas. El apoyo legislativo y una posición de revisión constante de su propia práctica son elementos que sin duda pueden ayudar en este proceso de construcción y transformación. Con todo, parece necesario, para sostener y promover de manera más efectiva este proceso, proveer a los CAI y los profesionales que trabajan en ellos de un modelo de asesoramiento explícito que permita guiar en la práctica tanto el contenido de sus actuaciones como las estrategias y formas de trabajo de estas. Un modelo educacional constructivo de intervención,

y en particular las propuestas de este modelo en torno al carácter colaborativo de la relación asesora y del trabajo conjunto entre asesores, docentes y escuelas, puede resultar útil a este respecto, por lo menos en un triple nivel (Lago y Onrubia, 2011a, 2011b; Onrubia y Minguela, 2020; Solé y Martín, 2011). En primer lugar, reforzando las funciones y tareas de los profesionales de los CAI que tienen una dimensión más claramente asesora e institucional, de apoyo al cambio y la transformación de los centros y las aulas como contextos más inclusivos para todas y todos los estudiantes. En segundo lugar, ayudando a pasar de una mirada sobre la inclusión centrada en la atención a casos a una mirada más global, preventiva y enriquecedora. Y, en tercer lugar, ayudando a formalizar una determinada concepción de qué quiere decir trabajar colaborativamente con el profesorado y las escuelas regulares, y a disponer de estrategias y herramientas para un trabajo colaborativo intencional, planificado, sistemático y explícitamente orientado a la mejora de las prácticas.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carbonell, E., Capellas, M., Creuheras, M., Escudero, G. y Milian, M. (2007). Transformació d'un centre d'educació especial en centre proveïdor de recursos per a la inclusió educativa d'alumnat amb greus barreres a l'aprenentatge i a la participació. CEE ASPASIM-20 anys d'un procés. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*. 21, 37-43.
- Cho, J. Y. y Lee, E-H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(64), 1-20.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th. Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: Horsori.
- Echeita, G., Parrilla, A. y Carbonell, F. (2011). La educación especial al debate. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de la Educación Especial*, 1(1), 35-53.
- Font, J. (2004). Escuelas que se ayudan. *Cuadernos de Pedagogía*. 331, 63-65.
- Giné, C., Duran, D., Font, J. y Miquel, E. (2020a). *L'educació inclusiva. De l'exclusió a la plena participació de tot l'alumnat*. Barcelona: Horsori.
- Giné, C., Font, J. y Díezde, A. (2020b). Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión. *Àmbits de psicopedagogia i orientación*. 53(3), 34-48.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2008). Una estrategia general de asesoramiento para la mejora de la práctica educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1), 1-13.

- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2011a). *Asesoramiento psicopedagógico y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Horsori.
- Lago, J. R. y Onrubia, J. (2011b). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín, y J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa: procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp.11-32). Barcelona: Graó.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación* (4ªed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. (Fourth Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, y E. Miquel, *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.49-59). Barcelona: Horsori.
- Onrubia, J. y Minguela, M. (2020). Una reflexión en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica. *Ámbitos de psicopedagogía y orientación*, 52(3), 13-24.
- Puigdellívol, I. y Petreñas, C. (2019). Evolución y sentido del apoyo educativo: la función del apoyo en la escuela inclusiva. En I. Puigdellívol, C. Petreñas, B. Siles, y A. Jardí (Eds.), *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria* (pp. 19-64). Barcelona: Graó.
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019) Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences. *Cultura y Educación*, 31(1), 120-151.
- Rojas, S. y Olmos, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 323-339.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid: Síntesis
- Smagorinsky, P. (2008). The Method Section as Conceptual Epicenter in Constructing Social Science Research Reports. *Written Communication*, 25(3), 389-411.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento a centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-95.
- Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, y I. Solé (Coords.). *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
- UNESCO (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccoconv.pdf>
- UNESCO (2008). *Conferencia internacional de educación 48ª reunión. La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. <https://bit.ly/3Njz62s>
- UNESCO (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/38KVH9j>
- UNESCO (2016). *Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Comentario general N.º 4 (2016) artículo 24. Derecho a la educación inclusiva*. <https://bit.ly/3t8Aj4P>
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://bit.ly/3zgxD9c>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Berkshire, England: McGraw-Hill.

Cómo citar en APA:

Cantero, M., Onrubia, J. y Sánchez, F. (2022). Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 59-75. <https://doi.org/10.35362/rie8914990>

Docentes y familias migrantes: comunicación acuciante

Mohamed Chamseddine Habib Allah 

Universidad de Murcia (UM), España

Resumen. Contribuir a la reflexión sobre la comunicación entre la escuela y la diversidad familiar sin exclusiones, implica atender otras miradas y otras perspectivas desde y hacia la equidad y la justicia social. En tal sentido, el objetivo del presente estudio es analizar el estado de comunicación entre las familias migrantes y los docentes en Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Se optó por dos cuestionarios homólogos para desarrollar una investigación de carácter cuantitativo no experimental de corte descriptivo. De los principales resultados se revela que las actividades extraescolares no forman parte de las conversaciones habituales entre las familias y el profesorado. Sin embargo, se detectan aspectos aceptables pero mejorables, como profundizar en los temas de disciplina, y el aprendizaje del alumnado, etc. Por otro lado, se evidencia que los progenitores siguen sin acudir a visitar a los docentes por iniciativa propia para abordar los elementos relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

Palabras clave: familia migrante; inclusión; escuela; equidad; justicia.

Professores e famílias migrantes: comunicação urgente

Resumo. Contribuir para a reflexão sobre a comunicação entre a escola e a diversidade familiar sem exclusões implica considerar outros olhares e outras perspectivas de e para a equidade e a justiça social. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar o estado da comunicação entre famílias migrantes e os professores em Centros de Educação Infantil e Primária na Região de Múrcia. Optou-se por escolher dois questionários homólogos para desenvolver uma pesquisa de caráter quantitativo-descriptivo não experimental. Os principais resultados revelam que as atividades extracurriculares não fazem parte das conversas habituais entre famílias e professores. No entanto, detectam-se aspectos aceitáveis, mas que podem ser melhorados, como o aprofundamento em questões disciplinares, o aprendizado do aluno, etc. Por outro lado, fica evidente que os pais continuam sem visitar os professores por iniciativa própria para abordar os elementos relevantes do processo ensino-aprendizagem de seus filhos e filhas.

Palavras-chave: família migrante; inclusão; escola; equidade; Justiça.

Teachers and migrant families: pressing communication

Abstract. Contributing to reflection at communication between school and family diversity without exclusions involves attending to other views and perspectives from and towards equity and social justice. In this sense, the objective of this study is to analyse the communication status between migrant families and teachers in early childhood and elementary education centres at Región de Murcia. Two homologous questionnaires were chosen to develop a quantitative non-experimental research of descriptive nature. From the main results it is revealed that extracurricular activities are not part of the unusual conversations between families and teachers. However, acceptable but improvable aspects were detected, such as deepening the discipline issues and the student's learning, etc. On the other hand, it is evidenced that parents still do not visit teachers on their own initiative to address the relevant elements of teaching-learning process of their children.

Keywords: migrant family; inclusion; school; equity; justice.

1. Introducción

El principio básico de la inclusión educativa parte del reconocimiento al que es diferente como algo propio y esencial, y como un derecho universal que debe asegurar la coexistencia de la diversidad en los centros educativos (Lata y Castro, 2016; Molina, Benet y Doménech, 2019). En tal sentido, Matsura (2008) expone que:

En lo que atañe a la educación, que es nuestra prioridad absoluta, queremos promover una educación para todos de calidad. El desafío fundamental consiste en construir sociedades más inclusivas, justas e igualitarias, a través del desarrollo de sistemas educativos de calidad, más inclusivos y más sensibles a la enorme diversidad de necesidades de aprendizaje que surgen a lo largo de toda la vida (p. 48).

Esto implica la participación de los docentes, de las familias y del alumnado para generar, desde una perspectiva de equidad y de justicia, el sentimiento de pertenencia, independientemente de tener o no aptitudes y/o capacidades diferentes, o de formar parte de una cultura u otra distinta. Desde esta perspectiva es preciso considerar, que la participación de los padres y madres en la vida del centro escolar es uno de los pilares insustituibles que constituyen un ejercicio de democracia y de calidad pedagógica, que contribuye al funcionamiento adecuado de los centros educativos (Sarramona y Roca, 2007).

Partiendo de dicha premisa, se constata, como un fundamento y un derecho de las escuelas democráticas, el aumento de la participación de las familias en un marco de calidad y justicia social. Esto supondrá ser partícipe y tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que afectará y favorecerá la inclusión educativa de sus hijos e hijas. En definitiva, como refiere Silveira (2016), hablaríamos de un derecho en construcción. Pero, para que este derecho se haga efectivo, se requiere como condición innegable el acceso a la información y, más concretamente, al conocimiento de los cauces de participación, para superar los encuentros y desencuentros que hasta el momento se producen entre las familias y la escuela.

Es una evidencia insoslayable reconocer que en el momento actual la diversidad cultural, lingüística, religiosa e ideológica de las familias, se ha acentuado de manera considerable en los centros educativos, debido al incremento de alumnado extranjero en las aulas (Sánchez y Robles, 2013). Por tanto, la escuela inclusiva parte de un postulado fundamental que compartimos básicamente, el cual se centra en un sistema escolar que debe dar la oportunidad a este “nuevo” alumnado y a su familia, a integrarse y adaptarse al sistema escolar y viceversa.

Es evidente, que la participación de los progenitores migrantes en el proceso educativo de sus hijos e hijas, en términos de igualdad con los docentes, contribuirá a mejorar considerablemente la implicación y colaboración de éstas con los docentes. Sin embargo, la comunicación entre ambas partes no está exenta de dificultades que interfieren en el avance de la inclusión de las familias migrantes en la escuela, debido a las características y a las condiciones particulares de las mismas, además de las carencias formativas de los docentes para afrontar este nuevo reto en la escuela (Leiva, 2013).

2. Revisión de la literatura

En los centros educativos se ha extendido la convicción de que el exceso de cometidos a los que tiene que hacer frente el profesorado, tales como la sobrecarga horaria y administrativa, limitan su relación con los progenitores (Gubbins, 2012). En esta línea, Madrid et al. (2019) indican que la ausencia de un repertorio de estrategias innovadoras en la escuela para acercar posturas hacia las familias, produce la falta e inconstante colaboración y ausencia de interés de las mismas. Estos autores afirman que los espacios de comunicación de los progenitores se limitan únicamente a las actividades de carácter lúdico que organizan los centros escolares.

Junto a ello, Ceballos y Saiz (2019) ponen de manifiesto que a pesar del reconocimiento del rol crucial del docente, como mediador entre la familia y la escuela, sigue siendo patente la ausencia de buenas prácticas que impulsen una relación más viable con los progenitores. Los autores añaden que los canales formales de comunicación con las familias no van más allá de actuaciones puntuales y de un intercambio unidireccional de información. Lo cierto es que, a pesar de este incremento de funciones y de ausencia de estrategias viables, la escuela sigue centrando sus esfuerzos en atraer a las familias atendiendo las particularidades de las mismas. Prueba de ello, es el aumento gradual del interés de los progenitores por las estructuras formales y por la contribución en el proceso formativo de los hijos e hijas (Gomariz et al., 2019).

En este contexto, las familias de origen migrante se perciben como un obstáculo adicional en la relación con el profesorado, que requiere prácticas educativas inclusivas y justas para minimizar la tensa y frágil interacción entre ambos (Gigli et al., 2019). En tal sentido, es evidente que las preocupaciones de los progenitores migrantes por la ausencia de sentimientos de acogida e integración en la escuela, invisibilizan sus voces, impidiendo una actitud colaboradora con los docentes (Centorrino y Pellegrino, 2020; Terrén y Carrasco, 2007). Todo ello, reclama aunar sinergias de intenciones y prácticas educativas que proporcionen nuevos impulsos para el equilibrio y la estabilidad en la comunicación entre las dos partes.

En la misma línea, autores como Santos-Rego et al. (2019) sostienen que la inexistencia de una red de apoyo social entre los progenitores migrantes, unido a su baja formación, condiciona la aplicación de las directrices que proporciona el profesorado. Por ello, Chamseddine y Hernández (2020) subrayan que la presencia de estos padres y madres en el contexto escolar, presenta nuevos retos e implicaciones que requieren actuaciones inclusivas, adaptadas a la diversidad cultural y a sus peculiaridades. Hechos palpables en la escuela, que deberían ser atendidos como una riqueza y no como una dificultad añadida para la comunidad educativa. Por tanto, es necesario ofrecer a estas familias alternativas pedagógicas claras y sencillas, que les permitan manejar el contenido que se aborda con los docentes, centrando el interés en sus limitaciones y capacidades (Chamseddine, 2020).

Si nos adentramos en los aspectos que se abordan entre docentes y progenitores migrantes, un buen número de autores (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019; Carrasco y Coronel, 2017; Cebolla y González, 2008; Chamseddine y Arnaiz, 2019; Charette y Kalubi, 2016; Egido, 2015; Garreta, 2015; González, 2007; Macía, 2019; Rivas, 2007; Molina; 2017) señalan los tímidos avances con relación a la confianza entre ambas partes para abordar o proponer temas a tratar. Asimismo, estos autores

confirman los escasos avances para profundizar en aspectos vinculados a la disciplina, actividades extraescolares, y aspectos positivos o negativos en cuanto a las dificultades de aprendizaje.

En el tipo de relaciones que mantienen ambas partes, se hace latente de nuevo en diversos estudios previos, que la interacción entre docentes y familias migrantes ha experimentado una escasa evolución en los últimos años (Charette y Kalubi, 2016; Fagan, 2013; Hampden y Galindo, 2016; Garreta y Llevot, 2007; Loudová, 2013; Martínez y Pérez, 2006; Megías, 2006; Portes y Rumbaut, 2001; Roth y Volante, 2018; Vallespir et al., 2016). Estos autores abogan por relaciones menos restringidas y más interactivas, en un contexto de asesoramiento y orientación que actúe en red, para facilitar la información, la comunicación y la cooperación entre estos dos agentes educativos.

Según la revisión realizada de la literatura, cabe continuar investigando en este campo, por lo que se plantea el siguiente objetivo de investigación: analizar el estado de comunicación entre las familias migrantes y los docentes en Centros Educativos de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia. Por ello, exponemos dos objetivos específicos en la presente investigación:

- Conocer los temas que abordan los profesores y las familias migrantes en sus conversaciones.
- Identificar el grado de fluidez en la interacción entre docentes y progenitores migrantes.

3. Metodología

3.1 Diseño de investigación

El diseño del estudio corresponde a uno de carácter cuantitativo no experimental de corte descriptivo. La objetividad de la investigación cuantitativa permite analizar y explicar cuestiones concretas, coherentes y viables, que averigüen las similitudes y diferencias de opiniones (Ugalde y Balbastre, 2013). En el caso que nos ocupa, los dos cuestionarios empleados nos han brindado la oportunidad de profundizar en las valoraciones de los docentes y de las familias, respecto a los temas que abordan en sus encuentros, así como conocer de primera mano el grado de fluidez en la relación que mantienen ambas partes.

3.2 Participantes

La investigación incluye a progenitores y docentes de 10 centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia, en los cuales había 2651 familias del alumnado y alumnas escolarizados, pero al final contamos con una muestra de 832 padres y madres migrantes, y 150 profesores por derivación de las propias familias encuestadas. En lo que se refiere al nivel de estudios de las madres, cabe señalar lo siguiente: estudios primarios (34.5%), la E.S.O (31%), sin estudios (17.4%), estudios de bachillerato o formación profesional (14.9%), y estudios superiores (2.2%). Examinando el nivel de estudios de los padres, cabe indicar que estudios primarios (38.4%), la E.S.O (30.1%), estudios de bachillerato o formación profesional (15.1%),

sin estudios (13.2%), y estudios superiores (3.2%). Respecto a la experiencia docente oscila entre menos de 5 años (18.7%), entre 5 y 9 años (26.7%), entre 10 y 14 años (28.7%) entre 15 y 20 años (15.3%) entre 21 y 25 (4%) y con más de 25 años (6.7%).

3.3 Instrumentos

Con el propósito de abordar los objetivos previamente planteados se emplearon dos cuestionarios homólogos, cuyos autores son Gomáriz et al. (2008). El primer instrumento está dirigido a los progenitores y consta de 49 ítems; el segundo está destinado a los docentes y consta de 53 ítems. Ambos cuestionarios disponen de cinco alternativas de respuesta de escala Lickert: nunca (1), pocas veces (2), algunas veces (3), frecuentemente (4) y siempre o casi siempre (5). En la presente aportación se analizaron 4 dimensiones con un total de 36 ítems. El cuestionario de los padres consta de 2 dimensiones: los temas que abordan los profesores y las familias migrantes en sus conversaciones (11 ítems), y el grado de fluidez en la interacción que existe entre ambas partes (7 ítems). Del mismo modo, el cuestionario de los docentes está formado por otras 2 dimensiones: los aspectos que suele tratar el profesorado con los progenitores (11 ítems), y el nivel de densidad en la relación que se establece entre los dos colectivos (7 ítems).

Dado que el estudio se ha desarrollado en un contexto distinto y con una muestra diferente, se realizaron algunas modificaciones para garantizar la validez de los instrumentos, en cuanto a la estructura y el contenido del mismo. Los cambios han contado con las sugerencias y aportaciones de cinco docentes de Centros Educativos de Infantil y Primaria y de tres profesores Universitarios de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. En relación con el requisito de fiabilidad, se utilizó el método de consistencia interna basado en el Alpha de Cronbach. El cuestionario de las familias alcanzó a nivel global un valor excelente (.911), y el cuestionario de los docentes consiguió a nivel global un valor medio alto (.825). Respecto al cuestionario de los progenitores se obtiene un valor de .799 en la primera dimensión y un valor de .721 en la segunda. En cuanto al cuestionario del profesorado se encontró un valor de .592 en la primera dimensión y un valor de .717 en la segunda dimensión.

3.4 Procedimiento

En una sesión grupal con las familias migrantes de cada centro escolar participante se les administró el cuestionario, explicando y profundizando en el contenido de los ítems abordados en las distintas dimensiones y el propósito de las mismas. Posteriormente, tras haber contactado con los equipos directivos para explicar el objetivo de la investigación, se procedió al envío del cuestionario para el profesorado a través de correos electrónicos, facilitados por los directores de los centros educativos. Junto a los instrumentos se envió una nota informativa a los docentes clarificando el anonimato, la confidencialidad y el calendario de devolución de los mismos.

3.5 Análisis de la información

En el análisis de los datos de naturaleza cuantitativa se utilizó la estadística descriptiva (porcentajes), a través del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v.24. Concretamente, se llevó a cabo un análisis descriptivo de los ítems de ambos instrumentos, empleando la escala Lickert, como se ha se-

ñalado anteriormente. Se plantearon las mismas cuestiones de las dos dimensiones establecidas para analizar los puntos de encuentro y desencuentro de las respuestas y, por tanto, la comprensión exhaustiva de la información suministrada por los dos grupos participantes.

4. Resultados

Los resultados se prestarán a continuación según los objetivos específicos establecidos.

Objetivo 1. Conocer los temas que abordan los profesores y las familias migrantes en sus conversaciones.

En las Figuras 1 y 2 se presentan los porcentajes de respuesta de familias y docentes, respectivamente, que se explican posteriormente. Siguiendo las directrices anteriores, los datos se presentan del siguiente modo: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

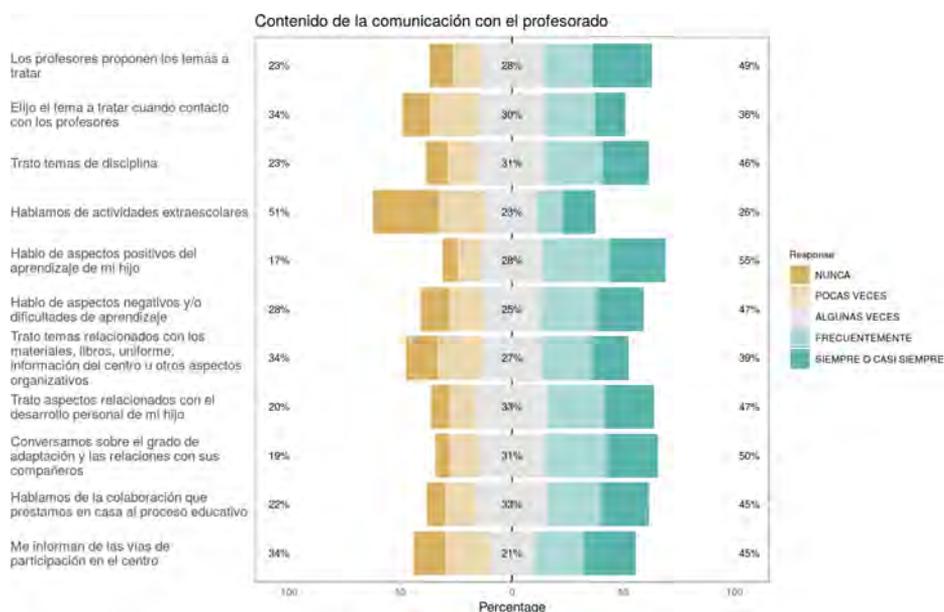


Figura 1. Temas que abordan los padres migrantes con el profesorado en sus conversaciones. Fuente: Elaboración propia.

Con relación a si el profesorado propone los temas a tratar con las familias, el 23% de padres manifiesta que nunca o pocas veces el tutor propone el tema a tratar, frente a un reducido 2% de los profesores participantes. El 18% de los progenitores señala que algunas veces, y se eleva a un 25% en el caso de los profesores. Finalmente aparece el 49% de las respuestas de las familias y un importante 73% señala que frecuentemente, siempre o casi siempre los temas a tratar con los docentes son propuestos por ellos.

Respecto a la cuestión, cuándo las familias contactan con los profesores, el 34% de las familias señala que nunca o pocas veces la temática ha sido propuesta por ellos, frente a un reducido 4% de profesores. Respecto a quién elige el tema a tratar, el 30% de los progenitores indica que algunas veces ha sido elegido por ellos, y el 23% por el profesorado. Finalmente, el 36% de los padres manifiesta que frecuentemente, siempre o casi siempre ha hablado con los profesores de temas planteados por estos, con un relevante 73% de profesores encuestados.

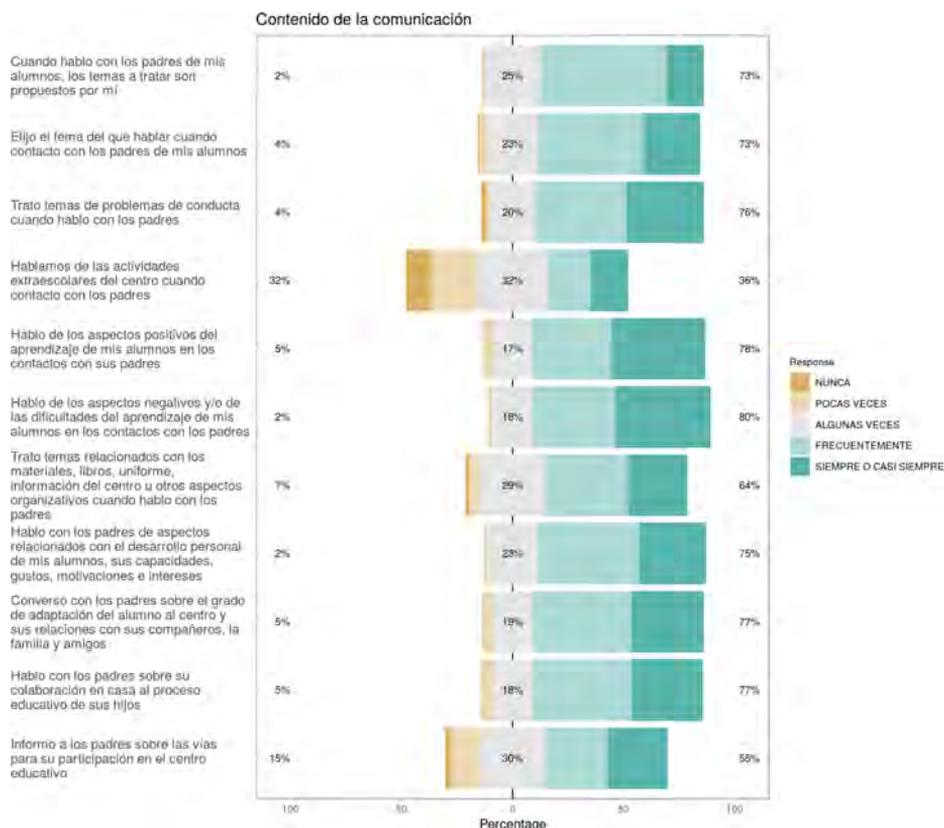


Figura 2. Temas que abordan los profesores con las familias migrantes en sus conversaciones
Fuente: Elaboración propia

En lo que se refiere a tratar temas de disciplina, cuándo las familias hablan con los profesores, se alcanza un 23% por parte de las familias y un reducido 4% de los docentes participantes, que nunca o pocas veces ha tratado estos temas. El 30% de padres y madres y el 20% de profesores manifiesta que algunas veces ha hablado de esta temática. Por último, el 46% de familias frente a un importante 76% del profesorado confirma que frecuentemente, siempre o casi siempre se habla de estos temas.

Sobre si las familias mantienen con los docentes conversaciones en torno a las actividades extraescolares, aparece un considerable 51% por parte de los padres frente a un reducido 32% de profesores, que responde que nunca o pocas veces

se producen estas conversaciones. El 22% de progenitores y un 32% de docentes señala que en algunas ocasiones. Finalmente, el 26% de padres y el 36% de docentes refieren que frecuentemente, siempre o casi siempre habla de las actividades extraescolares con las familias.

Respecto a abordar aspectos positivos de aprendizaje de los hijos en los contactos con el profesorado, se constata que el 17% en las familias nunca o pocas veces tratan esta temática con los docentes, y el 5% cuando se trata del profesorado. El 28% de progenitores encuestados sostiene que, en algunas ocasiones, mientras que un reducido 17% de profesores confirma tratar dicho asunto. Por último, destaca un importante 55% de padres que frecuentemente, siempre o casi siempre el contenido de la comunicación entre ambos versa sobre los aspectos positivos del aprendizaje de su hijo, y un relevante 78% en las respuestas de los docentes.

En cuanto a tratar aspectos negativos y/o dificultades de aprendizaje de los hijos, aparece un 28% de progenitores encuestados que señala que nunca o pocas veces habla de este tema con el profesorado, frente a un reducido 2% en el caso de los docentes. El 25% de las familias responde que en algunas ocasiones estos temas son abordados y el 18% por parte de los profesores. Finalmente, se contempla que el 47% de familias señala que frecuentemente, siempre o casi siempre se trata este tema en la comunicación entre ambas partes, mientras se manifiesta un elevado 80% por parte de los docentes encuestados.

Con relación a profundizar en temas relacionados con los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos, el 34% de las familias manifiesta que nunca o pocas veces hablan de estos aspectos con el profesor, frente a un reducido 7% de respuestas por parte de los docentes participantes. El 27% de padres y el 29% de profesorado señalan que en algunas ocasiones se tratan estos temas. Por último, un 39% de familias frente a un 64% de docentes refiere que frecuentemente, siempre o casi siempre la información transmitida está relacionada con estos asuntos.

Respecto a hablar de aspectos relacionados con el desarrollo personal del alumnado, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses, aparece un 20% de familias que confirma que nunca o pocas veces se han abordado estos temas, mientras se sostiene un reducido 2% por parte de los profesores. El 33% de progenitores y el 23% de docentes señalan que algunas veces se tratan estos elementos entre ambas partes. Finalmente, un 47% de familias así como un relevante 75% de docentes encuestados pone de manifiesto que frecuentemente, siempre o casi siempre esta temática es la tratada en estos espacios.

En lo que se refiere a tratar temas de adaptación de los hijos en el centro, las relaciones de estos con sus compañeros, la familia y los amigos, aparece el 19% por parte de los padres que señala que nunca o pocas veces la adaptación de su hijo ha sido la temática abordada. Dicha cifra se reduce al 5% cuando se trata del profesorado. El 30% de familias refiere que algunas veces se tratan estos asuntos, frente al 19% de docentes encuestados. Por último, el 50% de padres participantes indica que frecuentemente, siempre o casi siempre, mientras un elevado 77% en el caso del profesorado, que confirma que estos asuntos forman parte de sus conversaciones.

Respecto a la colaboración de los padres en casa, aparece un 22% de progenitores que manifiesta que nunca o pocas veces, frente a un reducido 5% de los profesores encuestados que sostiene que existe esta colaboración. El 33% de familias indica que a veces se lleva a cabo esta contribución y el 18% en cuanto al profesorado. Finalmente, el 45% de los padres refiere que frecuentemente, siempre o casi siempre, y el 77% de los docentes indica la existencia de dicha colaboración.

En cuanto a si los profesores informan a los padres y madres acerca de las vías de participación, un 34% de los progenitores señala que nunca o pocas veces ha sido informado y un reducido 15% por parte de los tutores. El 20% de familias algunas veces reconoce haber sido informada, frente al 30% de docentes. Por último, un 45% de padres y un 55% de profesores encuestados responden que frecuentemente, siempre o casi siempre se ha informado de las diferentes vías de participación en el centro educativo.

Objetivo 2. Identificar el grado de fluidez en la interacción entre los docentes y los progenitores migrantes.

En las Figuras 3 y 4 se presentan los porcentajes de respuesta de familias y docentes, respectivamente. Como se ha expuesto previamente, la información obtenida viene agrupada de la siguiente forma: nunca/pocas veces; algunas veces; frecuentemente/siempre o casi siempre.

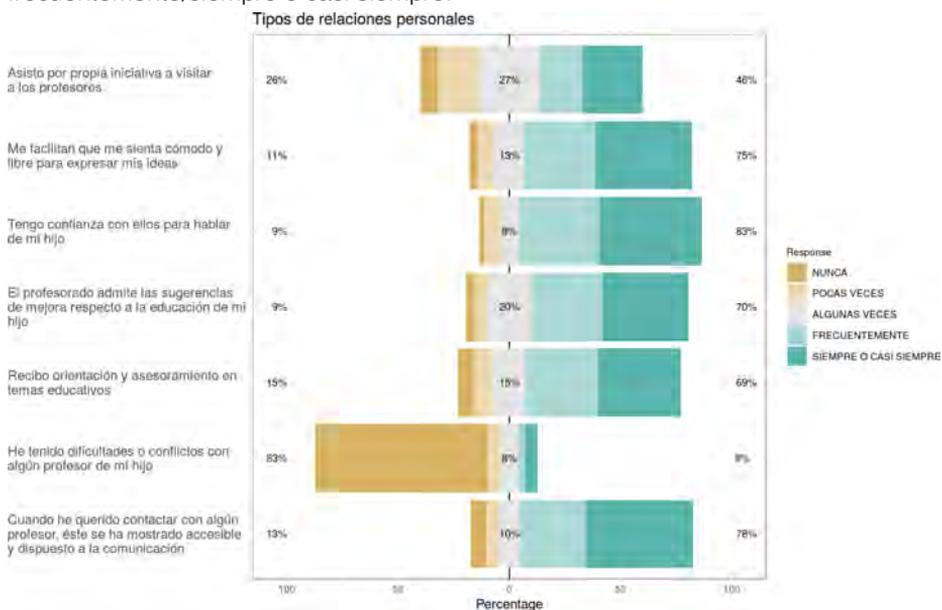


Figura 3. Grado de fluidez en la interacción entre los progenitores migrantes y los docentes
Fuente: Elaboración propia

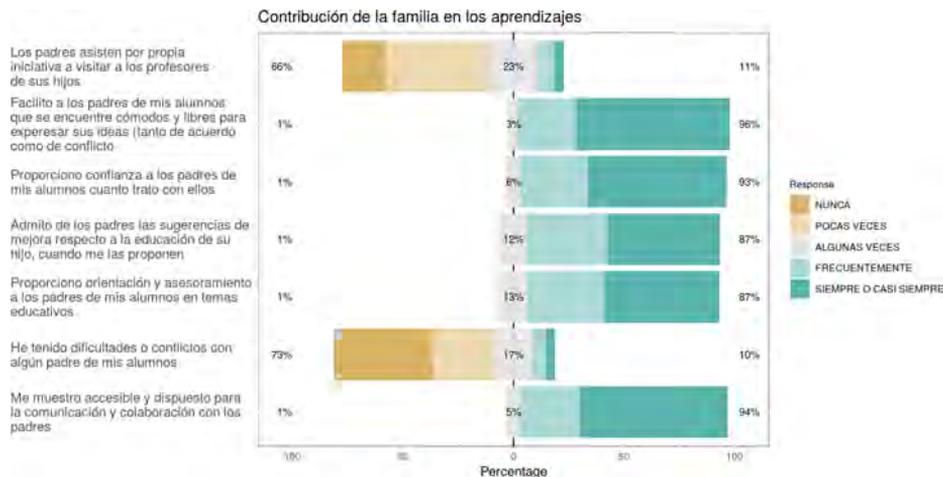


Figura 4. Grado de fluidez en la interacción entre los docentes y los progenitores migrantes
Fuente: Elaboración propia.

Con relación a si las familias asisten por iniciativa propia a visitar a los profesores, el 26% de las familias indican que nunca o pocas veces ha acudido, frente a un 66% de respuestas por parte de los docentes encuestados. El 27% de padres y el 23% del profesorado refiere que algunas veces. Finalmente, el 46% de progenitores manifiesta que toman la iniciativa frecuentemente, siempre o casi siempre, mientras que un reducido 11% afirma el profesorado.

En cuanto a si los docentes facilitan a los progenitores que se sientan cómodos y libres para expresar sus ideas, el 11% de las familias indica que nunca o pocas veces, frente a un importante 2% del profesorado participante. El 13% de los padres y madres manifiesta que los docentes algunas veces facilitan la exposición de sus ideas, mientras que un reducido 3% destaca por parte de los profesores. Por último, el 75% de familias afirma que frecuentemente, siempre o casi siempre perciben esta sensación de sentirse libre y cómodos a la hora de expresar sus ideas y preocupaciones, y un 95% por parte de los docentes encuestados.

Respecto a si las familias han tenido suficiente confianza con los profesores para hablar de los hijos, el 9% de los progenitores indica que nunca o pocas veces, reduciéndose al 1% en el caso del profesorado. El 8% de los padres y 6% de los docentes señala que algunas veces reciben esa confianza entre ambos. Finalmente, el 83% de progenitores y el 93% de los profesores subrayan que frecuentemente, siempre o casi siempre cuentan con dicha confianza.

En el caso de si las familias admiten las sugerencias de mejora respecto a la educación de los hijos, un 9% de las familias señala que nunca o pocas veces, frente al 1% de profesores. El 20% de los progenitores indica que algunas veces se admiten las sugerencias, y un reducido 12% por parte de los docentes. Por último, el 70% de los padres confirma que frecuentemente, siempre o casi siempre son bien recibidas las sugerencias por dichos profesionales, y el 87% en cuanto a las respuestas de los profesores.

En lo que se refiere a recibir orientación y asesoramiento, por parte de los profesores de los hijos en temas educativos, el 15% de las familias indica que nunca o pocas veces obtiene dicha información, reduciéndose al 1% en el caso de los docentes. El 15% de los padres y un 13% de profesores encuestados manifiestan que algunas veces han recibido esta orientación. Finalmente, un 69% de progenitores subraya que frecuentemente, siempre o casi siempre, mientras que el 86% representa al profesorado participante.

Respecto a si los progenitores han tenido dificultades o conflictos con algún profesor, se destaca que el 83% indica que nunca o pocas veces lo han experimentado, frente al 73% de docentes. El 8% padres y el 17% de profesores apunta que algunas veces ha habido diferencias entre ambas partes. Por último, el 9% de familias y un 10% de docentes asegura que frecuentemente, siempre o casi siempre han surgido conflictos entre ambas partes.

En cuanto a si el profesorado se ha mostrado accesible y dispuesto para la comunicación cuando las familias han querido contactar con ellos, el 13%, reclama que el profesorado nunca o pocas veces se ha mostrado accesible, frente al 1% en el caso de los docentes. El 10% de los padres y madres sostiene que algunas veces, frente al 5% destacado por parte de los profesores. Finalmente, un elevado 78% de los progenitores sostiene que el profesorado frecuentemente, siempre o casi siempre ha mostrado interés y disponibilidad para la comunicación relativa a tratar temas educativos de los hijos, ascendiendo al 94% cuando se hace referencia a las respuestas de los profesores encuestados.

5. Discusión y conclusiones

En relación con los temas que tratan los progenitores con los docentes, los resultados sostienen que un grupo considerable de padres y madres, manifiesta su escasa iniciativa para proponer el tema a abordar con el profesorado, siendo elevado el grupo de profesores que afirma que el tema a tratar con las familias es propuesto por el equipo docente. En tal sentido, algunas investigaciones (Egido, 2015; Molina, 2017) apuntan que el sentimiento de pertenencia de las familias a la vida escolar, conduce a generar iniciativas en distintas temáticas de estos “nuevos” padres en la coeducación de los hijos e hijas.

En cuanto a tratar temas de disciplina, se identifica un grupo considerable que apenas ha abordado estos temas con el profesorado, en cambio, estos últimos configuran un grupo elevado que confirma que suele abordarlos para prevenir los posibles conflictos y la mejora de la convivencia escolar. Datos relacionados con el estudio de Cárdenas et al. (2019) señalan que proporcionar a los progenitores herramientas de resolución de conflictos, permiten crear un clima de convivencia saludable tanto en la dinámica escolar como en el seno intrafamiliar.

Respecto a tratar las actividades extraescolares, aparecen peores valoraciones por parte de las familias, donde un número muy considerable de progenitores manifiesta la ausencia de conversaciones relacionadas con estos temas. Por el contrario, los docentes sí que confirman la presencia de estos temas en las conversaciones que se producen entre ambas partes. Sin embargo, en cuanto a profundizar en aspectos positivos de aprendizaje de los hijos e hijas, sólo un grupo muy reducido de familias

reconoce que no aborda dichos aspectos con los docentes, frente a un grupo elevado de estos que asegura que los aspectos positivos son temas que suelen analizar con los padres y madres.

A continuación, asciende el grupo de progenitores, que señala que apenas profundiza en aspectos negativos y posibles dificultades de aprendizaje de los hijos, frente a un grupo elevado de docentes, que confirma abordar estos temas con las familias para consensuar estrategias y pautas a seguir. Resultados idénticos aparecen en investigaciones recientes (Garreta, 2015; Macía, 2019), que señalan que no se abordan de forma regular los aspectos positivos, sin embargo, se incrementa el interés del profesorado por tratar aspectos negativos o incidencias, algo que produce cierto malestar entre las familias.

En cuanto a reflexionar sobre temas vinculados a los materiales, libros, uniforme, información del centro u otros aspectos organizativos, se constata la presencia de un grupo considerable de padres que admite su tendencia a no hablar de estos aspectos. Mientras que un grupo más elevado de profesores manifiesta que los docentes tienen el deber de intercambiar información relacionada con estos asuntos. En tal sentido, en la investigación desarrollada por Carrasco y Coronel (2017), se advierte que los docentes suelen dedicar mucho espacio a dichos temas en la comunicación con las familias, y que deberían abordar otros aspectos más relevantes con el mismo esfuerzo y dedicación.

En los aspectos asociados al desarrollo personal de los hijos, sus capacidades, gustos, motivaciones e intereses, se identifica únicamente a un grupo reducido de padres y madres que reconoce que dichos asuntos no forman parte de sus conversaciones. No obstante, un grupo muy elevado de docentes apunta que estas temáticas es la tratada en estos espacios. Estos datos corroboran a los encontrados en el estudio llevado a cabo por (Cebolla y González, 2008), que señalan que los temas vinculados al desarrollo personal están presentes de forma sistemática en las conversaciones entre docentes y familias.

Lo mismo sucede con relación a la colaboración que prestan los progenitores en casa, donde se revela un grupo reducido pero significativo de familias, que responde que apenas colabora en este aspecto. Por el contrario, un elevado grupo de docentes considera que las familias colaboran bastante con sus hijos e hijas en casa. En este sentido, Charette y Kalubi (2016) manifiestan en los resultados de su investigación, que las dificultades idiomáticas de muchos padres y madres migrantes no hispanohablantes obstaculiza dicha colaboración.

Y respecto a si las familias están informadas sobre las vías de participación en los centros escolares, aparece un grupo considerable de progenitores que admite su despreocupación por estar informado sobre dichos recursos. Un grupo más elevado del profesorado confirma haber informado de las diferentes vías de participación en el centro educativo. Con relación a lo expuesto, González (2007) advierte que no todas las familias migrantes, manejan las vías de participación ni comprenden de forma exhaustiva el proceso a seguir para acceder a las mismas.

En síntesis, queda patente que impulsar el sentimiento de pertenencia y la confianza con todas las familias sin exclusiones, es un elemento clave que conduce a una participación real e integral. Asimismo, permite a su vez abordar contenidos asociados a los aspectos relevantes, como los menos relevantes para generar una cultura participativa común en y desde la escuela. Por ello, construir desde la equidad la inclusión de estas minorías culturales o étnicas, debería convertirse en un imperativo ético y moral para una escuela más justa y democrática, para evitar por acción o por omisión la reproducción de las injusticias sociales (Murillo y Hernández, 2014).

Por otro lado, los resultados confirman que un número considerable de familias reconoce que apenas asiste por propia iniciativa a visitar a los profesores, frente a un elevado número de docentes encuestados que opina lo mismo al respecto. Otras investigaciones apuntan en la misma dirección, al confirmar que las visitas por iniciativa propia, se producen únicamente para abordar posibles conflictos o para tratar asuntos vinculados a las calificaciones de los hijos e hijas (Martínez y Pérez, 2006; Megías, 2006).

A continuación, se revela que un grupo reducido de familias alude a que el profesorado de su hijo, no le facilita sentirse cómodo y libre para expresar sus ideas. Lo mismo sucede en el análisis de la confianza, donde aparece un grupo poco significativo que manifiesta su escasa confianza con los profesores para hablar de los hijos, reduciéndose aún más en el caso del profesorado. Datos similares aparecen en otros estudios (Andrés y Giró, 2016; Loudová, 2013; Hampden y Galindo, 2016), que indican avances significativos en la interacción entre progenitores migrantes y docentes. Sin embargo, la investigación desarrollada por Llevot y Bernad (2015), confirma que la confianza sigue siendo una asignatura pendiente, entre ambos colectivos.

En lo que se refiere, a si el profesorado admite las sugerencias de mejora respecto a la educación de sus hijos, las respuestas confirman que un grupo muy reducido de padres y madres señala que en escasas ocasiones no se admiten las sugerencias de mejora respecto a la educación de los niños. Los docentes, por su parte, manifiestan que todas las aportaciones son bien recibidas en este sentido. Lo mismo sucede cuando se trata de recibir orientación y asesoramiento. Estos datos no corroboran los resultados obtenidos en otras investigaciones (Charette y Kalubi, 2016; Fagan, 2013; Vallespir et al., 2016), que denuncian la persistencia de la relación asimétrica y reticente del profesorado, aunque dicha percepción no se puede generalizar a todos los profesionales de la educación.

Respecto a la existencia de dificultades o conflictos entre progenitores y docentes, encontramos un grupo muy elevado de familias y docentes, que asegura que apenas ha experimentado dichas dificultades. Del mismo modo, aparece un pequeño grupo de encuestados que manifiesta la limitada accesibilidad y predisposición de los docentes para la comunicación. Los profesores, por su parte, manifiestan mostrarse accesibles y dispuestos en todo momento, para iniciar y establecer conversaciones con los padres y madres. Datos contrarios a los encontrados en otras investigaciones (Rodríguez y Fernández, 2018; Rey, 2006), que advierten sobre la existencia de prejuicios y de posturas distantes de los docentes, a la hora de abordar cualquier tema con los progenitores.

En resumen, se considera importante comenzar por identificar y reconocer la presencia de los prejuicios y estereotipos, que alimentan el rechazo y el trato distante que se produce entre familias y docentes. Por tanto, se trata de desarmar dichas variables implicadas, con el objetivo de construir la confianza mutua entre ambas partes. Así pues, el valor relacional que aporta dicha confianza, mejoraría la frecuencia de las visitas de los padres a los centros educativos, y el grado de flexibilidad y accesibilidad a los docentes. Además, les daría la posibilidad a las dos partes de escuchar y ser escuchadas, para expresar sus dudas y sus inquietudes, con la finalidad de contribuir conjuntamente a afrontar con garantías el éxito escolar de los discentes.

En relación con las propias limitaciones o lagunas que presenta el artículo, cabría señalar la necesidad de llevar a cabo un estudio cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas a los progenitores y a los docentes. De esta manera, se garantiza un mayor enriquecimiento a la información que se obtiene del estudio de carácter cuantitativo. Por otra parte, sería interesante profundizar con otras variables que pueden apuntar mayores diferencias en los resultados. Hablamos, pues, de recogida de información vinculada a la procedencia de las familias, su actividad laboral, y el nivel de estudios de estas. Y respecto al profesorado, cabría analizar variables tales como su experiencia docente, formación específica, y el nivel de movilidad de los mismos.

Referencias

- Andrés, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal, M.C. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- Ceballos, N y Sáiz, A. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *REOP*, 30(2), 28-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25336>
- Cebolla, H. y González, A. (2008). *La inmigración en España (2000-2007). De la gestión de flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Centorrino, M. y Pellegrino, L. (2020). Scuola e famiglie immigrate: Uno studio in una scuola del Sud Italia Escuelas y familias inmigrantes: un estudio en una escuela en el Sur de Italia. *Revista Educatio Siglo XXI*, 38(1), 55-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.403551>
- Chamseddine, M. (2020). Study on communication between migrant families and schools. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 34-47. <https://doi.org/10.6018/reifop.404181>
- Chamseddine, M. y Arnaiz, P. (2019). Análisis de recursos y contenidos para la comunicación entre familias migrantes y profesorado. En S. Alonso García; J.M. Romero Rodríguez; C. Rodríguez Jiménez y J. Sola Reche (Coord.), *Investigación e innovación docente y TIC: Nuevos horizontes educativos* (pp. 1131-1147). Madrid: Editorial Dykinson.
- Chamseddine, M y Hernández, A. (2020). Actitudes de los escolares ante la llegada de población migrante: Estudio comparativo y aproximación al desarrollo de buenas prácticas educativas. *Revista Educatio Siglo XXI*, 38(1), 229-252. <https://doi.org/10.6018/educatio.413491>
- Charette, J. y Kalubi, J.C. (2016). Collaborations école-famille-communauté: l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec. *Education Sciences & Society*, 2, 127-149.

- Carrasco, M. J. y Coronel, J. M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XX1*, 1, 75-98. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17492>
- Egido, I. (2015). Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general. *Participación Educativa*, 7, 11-17.
- Fagan, P.F. (2013). Family and Education. *Revista Estudios sobre Educación*, 25, 167-186.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Garreta, J y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta (ed.), *La Relación familia-escuela* (pp.136). Lleida: Edicions de la Universitat.
- Gomáriz, M.A., Parra, J., García, M.P., Hernández, M.A. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Gomáriz, M.A., Martínez-Segura, M.J. y Parra, J. (2019). Desde la implicación en el hogar de las familias a la facilitación de los docentes en un contexto multicultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 45-60. <https://doi.org/10.6018/reifop.389631>
- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de Educación*, 9, 155-169.
- Gigli, A., Demozzi, S. y Pina-Castillo, M. (2019). La alianza educativa escuela/familia y los grupos de chat de padres: una mirada a la situación italiana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 15-30. <https://doi.org/10.6018/reifop.389271>
- Gubbins, V. (2012) Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas. *Revista docencia*, 46, 64-73.
- Hampden, G. y Galindo, C. (2016). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational review*, 69(2), 248-265. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613>
- Lata, S. y Castro, M.M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441.
- Leiva, J.J. (2013). Relaciones interpersonales en contextos de educación intercultural: Un estudio cualitativo. *dedica. revista de educação e humanidades*, 4, 109-128. recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4252334>.
- Llevot, N. y Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: Factores claves. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Loudová, I. (2013). Communication of school and family in relation to the form teacher. *procedia-social and behavioral sciences*, 106, 651-657. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.074>
- Macía, M. (2019). Principales canales para la comunicación familia-escuela: análisis de necesidades y propuestas de mejora. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 147-165. <https://doi.org/10.5209/RCED.56034>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reiningger, T. y Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.3.389801>
- Martínez, R.A. y Pérez, M.H. (2006). Propuestas metodológicas para una educación de calidad a través de las relaciones entre centros docentes, familias y entidades comunitarias. *cultura y educación*, 18(3-4), 231-246.
- Matsura, K. (2008). *Prefacio*. Perspectivas, XXXVIII (1-3).
- Megías, I. (2006). Padres-docentes en la encrucijada educativa de los más pequeños. En M. I. Álvarez Vélez y A. Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: La educación familiar en un mundo en cambio* (pp. 151-169). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Molina, J. (2017). Los organismos independientes en la democracia representativa, *R.I.T.I.*, 3, 1-10.

- Molina, M., Benet, A. y Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista complutense de Educación*, 30(1), 277-292. <https://doi.org/10.5209/RCED.57271>.
- Murillo, F.J y Hernández, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Portes, A. y Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*. New York: Russell Sage Foundation.
- Rey, R. (2006). La relación de la familia y el colegio. en m. i. álvarez vélez & a. berástegui pedro-viejo (coords.), *educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio* (pp.139-150). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Rodríguez, A. y Fernández, A.D. (2018). Actitudes ante la diversidad cultural de progenitores y descendientes. Eficiencia de la influencia por su grado de confluencia. *arbor*, 194 (788), 1-15. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2011>.
- Roth, N, y Volante, P. (2018). Liderando alianzas entre escuelas, familias y comunidades: una revisión sistemática. *Revista complutense de educación*, 29(2), 595-611. <https://doi.org/10.5209/RCED.53526>
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, LXV, 238, 559-574.
- Sanchez y Robles. (2013). Inclusione come chiave per l'educazione per tutti: rassegna teorica. *REOP*, vol. 2 II Cuadrimestre , 24-36.???
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo-Moledo, M. y Priegue-Caamano, D. (2019). La Mejora de la Participación e Implicación de las Familias en la Escuela: un Programa en acción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 93-107. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.3.389931>
- Sarramona, J., y Roca, E., (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. Monográfico: Participación de los padres y madres en la Educación. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado*, 4. NIPO 651-07-039-2. ISSN 1886-5097.
- Silveira, H. (2016). La participación de las familias en los centros educativos. Un derecho en construcción. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 17-29. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245511>
- Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- Vallespir, J., Rincón, J.C. y Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245751>.

Cómo citar en APA:

Chamseddine, M. (2022). Docentes y familias migrantes: comunicación acuciante.. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 77-92. <https://doi.org/10.35362/rie8914709>

Reflexiones sobre la primera etapa del programa Modelos Lingüísticos Sordos

Itzel Moreno Vite ¹ 

Waltraud Martínez Olvera ² 

Yolanda Martínez Cervantes ² 

Darlene González Miy ² 

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México; ² Oficina de Programa de Gobierno del Estado de Veracruz, México

Resumen. Se presentan los resultados de la detección de necesidades de 15 jóvenes sordos participantes en el proyecto de investigación-incidencia denominado Formación de Modelos Lingüísticos Sordos para facilitar la lectoescritura en personas sordas no escolarizadas dirigido por la Oficina de Programa de Gobierno del Estado de Veracruz (PROGOB). Se presenta el estudio de caso de los estudiantes sordos de la muestra al respecto de las deficiencias en el acceso a la educación y bienestar social además de sus expectativas a futuro. Se reflexiona sobre el programa de capacitación de Modelos lingüísticos sordos y su formación certificada. Se recabaron datos cualitativos mediante la interacción horizontal y el empleo de un enfoque bilingüe e intercultural. Se establecieron factores de inclusión/ exclusión. Se discuten los futuros procedimientos para la reproducción del programa.

Palabras clave: sordo; modelo; lingüística; programa de capacitación; detección de necesidades.

Reflexões sobre a primeira etapa do programa de Modelos Linguísticos Surdos

Resumo. São apresentados os resultados da detecção das necessidades de 15 jovens surdos participantes do projeto de pesquisa-incidência denominado Formação de Modelos Linguísticos Surdos para facilitar a leitura e a escrita em surdos que não frequentam a escola dirigida pelo Escritório de Programas do Governo do Estado de Veracruz (PROGOB). O estudo de caso dos alunos surdos da amostra é analisado com relação às deficiências no acesso à educação e ao bem-estar social, assim como suas expectativas para o futuro. O programa de treinamento de modelos de linguagem Surda e seu treinamento certificado é refletido. Dados qualitativos foram coletados através da interação horizontal e do uso de uma abordagem bilingüe e intercultural. Os fatores de inclusão/exclusão foram estabelecidos.

Palavras-chave: surdo; modelo; lingüística; programa de treinamento; avaliação de necessidades.

Reflections on the first stage of the Deaf Language Models program

Abstract. This article presents the results of the situational diagnosis of 15 deaf young people who participate in the research-advocacy project called Formation of deaf linguistic models to facilitate literacy in deaf people who are not in school. This project is directed by the Government Program Office of Veracruz (PROGOB). The study case points out the deficiencies in access to education and social welfare, as well as future expectations of the deaf participants. This article reflects on the training workshop of the Language Model for the Deaf and its certified training. Methodologically, qualitative data analysis is applied through horizontal interaction and the use of a bilingual and intercultural approach. With the data collected, inclusion / exclusion factors were established. Discussion shares light about the methodology for further reproduction.

Keywords: deaf; linguistics; model; training program; situational diagnosis.

1. Introducción

1.1 Sobre la inclusión, disparidad y rezago de las comunidades Sordas en México

La educación de los sordos en México y partes de América Latina se ha visto agravada por dolorosas variables como la pobreza y la desigualdad (Stang, 2010). Además, la CEPAL, explica que las personas con discapacidad han pertenecido a los grupos más excluidos de la sociedad, han estado privados de recursos o de reconocimiento, no han tenido la posibilidad de participar plenamente en la vida económica, social, política y cultural (González, 2018) y enfrentan barreras de acceso a los recursos materiales, instituciones, espacios de participación, bienes, derechos

o servicios fundamentales para la vida social, así como al control sobre las propias decisiones. Las líneas antes expuestas enmarcan una problemática multifactorial profunda que permite entrever indicadores de carencias vinculados al rezago social. En este mismo orden de ideas, se encuentra un incremento en el registro oficial de ciudadanos sordos a nivel mundial. De acuerdo con los últimos registros de la OMS (2021), 1500 millones de personas viven con algún grado de pérdida de audición y se espera que para el 2050 existan al menos 2500 millones de personas con algún grado de pérdida de audición (OMS, 2021). Por su parte, la WDF (2018) indica que en el mundo existe un aproximado a 70 millones de personas sordas de los cuales el 80% vive en países en desarrollo y como colectivo, utilizan más de 300 diferentes lenguas de señas (WFD, 2018).

Con base en los datos anteriormente señalados, la tasa de población sorda está en aumento y es necesario instrumentar, desarrollar y evaluar, propuestas estratégicas, claras y resolutivas para el cumplimiento del derecho a la ciudadanía. En consecuencia, la inclusión social de la población sorda en México presenta grandes retos, desde la disparidad en la concepción de los derechos de las personas Sordas y su reconocimiento normativo, el rezago de más de cien años provocado por tendencias extranjeras, imperantes en su momento, dificultando su inclusión educativa, social y su reconocimiento como comunidad con características culturales y una lengua distintiva. Es relevante la significativa dificultad para el acceso a la educación en el caso de la población Sorda. Las estadísticas nacionales e internacionales en países con menos desarrollo en educación para las comunidades Sordas, sustentan la gravedad del problema. Según las cifras claras del INEGI (2015), el 86% de los sordos entre 3 y 29 años no accede a la escuela aún con auxiliares auditivos (INEGI, 2015). Ladd (2003), agrega que existen profundas diferencias entre los niños sordos que son expuestos al aprendizaje de la Lengua de Señas con respecto a los niños que intentan desarrollar una lengua que no comprenden cabalmente porque está cimentada en canales sensoriales que no les son familiares (Ladd, 2003).

Diferentes autores explican y sustentan la necesidad de actuar sobre esta falla educativa que resulta en niños y jóvenes sordos ocupando aulas en las que no logran la comprensión del currículo. En suma, se observan jóvenes cuya necesidad comunicativa no es satisfecha ya que muestran desniveles en el uso de la Lengua de Señas Mexicana y pobre manejo del español escrito, tampoco se alcanza una inclusión efectiva de ellos dentro del aula. Las frecuentes fallas estudiadas en el cumplimiento de estas buenas prácticas (Rodríguez, 2008), condicionan de manera significativa el fracaso escolar y, en consecuencia, el modo de inserción laboral de los mexicanos sordos ya que aceptan trabajos más precarios y con un nivel de ingreso tan bajo que no les permite salir de la situación de pobreza en la que generalmente se encuentran.

1.2 Sobre algunas observaciones de estudios de Sordos

En el caso de la Comunidad Sorda de México, la diversidad auditiva es muy amplia, con talentos y desafíos distintos (Moreno, 2017). Se utiliza la S en mayúscula porque se trata de identidad Sorda. Su medio de comunicación es a través de la Lengua de Señas (Muñoz, 2017). Se trata de personas que viven, sueñan, crean y desarrollan a partir de la Lengua de Señas (Moreno, 2017). Desde el marco de reconocimiento de identidad y lengua materna, se fundamenta la lengua de señas y español como

vía fundamental de enseñanza a los sordos (Pertusa y Fernández-Viader, 2006). Por su parte, la Federación Mundial de Sordos en apoyo con la Federación Mexicana de Sordos, han indicado que en México existen un aproximado de trescientas mil personas sordas únicamente usuarias de la Lengua de Señas Mexicana (WFD & SNAD, 2008). Como se ha referido en líneas anteriores, esta cifra está en aumento y es necesario generar soluciones estratégicas para la plena ciudadanía de los Sordos. Según la presentación de resultados del Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI, 2020), en los datos se señala que hay 5 millones 104 mil 600 personas “con dificultad para escuchar” y 2 millones 234 mil “con dificultad para hablar o comunicarse”. El Censo no indica cuántas personas sordas usan la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Y en el conteo de “dificultad para hablar” pueden haber algunos sordos. En los datos anteriormente proporcionados, es posible observar la necesidad de clarificar estadísticas.

Entonces, en un mundo diversificado, se observa que es necesario rescatar las diferencias lingüísticas y culturales de las comunidades sordas en calidad de grupo étnico. Al respecto, Claros-Kartchner (2009) señala la urgencia de la inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos (Claros-Kartchner, 2009). La educación digna muestra así un desempeño fundamental en la construcción de tejidos sociales más democráticos y equitativos (Godofredo, 2011). Se considera entonces que la dignidad en el espacio de aprendizaje para los Sordos (Moreno et al., 2021) implica atender distintos criterios entre los cuales destacan la diversidad del uso de lengua de señas, el empoderamiento de la lengua de señas, los derechos lingüísticos de los sordos y el acceso a la educación con equidad para los sordos. Los criterios antes mencionados, han sido apartados ampliamente descritos por diversos puntos de acuerdo, leyes, convenciones y autores. Entre éstos, se encuentran la Ley General de las Personas con Discapacidad (2011), reconoce la Lengua de Señas Mexicana empleada por la Comunidad Sorda y su acceso a la educación bilingüe (H. Congreso de México, 2011. Última revisión 2021). Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, manifiesta que las comunidades sordas tienen su identidad lingüística y cultural (ONU, 2008). Finalmente, el Artículo 2 (último párrafo) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, otorga a los sordos la equiparación lingüística a los pueblos indígenas. (Cámara de Diputados del H. Congreso de México, 2018).

Los documentos arriba citados, sustentan parte de la pertinencia para instruir a los ciudadanos sordos con contenidos formativos en destrezas y competencias de Modelos Lingüísticos Sordos (INSOR, 2019). En el siguiente apartado, se describirá brevemente qué se entiende por modelos lingüísticos sordos, así como las legislaciones que aprueban el manejo del término.

1.3 ¿Quiénes son y dónde se ha reconocido la investidura de los modelos Lingüísticos Sordos?

El modelo lingüístico sordo (MLS) es una persona sorda que muestra la lengua de señas (LS) en uso (INSOR, 2019). También, modela la LS para los aprendices sordos y oyentes. El INSOR (2019), agrega que los modelos lingüísticos sordos, son las personas que tienen el conocimiento de ser y vivir como sordos. Por lo tanto, los

modelos lingüísticos sordos (MLS) transmiten el patrimonio de valores de la Comunidad Sorda. Con base en INSOR (2019), algunas de sus funciones son de tipo lingüístico – comunicativas y socio comunitarias. Fundamentalmente, consisten en:

- Instruir la LS en ambientes de interacción con los padres y profesores oyentes, de acuerdo con la propuesta educativa.
- Promover en los estudiantes sordos una actitud positiva hacia la lengua de la mayoría, el español.
- Contribuir con sus aportes y experiencias a la comprensión, por parte de los estudiantes sordos, de las actividades.
- Promover y asistir a eventos culturales de los sordos.

Como es posible observar en algunas de las funciones de los MLS arriba descritas, los MLS desempeñan funciones fundamentales en la trasmisión de la lengua de señas (LS) y promoción de la Cultura Sorda. Relacionado al marco legislativo de los MLS de América Latina, el concepto aparece por primera vez en el Decreto 2369 de 1997, en Colombia (Colombia, 1997).

Posteriormente, en 2007, el Ministerio de Educación de Perú, desarrolla el Perfil del Modelo Lingüístico de Señas Peruana (Perú, 2018). Con respecto a México, el modelo sordo ha sido reconocido de manera informal principalmente, a través de las asociaciones de personas Sordas. Con este documento, se espera contribuir a este reconocimiento y que se avance hacia un registro en la legislación de los modelos Sordos mexicanos.

En suma, se ha recapitulado sobre las reflexiones teóricas que sustentan la implementación de la primera etapa del programa formación de los modelos lingüísticos de Lengua de Señas Mexicana (LSM) para favorecer la lectoescritura del español como segunda lengua. En el siguiente apartado, se abordará el programa enmarcado al contexto de estudio. Es decir, la Comunidad Sorda Veracruzana con su riqueza cultural que la caracteriza, pero también las dificultades de acceso a la educación en Lengua de Señas Mexicana (LSM) por parte de los estudiantes Sordos.

1.4 Comunidad Sorda Veracruzana: Una comunidad con sed de equidad

Desde la focalización geográfica del problema, en Veracruz se detecta insuficiencia de información consistente y de calidad que permita la identificación de dicha población en términos útiles, tales como: ubicación geográfica, sexo, estatus de alfabetización, capacidades para el mercado laboral, entre otros, para la generación de capacidades de atención; las instituciones sólo generan información parcial interna no equiparable, contrario a lo normado en la Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del Estado de Veracruz. Un ejemplo de ello es que, de las 183,663 personas con problemas auditivos, detectados por INEGI (2020), sólo se tiene registro de 2,690 en concentrados internos de las diversas dependencias gubernamentales. Como un dato adicional, se observa el hecho de que los jóvenes entre 18 y 29 años pertenecientes a la población sorda no han logrado vincularse al programa federal Jóvenes Construyendo el Futuro, reflejando indicadores de carencias vinculados al rezago social o escaso acceso a oportunidades laborales. Dicho grupo etario se constituye como la población objetivo.

Ante la situación expuesta, bajo el enfoque intercultural bilingüe, se propone como objetivo de incidencia preparar a jóvenes sordos como mediadores de Lengua de Señas Mexicana (LSM) para favorecer la inclusión de población sorda y la lectoescritura del español como segunda lengua. A la par, el objetivo de investigación plantea analizar la experiencia de dichos jóvenes para favorecer la lectoescritura del español. Como meta general, se busca concretar una propuesta de intervención pedagógica por medio de la instrumentación y desarrollo de cursos formativos cuya estrategia pedagógica son talleres especializados en la capacitación de MLS cuyas propuestas son el pilar y el insumo fundamental para la construcción de los seminarios con base en la experiencia, perspectivas y opiniones de la comunidad sorda veracruzana.

2. Antecedentes de la investigación

Se recabaron datos en materia de educación, trabajo, salud y bienestar social de la comunidad sorda de Veracruz, provenientes de las instancias gubernamentales que atienden dichas áreas. Estos datos contextuales, permitieron realizar un acercamiento a la Cultura Sorda. A continuación, se exponen las conclusiones fundamentales que sustentan los antecedentes de esta investigación.

- Revisión de la normatividad vigente hacia la atención de la población sorda: son señalados como personas con discapacidad lo cual contrasta con la postura de considerarlos una minoría lingüística. Cabe señalar que las minorías lingüísticas están reconocidas por el Instituto Nacional Indigenista siendo que la Lengua de Señas Mexicana se considera dentro de este repertorio (INALI, 2009).
- Atención baja a la cultura sorda a nivel nacional y estatal, hay una relación no equitativa de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana (LSM) por cantidad de usuarios personas sordas. En consecuencia, el acceso a servicios básicos de salud, educación y trabajo es deficiente dado la brecha comunicativa.
- La información estadística acerca de la Comunidad Sorda (CS) se encuentra descentralizada, en aparente desconexión entre las partes involucradas, entiéndase: sistemas o centros educativos, Secretaría de Salud (SS), Secretaría de Educación (SEV), Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPSP), Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Además, los registros sobre personas con discapacidad no especifican ni el tipo ni el grado de discapacidad, ubicaciones geográficas, sexo de las personas o bien, utilizan registros internos no equiparables entre sí.
- Existe población sorda alfabetizada y no alfabetizada en diferentes condiciones socioeconómicas. Concentración disímil entre estudiantado de esa comunidad y docentes capacitados, siendo en algunos casos mayoría del primero y minoría o ausencia de los segundos en ciertas regiones del Estado.

3. Metodología: Primera Fase del Programa de Capacitación Modelos Lingüísticos Sordos

Se presentan los resultados de la primera etapa (2021-2022) del Programa. El objetivo consiste en determinar la población Sorda participante que serán formados como modelos de LSM (experiencia piloto), integrado por jóvenes Sordos de 18 a 29

años, conocedores de la LSM, de la región Capital, municipios de Xalapa, Coatepec, Perote y Emiliano Zapata. De manera complementaria, se identificó en la comunidad de intervención-piloto el número de personas Sordas en condición de nulo o bajo dominio del español, en un rango de edad entre 18 y 29 años que serán aprendientes de LSM y lectoescritura en español. Se aplicó un análisis de tipo cualitativo y cuantitativo de las características desagregadas de los 15 jóvenes sordos participantes en el programa. Se diagnosticaron los factores de inclusión y exclusión de los jóvenes. Para el levantamiento de la información, se realizaron entrevistas clínicas de estilo semidirigido con 1 hora veinte minutos de duración en las instalaciones de PROGOB con el apoyo de la Intérprete de Lengua de Señas Mexicana del Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos (IVEA) y con la aplicación de las entrevistas por parte de una especialista en el área. Se aplicó la técnica del examen cognoscitivo y la técnica de la Familia Kinética Actual (Verthelyi, 1985). Las entrevistas se construyeron mediante un modelo de psicoterapia breve de orientación psicoanalítica (Bleger, 1966; Butcher, et al. 1992).

Se agregaron implementaciones propias para la discriminación de los factores de inclusión y exclusión de los jóvenes Sordos mediante un enfoque intercultural bilingüe (Vidal et al., 2015). Se realizó una escala diagnóstica piloto sobre las competencias de la Lengua de Señas Mexicana en los usuarios Sordos. Dicha evaluación fue realizada por un modelo Sordo licenciado en lingüística. Debido a las medidas de prevención durante la pandemia, la entrevistadora se conectó a distancia mediante la plataforma de videoconferencias TELMEX. Se contó con un intérprete de Lengua de Señas Mexicana para la comunicación individual con los jóvenes, con el equipo de apoyo audiovisual de PROGOB e IVEA. Se contó con el consentimiento informado de los participantes para el uso de imagen y video con fines de investigación y protección de la identidad en los datos proporcionados. Los resultados se analizaron mediante la técnica cualitativa de tipo descriptivo (Schettini y Cortazzo, 2015). Se destaca que en este proyecto se propone el levantamiento prioritariamente horizontal de insumos. Alternadamente, con los resultados encontrados, se construyó una base de datos en el programa EXCEL.

3.1 Escenarios de incertidumbre

En los acercamientos iniciales a la Comunidad Sorda (CS) se detectó que existe una marcada preferencia por participar de manera presencial, aunado a que el acceso digital de todos los jóvenes es limitado por carencia de internet en sus hogares, por tales motivos los jóvenes Sordos acudieron físicamente a las entrevistas y el desarrollo de las sesiones fue en un aula espaciada dentro de PROGOB un viernes por semana durante el periodo 30 de abril al 4 de junio del 2021. Considerando la situación de contingencia por la pandemia de COVID-19, se tomaron las medidas de sana distancia, uso de cubrebocas cuando no se seña, grupos pequeños y desinfección de espacios comunes como elemento indispensable en esta primera fase. De manera paralela, y para asegurar la continuidad del proceso de investigación, se implementó la estrategia de trabajo virtual con la especialista y el modelo Lingüístico Sordo, utilizando las TIC como herramienta para el acercamiento con los participantes en las primeras etapas.

El esquema de trabajo programado con los integrantes para el fortalecimiento del proyecto es el siguiente:

- Sesiones mediante videoconferencia para el grupo de investigadores; docentes e instructores; los mediadores en formación, en los casos posibles con otros sectores (dependencias, expertos, asociaciones, entre otros).
- Talleres internos, encuentros intersectoriales del grupo de investigadores. Seminario Permanente "El enfoque intercultural para comprender la realidad de la Comunidad Sorda" (para el grupo investigador).

Estrategia de permanencia

- Sesiones de identificación entre el grupo de investigación y la Comunidad Sorda para favorecer la integración y la práctica intercultural; establecer un mecanismo de viáticos para traslados de los jóvenes sordos y ofrecer a lo largo de las sesiones de trabajo la participación y disfrute de eventos recreativos.
- Participación de los estudiantes Sordos del programa por un año.

3.2 Actividades y metas de incidencia y de investigación

La meta general de investigación e incidencia es concretar una propuesta de intervención pedagógica cuyo insumo, aportado desde la Comunidad Sorda, coadyuve a comprender los elementos culturales, identitarios y pedagógicos que faciliten la lectoescritura del español, otorguen indicadores de logro con respecto a la adquisición básica de las competencias de lectura y escritura y enriquezcan el concepto de inclusión. La siguiente tabla 1 muestra un resumen de la primera etapa del proyecto.

Tabla 1. Descripción de la primera etapa del proyecto MLS

Etapa 1	
Metas de incidencia	Actividades
Modelos Lingüísticos Sordos: Recabar los elementos de inclusión / exclusión social de la población determinada a partir de sus experiencias..	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer contacto con instituciones que atienden a población sorda para complementar las estadísticas a través de sus registros de sordos y especialistas en LSM. • Llevar a cabo las entrevistas sobre el diagnóstico situacional de los participantes de la muestra. Un MLS calificado realizará la valoración sobre el nivel de dominio de la LSM mediante una escala de construcción propia. • Propiciar el diálogo horizontal para generar conocimiento dialógico. • Videograbación de las sesiones con el consentimiento informado de los participantes. • Entrega del reporte final de cada entrevista. • Primer foro Modelos Lingüísticos Sordos.

Nota: Tabla de elaboración propia

Fuente: elaboración propia.

En la siguiente figura 1, como un producto de la primera fase del proyecto, se muestran imágenes sobre el primer Foro Modelos Lingüísticos Sordos



Figura 1. Imagen muestra del Foro Modelo Lingüísticos Sordos (24/09/21).

Fuente: Archivo de la autora.

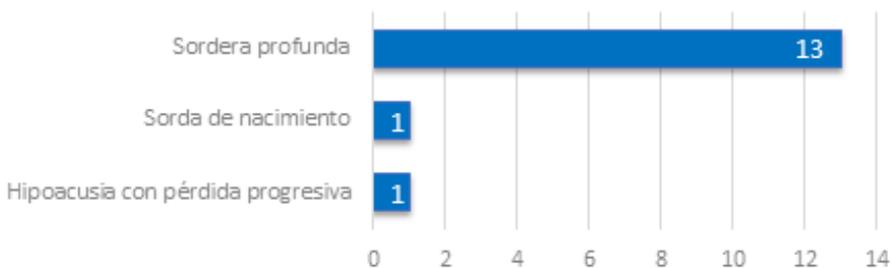
4. Resultados

En los siguientes apartados se describen los principales resultados del diagnóstico situacional con los jóvenes Sordos de la muestra. Tal como es mostrado en las siguientes gráficas, existe una apremiante necesidad de una intervención oportuna con los jóvenes entrevistados. En el apartado de discusión, se incluyen las observaciones sobre las intervenciones pertinentes diagnosticadas.



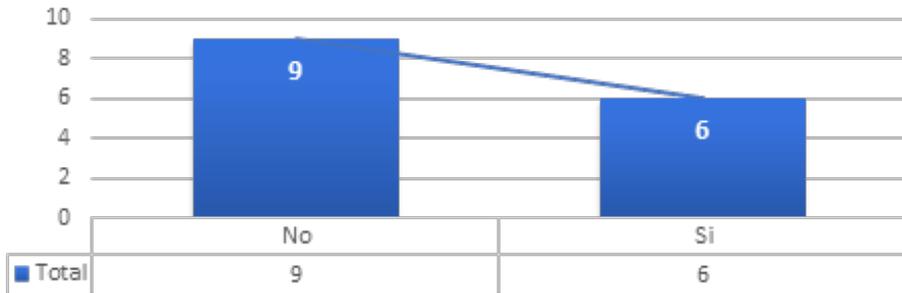
Gráfica 1: Número de estudiantes sordos desagregados por sexo

Fuente: elaboración propia.

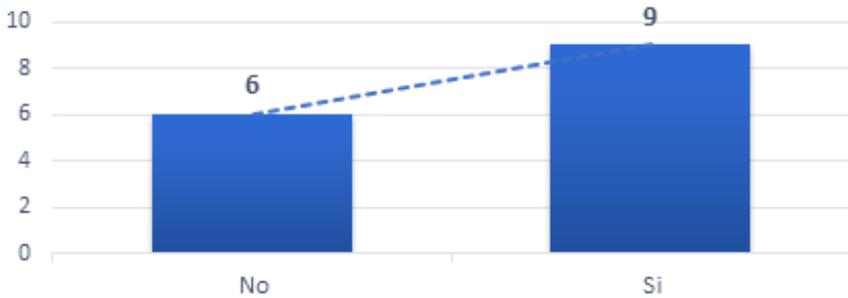


Gráfica 2. Identidad tipo de sordera

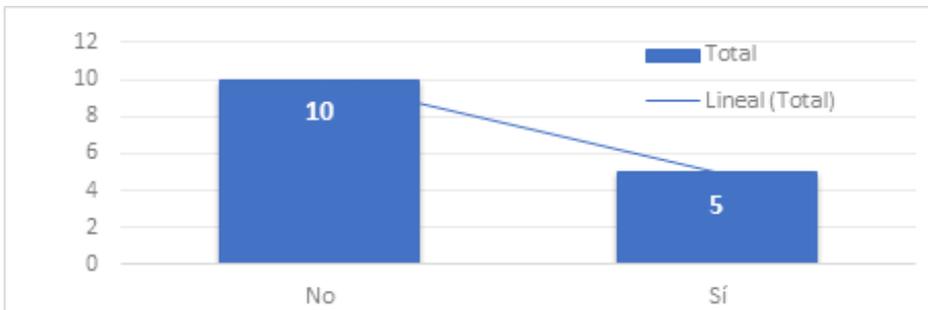
Fuente: elaboración propia.



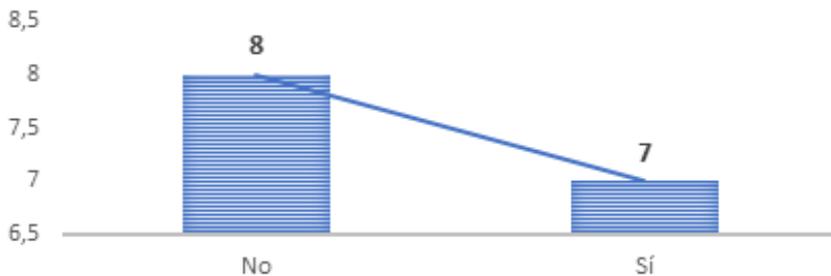
Gráfica 3. ¿Existe conocimiento básico de la familia sobre la Lengua de Señas Mexicana?
Fuente: elaboración propia.



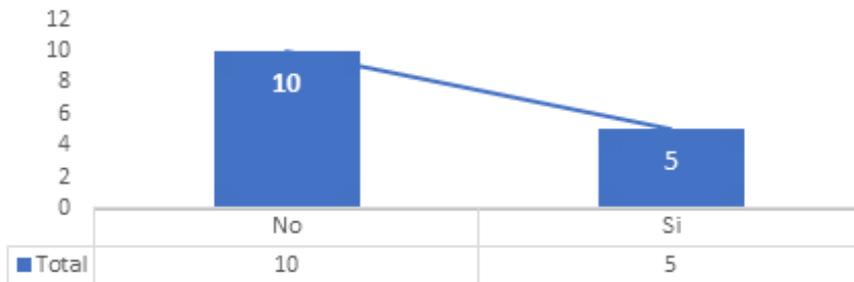
Gráfica 4. ¿El participante sordo cuenta con familiares sordos?
Fuente: elaboración propia.



Gráfica 5. En la educación primaria, ¿contó con acceso al currículo en LSM?
Fuente: elaboración propia.



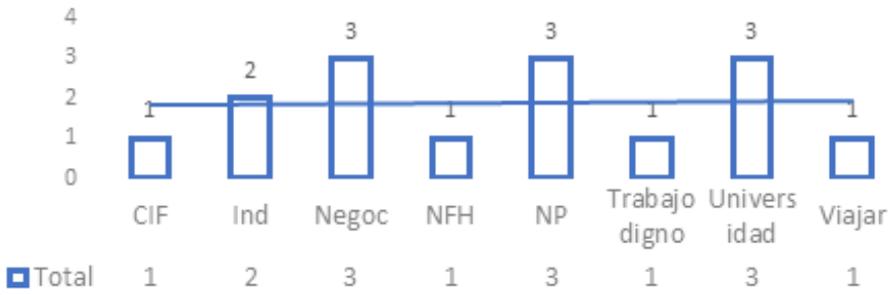
Gráfica 6. En educación secundaria, ¿contó con acceso al currículo en LSM?
Fuente: elaboración propia.



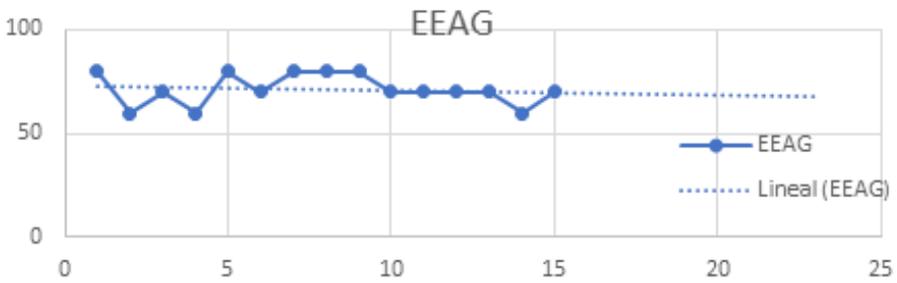
Gráfica 7. Actualmente, ¿cuenta con servicios de salud (SSA)?
Fuente: elaboración propia.



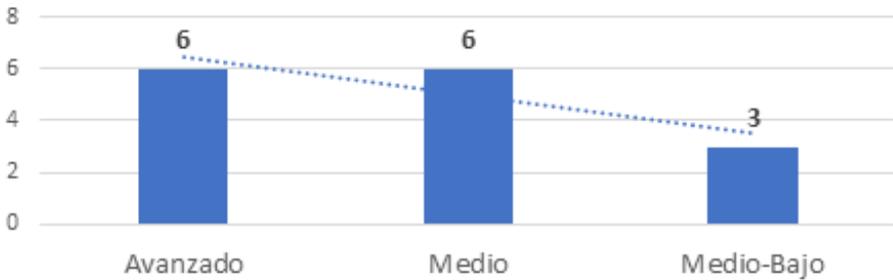
Gráfica 8. Necesidades generales detectadas
Fuente: elaboración propia.



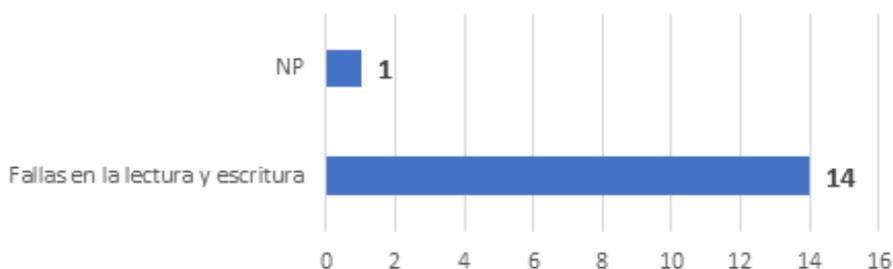
Gráfica 9. Planes futuros de vida
Fuente: elaboración propia.



Gráfica 10. Resultados de la Escala de Evaluación de la Actividad Global (EEAG)
Fuente: elaboración propia.



Gráfica 11. Nivel de Lengua de Señas Mexicana de los participantes
Fuente: elaboración propia.



Gráfica 12. Factores de exclusión I, fallas en la lectura y escritura

Fuente: elaboración propia



Gráfica 13. Factores de exclusión II, fallas en la inclusión laboral

Fuente: elaboración propia

5. Análisis de las gráficas

En la gráfica 1, es posible observar que existe una mayor asistencia de participantes mujeres sordas en una relación de 11 mujeres con respecto a 4 participantes del género masculino. Este dato puede interpretarse desde una óptica de interés del gremio femenino de la Comunidad Sorda Veracruzana (CSV) por continuar su preparación académica y acceder a oportunidades laborales. Cabe señalar, que, en esta etapa del proyecto, se contó con una beca parcial para los asistentes, lo que permitió que los participantes concluyeran esta primera etapa.

Continuando con la lectura de las gráficas, en la gráfica 2, se observa que 13 de 15 asistentes, presentan sordera profunda y no cuentan con apoyos de comunicación como los auxiliares auditivos. Se destaca un panorama nacional donde es fundamental abonar a la construcción de identidades Sordas y fortalecer el acceso a la educación en Lengua de Señas Mexicana. Se revela también la necesidad nacional de replantear las respuestas educativas y sociales hacia las Comunidades Sordas (CS). En la revisión del historial médico, 10 de los participantes recibieron un auxiliar auditivo antes de los 7 años. Posteriormente, no accedieron más a seguimiento médico del auxiliar por lo que descontinuaron su uso tempranamente. Este esquema dibuja una realidad sobre la dificultad e interferencias en el acceso a los apoyos comunicativos

para las personas Sordas máxime en el caso de las Comunidades Sordas aledañas y marginadas de México. Es decir, se considera que es necesario priorizar una política nacional educativa de acceso comprobable y regulado al currículum en Lengua de Señas Mexicana. En este mismo ánimo de abonar al bienestar de la CSV, se considera que la Semana Nacional de Salud Auditiva podría incorporar reflexiones sobre cómo se está brindando atención de salud a las Comunidades Sordas aledañas y también, hacer el reflejo de que la sordera no es una enfermedad, sino una identidad y diversidad lingüística (Navarro, 2017).

En la lectura de la gráfica 3, se encuentra que la familia de 9 participantes desconoce la Lengua de Señas en un nivel básico. Dos de los participantes pertenecen a familias donde es la madre quien maneja únicamente señas aisladas. Otras 3 participantes son hermanas Sordas que signan entre ellas por lo que su identidad Sorda está consolidada. Una participante Sorda es hija de madre Sorda por lo que su identidad y nivel de Lengua de Señas Mexicana, están consolidados.

En lo que respecta a la lectura de la gráfica 4, 9 de los 15 participantes, tienen familiares Sordos. Este dato indica que es necesario revisar en contraposición a las estadísticas y forma de conteo de la población Sorda Mexicana. Actualmente, se señala que hay 5 millones 104 mil 600 personas “con dificultad para escuchar” y 2 millones 234 mil “con dificultad para hablar o comunicarse” (INEGI, 2020) pero no existen datos estadísticos claros del conteo sobre la población sorda. Como se ha descrito anteriormente, es necesario desagregar los datos de la Comunidad Sorda y establecer nueva contabilización de sus ciudadanos sordos, sin dejar a nadie fuera.

Con respecto a la lectura de la gráfica 5, se encuentra que 5 de los 10 estudiantes, cursaron sus estudios de primaria en escuelas inclusivas sin acceso al currículum en Lengua de Señas Mexicana. Es decir, los entrevistados refieren que sus profesores no conocían la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y no contaron con apoyos en LSM para el aprendizaje de la lengua y entendimiento de las clases. Los entrevistados refieren que su inclusión fue a manera de “ocupar un lugar dentro del salón de clases” pero no fueron realmente incluidos en estrategias pedagógicas que incorporaran la Lengua de Señas Mexicana. Los 5 participantes que refieren que sí contaron con enseñanza, también explican que la enseñanza fue discontinua. Es decir, afrontaron periodos largos sin instrucción en Lengua de Señas Mexicana. Por su parte, comentan que fue gracias al apoyo de personas voluntarias altruistas que iniciaron su aprendizaje en Lengua de Señas Mexicana. Este es el caso de la Intérprete Adriana González, quien es Hipoacúsica e intérprete de la primera fase del trabajo aquí presentado. Gracias a personas altruistas y voluntarias, iniciaron en su mayoría el aprendizaje de la LSM.

Con respecto a la gráfica 6, se explica que 8 de los participantes no contaron con acceso al currículum durante la secundaria. Siete participantes sí contaron con clases esporádicas en LSM durante la secundaria. Es decir, los participantes refieren que también durante la secundaria la instrucción en LSM, fue discontinua.

En seguimiento del análisis de las gráficas, en la gráfica 7, se muestra que solo 5 de 15 participantes cuentan con servicios de salud. Es decir, el 67% de la muestra no cuenta con servicios de salud.

La gráfica 8 muestra las necesidades detectadas en los participantes. En primer lugar, se encuentra el código PEE que explica la pertinencia de un programa de desarrollo empresarial en 5 participantes. El motivo es que laboralmente, se dedican a la siembra de pequeñas extensiones de tierra y desean potenciar su alcance comercial. En segundo lugar, se encuentra el código PBEN el cual refiere a tres de los participantes con alta necesidad de programas de bienestar social como son las becas. En tercer lugar, se encuentra el código AIC, donde 2 participantes refieren la necesidad del intérprete ya que han realizado el examen de admisión a una universidad pública, pero requieren el apoyo de un intérprete dentro de clases. Los subsiguientes códigos se muestran: Un participante expresa la necesidad de apoyo médico urgente (AMS) dado que requiere cirugía del corazón que ha sido postergada desde los 12 años. En el siguiente código DIF, refiere la necesidad de un participante para una posible intervención por parte del Sistema Nacional DIF ya que la entrevistada proporciona información durante la entrevista diagnóstica sobre posible violencia en el hogar. Un participante presenta el código Lentes, indicando la urgencia de los mismos y la carencia de recursos económicos para adquirirlos. El siguiente participante codifica en MCS (Mayor contacto con la Comunidad Sorda) ya que muestra una identidad Sorda poco constituida. Finalmente, se encuentra el Código PARTS (Programa de arte). Este código explica el deseo de un estudiante Sordo cuyo ingreso económico es a través de la venta de sus pinturas y desea estudiar un programa profesional de arte.

En relación a la gráfica 9, en esta gráfica se señalan las expectativas a futuro de los jóvenes. En tres de ellos, se detecta el plan futuro de concluir la universidad (Código Universidad), seguido por las expectativas de 3 participantes por establecer un negocio propio (Código Negoc). A continuación, se encuentra el código NP (No presentó) donde se observa que tres de 15 jóvenes no expresan expectativas a futuro. El código IND (Independencia) se presenta en 2 jóvenes que desean vivir solos y ser autosuficientes. Los siguientes códigos se presentan por 1 participante, respectivamente: NFH (Negocio familiar entre hermanas), trabajo digno, viajar y casarse (Código CIF).

En la gráfica 10, se muestran los resultados de la Escala de Evaluación de la Actividad Global (EEAG) (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). En dicha escala 100-91, significan: Actividad satisfactoria en una amplia gama de actividades, nunca parece superado por los problemas de su vida, 91 es valorado por los demás a causa de sus abundantes cualidades positivas. Sin síntomas. La escala 0 significa que el evaluado presenta respuestas insuficientes. En esta gráfica 10, se observa que 5 participantes se encuentran en el percentil 80 que computa como síntomas transitorios y constituyen reacciones esperables ante agentes estresantes psicosociales (p. ej., dificultades para concentrarse tras una discusión familiar). 6 participantes se ubican en el percentil 70, lo que sugiere que los evaluados presentan algunos síntomas leves (p. ej., humor depresivo e insomnio ligero) o alguna dificultad en la actividad social, laboral o escolar, pero en general funcionan bastante bien, tiene algunas relaciones interpersonales significativas. Por su parte, 4 participantes más se encuentran en el percentil 60, lo que indica síntomas moderados (p. ej., afecto aplanado y lenguaje circunstancial, crisis de angustia ocasionales) o dificultades moderadas en la actividad social, laboral o escolar (p. ej., pocos amigos, conflictos con compañeros de trabajo o de escuela). Se encuentra una relación positiva entre los factores estresantes y de

exclusión como lo son las fallas en la escritura y la lectura, el desconocimiento de las familias de la Lengua de Señas Mexicana, en algunos casos, ambiente hostil y los resultados del EEAG. En ninguno de los casos analizados, se encuentran fallas en la integridad cognitiva.

La gráfica 11, por su parte, muestra el nivel de dominio de la Lengua de Señas Mexicana en cada participante. Esta evaluación fue realizada por un Modelo Sordo Licenciado en Lingüística Aplicada. Se encuentran 6 participantes que computan en nivel avanzado de la LSM, 6 participantes que computan en un nivel medio y 3 participantes que computan en un nivel medio-bajo. Estos resultados sugieren que los jóvenes participantes presentan un nivel medio-alto en el uso de la Lengua de Señas Mexicana.

Sin embargo, en la gráfica 12, se observa que 14 de 15 participantes, muestran rezago en la escritura y lectura. Los entrevistados comentan que a lo largo de su historia de vida este factor de no ser adecuados lectores y escritores ha generado en ellos inseguridad y rezago.

Finalmente, en la gráfica 13, describe a las fallas en la inclusión laboral donde 11 de 15 participantes refieren maltrato psicológico de sus superiores, salarios equivalentes al salario mínimo cuando la jornada de trabajo en la que están obligados a laborar es de más de 12 horas.

6. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, se han intentado exponer los resultados fundamentales del diagnóstico situacional de 15 jóvenes sordos inscritos en el Proyecto de investigación-incidencia denominado Formación de modelos lingüísticos sordos para facilitar la lectoescritura en personas sordas no escolarizadas dirigido por la Oficina de Programa de Gobierno del Estado de Veracruz. Se presentaron las opiniones de los estudiantes sordos de la muestra al respecto de las deficiencias que han afrontado en el acceso a la educación sin una formación continua en Lengua de Señas Mexicana (LSM) y acceso a la salud revelando que el 50% no cuenta con un programa de seguridad social. Así también, se expuso la importancia que abonan los programas de bienestar social principalmente, el programa de becas, toda vez que se analizaron las genuinas expectativas de los entrevistados por continuar la universidad de una forma regulada. En suma, esta investigación registró las necesidades detectadas de la muestra en cuanto a vivienda, apoyos visuales, educación de calidad, trabajo digno y por último, en los planes de vida expresaron diversas metas, como establecer un negocio propio, estudiar la universidad y viajar.

Se registró también la necesidad de los entrevistados de acceder a los contenidos curriculares mediante un intérprete de Lengua de Señas Mexicana. Se destacó la integridad cognitiva en todos los participantes y se encontró que los diferentes niveles de la Escala Global de Evaluación del Funcionamiento se deben a factores de exclusión social como la falta de integración familiar, desconocimiento de la familia sobre la LSM, los factores excluyentes laborales y escolares donde no existe sensibilización ni conocimiento de la Lengua de Señas siendo la lengua prioritaria de la muestra. Se observan también contenidos de angustia y enojo al recordar y explicar la mayor parte de los escenarios escolares vividos. Se encontró que los jóvenes participantes

son buenos usuarios de la LSM, pero no del español escrito. De aquí la relevancia del Programa Modelos Lingüísticos Sordos, que permite que expertos Sordos modelen y transmitan la LSM, la promoción de la Cultura Sorda y la asimilación del español escrito como segunda lengua por sus pares sordos. Finalmente, este trabajo apunta hacia recapitular la reflexión de los conocimientos, saberes y experiencias descritos por los participantes Sordos durante el primer taller de capacitación de Modelos Lingüísticos Sordos y su formación certificada. En esta formación, se señala la función central de dichos actores en el modelaje de la lengua de señas y apoyo pedagógico al alumnado Sordo en los procesos de adquisición de la lectura y escritura.

7. Discusión

A partir de las reflexiones y detección de las necesidades realizadas sobre la primera etapa del Programa Formación de Modelos Lingüísticos Sordos para favorecer la lectoescritura del español como segunda lengua, se han realizado registros de estudiantes que requieren de la intervención específica en el orden de inclusión social, bienestar psicológico y apoyo de servicios de salud. Así también, se programarán intervenciones multi locales determinadas por las siguientes variables: concentración de población sorda por región del Estado tratando de conservar alguna representación en las zonas norte, centro y sur; jóvenes localizables; docentes y mediadores de LSM disponibles en la región municipio y localidad de intervención; lo cual deriva en las regiones Capital, Sotavento, las Montañas y Huasteca Baja. Por su parte, es alta la capacidad de transferibilidad del método y también es elevado el rango de alcance de este proyecto. Dentro del equipo, se cuenta con el Instituto Veracruzano de Educación para los Adultos, cuyas coordinaciones regionales coadyuvan en la identificación de población objetivo y concientización del proceso de lectoescritura. Se plantean foros regionales con involucramiento del poder ejecutivo y legislativo, así como productos de divulgación y de intercambio. La población Sorda identificada hasta el momento se muestra entusiasta de la propuesta.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual Diagnóstico DSM-IV TR*. 1-124. Barcelona: Masson.
- Bleger, J. (1999). *Psicohigiene y psicología institucional*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de <https://bit.ly/3OvDpZ1>
- Butcher, J. N., Williams, C. L., Graham, J. R., Tellegen, A., Ben-Porath, Y. S., Archer, R. P. et al. (1992). *Manual para la administración, puntaje e interpretación del Inventario Multifacético de la Personalidad en Adolescentes, MMPI-A [Manual for Administration, Scoring, and Interpretation of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory for Adolescents: MMPI-A]*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.1037/t15122-000>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2003). *Decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y reforma la*. México: Poder Ejecutivo. Recuperado de <https://bit.ly/3OfViuF>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de 06 de 2018). *Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. (D. O. Federación, Ed.) Recuperado de <https://bit.ly/2C9GZpp>

- Claros-Kartchner. (2009). La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. 16. Recuperado de <https://bit.ly/3xi2M9m>
- Diario Oficial de Colombia. (26 de septiembre de 1997). (N. 43137, Ed.) Recuperado de <https://bit.ly/3ztMf58>
- Godofredo, V. D. (2011). Equidad y democracia: Comentarios teórico-metodológicos. (U.-U. Xochimilco, Ed.) *Argumentos: Estudios críticos de la sociedad*, 24(65), 109-133.
- González, O. D. (2018). *La medición de la discapacidad en los censos de la población*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de <https://bit.ly/2L572Rv>
- H. Congreso de México. (2011. Última revisión 2021). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. México: *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de <https://bit.ly/2wIWWvs>
- INALI. (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas de México: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y variantes geoestadísticas*. México: Gobierno Federal, SEP. Recuperado de <https://bit.ly/3NGCGnD>
- INEGI. (2015). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de la Discapacidad*. México. Recuperado de <https://bit.ly/3Hfoq2R>
- INEGI. (2020). *Presentación de resultados: Censo de Población y Vivienda 2020 Población con Discapacidad*. México. Recuperado de <https://bit.ly/3MQc56i>
- INSOR. (2019). *Los modelos lingüísticos sordos en la educación de estudiantes sordos*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood (Comprendiendo la cultura Sorda. En búsqueda de la "Sorditud"*. Sydney, Estados Unidos de Norte América: Multicultural Matters.
- Ministerio de Educación de Perú (2018). *Perfil de Modelo Lingüístico*. Recuperado de <https://bit.ly/3mFvfkG>
- Moreno, V. I. (2017). *Formación Laboral y técnica de los Estudiantes sordos del Estado de Jalisco (México)*. [Occupational and technical training of deaf students in the State of Jalisco. Barcelona, España: Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. [Depòsit digital].
- Moreno, V. I., Pirttimaa, R. & Duran, G. R. (2021). Dignity for the Deaf in the Educational Environment: A Comparison Between Finland and Mexico. *International Journal of Disability, Development and Education*, 24.
- Muñoz, K. (2017). Epistemologías de sordos. Múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento. *Perfiles educativos*, 39(155), 215-221. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.155.58066>
- Navarro, M. M. (2017). Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile. (U. S. Bolívar, Ed.) *Revista de la Universidad Simón Bolívar*, 21(40), 458-475. REcuperado de <https://bit.ly/3xrYOv0>
- OMS. (2021). *Sordera y pérdida de audición*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://bit.ly/2tkg4C0>
- ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. ONU, Material de promoción, Nueva York y Ginebra. Recuperado de <https://bit.ly/2Sx1CSj>
- Pertusa, V. E. y Fernández-Viader, M. d. (2006). *El valor de la mirada: Sordera y educación*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Rodríguez, D. J. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, 17(33). Recuperado de <https://bit.ly/3HsYaSD>
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social*. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de <https://bit.ly/3aYClj6>
- Stang, A. M. (2010). *Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real*. Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de <https://bit.ly/3HicwVO>

Verthelyi, R. (1985). *Interacción y proyecto familiar*. Gedisa. Argentina

Vidal, S. C., Mojica, M. I. y Bonilla, A. S. (2015). *La lengua de señas mexicana en la educación de los niños sordos desde la perspectiva socioantropológica del modelo bilingüe-bicultural*. Recuperado de <https://bit.ly/3OeLXTV>

WFD. (2018). *WFD NEWS*. Helsinki. Recuperado de <https://bit.ly/2vkBDn3>

WFD&SNAD. (2008). *Informe de la Encuesta Global de la Secretaría Regional de la WFD para México, América Central y el Caribe (WFD MCAC)*. Federación Mundial de Sordos y la Asociación Nacional de Sordos de Suecia. Recuperado de <https://bit.ly/3aS5sTI>

Cómo citar en APA:

Moreno, I., Martínez, W., Martínez, Y. y D. González (2022). Reflexiones sobre la primera etapa del programa Modelos Lingüísticos Sordos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 93-110. <https://doi.org/10.35362/rie8914778>

Contextos educativos, educación e identidades de género de adolescentes de una localidad rural maya en Yucatán

Silvia Montejo Murillo ¹ 

¹ Universidad Tec Milenio, México

Resumen. El propósito de este artículo fue comparar y explorar la identidad de género de mujeres adolescentes de una localidad rural maya, desde dos de sus contextos educativos: la escuela telesecundaria y la vida cotidiana en la comunidad. Se utilizaron entrevistas y observación participante para obtener los datos primarios cualitativos. Entre los principales hallazgos se destaca, que la estructura y rigidez institucional de la escuela, limita a las adolescentes poder actuar en ciertos momentos desde atributos sociales distintos a los que les ofrece su localidad. Asimismo, la escuela contribuyó a la individualización de las participantes y las formó para tener como representación deseable del “desarrollo” los valores del exterior, aspectos que no contribuyen necesariamente a la idea de “comunidad”, que aún está presente en esta localidad con raíces mayas y que tiene como base de sus relaciones un sentido comunitario. Finalmente, la educación que se enseña y se produce en el aula escolar responde a los objetivos de tecnificación y formación de mujeres “ciudadanas”, que puedan desempeñar un rol dentro del sistema productivo, al mismo tiempo que las educa como mujeres para mantener y asegurar el orden social binario de género tradicional.

Palabras clave: identidad de género; contextos educativos; educación formal; educación informal; educación.

Contextos educacionais, feminismo e identidades de género de adolescentes de uma cidade rural maia em Yucatán

Resumo. O objetivo deste artigo é comparar e explorar a identidade de género das adolescentes numa localidade maia rural, a partir de dois dos seus contextos educativos: a escola telesecundária e o quotidiano na comunidade. As entrevistas e a observação dos participantes foram utilizadas para obter dados primários qualitativos. Entre as principais descobertas estão a estrutura e rigidez institucional dos limites escolares que os adolescentes podem atuar em determinados momentos a partir de atributos sociais diferentes dos oferecidos pela sua localidade. Da mesma forma, a escola contribuiu para a individualização dos participantes e formou-os para ter como uma representação desejável do “desenvolvimento”, os valores do exterior, aspetos que não necessariamente contribuem, para a ideia de “comunidade” que ainda está presente nesta localidade com raízes maias e que tem como base as suas relações um sentido de comunidade. Finalmente, a educação que é ministrada e produzida na sala de aula da escola responde aos objetivos da tecnificação e formação de mulheres “cidadãs”, que podem desempenhar um papel dentro do sistema produtivo, ao mesmo tempo que as educa como mulheres que mantêm e asseguram a tradicional ordem social binária de género..

Palavras-chave: identidade de género; contextos educacionais; educação formal; educação informal; educação.

Educational contexts, education and gender identities of teenagers from a rural Mayan locality in Yucatán

Abstract. The purpose of this article was to compare and explore the gender identity of adolescent women from a Mayan rural locality, from two of their educational contexts: the telesecundaria school and daily life in the community. Interviews and participant observation were used to obtain qualitative primary data. Among the main findings, it is highlighted that the institutional structure and rigidity of the school limits the fact that adolescents can act at certain times from social attributes different from those offered by their locality. Likewise, the school contributed to the individualization of the participants and the ways to have foreign values as a desirable representation of “development”, aspects that do not contribute equally to the idea of “community” that is still present in this locality with Mayans and whose relationships are based on a sense of community. Finally, the education that is taught and produced in the school classroom responds to the objectives of technification and training of “citizen” women, who can play a role within the productive system, while educating them as women who maintain and ensure the traditional gender binary social order.

Keywords: gender identity; educational contexts; formal education; informal education; education.

1. Introducción

En la década de los ochenta surgieron investigaciones sobre el papel que tiene la educación formal en la educación del machismo en hombres y mujeres, desde el currículo abierto (las asignaturas y los planes de estudios) y a través de un currículo oculto: en los discursos, imágenes y simbologías que contienen los libros y, de forma relevante, en las representaciones sociales, así como en el imaginario colectivo de los profesores y funcionarios involucrados en la educación formal (Acker, 2003). Estos estudios discuten la categoría de género desde una visión occidental, en los que no necesariamente retoman otras categorías que agudizan la brecha entre ellos y que aparecen en contextos como los indígenas.

En contextos indígenas, la educación formal presenta características que necesitan urgentemente de nuevos enfoques para el estudio del quehacer educativo que considere una perspectiva de género. En espacios como la escuela, aparece discriminación y violencia hacia las mujeres, no solo a causa de su género sino también por pertenecer a una etnia, por vivir en un medio poco urbanizado y por tener un ingreso muy por debajo de la media de los sitios considerados desarrollados (Rosales, 2014; Jiménez y Mendoza, 2016; Jiménez y Kreisel, 2018).

Por otro lado, la construcción de la identidad de género en contextos educativos e indígenas tiene un importante número de preguntas que resolver. En México, a pesar de que la perspectiva de género se encuentra prácticamente en todas las leyes y programas educativos, surge la cuestión de por qué las mujeres que se identifican con una etnia, continúan desertando de la escuela y viviendo en condiciones económicas precarias, así como siendo violentadas por sus parejas y comunidad.

En el caso de las adolescentes del presente artículo, estas se construyen y son construidas desde niñas en la escuela y en casa, con una identidad de género que limita su actuación en el mundo social moderno, por tener un apellido maya y por ser consideradas pobres, entre otras características consideradas como poco valiosas en la sociedad moderna. Estas situaciones frecuentemente son asociadas con el hecho de que las mujeres, por lo regular, no terminan sus procesos de escolarización y se relacionan con creencias vehiculadas por medio del discurso y acciones, expresiones del patriarcado en las que se las educa y que se activan diariamente en el aula escolar y en otros espacios educativos, reflejándose en la identidad de género de las mujeres en esta etapa de formación.

Así, la educación no es un proceso restringido a los espacios escolares, esta se puede entender también, como un fenómeno social extendido más allá de la escuela y de las formas oficiales relacionadas con la misma (Trilla, 1993; Trilla et al., 2003). Sin embargo, debido a la interconexión entre las instituciones, las dinámicas en los espacios familiares y comunales, así como en los medios de comunicación masiva, pasan a ser también, en parte, formas organizativas en esta labor (Zayas y Rodríguez, 2010). De esta forma, las mujeres construyen su identidad de género no solo a partir de la educación que reciben en la escuela sino también por los aprendizajes que experimentan en los espacios de la vida cotidiana y en la propia institución a través del currículo oculto.

En cuanto a la identidad de género, esta se encuentra en constante adaptación a partir de la diferenciación con el otro y la afirmación con el sí mismo, presentando etapas de crisis importantes en la adolescencia, en la cual se pueden formar atributos que se consolidan o no para el resto de la vida (Erickson, 1968). “Los seres humanos tienen ciertas potencialidades y limitaciones que emergen durante su vida útil que se puede actualizar en puntos específicos del desarrollo, pero solo si las condiciones del entorno lo facilitan” (Côté y Levine, 2002, p. 104). Agregando un componente de agencia social, el feminismo, reconoce las posibilidades de cambio de las mujeres en la identidad de género: “la identidad femenina debe ser tratada como resultante de las experiencias reales de las mujeres y como una posible construcción” (Martínez, 1992, p. 66). Las participantes se encuentran en la adolescencia, en donde confrontan constantemente sus sistemas educativos de referencia: la escuela, la comunidad y la familia para expresar y formar su identidad de género dinámica. “Durante este periodo, la persona adolescente comienza a experimentar una serie de cambios físicos, emocionales, conductuales, intelectuales y sociales, los cuales son necesarios para que pueda consolidar su identidad y definir el ser humano que será” (Arroyo et al., 2014, p. 4).

Por otro lado, con respecto al estudio de la construcción de la identidad en el adolescente, frecuentemente ha sido estudiada desde el relato autobiográfico siendo un nivel primario de ella, sin embargo, el presente estudio se centra en el análisis del nivel socio-cultural que se desarrolla en el aula y en los espacios de la vida cotidiana de las adolescentes en relación con su identidad de género (Côté y Levine, 2002).

2. Contextos educativos e identidad de género

En el presente trabajo, se retoma el enfoque de los contextos educativos o tipos de educación (Trilla et al., 2003) para ilustrar cómo el aprendizaje se sitúa en el contexto de la experiencia vivencial de participación en el mundo, que es fundamentalmente un fenómeno social que refleja la condición de seres sociales capaces de conocer, de tal forma que los sujetos son aprendices y también capaces de enseñar sobre el proceder social en la vida diaria (Bruner, 1997). Así, cada mujer, puede ser capaz de construirse y reconstruirse continuamente, a partir de la educación que recibe y de la que es partícipe en la educación formal (en el espacio de interacción que se produce dentro de ella) y en la educación informal.

La educación, por su parte, puede entenderse como un fenómeno, un hecho social o un proceso (Durkheim, [1922] 1975, pp. 11-30) que, para fines de esta discusión, se retoma como un proceso que consiste en “la transmisión de conocimientos, habilidades y normas de comportamiento para que los nuevos miembros puedan formar parte de su sociedad” (Giddens y Sutton, 2015, p. 124). Los orígenes de la educación se remontan a las primeras organizaciones sociales, en donde los adultos instruían a los más jóvenes en las tareas consideradas importantes para la sociedad, principalmente a través de la narración por vía oral de los conocimientos, principios y valores apreciados. Estos conocimientos, principios y valores apreciados han cambiado con la transformación de la sociedad, en la modernidad estos tienen una relación importante con el sistema económico y productivo, resultado de la instauración del sistema

capitalista y neoliberal como hegemonía. De tal forma, la educación funciona a partir de diversos sistemas que tienen como objetivo intrínseco y explícito la formación de un sujeto moderno al servicio de la productividad.

Actualmente, se reconocen tres tipos de educación: formal, informal y no formal, clasificación que surge a partir de las organizaciones que la ofrecen y los objetivos que cada una persigue. La educación formal es la que se encuentra reglamentada y certificada por organismos oficiales, la educación no formal son conocimientos que se ofrecen para formar en oficios u otras habilidades pero que no cuentan con una certificación, mientras que la educación informal es la que ocurre en la vida del individuo aparentemente sin un objetivo claro y las tres son subdivisiones del sistema educativo que se desarrolla en el proceso más amplio de socialización. La educación en su totalidad, “es una socialización... de la joven generación” (Durkheim, [1922] 1975, p. 12).

Cada tipo de educación juega un papel específico y complementario respecto de los otros dos en la formación del individuo y particularmente de su identidad. En conjunto y como educación deliberada y encausada, puede transmitir un tipo de conocimiento, actitud o ideología hacia un individuo o un grupo de personas, logrando resultados deseados o no deseados e incluso indeseables. Uno de ellos es la reproducción social del patriarcado, de la desigualdad social y de sus formas de discriminación y en el que se configura la identidad de género, esto es una posición ante el mundo que reproduce cierto orden social.

En el presente estudio este supuesto es relevante, puesto que generalmente cuando se hace referencia al término de “educación”, se relaciona con el sistema formal de transmisión de conocimientos. La educación formal es la principal forma institucionalizada de socialización, generada a partir de las necesidades productivas y laborales de las sociedades modernas y en esta característica radica la diferencia que es relevante enfatizar con respecto a la socialización.

La principal diferencia entre socialización y las educaciones se encuentra en que, en las segundas, las sociedades o grupos pueden tener cierto control sobre ellas, principalmente sobre lo que se desea enseñar y aprender y tienen un propósito claro de formación. Si bien en la socialización como sistema abierto se transfieren conocimientos, valores y principios, estos pueden oponerse o no a las normas y funciones sociales vigentes, por lo que puede ser que los individuos se encuentren en procesos de socialización, ya sea como aprendices o receptores sin necesariamente educarse o educar. Así, la educación es un proceso intencionado y planificado incluso en la educación informal que se desarrolla en la familia y en la comunidad. Este argumento toma aún más relevancia en este trabajo, puesto que la colonialidad ha tendido a ver a las familias y comunidades como “agentes socializadores” cuando en realidad son instituciones que ofrecen un conocimiento organizado y estructurado que forma a los individuos y que es posible gracias a un proceso educativo informal.

Tomando esta pauta, la familia es una institución de educación que lidera la enseñanza de la identidad de hombres y mujeres. Así, en la comunidad o localidad estudiada, las familias, la comunidad y la escuela funcionan como instituciones informales que enseñan a las mujeres a ser y comportarse de cierta forma y establecen los límites de su personalidad y actuación en el mundo social. Estas educaciones

contienen y transmiten un conocimiento que puede ser transformador o conservador. En ese sentido, un individuo puede aprender y reaprender diversas formas de ser, mediante los aprendizajes en la educación formal e informal.

Se parte entonces de la idea de que la educación como sistema estructurado en el aula, así como en los sistemas informales tienen un componente que puede limitar la actuación de los individuos o bien ser capaz de liberar el potencial humano a través de una configuración del “yo”, es decir, de su “identidad”, que responda a los estímulos del contexto, pero también a las necesidades de cada mujer para que puedan oponerse a las formas que se educan sobre cómo “ser mujer”. En particular, en el caso de las adolescentes participantes, significa la posibilidad de transformar atributos de su identidad de género en los espacios de educación (Mejiuni, 2013). Por lo que también se buscó explorar “la interrelación dinámica que existe entre la identidad y el aprendizaje” (Zurlinden, 2010, p. 7) en la educación formal e informal.

3. Metodología

3.1 El sitio de estudio

La comunidad analizada se ubica en una localidad del estado de Yucatán (México), en el que su población, según INEGI (2015), ocupa el segundo lugar donde más se habla una lengua indígena. La comunidad forma parte de lo que durante años fue la zona henequenera, una agroindustria caracterizada por la explotación indígena maya, en la que se mantuvo el sistema de hacienda colonial.

3.2 Muestra

La selección de la muestra fue intencional basada en criterios. De acuerdo con Martínez-Miguélez (2006) este tipo de muestra se elige mediante una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación. Participaron 19 mujeres de entre los doce y los 77 años, además de integrantes de sus familias y de la comunidad.

Los criterios que se eligieron para seleccionar a las participantes en el estudio fueron los siguientes y su orden tuvo un nivel jerárquico de importancia:

- a) El criterio más significativo fue que las mujeres estuvieran dispuestas a participar y mostraran voluntad y deseo de hacerlo. Esto fue así porque se requería de una participación constante e intensa (de varias semanas y de muchas horas) para poder recuperar las prácticas y discursos que inciden en su identidad.
- b) El número total de participantes a las que se entrevistaron y observaron se determinaron por el criterio de “saturación”. De acuerdo con Glaser y Strauss (1967, p. 12) esto ocurrió cuando cada nueva entrevista y observación no aportó información adicional sobre las categorías de estudio.

3.3 Método

El estudio fue de carácter cualitativo y se colocó dentro del paradigma de teoría crítica. En la educación formal se analizaron los discursos que se manejan en el currículo (concretamente por medio de los libros de texto) y que educan una ideología patriarcal y colonial. Esto porque de acuerdo con Habermas el lenguaje es un medio

de dominación social. “En la medida en que las legitimaciones de las relaciones de poder no estén articuladas, el lenguaje también es ideológico” (Habermas, [1977] 1992, p. 259).

Asimismo, en la educación informal y también en la formal, se analizó la práctica social desde su parte material (acciones) y abstracta (lenguaje). De acuerdo con Shove et al. (2012), la práctica es la manifestación del pensamiento cognitivo que integra una parte ideológica y subjetiva, se manifiesta en una acción (la parte material) y se construye mediante la interacción con otros y otras. Esta ideología educa ciertas formas hegemónicas de pensamiento y acción sobre las personas, por medio del establecimiento de un sentido común, “el deber ser” de las cosas. En el presente estudio, se analizaron los discursos socio-culturales que tienen un impacto en la identidad de género de las adolescentes, para evidenciar las formas hegemónicas de “ser mujer” que influyen en mayor medida a las mujeres de la localidad. El estudio de esta práctica se llevó a cabo a través de observación participante y entrevistas con las mujeres. Estas técnicas se emplearon de la siguiente manera:

3.4 Observación participante

La observación es una técnica de recolección de datos en la investigación social que puede realizarse con distintos niveles de acercamiento al objeto de estudio (Goetz y LeCompte, [1984] 1988, p. 126). Al utilizar un método etnográfico, como en la presente investigación, la observación participante resultó irremplazable, ya que se requirió hacer una larga estancia en campo e interactuar lo más posible con los hechos y los involucrados en ellos. Así, la descripción e interpretación de los sucesos fue densa, se logró paulatinamente en prolongadas interacciones con las participantes, los informantes clave y sus contextos durante tres años.

3.5 Entrevistas

Álvarez-Gayou citando a Steiner Kvale, desarrolla ideas en torno a la entrevista en la investigación cualitativa. Esta última tiene como propósito fundamental: “Obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (Kvale, 1996, p. 6 citado por Álvarez-Gayou, 2010, p. 109). Por su parte, Martínez-Miguélez (2006), hace alusión también a la entrevista en investigación cualitativa y la define como: “Un instrumento técnico [...] que adopta un diálogo coloquial o entrevista semi-estructurada complementada, posiblemente, con algunas técnicas escogidas [...] y de acuerdo con la naturaleza específica y peculiar de la investigación que se va a realizar” (p. 93).

Retomando estas definiciones, se utilizó la entrevista como un proceso y una técnica para profundizar en los significados que las participantes dan a lo que hacen y lo que son. Se utilizaron entrevistas para escuchar a las mujeres, no solo ni principalmente como informantes, sino como seres humanos que en lo individual y lo colectivo reflexionan y pueden practicar formas de resistencia respecto de su condición de género (Korol, 2007). Asimismo, se registraron posturas corporales, silencios y gestos, que fueron un elemento esencial de la representación subjetiva de lo que las participantes percibieron sobre sí mismas y sus contextos y los informantes sobre sus entornos y las adolescentes.

4. Resultados

4.1 Educación informal en la familia y la comunidad y su influencia en las identidades de género de las adolescentes

En la educación informal desarrollada en la comunidad y la familia, la libre maternidad, como un derecho y una facultad, se presenta de forma variada en la identidad de género de las adolescentes. En el caso de la maternidad, que es un atributo tradicional de las mujeres, predomina la idea de *"tener los hijos que Dios mande o quiera"*. Esta creencia es, principalmente, promovida por las iglesias católicas y evangélicas dentro de la comunidad. El vehículo de este mensaje suelen ser los sermones que ofrecen los pastores en las iglesias protestantes o el sacerdote católico en la misa. El mensaje es reforzado en el catecismo, en el culto y demás reuniones organizadas por estas religiones. Las mujeres más mayores de la comunidad, que son madres, tienen entre cinco y ocho hijas e hijos, las de la siguiente generación más joven, entre tres y cinco hijos, mientras que las mujeres más jóvenes adultas tienen entre uno y tres hijos.

En el caso de las mujeres adolescentes que tienen novio y una vida sexual activa, sus parejas utilizan preservativos masculinos (condones) para prevenir los embarazos. Esto lo hacen por recomendación de sus madres y abuelas, incluso hay casos en que estas también recomiendan la abstinencia como medio para la prevención no solo de embarazos sino de enfermedades de transmisión sexual. Algunas adolescentes son conscientes de estas enfermedades y algunas prefieren no tener sexo con sus parejas, tomando como alternativa el contacto íntimo. Sin embargo, un informante de la comunidad explicó lo siguiente:

Se ha desatado que las mujeres se embaracen a temprana edad ... porque en la generación que yo estuve de esa etapa a los que vienen atrás, eran como embarazos de trece años, catorce años las niñas, entonces hubo eso y se fue como replicando, hubo una tendencia para ser "comadre", si tú ya fuiste, pues yo voy ahora (sic), entonces hasta hubo un grupo de mujeres que se embarazó a temprana edad. Porque los papás y mamás no están en casa, ¿Quién los orienta? ¿Con quién van a hablar? ¿Quién los va a ver en la parte del día? Porque mamá y papá vienen hasta la noche, el resto del día se encuentran solos, y creo que ese es el principal problema que se ha generado desde años atrás, desde que era joven, he visto que se ha replicado esta situación. (Informante, hombre, 27 años)

El informante se refirió al caso de las mujeres que son madres de las adolescentes de la localidad que con frecuencia salen a trabajar en el servicio doméstico o empresa en la ciudad. Algunas de ellas son madres solteras y otras se encuentran casadas o en unión libre.

Con respecto a la vestimenta, el hipil o huipil, era el vestido característico de la mujer mestiza, producto de la mezcla de la confección europea con la indígena. Era y continúa siendo elaborado con hilos y telas que son costosos para las mujeres, a pesar de que hay distintos tipos de hipil, entre los que hay unos más sencillos que son pintados, no bordados. Las mujeres más jóvenes, ya no los usan pues no les son prácticos para su vida diaria. En esta localidad, el hipil ya no es un distintivo identitario para las mujeres jóvenes como lo era para sus madres y abuelas.

Dentro de la comunidad, las mujeres usan ropa de moda actual y hablan en maya entre ellas y con sus familias. Cuando hablan maya lo hacen en tono muy bajo, una característica en el uso de la lengua maya que se da de forma frecuente dentro de la comunidad. Dos jóvenes, una de catorce años y otra de quince, expresaron que entendían el maya pero que no lo hablaban porque sentía “vergüenza” y solo algunas mamás tratan de enseñar esta lengua a sus niñas. El desuso de la “maya” en la comunidad tiene una consecuencia en la identidad de la mujer de la comunidad que la va desmarcando de lo “maya”, de su identidad étnica y la acerca más a lo mestizo y de lo que él se desprende.

Sichra (2004) señala que los hablantes otorgan un valor a su lengua a partir de la funcionalidad que representa su uso en la vida cotidiana, lo cual también tiene una manifestación de lealtad y de pertenencia hacia ciertos grupos sociales. En el caso de las mujeres adultas y ancianas, se observó que hablan las dos lenguas, la castellana y la maya; algunas pocas hablan solo maya. Las mujeres aprendieron castellano en la escuela y lo empezaron a utilizar en ella y en la ciudad. Las mujeres adultas jóvenes participantes entendieron perfectamente el castellano, sin embargo, a las más adultas les dificultó hablarlo, en ocasiones, les fue complicado comprender cuando se conversó con ellas y contestaron con frases cortadas, utilizando adjetivos, verbos sin conjugar y a veces sin usar conectores. Asimismo, con sus familias, se comunicaron utilizando la lengua maya, la cual hablan de forma fluida. Por su parte, las mujeres más jóvenes hablaron más en español que en maya en la comunidad y al hablar esta última lengua, lo hicieron con cierta timidez.

4.2 Identidades de género de las adolescentes en la escuela telesecundaria

La escuela telesecundaria se encuentra en el centro de la comunidad. A esta escuela acuden la mayoría de las adolescentes de la comunidad, a quienes les corresponde este grado. Algunos adolescentes acuden a la escuela de la comunidad vecina, por la idea que tienen sus padres de que el nivel educativo es “mejor”.

Las diferencias de género se aprecian, primero, en el número de estudiantes de cada salón. En el primer grado, se identificaron nueve varones y una niña; en el segundo grado, cinco varones y cinco niñas y en el tercero tres niñas y seis niños. Existen cinco maestros en el plantel, tres frente a grupo, dos hombres y una mujer, un maestro que es el director de la escuela y un maestro nuevo que es originario de la comunidad vecina. Los maestros tienen opiniones diversas sobre el número de niñas que hay en la institución. Uno de ellos comentó: “En años anteriores, había un número igual de niños y de niñas en las aulas, pero pues es normal, van saliendo, cada día hay más igualdad, que diga...equidad entre hombres y mujeres, no hay diferencias importantes entre hombres y mujeres”. Sin embargo, otro maestro manifestó que:

Es común que las niñas de la comunidad no sigan estudiando por las “costumbres” que existen en la comunidad. Las niñas se embarazan a temprana edad o desertan de la escuela porque no están sus padres, ya que siempre están trabajando. Entonces se meten en drogas o empiezan a experimentar su sexualidad a temprana edad. (Maestro, 30 años, entrevista, 16 de noviembre de 2019)

La deserción escolar a causa de la ausencia de los padres es algo que confirmó un informante clave de la comunidad, problema al que se suma también la falta de recursos económicos para continuar estudiando. Una adolescente en una entrevista manifestó:

Estaba pensando en estudiar cultura de belleza ... me ha dicho mi mamá que la comunidad es chica y que no hay tantas personas a quienes yo tenga para pintar o peinarlas, que como son pocos y casi nunca hay fiestas, pues, aunque sí me serviría para mí y para mi familia ... pero estoy confundida. (Alejandra, estudiante, 14 años)

La mamá de esta adolescente se emplea como trabajadora doméstica en casas particulares en la ciudad casi todo el día, como la mayoría de las madres de las adolescentes de la comunidad. Esta ocupación también la realizaron sus abuelas, quienes continuaron haciendo este trabajo después de su liberación por las haciendas henequeneras, las cuales tenían un sistema de explotación en el que las mujeres mayas eran casadas y obligadas a trabajar y vivir en estos centros productivos (Peniche, 1987). Este es un pasado que se recuerda con tristeza y del que las abuelas de las adolescentes hablan poco a sus familias, pero que es conocido por sus habitantes.

Las adolescentes hablan en español para comunicarse y se comportan con los atributos tradicionalmente asignados a la mujer, dentro de las aulas y fuera de ellas. Durante el receso las niñas son personas que conviven. En sus interacciones, se unen por afinidad con otras compañeras de clase, que se convierten en amigas o compañeras, no solo en la escuela sino también que esta relación se reproduce en la comunidad. En el receso, se agrupan con otras mujeres o compañeros hombres, se sientan en un lugar para comer, conversar y beben una soda, intercambian gestos, miradas y mensajes entre ellas y hablan poco. Una de las adolescentes habla más que las demás, es más abierta en las interacciones con sus compañeras y compañeros. Sin embargo, ella tiene mayor relación social con los hombres, con quienes se abraza, ríe y hace bromas, esta adolescente expuso el siguiente testimonio al respecto:

Me gusta llevarme más con los niños que con las niñas, aunque digan que estoy loquita [*sic*]... solo tengo una amiga ... porque luego las niñas te hacen cosas y hacen como que no pasó nada.... (Alejandra, 14 años)

La identidad de género de esta adolescente, en particular, tiene una relación con un intento de desmarcarse de la identidad de género de su hermana, con la que se ha construido de forma distinta, a partir de la educación informal recibida en casa. Alejandra se describió como “alegre” y “relajienta” y a su hermana como “rebelde” y “la consentida de sus papás”. Su hermana, que hace dos años terminó sus estudios en la escuela telesecundaria de la comunidad y empezó a estudiar una carrera técnica en la ciudad, se mostró con una identidad de género que se desmarca de la de la comunidad, ya que se emplea por las tardes y manifestó gusto por estudiar y seguir preparándose en la educación formal (conversación informal, 15 de septiembre de 2019). Alejandra y su hermana entienden la lengua maya pero casi no la hablan en la comunidad y en la escuela, solo en algunas interacciones en privado con su mamá y familiares.

Alejandra y sus compañeras en la telesecundaria, tienen un acercamiento que es mediado por los profesores. En las aulas platican poco sobre sus asuntos personales, prefieren salir a pasear al gran patio de la escuela, donde no sean vistas o escuchadas por los profesores, esta situación se repite en la comunidad, escondiéndose de los adultos para conversar. Las adolescentes casi no hablan y comentan poco sus situaciones con sus vecinas. Una adolescente comentó en entrevista: "Cuando estoy triste lloro, pero voy al baño, no quiero que me vean mis papás, ni que me pregunten" (entrevista, 20 de noviembre de 2019). Este comportamiento se reportó en el salón de clase, asimismo, las interacciones entre las adolescentes son poco afectivas, casi no hay contacto físico (una palmada en el brazo, un abrazo o risas). Se observó en las adolescentes un semblante serio y formal, un comportamiento que también se pudo identificar en las mujeres adultas durante su interacción en la comunidad.

Por otro lado, los testimonios de los profesores durante la investigación fueron limitados, es decir, manifestaron que la enseñanza ocurre satisfactoriamente en las aulas y hablaron poco acerca de los problemas que enfrenta la institución. Los profesores conocen a la perfección los problemas por las que transitan las y los alumnos, mismos que se relacionan con las hostiles y limitadas condiciones en las que se han tenido que desenvolver y trabajar las y los profesores en México (Ayala, 2017).

Las personas que en México estudian una carrera magisterial o una licenciatura para la docencia, si desean dar clases en el sector de telesecundaria, deben de cumplir con una serie de requisitos, como la tenencia de un currículo formal y concursar por una vacante ante la Secretaría de Educación Pública (entrevista, 15 de abril de 2018). De ser acreedores a una plaza, los profesores realizan funciones administrativas que se suman a su labor docente.

En telesecundaria, casi la totalidad de los profesores se encuentra en esta mejor situación de contratación, pues el servicio está diseñado para operar con un docente por grado, y el tamaño de estas escuelas es relativamente pequeño; además, es frecuente que los docentes no sólo desempeñen tareas formativas, sino que además se encarguen también de la dirección de la escuela. (Degante et al., 2015, p. 56)

Se observó que el número de las adolescentes disminuye conforme aumenta el grado escolar y en el estudiantado, existen deficiencias serias en lectura y en comprensión matemáticas, un problema que los informantes reportaron, los adolescentes traen consigo del nivel primario. En una conversación informal el 19 de noviembre de 2019, uno de los maestros informantes manifestó que una alumna de primer año de secundaria no sabía leer, razón por la cual se le dificulta entender los contenidos que marcaba la SEP para ese grado. Este es un caso que se repite en los demás salones, pero con menor severidad. Algunas alumnas no tienen los conocimientos básicos de aritmética para poder aprender el álgebra que corresponde a los grados de secundaria. Esto se pudo ver en las notas de sus libretas, en donde de cinco ejercicios logran resolver si al caso dos. Existen algunas alumnas que quieren mejorar, pero los profesores no logran cubrir todas las deficiencias que las estudiantes traen de los grados previos. Asimismo, existe un escaso involucramiento de las familias de las adolescentes en su educación formal.

Por otro lado, los maestros que interactúan en el aula con los y las adolescentes son modelos de identidad dentro de la escuela, misma que funciona como espacio de aprendizaje de identidad para las adolescentes. En este sentido, las adolescentes se encuentran dentro de un espacio intercultural, en el que una parte de los maestros (dos) fomentan la identidad indígena como posicionamiento y parte de la identidad de género, que se puede rastrear por su lengua (hablan maya) y pertenecer a una comunidad indígena (son de una comunidad vecina maya), mientras que los otros dos entienden parcialmente la lengua maya. Estas situaciones dan lugar a procesos de confrontación entre lo que se les ha enseñado en sus comunidades y lo que la escuela les está enseñando en su interacción, sobre cómo ser mujer.

Es notable que las adolescentes están transformando su identidad social como nivel secundario de su identidad de género, al darle un nuevo sentido a su pertenencia social en el mundo, tanto por los modelos de comportamiento, como por el discurso que las permea diariamente en los libros y los que se producen durante su interacción con sus pares y demás actores. Se saben parte de una nación, pero el uso ambivalente y algunas veces contradictorio de las interacciones y los significados que se producen en la escuela y en su comunidad producen muchas incertidumbres sobre su lugar en esa nación. Los posicionamientos sociales que toman las alumnas son producto de la mezcla y confrontaciones de significados culturales, que traen consigo las ideologías de clase, de género y de raza que no aparecen bien definidas en el espacio educativo informal y formal.

El discurso por su parte, también es transmisor y productor de rasgos identitarios, que los interlocutores en el espacio educativo y de interacción pueden intercambiar, siempre y cuando, estén presentes dentro de su marco inteligible, es decir, las elecciones de los posicionamientos sociales de las niñas se producen en virtud de las identificaciones que ellas entienden. En este sentido, el lenguaje ocupa un lugar fundamental en el entendimiento y adopción de estas identificaciones. En las aulas el idioma que demarca estas identificaciones es el español y este idioma es en realidad el productor de las identificaciones que las adolescentes están aceptando con más frecuencia como parte de su identidad de género (Côté y Levine, 2002), porque se valoran como positivas en la escuela desde que empezó a existir la educación formal en la localidad y también en la interacción con la comunidad, aunque no de la misma forma que la lengua maya.

Así, en el aula las adolescentes eligen frecuentemente ser alumnas, amigas, compañeras y mujeres, pero no a ser mayas, debido a que el discurso ni el espacio están configurados ni se configura para enseñar esta identidad, para que las adolescentes aprendan esta posición social e identificación étnica como parte de su identidad de género. Sin embargo, en ocasiones, con los maestros que transitan y se posicionan desde la identidad étnica maya, deciden ser también mayas, portando y llevando esta identidad a otros espacios como los laborales como una expresión de resistencia y permanencia ante las posiciones que les ofrece la sociedad moderna. Las adolescentes del presente estudio, han aprendido a hablar español y maya como una estrategia para estar e interactuar en el espacio educativo formal e informal, no obstante, construyen su identidad de género en función de las estructuras de género y de clase que, desde el pasado, han configurado de forma contundente las identidades

de las mujeres en espacios rurales. Se observó, que el espacio educativo formal entonces no está permitiendo que las mujeres puedan tener otras interacciones y generar nuevos significados sobre ser mujer que contribuyan a su desenvolvimiento personal y político, el cual se exprese en mujeres que hablen y expresen sus sentires, mujeres orgullosas de su apariencia y etnia, organizadas en movimientos sociales y mujeres que no permitan el maltrato y violencia hacia su persona en sus diversas formas.

Por otro lado, el programa educativo utilizado en la telesecundaria, el cual corresponde al establecido para ese nivel de estudios por la SEP, no incluye materias que tengan como objetivo el aprendizaje de la lengua maya ni las raíces de su cultura. Las materias que se imparten en los tres grados son: Español, Matemáticas, Física, Formación Cívica y Ética e Historia (Gobierno de México, 2020). Se imparte una segunda lengua, pero es la de inglés. En este sentido, se observan de nuevo las políticas de asimilación y homogeneización con las que México ha tratado a los pueblos indígenas desde su conformación como Estado (Jiménez y Kreisel, 2018; Vázquez, 2018), dan cuenta de ello. La educación formal de la telesecundaria corresponde a los principios filosóficos que rigen al sistema educativo mexicano, los cuales están orientados a la alfabetización en lengua castellana y a la formación de un cierto tipo de ciudadano moderno, que centra sus esfuerzos en el desarrollo personal, con conocimientos básicos sobre algunas áreas de tecnificación.

Asimismo, esta educación está teniendo un resultado en la formación de la identidad de género de las adolescentes, como personas que hablan español e inglés. La mayoría de las adolescentes escuchan música en inglés, así como las canciones de moda en el *top* de música internacional. En la escuela visten el uniforme, pero cuando salen de ella, se cambian de ropa y se visten con *jeans* o *shorts*, playeras, algunas de ellas se maquillan o se tiñen el cabello de rubio o mechones de colores. Los estereotipos de belleza hegemónicos están influenciando las identidades de las mujeres y la escuela tiene un papel en el reforzamiento de la idea de belleza que impera en las sociedades modernas de México.

5. Discusión y conclusiones

La educación informal y formal que reciben las adolescentes tiene una consecuencia similar en su identidad de género. Ambas educaciones las educan con un comportamiento similar al de las mujeres mayores de la localidad: con poca escolaridad, pero con la diferencia de que ahora la mayoría no habla maya. La escuela influyó en esta conformación de la identidad mediante los contenidos curriculares y las interacciones que propició y en las que no, entre las adolescentes. La estructura y rigidez institucional limitan que las adolescentes puedan actuar en ciertos momentos desde atributos sociales distintos a los que aprenden en su comunidad. Es claro que la escuela ha sido el principal agente educativo por el cual las adolescentes han aprendido español y por el que intentan añadir a su identidad, el atributo de ciudadanía internacional con la asignatura de inglés que se les enseña. Estas educaciones en cierta forma han fortalecido la idea de que “lo externo” es mejor, que hablar inglés y español es preferible que hablar maya.

De igual forma, entienden la lengua maya porque sus madres les enseñaron, pero no la usan de forma frecuente. Esto ocurre por varias razones: porque la escuela promueve el uso de la lengua castellana y no de la lengua maya, porque hay cierta vergüenza sobre su utilización que han aprendido y porque la cultura occidental parece estar siendo aceptada por las adolescentes. En este sentido, se señala que no hablar maya, lo cual está relacionado con la identidad de género que están y han formado las mujeres, puede interpretarse desde dos ángulos: como una manifestación de la discriminación histórica que ha sufrido la comunidad y como eminente consecuencia de los procesos de aculturación que ha experimentado este sitio.

Si bien la categoría de etnia con la que ha sido asociado lo maya en la comunidad ha tenido un efecto en el desuso de su lengua por parte de las mujeres, también es cierto que ellas han podido elegir su uso o no, la pregunta es: ¿Hasta qué punto han podido elegir? O ha sido más bien que no han tenido elección y solo se han ido adaptando a las características que les han presentado los espacios con los que tienen que interactuar diariamente: la escuela, la casa, la comunidad y eventualmente, la ciudad. La respuesta es que han tenido que ver ambos procesos, tanto la discriminación experimentada por las mujeres y sus familias, así como la adaptación que han hecho de sus personas, en este caso, hablar castellano para poder interactuar y comunicarse en la escuela y en la ciudad, las razones por las cuales el uso de esta lengua ha ido disminuyendo en la comunidad. De forma irónica, son la globalización y el neoliberalismo las plataformas que permiten la producción de los discursos y prácticas en los espacios y que propician la búsqueda de similitud y diferencia con los otros, la confrontación continua y dinámica de la identidad de género en el sujeto moderno, en la mujer maya contemporánea.

Así, se encuentra, por ejemplo, que, durante las interacciones entre las adolescentes, como aprendizaje de “ser mujer” en la educación formal, su identidad étnica como parte social de su identidad de género, se debilita. Asimismo, el comportamiento de los profesores, así como el currículo de la institución debilita también esta identidad étnica y tiene un impacto menor en su identidad de género, a diferencia de la influencia que tienen los comportamientos de los miembros de su comunidad y la educación que reciben en casa y otros medios informales acerca de su identidad de mujer.

De igual forma, la escuela contribuyó a la individualización de las participantes. Los valores promovidos por la institución corresponden a la idea de la construcción de una nación que individualiza a las estudiantes, que las forma para tener como representación deseable del “desarrollo” lo internacional (el idioma inglés), el conocimiento y saber científico hegemónico, y que no contribuye necesariamente, a la idea de “comunidad” que está presente en la localidad, es decir, que tiene como base de sus relaciones un sentido comunitario, a pesar del intercambio cultural que ha mantenido con otras sociedades y/o comunidades. No obstante, esto no significa, necesariamente, que las mujeres se hayan construido desde este referente, con el que esencialmente se busca en palabras de un informante “la paz”. Las adolescentes a pesar del intercambio cultural que han tenido en la educación formal, continúan construyéndose en general como mujeres temerosas, calladas y objeto de agresiones diversas. En este sentido surge la necesidad de explorar espacios en donde las mujeres puedan aprender, compartir, experimentar la producción de nuevos significados sobre ser mujer,

en donde puedan repensar y resignificar su pertenencia étnica y genérica y que les permita expresar su identidad de género de forma positiva, lo que se traduce en su crecimiento personal y colectivo.

Referencias

- Acker, S. (2003). *Género y educación: Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. España: Narcea.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. España: Paidós Educador.
- Arroyo, L., Huertas, P., Peirano, C. y Pérez, M. (2014). La identidad del adolescente y su relación con el imaginario nacional costarricense. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2). Recuperado de <https://bit.ly/3xerveZ>
- Ayala, F. (2017). Representaciones sociales de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria: Avatares en la incorporación de las TIC. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3zpeDFx>
- Bruner, J. (1997). *La educación: puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Côté, J. E. y Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis* [Formación de identidad, agencia y cultura: una síntesis sociopsicológica]. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Degante, L., Robles, H. V., Serrano, V. y Castro, R. (2015). *Condiciones laborales de los docentes. Informe 2015*. INEE. Recuperado de <https://bit.ly/399hGqE>
- Durkheim, É. [1922] (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis* [Identidad, juventud y crisis]. New York: Norton and Company.
- Giddens, A. y Sutton, P. W. (2015). *Conceptos esenciales de sociología*. 2da. Edición (Trad. de M. Valle). Alianza Editorial.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* [El descubrimiento de la teoría fundamentada: estrategias para la investigación cualitativa]. New York: Aldine Publishing Company.
- Gobierno de México (20 de mayo de 2020). *Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*. Recuperado de <https://libros.conaliteg.gob.mx/>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. [1984] (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Antonio Ballesteros, trad.). Madrid: Ediciones Morata.
- Habermas, J. [1977] (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) y Encuesta Intercensal INEGI 2015. (2016). *Panorama sociodemográfico de Yucatán 2015*. Recuperado de <https://bit.ly/39d83az>
- Jiménez, Y. y Mendoza, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*, 14(1). Recuperado de <https://bit.ly/39gvijT>
- Jiménez, Y. y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación*, 30(2), 223-246. Recuperado de <https://bit.ly/3HerfBi>
- Korol, C. (2007). La educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. En C. Korol (comp.), *Hacia una pedagogía feminista*. (pp. 9-22). El colectivo América libre.

- Martínez, A. I. (1992). La identidad femenina: crisis y construcción. En M. L. Tarrés (Ed.), *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa* (pp. 65-83). México, D. F.: El Colegio de México/ Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.
- Martínez-Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Mejuni, O. (2013). *Women and Power. Education, Religion and Identity* [Mujeres y poder: educación, religión e identidad]. Dakar: CODESRIA.
- Peniche, P. (1987). Mujeres, matrimonios y esclavitud en la hacienda henequenera durante el porfiriato. *Historias*, 18, 125-138. Recuperado de <https://bit.ly/3zxtlKN>
- Rosales, A. L. (2014). Exclusión de las mujeres en la política educativa intercultural y normatividades de género en Tahdziú. En G. Rosado y C. Rosado (Eds.), *Mujeres en tierras mayas: nuevas miradas* (pp. 185-214). Mérida, Yucatán: UADY.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice. Everyday life and how it changes*. [La dinámica de la práctica social. La vida cotidiana y cómo cambia]. London: Sage.
- Sichra, I. (2004). Identidad y lengua, En M. Samaniego, y C. G. Garbarini (eds.), *In-terculturalidad*. Temuco: Pehuén/MECESUP.
- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural. Formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- Trilla, J., Gros, B., López F. y Martín M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Vázquez, R. (2018). Contexto histórico de formación docente y políticas educativas: una reflexión en atención educativa para los pueblos originarios. *RLEEI Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, 2(1), 34-40. Recuperado de <https://bit.ly/3H4s93f>
- Zayas, F. y Rodríguez, A. T. (2010). Educación y educación escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(1), 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>
- Zurlinden, P. A. (2010). La identidad y el aprendizaje: una perspectiva social. *Multidisciplina*, 6, 5-13. Recuperado de <https://bit.ly/3mtUsyq>

Cómo citar en APA:

Montejo, S. (2022). Contextos educativos, educación e identidades de género de adolescentes de una localidad rural maya en Yucatán. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 111-125. <https://doi.org/10.35362/rie8914905>

Meninas negras em programas para educação de superdotados. Uma revisão de literatura

Fabiola Baquero Gomide ¹ 

Alba Ibáñez García ¹ 

¹ Universidad de Cantabria (UNICAN), España.

Resumo. As meninas superdotadas e talentosas historicamente enfrentam desafios e desigualdades no sistema educacional. As meninas negras estão sujeitas a sofrer uma dupla marginalização. Investigamos a produção científica sobre a inclusão de meninas negras em programas para alunos superdotados, através de uma revisão sistemática de literatura. Objetivamos conhecer: (a) os tipos de estudos que publicam conteúdos sobre educação de meninas negras superdotadas; (b) os objetivos e os modelos teóricos que os sustentam; (c) as metodologias e os sujeitos de pesquisa. A revisão sistemática foi realizada em três idiomas: inglês, português e espanhol. Utilizamos cinco bases de dados: Scopus, Web of Science, Eric, CAPES e Dialnet. Selecionamos um total de 42 artigos científicos, dos quais 11 foram encontrados na revisão sistemática de literatura, 26 na abordagem bola de neve, e acrescentamos outros 5 que faziam parte de um banco de dados pessoais da autora que atendeu as especificações propostas para a revisão sistemática. Os resultados mais relevantes encontrados foram: (1) a falta de publicações nas línguas portuguesa e espanhola sobre o assunto; (2) os significados sobre a educação de meninas negras superdotadas são socialmente construídos; (3) a teoria crítica racial apoia o discurso científico não hegemônico.

Palavras-chaves: altas habilidades ou superdotação; educação de superdotados; educação inclusiva; feminino.

Chicas negras en los programas de educación para superdotados. Una revisión de la literatura

Resumen. Las chicas superdotadas y con talento han tenido que enfrentarse históricamente a dificultades y desigualdades en el sistema educativo. Las chicas negras están sometidas a una marginación doble. Investigamos la producción científica sobre la inclusión de las chicas negras en los programas para alumnos superdotados a través de una bibliográfica sistemática. Nuestro objetivo es conocer: (a) los tipos de estudios que publican contenidos sobre la formación de las niñas negras superdotadas; b) los objetivos y modelos teóricos en los que se basan; c) las metodologías y los temas de investigación. La revisión sistemática se ha llevado a cabo en tres idiomas: inglés, portugués y español. Hemos utilizado cinco bases de datos: Scopus, Web of Science, Eric, CAPES y Dialnet. Hemos seleccionado un total de 42 artículos científicos, de los cuales 11 se hallaron en la revisión bibliográfica sistemática, 26 a través del muestreo de bola de nieve, y hemos añadido otros 5 que formaban parte de una base de datos personal del autor que cumplía las especificaciones propuestas para la revisión sistemática. Los resultados más relevantes hallados son: (1) la falta de publicaciones en portugués y español sobre el tema; (2) los significados sobre la educación de las chicas negras superdotadas se construyen socialmente; (3) la teoría crítica de la raza apoya el discurso científico no hegemónico.

Palabras-chaves: altas capacidades o superdotado/a; educación para superdotados; educación inclusiva; mujer.

“Gifted black girls” in an educational context: state of the art

Abstract: Gifted and talented girls have historically faced many challenges and inequalities in the education system. In this study, we define research trends on the education of black girls from the perspective of scientific giftedness. We carried out a systematic review of the literature in order to know: (a) the types of studies that publish content on the education of gifted black girls; (b) the objectives and theoretical models that support them; (c) the methodologies and research subjects. The systematic review was carried out in three languages: English, Portuguese and Spanish. We use five databases: Scopus, Web of Science, Eric, CAPES and Dialnet. In our literature review, we combine a systematic approach with a snowball approach. In total, we included 42 articles for analysis. Our conclusion is that: (1) there is a lack of publications in Portuguese and Spanish language; (2) the meanings about the education of gifted black girls are socially constructed; (3) the critical theory of race supports the non-hegemonic scientific discourse.

Keywords: gifted black girls; gifted education; special education; talent; female.

1. Introdução

O processo histórico de escolarização de alunos que possuem características intelectuais acima dos padrões, se destacam por seus talentos, identificados como altas habilidades ou superdotação¹ (AH/SD) se materializa em grandes desafios e desigualdades no sistema educacional mundial. Dentro desse grupo, as meninas² com AH/SD são particularmente mais vulneráveis e, como consequência, muitas delas não atingem seu pleno potencial durante os anos escolares e nem depois ao saírem da escola.

Ao fazermos um recorte do contexto mundial e nos referirmos aos países situados no hemisfério sul do globo, nos deparamos com uma realidade educativa ainda pior. Tratam-se de países que foram colonizados em meados do século XV por espanhóis ou portugueses e que tiveram na escravidão a principal força de trabalho. Como resultado histórico, produziram uma sociedade capitalista periférica profundamente desigual e discriminatória em termos de raça, gênero e acesso ao conhecimento (Silva, 2019). Neste sentido, a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para as meninas desses países deve ser discutida criticamente para que o direito se efetive.

Reis (1995, 2001, 2003), Kerr (1988, 1994, 2004) e Silverman (1991, 1992, 1995) foram importantes pesquisadoras que denunciaram as barreiras sociais e ideológicas impostas à educação de meninas superdotadas no final de século XX e início do século XXI, nos Estados Unidos da América (EUA). Reis, Kerr e Silverman mostraram em suas pesquisas que: (a) havia uma porcentagem menor de meninas em programas de superdotação em comparação com meninos da mesma idade; (b) que as ferramentas de avaliação pedagógica e psicológica foram desenvolvidas a partir de testes precários; (c) que os professores foram tendenciosos em considerar os meninos mais inteligentes do que as meninas; e, (d) que a cultura da família patriarcal influenciou as expectativas sociais em relação à educação das mulheres no final do século XX.

A história do feminismo no mundo nos indica que nem todas as mulheres tiveram ou tem acesso aos direitos à educação da mesma forma e ao mesmo tempo. A teoria da interseccionalidade nos ensina que existe uma combinação de vantagens e desvantagens sociais que emergem da interconectividade de fatores como a raça/etnia, condição social e o gênero. Essas combinações interferem nas relações sociais e na garantia de direitos neste sentido, suspeita-se que as meninas negras³ estão sujeitas à uma dupla marginalização no sistema educacional (Crenshaw, 1989, 1991; Evans-Winters, 2015).

Na tentativa de compreender como a injustiça e a desigualdade social ocorreram e ocorrem de forma multidimensional, na educação de superdotados nos EUA, encontramos nas pesquisadoras Kitano (1998), Ford (1998; 2001) e Evan-Winters (2011;

¹ Nomenclatura oficial utilizada pelo Ministério de Educação do Brasil – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, cap. V, art. 58. Utilizaremos ao longo do texto variações da terminologia como: superdotação ou superdotados(as) nos referindo a pessoas que apresentam comportamentos de altas habilidades ou superdotação.

² Utilizaremos o termo meninas como uma categoria genérica que engloba o coletivo feminino de: crianças, jovens e adultas que frequentam uma instituição educacional.

³ Utilizaremos a palavra negra(s) por ser um termo que deriva da tradução da palavra “Black”(em inglês). A diversidade de termos que existem para caracterizar os negros no Brasil é grande. Adotamos a terminologia apoiados em autores brasileiros como: Gonzales (1984), Carneiro (2003), Chalhoub e Pinto (2020), Ribeiro (2018), entre outros como: Fenon (2008), Hooks (2015) y Kilomba (2017).

2015; 2016) suporte histórico e teórico. Ford (1992; 1998) ao longo de suas pesquisas identificou fatores responsáveis pela representação étnica/racial desproporcional em programas educativos para alunos superdotados. Esses incluíram: (a) limitação conceitual sobre a superdotação; (b) o uso de testes cognitivos e de desempenho padronizados como critérios de identificação; (c) diferenças culturais nos estilos de aprendizagem; (d) a incapacidade dos professores de reconhecerem a superdotação em diferentes grupos étnicos e sociais; (e) avaliação do desempenho acadêmico de alunos superdotados; (f) escolas com poucos recursos.

O que essas e as outras pesquisadoras apontaram em comum sobre as barreiras de inclusão de meninas em programas de superdotados, se relaciona com um discurso dominante na ciência psicológica e educacional que se baseia numa normatização das diferenças biológicas (como cor da pele e sexo, por exemplo) em posições hierárquicas de maior ou menor valor. Foucault (1968) nos alertou sobre esse problema no campo das ciências humanas, afirmando que a norma (mais inteligente, mais dotado, menos dotado, mais capacitado, superdotado, descapacitado - termos comuns utilizados no ambiente escolar) era uma ideia reguladora, mais moral do que científica, um poder sutil de comparação entre os indivíduos. Possibilitando a sustentação de um discurso científico sexista e higienista que estabelece posições de poder entre o conjunto de pessoas e que demarca espaços de poder dentro e fora da escola.

Helena Antipoff, uma das primeiras pesquisadoras sobre a educação de alunos superdotados no Brasil, já manifestava sua convicção acerca das características e presença do talento em crianças 'mais capazes'⁴ em grupos minoritários e vulneráveis. Suas publicações das décadas de 1930 e 1940 já identificavam a presença de talento em estudantes do meio rural e de classe social baixa (Rangni e Costa, 2011a).

Embora se reconheça que até o início dos anos 70 poucas iniciativas e ações marcaram a educação dos superdotados no cenário brasileiro (extenuando o legado de Helena Antipoff para educação inclusiva), é após a década de 1990 que se observa um crescente interesse em pesquisas relativas ao tema (Martins et al, 2016; Pérez & Freitas 2014). Ainda que sejam evidentes os avanços em publicações e investigações na área no decorrer das últimas 4 décadas, ainda são escassas pesquisas em grupos minoritários, como por exemplo, em grupo de mulheres ou de raça/etnia (Pedro et al. 2016; Massuda e Orlando, 2019).

De maneira geral, as investigações que abordam a desigualdade racial e disparidades de gênero na educação brasileira, mostram uma falta de narrativa sobre alunas negras e suas experiências de sucesso escolar ao longo da história. Sá (2014), desenvolve um conceito de Marc Augé que é o do *não lugar*, entendido como o ambiente que os negros e negras não ocupavam durante o regime escravocrata, e para além disso, o lugar na sociedade que lhes era tirado desde então. Para ela, o não lugar da pessoa negra dentro da sociedade brasileira se reproduz, entre outros: na invisibilidade social, no acesso à educação de qualidade e se estende ao mercado de trabalho, principalmente em cargos elevados.

⁴ Nomenclatura utilizada por Estevão Pinto, em 1932, na edição do livro "O dever do Estado relativamente à assistência aos mais capazes" (Rangni & Costa, 2011a).

García-Martínez e Moya-Anegón (2008) em um estudo que examinou a produção científica mundial em psicologia, descobriu os EUA como o maior produtor, responsável por 73% das publicações na área. Wechler e Fleith (2017) ratificam que as políticas públicas educacionais brasileiras sobre superdotação foram construídas tendo como referências modelos produzidos fora do país, principalmente nos EUA. O Relatório Marland, do Departamento de Saúde, Educação e Bem-Estar dos Estados Unidos, de 1972, serviu como modelo para formulação do conceito no Brasil (Alencar & Fleith, 2001; Rangni & Costa, 2011a; Rangni & Costa, 2011b).

Nesse sentido, faz-se necessário analisar como estas produções acadêmicas ajudaram a compreender as formas de pensar: o sujeito, a ciência e a história da educação de superdotados no Brasil. Importa reconhecer o processo de circulação do conhecimento sobre a educação das meninas negras superdotadas que foram ou são produzidos nas universidades do mundo, como chegam ao Brasil, são replicados e reproduzidos.

Considerando que este artigo faz parte de uma revisão da literatura de um projeto de pesquisa mais amplo que busca compreender os processos de subjetividade e identificação de meninas, negras, brasileiras com AH/SD, este artigo tem como objetivo identificar as principais áreas de pesquisa em relação à educação de meninas negras superdotadas no mundo. A seguir seguem as três questões que orientaram nossa análise: (1) quais as características gerais dos estudos publicados sobre esse tema; (2) Quais os objetivos e modelos/estruturas que sustentam estes estudos; (3) Que metodologias foram utilizadas e quais as características dos sujeitos de pesquisa?

2. Metodologia

Para chegar a um conjunto de textos que tratavam da temática, combinamos dois tipos de pesquisa: (1) método de revisão sistemática de literatura; e, (2) a técnica de Bola de Neve ou *snowball*. A segunda foi utilizada para apoiar a revisão sistemática da literatura.

O processo de revisão sistemática de literatura foi realizado em três línguas distintas: português, inglês e espanhol, considerando o nosso interesse particular no caso do português e espanhol⁵ e, em se tratando do inglês, pelo fato das grandes bases internacionais estarem nessa língua. Além disso, observamos em outros trabalhos que a bibliografia de referência dos brasileiros estava sustentada por artigos americanos.

Utilizamos cinco bases de dados. Para a investigação de palavras chaves em inglês utilizamos as bases de dados internacionais: *Scopus* (que é o maior banco de dados de resumos e citações da literatura com revisão por pares), *Web of Science* (base multidisciplinar que congrega artigos de conceituadas revistas científicas publicadas no mundo) e *Eric* (Base de dados bibliográfica internacional com resumos, na área de Educação); para investigação em português, utilizamos as bases de dados: *CAPES* (principal base de dados brasileira) e *Dialnet* (principal base de dados de revistas publicadas em espanhol/castelhano), para investigação em espanhol, usamos as bases de dados: *Dialnet* e *Scopus*. Consideramos um recorte na linha de tempo "todos os tempos - até julho / 2020". A tabela 1 exemplifica o processo realizado.

⁵ Estudante do Programa de Doutorado em Equidade e Inovação em Educação na Universidade da Cantábria, Espanha.

Tabela 1. Procedimento de busca de publicações em inglês, português e espanhol

#1 Pesquisa em Inglês	Plataforma	Total
"black female*" OR "black girl*" OR "black wom*" OR "black young wom*" OR "black young female*" OR "female* of color" OR "female* of colour" OR "wom* of color" OR "wom* of colour" OR "girl* of color" OR "girl* of colour" OR "colored female*" OR "colored wom*" OR "colored girl*" OR "colored young female*"	WOS	18.177
	SCOPUS	85.662
	ERIC	772
#2 Pesquisa em Inglês	Plataforma	Total
gifted OR "high abilit**"	WOS	49.207
	SCOPUS	55.663
	ERIC	8.915
#3 Pesquisa em Inglês	Plataforma	Total
"gifted education" OR "talent education" OR "special education" OR "inclusive education"	WOS	26.476
	SCOPUS	135.604
	ERIC	6.290
#4 Pesquisa em Inglês	Plataforma	Total
#1 AND #2 AND #3	WOS	3
	SCOPUS	37
	ERIC	10
#5 Pesquisa em Português	Plataforma	Total
("mulher* negra*" OR "menina* negra*" OR "aluna* negra*" OR "joven* negra*" OR "mulher* preta*" OR "menina* preta*" OR "aluna* preta*" OR "joven* preta*") AND ("alta* habilidad*" OR superdotação) AND ("educação de superdotad*" OR "educação especial" OR "educação inclusiva")	Capes	0
	Dialnet	0
# 6 Pesquisa em Espanhol	Plataforma	Total
("mujer* negra*" OR "niña* negra*" OR "mujer* joven* negra*" OR "mujer* de color*" OR "niña* de color*" OR "mujer* joven* de color*" OR "estudiante* negra*") AND (superdotad* OR "altas capacidades" OR "altas habilidades") AND ("centro de alto rendimiento" OR "educación especial" OR "desarrollo del talento" OR "educación inclusiva")	Dialnet	0
	SCOPUS	0

Fonte: elaboração própria.

A continuação seguimos os procedimentos de investigação de uma revisão sistemática recomendada pela Declaração Prisma (Urrútia & Bonfill, 2010). Definimos os critérios de inclusão: (a) apenas artigos revisados por pares; (b) artigos publicados até julho de 2020; (c) os participantes da pesquisa deveriam se referir ao grupo/categoria de meninas negras e também serem identificadas como AH/SD. Alguns critérios de exclusão foram predefinidos: (a) se não incluíssem, ou sugerissem a inclusão de mulheres negras em programas de educação para AH/SD em seus títulos, resumo ou palavras chaves; (b) eram cartas, editoriais, livros, capítulos de livros, índices e anais. Com este processo de seleção chegamos a um total de 11 artigos. Os procedimentos descritos acima, estão ilustrados na Imagem 1.

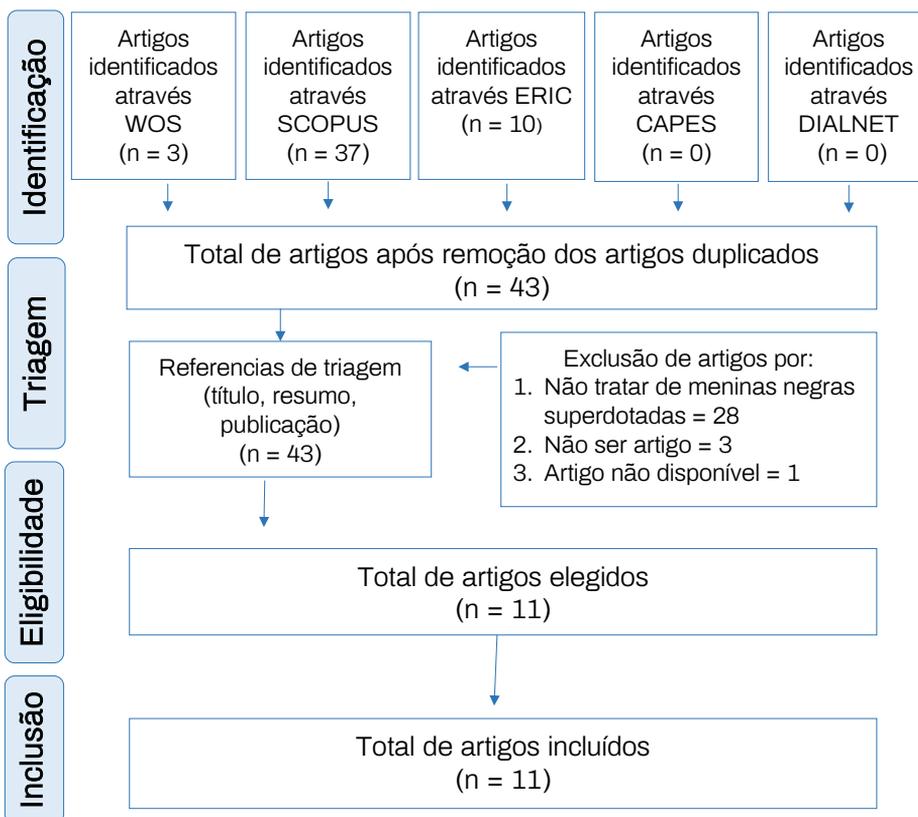


Imagem 1. Procedimentos da revisão sistemática

Fonte: elaboração própria

Depreendemos que os onze artigos encontrados na revisão da literatura representavam um pequeno número de publicações, comparado com a produção mundial sobre o tema. O que nos levou a questionar o porquê de isso acontecer. Levantamos três hipóteses: (a) a terminologia utilizada não era padronizada e estávamos usando termos de busca ampla; (b) limitações de busca nas bases de dados e identificação de sinônimos dos termos utilizados; (c) populações difíceis de encontrar ou de estudar.

Em vista disso, consideramos outras abordagens de pesquisa bibliográfica, e decidimos usar a técnica de bola de neve, para aumentar a precisão de busca. Wohlin (2014) refere-se a essa técnica como uma forma de utilizar as referências bibliográficas de um artigo e/ou as citações do artigo (via Google Acadêmico) para identificar artigos adicionais. A primeira etapa do processo envolveu a identificação de um conjunto de estudos como ponto de partida. Utilizamos os onze artigos identificados na revisão sistemática para formarem o conjunto inicial de artigos e darmos continuidade a busca. A Tabela 2 descreve os 11 artigos.

Tabela 2. Descrição dos 11 artigos identificados na revisão sistemática

Artigo	Autor e Ano	Título – ponto de partida ‘bola de neve’
A1	(Kokot e Kokot-Louw, 1998)	The Effects of Gender Stereotyping on the Career Aspirations of Gifted Black Adolescents
A2	(Ford e Whiting, 2011)	Beyond Testing: Social and Psychological Considerations in Recruiting and Retaining Gifted Black Students
A3	(Archer-Banks e Behar-Horenstein, 2012)	Ogbu revisited: Unpacking high-achieving African American girls’ high school experiences
A4	(Marsh, 2013)	Staying black. The demonstration of racial identity and womanhood among a group of young high-achieving Black women
A5	(Evans-Winters, 2014)	Are Black Girls Not Gifted? Race, Gender, and Resilience
A6	(Ford e King-Jr, 2014)	Blacked Out: Racial and Gender Segregation in Gifted Education 60 Years after “Brown vs. Board of Education”
A7	(Young, Young e Ford, 2017)	Standing in the Gaps: Examining the Effects of Early Gifted Education on Black Girl Achievement in STEM
A8	(Anderson e Martin, 2018)	What K-12 Teachers Need to Know About Teaching Gifted Black Girls Battling Perfectionism and Stereotype Threat
A9	(Young, Young e Ford, 2019)	Culturally Relevant STEM Out-of-School Time: A Rationale to Support Gifted Girls of Color”
A10	(Anderson, 2020).	See Me, See Us”: Understanding the Intersections and Continued Marginalization of Adolescent Gifted Black Girls in U.S. Classrooms”
A11	(Collins, Joseph e Ford, 2020)	Missing in Action: Gifted Black Girls in Science, Technology, Engineering, and Mathematics

Fonte: elaboração própria.

Realizamos os procedimentos descritos por Wohlin (2014) que significou usar a lista de referências bibliográficas de cada um dos 11 artigos para identificar novos artigos. Esse procedimento gerou novas indicações de artigos. Excluímos as referências que não atendiam aos critérios básicos e ao final encontramos outros 26 novos artigos.

Como resultado para análise consideramos os 11 artigos encontrado na revisão sistemática de literatura, somamos os 26 artigos encontrados na abordagem bola de neve e adicionamos outros 5 artigos que faziam parte de um banco de dados pessoal da autora, resultado de outras buscas e que atendiam às especificações propostas para a revisão sistemática. Ao final, formamos um arquivo de 42 artigos para análise e discussão.

3. Resultados

3.1 *Quais as características gerais dos estudos publicados sobre meninas negras superdotadas?*

De acordo com a Tabela 1 e a técnica bola de neve, os artigos que incluíram ambos os termos *menina negra* e *educação de superdotados* foram publicadas apenas no idioma inglês. Não encontramos nenhuma publicação que incluía essa

terminologia em português ou espanhol. Considerando as regiões geográficas, ou seja as localidades mundiais em que os artigos foram produzidos, apenas três foram escritos fora dos EUA, dois na África do Sul (Bolland et al., 2019; Maree et al., 2001) e um no Canadá (Leroux, 1994).

As publicações dos 42 artigos envolveram um total de 63 autores. Com nove publicações, a autora mais prolífica neste assunto foi Donna Y. Ford (afiliada a Universidade de Ohio EUA), seguido por Venus Evans-Winters, Kristina Collins, Brittany Anderson, Kris Marsh, Gilman W. Whiting, Carla O'Connor, Jamaal Young e Jemimah Young, cada um com duas publicações. Observamos também que a maioria (46) eram autoras, mulheres e negras.

O conjunto dos 42 artigos foram publicados em uma variedade de periódicos (n = 26), indicando uma dispersão do conceito, ou seja, publicações em diversas áreas de conhecimento: psicologia, educação especial, educação, estudos urbanos, estudos raciais. Os periódicos com maior frequência de publicação foram da *Roeper Review* com quatro publicações (15,4%); *Gifted Child Today* (11,5%), *Journal of Negro Education* (11,5%) e *Urban Education* (11,5%), todos com três publicações. Observamos que 10 artigos (38,4%) foram publicados em áreas específicas da educação especial e da superdotação. Outros sete (7) artigos (27%) foram publicados em periódicos que tratavam especificamente de questões raciais.

Segundo esta revisão, o primeiro artigo publicado sobre o tema foi em 1936 (Wilkerson e Jenkins, 1936), depois houve um longo período sem publicações, e em 1988 houve o maior número de publicações com 5 artigos, evidenciando um marco importante para a continuidade das investigações na área. Nos últimos doze anos (2008-2020), observamos um pequeno número de publicações - apenas duas ou três por ano - mas com certa regularidade.

3.2 Quais os objetivos e modelos/estruturas que sustentaram os estudos publicados?

Primeiramente, os objetivos dos 42 artigos foram codificados e, em seguida, agrupados em três grandes temas. O primeiro tema se referiu a estudos de identidade e estereótipos, foram encontrados 18 artigos (42,8%); O segundo tratou da carreira estudantil/profissional com 14 artigos (33,3%); e, o terceiro sobre estudos de sub-representação de estudantes negros em programas para superdotados nos EUA, com o total de 10 artigos (23,8%). A Tabela 3 descreve a codificação dos grandes temas e inclui os subtemas para análises.

Os artigos referentes a temática da identidade e de estereótipos basearam-se em investigações sobre as diferenças e semelhanças das culturas negra e branca, tendo como base a sociedade e a história dos EUA. Uma discussão marcada pela dicotomia presente nas comparações, reflexões e relações entre o agir como negro e agir como branco. Destacam-se como subtemas: artigos que descreveram modelos e programas educativos específicos para estudantes negros; e artigos que discutiram as identidades de estudantes negras na área da Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM)⁶. Os 18 artigos alocados nessa temática foram: Anderson e Martin (2018), Archer-Banks e Behar-Horenstein (2012), Carter (2008), Ford (1992)

⁶ Science, Technology, Engeniry and Mathematics - STEM

Ford et al. (2008), Fordham (1988), Hubbard (2005), Kramer (1998), Marsh (2013), Campbell (2012), Collins (2018), Fries-Britt (1998), Harmon (2001), Marsh et al. (2012), McPherson (2017), O'Connor et al. (2011), Steele (1997) e Strayhorn (2009). Essa temática foi a que obteve maior número de publicações.

Tabela 3. Distribuição de estudos por temas e subtemas

Temas	Subtemas	f	%
Identidade e estereótipos	Programas específicos	4	22,2
	Como as identidades intelectuais e o desempenho acadêmico são moldados pelos estereótipos	3	16,6
	Ethos individual e coletivo	3	16,6
	Influência das recomendações de professores	2	11,1
	Hierarquia acadêmica racializada e estratificada	2	11,1
	Distanciamento da identidade de superdotado	1	5,5
	Perfeccionismo	1	5,5
	Resiliência	1	5,5
	Identidade STEM	1	5,5
	Total	18	42,8
Carreira estudantil/profissional	Aspiração	4	28,6
	Significado do esforço individual	4	28,6
	Custo e oportunidades	2	14,3
	Conselheiros escolares	2	14,3
	Cultura escolar relevante STEM	1	7,1
	Repertório de estratégias positivas	1	7,1
	Total	14	33,3
Sub-representação	Esquecimento	4	40,0
	Modelos teóricos e metodológicos	3	30,0
	Recrutamento e retenção	2	20,0
	Teste de QI em crianças negras.	1	10,0
	Total	10	23,8

Fonte: elaboração própria.

A segunda temática tratou da carreira estudantil/profissional e incluiu textos sobre: (a) trajetória escolar das meninas negras na educação básica; (b) aspirações pessoais de mulheres negras; (c) carreira profissional no ensino superior; (d) trajetórias em carreira *STEM*. Os textos selecionados foram: Cunningham et al. (2009), Grant et al. (1999), Griffin e Allen (2006), Kitano (1998), Kokot e Kokot-Louw (1998), Leroux, (1994), Marea et al. (2001), Maxwell (2007), Mayes e Hines (2014), O'Connor (1997), Sewell e Goings (2019), Tabron e Chambers (2019) e Young et al. (2017; 2019).

A terceira temática versou sobre sub-representação de estudantes negras em programas para superdotados nos EUA, incluiu pesquisas comparativas, entre alunas negras e brancas. Os textos tratavam de apresentar estatísticas de estudantes negras recrutadas e retidas nos programas para superdotados ao longo do tempo. Outro, comparou os resultados do teste de inteligência entre as alunas, e os demais

denunciaram a lacuna educacional americana em relação a educação de minorias populacionais e ausência de narrativa desse alunado (Anderson, 2020; Collins et al., 2020; Evans-Winters, 2014, 2016; Ford e Whiting, 2011; Ford, 1998; Ford et al., 2018; Ford & King-Jr, 2014; Henfield et al., 2008; Wilkerson & Jenkins, 1936).

As bases teóricas dos 42 artigos transitaram pelos três temas elencados de forma complementar, o discurso sobre a sub-representação da população negra em programas educativos para superdotados, por exemplo, subsidiou e justificou parte das investigações. As narrativas das alunas presente nos artigos denunciaram o hiato de oportunidades na participação em programas educacionais, ao mesmo tempo que evidenciaram a ambiguidade vivida entre elas, no que se refere a batalha entre uma identidade individual e/ou coletiva, num movimento constante entre estereótipos de uma cultura branca ou negra, tendo como consequência implicações, positivas ou negativas, nas carreiras profissionais.

O modelo conceitual da interseccionalidade entre raça, gênero e superdotação, bem como Teoria Crítica Racial (CRT) sustentou epistemologicamente as produções. O modelo teórico: Ford *Female Achievement Model for Excellence (F2AME)*, (Evans-Winters, 2014, Ford et al., 2018) foi referenciado de forma repetida. A identidade, a motivação e os estereótipos foram debatidos a partir de autores como: Ogbu, Ferguson, Steele, Fordham's, Henfield, Ford, Coleman, Collins e McGregor. Diante do exposto, entendemos que os modelos e estruturas teóricas que sustentaram esses artigos representam uma forma de resistência e denuncia por meio da pesquisa e da divulgação científica nos EUA.

3.3 *Que metodologias foram utilizadas e quais as características dos sujeitos de pesquisa?*

O arquivo dos 42 artigos foi dividido em três categorias metodológicas: teórica, qualitativa e quantitativa. A Tabela 4 inclui os valores de frequência e porcentagem relacionados aos métodos utilizados nos estudos. Os estudos teóricos foram a segunda categoria mais frequente utilizada por 21,4% dos autores (Anderson & Martin, 2018; Collins et al., 2020; Evans-Winters, 2014; Ford & Whiting, 2011; Ford et al., 2018; Ford & King-Jr, 2014; Maxwell, 2007; Mayes & Hines, 2014; Young et al., 2019).

Os estudos quantitativos foram os menos utilizados 14,2%. (Campbell, 2012; Cunningham et al., 2009; Ford, 1992; Strayhorn, 2009; Wilkerson & Jenkins, 1936; Young et al., 2017).

Já os estudos qualitativos foram a categoria mais utilizada pelos autores, com 64,2%. A maioria dos estudos qualitativos foram os estudos de casos, com 7 artigos (Carter, 2008; Fries-Britt, 1998; Grant et al., 1999; Griffin & Allen, 2006; Maree et al., 2001; Marsh et al., 2012; McPherson, 2017); seguido por pesquisas narrativas com 5 artigos (Anderson, 2020; Evans-Winters, 2016; Marsh, 2013; O'Connor, 1997; Sewell & Goings, 2019); e estudos etnográficos com 4 artigos (Fordham, 1988; Hubbard, 2005; Kramer, 1998; O'Connor et al., 2011). A entrevista foi o instrumento de coleta de dados mais utilizado, seguida da aplicação de questionários e observação do ambiente.

Tabela 4. Distribuição dos artigos por metodologia

Método		f	%
Base Qualitativa	Estudo de caso	7	25,9
	Pesquisa Narrativa	5	18,5
	Estudos Etnográficos	4	14,8
	<i>Revisão de Literatura</i>	2	7,4
	Pesquisa ação; OU Estudos retrospectivos; OU Estudo exploratório OU Análise indutiva OU Pesquisa fenomenológica	1	3,7
	Outros não especificados	3	11,1
	Total	27	64,2
Teórico	Total	9	21,4
Base Quantitativa	Levantamento Estatístico	3	50,0
	Regressão logística OU Estudos descritivos OU Validação de Instrumento	1	16,6
	Total	6	14,2

Fonte: elaboração própria.

Em relação as características dos sujeitos de pesquisa, tomamos como base o nível de escolaridade dos respondentes. Constatamos que 14 (45%) dos estudos foram realizados com alunos do ensino médio, com idade entre 15 e 18 anos. O interesse por essa faixa etária está relacionado com os temas de construção da identidade e escolha da carreira (Archer-Banks e Behar- Horenstein, 2012; Campbell, 2012; Carter, 2008; Cunningham et al., 2009; Fordham, 1988; Fries-Britt, 1998; Griffin & Allen, 2006; Hubbard, 2005; Kokot e Kokot-Louw, 1998; Marsh, 2013; Marsh et al., 2012; O'Connor et al., 2011; O'Connor, 1997; Steele, 1997).

Em segundo lugar, identificamos 9 (29%) investigações com mulheres adultas em carreira universitária, em andamento, ou, já concluída e que ocupavam posições profissionais ou acadêmicas de alto desempenho (Anderson, 2020; Evans-Winters, 2016; Grant et al., 1999; Kitano, 1998; Leroux, 1994; McPherson, 2017; Sewell e Goings, 2019; Strayhorn, 2009; Tabron e Venzant, 2019). Por fim, encontramos 8 (26%) estudos com crianças entre 7 e 15 anos, alunos do ensino fundamental e início do ensino médio (Ford, 1992; Ford et al., 2008; Harmon, 2001; Henfield et al., 2008; Kramer, 1998; Maree et al., 2001; Wilkerson e Jenkins, 1936; Young et al., 2017).

4. Discussão

Esta revisão de literatura nos ajudou compreender os sentidos construídos sobre a educação de *meninas negras superdotadas* circulando pelas produções acadêmicas internacionais, nos últimos 90 anos. Por meio dessa revisão, pudemos também identificar os mecanismos de exclusão social que tornam o silenciamento dessas meninas aceito de forma normalizada, como algo natural, seja pelos artigos que denunciam a sub-representação de meninas negras nos programas educativos nos EUA, ou seja pela ausência de publicações na América Latina, em especial no Brasil, considerando a história de um país escravizado, desigual e colonizado (Chauí, 2000).

Se entendemos que a divulgação científica, é um processo pelo qual o conhecimento é exposto e divulgado para efeito de transmissão, via publicações científicas e acadêmicas pelo mundo, infelizmente, esta revisão nos revela poucos estudos empíricos que examinaram a questão da educação de meninas negras superdotadas, em comparação com a quantidade de publicações que exploram o tema da educação de superdotados em geral no mundo. E que curiosamente nenhum autor ou publicação na América Latina, e em particular no Brasil.

Isso nos ajudou a compreender a trajetória histórica da produção do conhecimento sobre meninas negras superdotadas, não de forma neutra, universal e equitativa, mas entre as disputas hegemônicas e de poder em relação aos sujeitos, às ciências e à história. Além de ampliar nossa compreensão sobre as maneiras pelas quais o conhecimento acadêmico sobre a educação de superdotados é desenvolvido e circula internacionalmente. Conhecer as raízes epistemológicas do discurso científico sobre superdotação nos ajuda a refletir sobre a reprodução desse discurso no Brasil sem as devidas críticas, reproduzindo e/ou reforçando ainda mais as desigualdades e problemas sociais nos espaços escolares.

A relação entre ciência, sujeito e história significa, entre outras coisas, compreender as formas como a ciência categoriza conceitos ao longo do tempo, para que tomemos consciência deles. Existem processos internos de controle do discurso (uma norma) que ocorrem como princípios de classificação, ordenação e distribuição da sociedade, que visam domesticar a dimensão do evento e do discurso (Foucault, 1971). Ao tomarmos a superdotação como um princípio de classificação e ordenação dentro da escola, temos na terminologia nosso primeiro desafio de compreensão dessa norma. A complexidade da terminologia e dos conceitos, coloca em questão o que pensamos que sabemos quando estamos falando de meninas negras superdotadas. Trata-se de um conceito que “remete a um conteúdo sócio-político ao mesmo tempo perfeitamente transparente (o veredito das cifras, as evidências das tabelas) e profundamente opaco” (Pêcheux, 1990, [1883], p. 19,20).

Nesse sentido, uma questão que se põe em termos de opacidade da língua foi a tradução de termos e conceitos, indicando que eles também têm suas condições de produção. Não há, pois, tradução literal desses termos e conceitos que, no caso, nos interessa particularmente: a do sexismo, racismo e classe social. Essa ausência de literalidade e neutralidade no/do discurso científico, mostrou-se na dificuldade na escolha de palavras-chave que nos permitisse atravessar a transparência da linguagem e do sujeito.

Em relação ao termo AH/SD⁷, Subotnik et al (2011), relata que o grande número de concepções teóricas e a multiplicidade de termos usados para se referir ao desempenho excepcional, em diferentes países, são dignos de nota. A multiplicidade de termos e conceitos produz falta de consenso e contradição na área da educação desse alunado.

No caso deste artigo a principal limitação referente a heterogeneidade de nomenclatura, entre os artigos selecionados, se deu entre os estudos que utilizaram os termos em inglês *gifted* (dotado) e *high achievement* (alto desempenho). Entre os

⁷ Termo utilizado na legislação do Brasil. Gifted termo na legislação dos EUA. Altas capacidades termo utilizado na legislação espanhola.

pesquisadores, há uma falta de consenso sobre os critérios aceitáveis para identificar as crianças como superdotadas (incluindo superdotação intelectual ou acadêmica) ou com alto desempenho, e quão bem esses termos descrevem o mesmo construto em termos de habilidades. Isso resulta em conclusões e implicações conflitantes.

Borland (2003) afirma que as práticas educacionais dos superdotados são marcadamente construções sociais; a própria noção de “superdotação” é socialmente construída para servir a fins práticos, para o bem ou para o mal, segundo ele. Nesse sentido, vale notar que encontramos em artigos (Ford et al., 2008; Fordham, 1988, O’Connor et al., 2011; Steele, 1997) uma rejeição por parte de estudantes negros de se identificarem com o termo *gifted*. Eles explicam que na cultura escolar americana essa nomenclatura está associada a um comportamento do aluno branco, e nesse sentido o aluno negro não se sente pertencente a esse coletivo. Embora não se identifiquem com o termo *gifted*, se reconhecem enquanto inteligentes, capazes, talentosos e tendo alto desempenho, *high achievement*.

Buscamos em referências jurídicas pistas para entender a história da segregação racial nos EUA. As leis de Jim Crow que foram aplicadas entre 1877 e 1964, nos servem como exemplo para descrever a imposição legal da segregação racial que aconteceu no sul dos EUA. Na prática, essas leis exigiam instalações separadas para negros e brancos em todos os locais públicos dos estados dos quais faziam parte. Estabeleceu uma doutrina legal “*separada, mas igualitária*” que se estendia ao transporte público e instalações, incluindo ônibus e trens interestaduais. Essa prática cotidiana ajudou a estabilizar os significados no processo de inclusão social que foram observados nesses textos. Essas leis já não existem, mais as marcas dessa segregação podem ser ainda observadas nas narrativas dos investigados bem como na descrição dos espaços escolares pesquisados.

Sabemos que a história da segregação racial americana é diferente da história brasileira, ambas demarcam os espaços do corpo negro na sociedade, uma de maneira mais explícita (visto os registros das leis Jim Crow) e outra mais velada (na ilusão de que todos somos iguais perante a lei).

Os sentidos do discurso da segregação racial podem ser ambíguos se por um lado denunciam uma prática violenta, discriminatória, um julgamento moral, por outro lado mantem uma crença da raridade do fato, de que apenas o esforço pessoal é necessário para alcançar o sucesso.

Somada a heterogeneidade de termos que classificam a superdotação, também nos deparamos com a diversidade de termos que existem para caracterizar os negros nos diferentes países, o que nos mostra uma diversidade no processo de construção de uma identidade para os negros. Sua identidade está ligada à definição de sua cor de pele ou de sua mestiçagem (que pode ser ou permanecer: negra, preta, mulata, não branca ou parda); ou com base em sua ancestralidade (afro-americanos, origens étnicas diversas, estrangeiros); ou com base na condição social (pobre, indisciplinada, marginalizada, minoritária, sub-representada). Pêcheux (1978) entende esse mecanismo como uma forma de apagar o sujeito, um mecanismo de controle classificatório, de manter a norma. Essas diferenças refletem os diversos critérios de identificação entre países, idiomas e contextos culturais

Os autores enfatizam que as disparidades raciais no desempenho educacional persistiram (e ainda persistem) ao longo do tempo e que o racismo afetou de forma negativa a identificação, as oportunidades e os resultados educacionais para crianças de minorias, incluindo os(as) alunos(as) superdotados(as) (Anderson, 2020; Collins et al., 2020; Ford et al., 2008; Ford & Whiting, 2011; Ford, 1992, 1998)

O racismo e o sexismo são opressões sociais que têm raízes históricas e implicações contemporâneas, incluindo a sub-representação e o baixo desempenho de meninas e mulheres negras no ambiente escolar.

Quando analisamos as categorias metodológicas, os dados evidenciaram que os estudos qualitativos foram os preferidos. Isso nos indicou a necessidade de uma análise mais aprofundada sobre o problema de pesquisa. Além disso, alunos superdotados, em investigações científicas são geralmente estudados em um número pequeno. Quando se trata de *meninas negra superdotadas*, o número de participantes é ainda menor. Por essa perspectiva, a maioria das investigações buscou evidenciar o discurso das alunas, seja por meio de estudos etnográficos, estudos de caso ou análises narrativas. Encontramos, também estudos específicos em escolas dedicadas exclusivamente em atender alunas negras ou em programas educacionais específicos para alunos negros. No entanto, uma limitação encontrada foi o acompanhamento empírico a longo prazo e a avaliação de seu impacto no decorrer do tempo.

Por fim, esta revisão nos mostrou que a população mais investigada sobre o assunto foi composta por estudantes do ensino médio, com idade entre 15 e 18 anos. A preferência por esse público pode estar diretamente relacionada ao processo de identificação do aluno superdotado, uma vez que nessa faixa etária já foi possível um diagnóstico mais preciso e uma referência, em termos de trajetória escolar, que os qualifica, que os normaliza. Outro fato que justifica o interesse por essa faixa etária está relacionado com o processo de construção sócio histórico, onde em determinadas sociedades, é neste momento de vida que a pessoa constrói uma identidade, opta por uma carreira profissional e começa a pensar no seu futuro.

5. Conclusão

A memória é estruturada pelo esquecimento. Quando investigamos sobre a educação de alunos superdotados, temos a ilusão de que estamos falando de todos os superdotados e de todas as meninas esquecendo-se das diferentes condições de produção material do conhecimento, que são marcadas por lutas de poder e ideologia – negros X brancos, homens X mulheres, latinos X não latinos. Assim, o sentido mais amplo da razão, por exemplo, compreende o contexto sócio histórico, ideológico, ou seja, o fato de que na sociedade contemporânea o conhecimento se distribui por meio de uma rede institucional, hierárquica, na qual o saber está relacionado ao poder.

Não podemos perder de vista que terminologias, palavras, não são utilizadas ao acaso, mas nascem de um seio social e é neste espaço e por ele que se ganham os mais diversos sentidos, considerando a posição, o lugar social, histórico e ideológico de quem enuncia. Essa revisão de literatura nos ajudou a reconhecer as grandes disparidades entre a distribuição de riqueza, conhecimento e poder no mundo, e nos ajudou a desconstruir a ideia imaginária de que a ciência é neutra e universal.

Por fim, podemos concluir que: (1) existem poucas pesquisas no mundo que utilizam essa terminologia *meninas negras superdotadas* de forma padronizada; (2) a terminologia de forma padronizada só existe na língua inglesa, e em particular nos EUA; (3) os sentidos sobre a educação de superdotados, não são transparentes e são construídos socialmente; (4) a ideologia e o inconsciente são marcados nesses corpos femininos negros, delineando neles significados divididos e profundamente contraditórios; (5) a teoria crítica racial sustenta o discurso científico não hegemônico.

Referencias

- Alencar, E & Fleith, D. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. Brasília, EPU.
- Anderson, B.N. (2020). "See Me, See Us": Understanding the Intersections and Continued Marginalization of Adolescent Gifted Black Girls in U.S. Classrooms. *Gifted Child Today*, 43(2), 86-100. <https://doi.org/10.1177/1076217519898216>
- Anderson, B. & Martin, J. (2018). What K-12 Teachers Need to Know About Teaching Gifted Black Girls Battling Perfectionism and Stereotype Threat. *Gifted Child Today*, 41(3), 117-124. <https://doi.org/10.1177/1076217518768339>
- Archer-Banks, D. A. M. & Behar-Horenstein, L. S. (2012). Ogbu revisited: Unpacking high-achieving African American girls' high school experiences. *Urban Education*, 47(1), 198-223. <https://doi.org/10.1177/0042085911427739>
- Bolland, A. C., Besnoy, K. D., Tomek, S. & Bolland, J. M. (2019). The Effects of Academic Giftedness and Gender on Developmental Trajectories of Hopelessness Among Students Living in Economically Disadvantaged Neighborhoods. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 225-242. <https://doi.org/10.1177/0016986219839205>
- Borland, J. H. (2003). The death of giftedness. *Rethinking gifted education*, 10, 105-124.
- Campbell, S. L. (2012). For Colored Girls? Factors that Influence Teacher Recommendations into Advanced Courses for Black Girls. *Review of Black Political Economy*, 39(4), 389-402. <https://doi.org/10.1007/s12114-012-9139-1>
- Carneiro, S. (2003). *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano.
- Carter, D. J. (2008). Achievement as resistance: The development of a critical race achievement ideology among black achievers. *Harvard Educational Review*, 78(3), 466-497. <https://doi.org/10.17763/haer.78.3.83138829847hw844>
- Chalhoub, S. & Pinto, A. F. M. (2020). *Pensadores negros-Pensadoras negras: Brasil séculos XIX e XX*. Fino Traço.
- Chauí, M. (2000). *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*. São Paulo.
- Collins, K.H., Joseph, N. M. & Ford, D. Y. (2020). Missing in Action: Gifted Black Girls in STEAM. *Gifted Child Today*, 43(1), 55-63. <https://doi.org/10.1177/1076217519880593>
- Collins, K. H. (2018). Confronting Color-Blind STEM Talent Development: Toward a Contextual Model for Black Student STEM Identity. *Journal of Advanced Academics*, 29(2), 143-168. <https://doi.org/10.1177/1932202X18757958>
- Creshaw, K. (1989). Dermarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 139-168.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Cunningham, M., Corprew, C. S. & Becker, J. E. (2009). Associations of Future Expectations, Negative Friends, and Academic Achievement in High-Achieving African American Adolescents. *Urban Education*, 44(3), 280-296.

- Evans-Winters, V. (2011). Afterthought: New directions in research and writing the lives of black girls. *Couterpoints*, 279 SRC-, 171-177.
- Evans-Winters, V. (2014). Are Black Girls Not Gifted? Race, Gender, and Resilience. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 4(1), 22-30.
- Evans-Winters, V. (2015). Black feminism in Education: Black women speak back, up and out. *Nova lorque Peter Lang*.
- Evans-Winters, V. (2016). *Schooling at the Liminal : Black Girls and Special Education*. *The Wisconsin English Journal*, 58(2), 140-153.
- Evans, S. Y. (2008). Black women in the Ivory Tower, 1850-1954: An intellectual history. In *University Press of Florida*.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador. BA: EDUFBA.
- Ford, D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, above-average, and average black students. *Roepers Review*, 14(3), 130-136. <https://doi.org/10.1080/02783199209553407>
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32(1), 4-14. <https://doi.org/10.1177/002246699803200102>
- Ford, D.Y., Grantham, T. C. & Whiting, G. W. (2008). Another look at the achievement gap: Learning from the experiences of gifted black students. *Urban Education*, 43(2), 216-239. <https://doi.org/10.1177/0042085907312344>
- Ford, D. Y., Harris, B., Byrd, J. & Walters, N. (2018). Blacked Out and Whited Out: The Double Bind of Gifted Black Females who are Often a Footnote in Educational Discourse. *International Journal of Educational Reform*, 27(3), 253-268. <https://doi.org/10.1177/105678791802700302>
- Ford, D. Y., Harris, J., Tyson, C. & Trotman, M. (2001). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted african american students. *Roepers Review*, 24(2), 52-58. <https://doi.org/10.1080/02783190209554129>
- Ford, D. Y. & King-Jr, R. (2014). Blacked Out: Racial and Gender Segregation in Gifted Education 60 Years After Brown vs. Board of Education. *Multiple Voices*, 14(142), 3-11.
- Ford, D.Y. & Whiting, G. W. (2011). Beyond testing: Social and psychological considerations in recruiting and retaining gifted black Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 131-155. <https://doi.org/10.1177/016235321003400106>
- Fordham, S. (1988). Racelessness as a Factor in Black Students' School Success: Pragmatic Strategy or Pyrrhic Victory? *Harvard Educational Review*, 58(1), 54-85. <https://doi.org/10.17763/haer.58.1.c5r77323145r7831>
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias*. Siglo Vinteuno Editores Argentina.
- Foucault, M. (1971). A ordem do discurso. In *L'Ordre du discours*. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782007000100005>
- Fries-Britt, S. (1998). Moving beyond Black achiever isolation: Experiences of gifted Black collegians. *Journal of Higher Education*, 69(5), 556-576. <https://doi.org/10.1080/00221546.1998.11775151>
- Gonzales, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 2(1), 223-244.
- Garcia-Martínez, A. & Moya-Anegón, F. Psychology in the Map of Science in Ibero America. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2008, pp. 409-424.
- Grant, D., Battle, D., Murphy, S. & Heggoy, S. (1999). Black Female Secondary Honor Graduates: Influences on Achievement Motivation. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10(3), 103-119.
- Griffin, K. & Allen, W. (2006). Mo' Money, Mo' Problems? High-Achieving Black High School Students' Experiences with Resources, Racial Climate and Resilience. *The Journal of Negro Education*, 75(3), 478-494.

- Harmon, D. (2001). They won't teach me: The voices of gifted african american inner- city students. *Roepers Review*, 24(2), 68-75. <https://doi.org/10.1080/02783190209554132>
- Henfield, M., Moore, J. L. & Wood, C. (2008). Inside and outside gifted education programming: Hidden challenges for African American Students. *Exceptional Children*, 74(4), 433-450. <https://doi.org/10.1177/001440290807400402>
- Hooks, B. (2015). Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 16, 193-210.
- Hubbard, L. (2005). The role of gender in academic achievement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(5), 605-623. <https://doi.org/10.1080/09518390500224887>
- Kerr, B. A. (1988). Career Counseling for Gifted Girls and Women. *Journal of Car*, 14(4), 259-268.
- Kerr, B.A. (1994). *Smart girls: a new psychology of girls, women, and giftedness*. Gifted Psychology Press.
- Kerr, B. & Kurpius, S. E. (2004). Encouraging Talented Girls in Math and Science: Effects of a Guidance Intervention. In *High Ability Studies*, 15(1), 85-102.
- Kilomba, G. (2017). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó
- Kitano, M. K. (1998). Gifted African American women. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(3), 254-287. <https://doi.org/10.1177/016235329802100302>
- Kokot, S. J. & Kokot-Louw, P. L. (1998). The Effects of Gender Stereotyping on the Career Aspirations of Gifted Black Adolescents. *Gifted and Talented International*, 13(1), 19-27. <https://doi.org/10.1080/15332276.01.11672873>
- Kramer, L. R. (1998). The social construction of ability perceptions: an ethnographic of gifted adolescent girls. *Journal of Early Adolescence*, 11(3), 343-362.
- Leroux, J. A. (1994). A Tapestry of Values: Gifted Women Speak Out. *Gifted Education International*, 9(3), 167-171. <https://doi.org/10.1177/026142949400900308>
- Maree, J. G., Bester, S. E., Lubbe, C. & Beck, G. (2001). Post-Modern Career Counselling to a Gifted Black Youth: A Case Study. *Gifted Education International*, 15(3), 325-339. <https://doi.org/10.4324/9780203959091>
- Marsh, K. (2013). "Staying Black": The demonstration of racial identity and womanhood among a group of young high-achieving Black women. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(10), 1213-1237. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.731536>
- Marsh, K., Chaney, C. & Jones, D. (2012). The strengths of high-achieving Black high school students in a racially diverse setting. *Journal of Negro Education*, 81(1), 39-51. <https://doi.org/10.7709/jnegroeducation.81.1.0039>
- Martins, B. A., Marques, C. & Ogeda, M. (2016). Altas habilidades / superdotação : o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis ? *Psicologia Escolar e Educacional*, 561-568.
- Massuda, M.B. & Orlando, R.M.(2019) Temas em altas habilidades / superdotação na perspectiva de gênero: um estudo de revisão sistemática. *Revista Educação Especial*.
- Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *Career Development Quarterly*, 55(3), 206-224. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2007.tb00078.x>
- Mayes, R. D. & Hines, E. M. (2014). College and Career Readiness for Gifted African American Girls: A Call to School Counselors. In *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 4(1), 31-42.
- McPherson, E. (2017). Oh you are smart: Young, gifted African American women in stem majors. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 23(1), 1-14. <https://doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.2016013400>
- O'Connor, C. (1997). Dispositions toward (collective) struggle and educational resilience in the inner city: A case analysis of six African-American high school students. *American Educational Research Journal*, 34(4), 593-629. <https://doi.org/10.3102/00028312034004593>
- O'Connor, C., Mueller, J., L'Heureux, R., Rivas-Drake, D. & Rosenberg, S. (2011). "Being" black and strategizing for excellence in a racially stratified academic hierarchy. *American Educational Research Journal*, 48(6), 1232-1257. <https://doi.org/10.3102/0002831211410303>

- Pêcheux, M. (1990). Análise Automática do Discurso. In: UNICAMP (ed.). *I; F. E HAK; T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso*. São Paulo: [1978.], p. 161.
- Pedro, K. M, Martins, B. M., Silva, R. C. & Ogeda C. M. M. (2016) Panorama das produções acadêmicas em altas habilidades/superdotação. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1). <https://doi.org/10.35362/rie72128>
- Pérez, S. G. P. B & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 627-640.
- Rangni, R. A. & Costa, M. (2011a). A educação dos superdotados: história e exclusão. *Revista Educação*, 16-24.
- Rangni, R. A. & Costa, M. (2011b). Altas habilidades/superdotação: entre termos e linguagens. *Revista Educação Especial*, 467-482.
- Reis, S. M. (1995). Talent Ignored, Talent Diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted and Talented International*, 39(3), 162-170.
- Reis, S. M. (2001). External Barriers Experienced by Gifted and Talented Girls and Women. In *Gifted Child Today*, 24(4), 26.
- Reis, S. M. (2003). Gifted Girls, Twenty-Five Years Later: Hopes Realized and New Challenges Found. *Roeper Review*, 25(4), 154-157).
- Ribeiro, D. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?*. Editora Companhia das Letras.
- Sá, T. (2014) Lugares e não lugares em Marc Augé. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, 26(2), 209-229
- Sewell, C. J. P. & Goings, R. B. (2019). Navigating the Gifted Bubble: Black Adults Reflecting on Their Transition Experiences in NYC Gifted Programs. *Roeper Review*, 41(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1553218>
- Silva, M. V. (2019). Análise De Discurso: Um Percurso De Leitura E De Gestos De Interpretação. *Lingua e instrumentos linguísticos*, 238-269.
- Silverman, L. K. (1991). Helping gifted girls reach their potential. *Roeper Review*, 13(3), 122-123.
- Silverman, L. K (1992). Leta Stetter Hollingworth: Champion of the Psychology of women and gifted children. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 20-27.
- Silverman, L. K. (1995). Why are there so few eminent women? *Roeper Review*, 18(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/02783199509553689>
- Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air. How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Strayhorn, T. L. (2009). The Burden of Proof : A Quantitative Study of High-Achieving Black Collegians. *Journal of African American Studies*, 13(4), 375-387.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: a Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tabron, L. A. & Venzant, T. T. (2019). What is Being Black and High Achieving Going to Cost me in your School? Students Speak Out About their Educational Experiences Through a Racial Opportunity Cost Lens. *The High School Journal*, 102(2), 118-138. <https://doi.org/10.1353/hsj.2019.0002>
- Urrútiá, G. & Bonfill, X. (2010). *Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis*. *Med Clin (Barc)*, 135(11 SRC-BaiduScholar FG-0), 507-511.
- Wechsler, S. & Fleith, D. (2017). The scenario of gifted education in Brazil. *Cogent Education*, 1-12.
- Wilkerson, D. A. & Jenkins, M. D. (1936). A Socio-Psychological Study of Negro Children of Superior Intelligence. *The Journal of Negro Education*, 5(1), 126. <https://doi.org/10.2307/2292364>
- Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. *ACM International Conference Proceeding Series*. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>

- Young, J.L., Young, J. R. & Ford, D. Y. (2017). Standing in the Gaps: Examining the Effects of Early Gifted Education on Black Girl Achievement in STEM. *Journal of Advanced Academics*, 28(4), 290-312. <https://doi.org/10.1177/1932202X17730549>
- Young, J.L., Young, J. R. & Ford, D. Y. (2019). Culturally Relevant STEM Out-of-School Time: A Rationale to Support Gifted Girls of Color. *Roeper Review*, 41(1), 8-19. <https://doi.org/10.1080/02783193.2018.1553215>

Como citar em APA:

Baquero, F. y Ibáñez, A. (2022). Meninas negras em programas para educação de superdotados. Uma revisão de literatura. *Revista Iberoamericana de Educação*, 89(1), 127-145. <https://doi.org/10.35362/rie8814842>

Computing in Basic Education: Enhancing the learning of Geography for students with visual disabilities

Elias Dos Santos Silva Junior ¹ 

Ruth Maria Mariani Braz ¹ 

Fabiana Rodrigues Leta ¹ 

Sérgio Crespo Coelho da Silva Pinto ¹ 

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil

Abstract. Brazilian society does not guarantee people with disabilities the educational resources that allow for inclusive and egalitarian education for all. We prove the effectiveness and efficiency in the use of computational resources added to the designer's concepts for the development of an innovative and inclusive product. The research was conducted at the Benjamin Constant Institute. The methodology used was evolutionary computing prototyping and the interview technique for the validation of the Map. In the evaluation, we used the interview technique, questionnaires, in addition to non-participant systematic observation. Three geography teachers and ten visually impaired students who studied the proposed content participated. Teachers approved the technology in its characteristics and functionality, respectively, by 90.06% and 97%. Students rated the map features 94.54% and the features a 99.25% approval rating. The research promoted the quality of teaching to students with visual impairments when it allowed them to manage a volume of information about the Southeast Region of Brazil and increased their autonomy in allowing them to repeat any information they had not assimilated, without the need for help.

Keywords: inclusion; prototyping; tactile maps; teaching; teaching materials.

Computación en la educación básica: mejora del aprendizaje de la geografía para estudiantes con discapacidades visuales

Resumen. La sociedad brasileña no garantiza a las personas con discapacidad los recursos educativos que permitan una educación inclusiva e igualitaria para todos. Demostramos la efectividad y eficiencia en el uso de recursos computacionales sumados a los conceptos del diseñador para el desarrollo de un producto innovador e inclusivo. La investigación se llevó a cabo en el Instituto Benjamin Constant. La metodología utilizada fue el prototipado informático evolutivo y la técnica de entrevista para la validación del Mapa. En la evaluación se utilizó la técnica de entrevista, cuestionarios, además de la observación sistemática no participante. Participaron tres profesores de geografía y diez estudiantes con discapacidad visual que estudiaron el contenido propuesto. Los docentes aprobaron la tecnología en sus características y funcionalidad, respectivamente, en un 90,06% y 97%. Los estudiantes calificaron las características del mapa con un 94,54% y las características con una calificación de aprobación del 99,25%. La investigación promovió la calidad de la enseñanza a los estudiantes con discapacidad visual cuando les permitió manejar un volumen de información sobre la Región Sudeste de Brasil y aumentó su autonomía al permitirles repetir cualquier información que no habían asimilado, sin necesidad de ayuda.

Palabras clave: inclusión; prototipos; mapas táctiles; enseñando; materiales de enseñanza.

Computação na educação básica: aprimorando o aprendizado de geografia para alunos com deficiência visual

Resumo. A sociedade brasileira não garante às pessoas com deficiência os recursos educacionais que permitam uma educação inclusiva e igualitária para todos. Comprovamos a eficácia e a eficiência na utilização de recursos computacionais somados aos conceitos de designer para o desenvolvimento de um produto inovador e inclusivo. A pesquisa foi realizada no Instituto Benjamin Constant. A metodologia empregada foi a prototipagem de computação evolutiva e a técnica da entrevista para a validação do Mapa. Na avaliação, utilizamos a técnica de entrevista, os questionários, além da observação sistematizada não-participante. Participaram três professores de Geografia e dez discentes com deficiência visual que estudaram o conteúdo proposto. Os professores aprovaram a tecnologia em suas características e funcionalidades, respectivamente, em 90,06% e 97%. Os alunos avaliaram as características do mapa em 94,54% e as funcionalidades com 99,25% de aprovação. A pesquisa promoveu a qualidade do ensino ao discente com deficiência visual quando lhe permitiu a gerência de um volume de informações sobre a Região Sudeste do Brasil e aumentou a autonomia em permitir repetir qualquer informação que ele não tenha assimilado, sem a necessidade de auxílio.

Palavras-chave: inclusão; prototipagem; mapas táteis; ensino; materiais didáticos.

1. Introduction

The legal provisions that were built through public policies aimed at people with disabilities from imperial Brazil to the present day, such as the Declaration of Salamanca, which grants people with disabilities the right to receive the same education without disagreement over their disabilities and thus, the basis for inclusive education in Brazil was defined (UN, 1994).

The Law of Guidelines and Bases (Brasil, 1996), Law No. 9394/96, guaranteed all students, without distinction, their entry into the regular school system, giving preference to common classes. As a solid basis, Law No. 13,146, Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Brasil, 2015), which guarantees persons with disabilities, guaranteeing equal conditions, the right and fundamental freedoms, aiming to include it, definitively, as a citizen.

Brandão (2009), defines the vision as a means of communication, for understanding concepts, building representations, and understanding social transformations.

Vision allows us to appropriate news, events, observe events; visually impaired people, therefore, are private and limited in learning these phenomena of culture and content transfers.

Some characteristics about Visual Impairment (VI) are addressed by Figueiredo (2017) when he defines it by: "inability to see or see well, being able to limit or prevent direct access to various daily activities, such as: orientation and mobility independent, manual skills, concept acquisition and the written word" (Figueiredo, 2017, p. 35).

In this context, the law summarizes us in a more technical view, the differences of blindness and low vision, in relation to Decree No. 3,298, of December 20, 1999, regulates in its Art. 4, Item III, the categories of people with disabilities visual, when he says that to:

III - visual impairment - Blindness, in which visual acuity is equal to or less than 0.05 in the best eye, with the best optical correction; low vision, which means visual acuity between 0.3 and 0.05 in the best eye, with the best optical correction; cases in which the sum of the measurement of the visual field in both eyes is equal to or less than 60°; or the simultaneous occurrence of any of the previous conditions (Brasil, 1999, Art. 4º Item III).

There are other means of classification for visual impairment, as shown by Figueiredo (2014) when he says that, only after the middle of the 20th century, the visual potential of people with visual impairment was analyzed in view of their educational performance, valuing, and exploring the visual residues existing in these people, because before, they received the same type of educational assistance (Figueiredo, 2014).

Amiralian (1997) rescues this reasoning when he points out that: There are other means of classification for visual impairment, as shown by Figueiredo (2014) when he says that, only after the middle of the 20th century, the visual potential of people with visual impairment was analyzed in view of their educational performance, valuing and exploring the visual residues existing in these people, because before, they received the same type of educational assistance (Figueiredo, 2014).

Until the seventies, the classification of subjects as blind, and their indication for teaching by the Braille method, was based on the ophthalmological diagnosis. However, the realization that many "blind" children read Braille with their eyes has led specialists to reformulate the concept, which began to focus on the way in which the subject apprehends the external world. Thus, those for whom touch, smell and kinesthesia are the primary senses in the apprehension of the external world have come to be considered blind. And subjects with residual vision (low vision), those who, although impaired in their vision, use it satisfactorily in their learning process (Amiralian, 1997, p. 29).

The authors point out that the residual vision of the student will classify him, to such an extent that the teacher, when educating him, should know him and explore him in his residual visual potentials, regardless of his clinical diagnosis, for a greater academic achievement.

Public policies can manage the lives of citizens in an organized society. According to Mead (1995), he defines public policy as a study of politics that analyzes the government in the view of major public issues. Lynn (1980) emphasizes that actions provided by the government produce specific results. Peters (1986) says that Public Policies are the result of a set of actions by governments that directly impact the lives of citizens.

The concepts involving the rights of persons with disabilities could be separated into three phases: "the policy of segregation, the policy of integration and the policy of an inclusive society". For Vivarta (2003, p.17), for centuries people with disabilities were labeled as worthless citizens, being placed in a context of total exclusion, she says.

The Brazilian legislative production has been quite numerous in terms of dealing with the rights reserved for people with disabilities, allowing them many legal advances, thus opening the way for Brazil to transform today's society into an inclusive society.

Thus, this article aims to disseminate the creation of an Assistive Technology that allows students with visual impairments to have access to the knowledge of geographic maps through the computation used in these educational products.

2. Methodology

For Marconi and Lakatos (2011, p. 83) the scientific method is not exclusive to science, but "there are no sciences without the use of scientific methods". Thus, for the author, method is a set of systematized and rational activities that, with greater security and economy, allows reaching the goal - valid and true knowledge, tracing the path to be followed, detecting errors, and assisting research decisions."

The bibliographic survey approached a broader view on the various subjects, aiming to be able to provide relevant data on the theme presented by this research and related to the evolutionary process of the prototype built until its maturation as a product.

The selection criteria used in the works and in the academic databases (Google Scholar, SciELO and CAPES Journals) for the choice of the authors mentioned were intended for the reader to obtain a conceptual and characteristic understanding of the Public Policies aimed at people with disabilities, visual impairment, education for visually impaired people, the senses in the teaching and learning process, Assistive Technology including visually impaired people, Embedded Computing and the Internet of Things.

This research was developed through the understanding of the topics already structured in the bibliographic survey that allowed us to know, in more detail, the visual impairment and its characteristics, providing us with the necessary basis to better choose the keywords that we use in the search of the bases, they are tactile maps; blindness; low vision; congenital and acquired.

With the Strings previously established, they were researched on the following academic bases:

- Scientific Electronic Library Online, (<http://www.scielo.org/php/index.php>).
- Google academic (<https://scholar.google.com.br/>); and
- CAPES journals (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>).

As exclusion criteria and in that order:

- We remove articles with titles that are not relevant to the search.
- We remove repeated articles.
- We removed articles that were not available in their full version; and
- We removed articles that, after a complete reading, did not present any contribution to the researched topic.

The questions we answer with research on academic grounds are:

- How to produce tactile maps that meet the specificities of people with congenital blind visual impairment?
- How to produce tactile maps that meet the specificities of people with acquired blind visual impairment?
- How to produce tactile maps that meet the specific needs of people with low vision?
- How to create safer tactile maps?

The survey resulted in articles, dedicated to the construction of tactile maps, choice of materials and good practices to guide us (What to do? What not to do? How to do?) In the construction of tactile maps that were intended to include people with congenital or acquired visual impairments about overcoming the barriers that are imposed by blindness and low vision. This information was relevant to the construction of Embedded Computing in Tactile Maps, the system was named in CEMT (acronym in Portuguese language *Computação Embarcada em Mapas Táteis*).

As a result of the bibliographic research, carried out on the academic bases mentioned above, we found articles that dealt with Assistive Technologies (AT) as: Cook and Hussey (1995, p. 5) define as “a wide range of equipment, services, strategies and practices designed and applied to address the functional problems encountered by individuals with disabilities”, that is, the authors generalize these concepts by understanding that all resources that promote the well-being of people with disabilities are AT. Since July 2015, Brazil, through the Brazilian Inclusion Law (LBI), defines AT as:

[...]products, equipment, devices, resources, methodologies, strategies, practices, and services that aim to promote functionality, related to the activity and participation of people with disabilities or reduced mobility, aiming at their autonomy, independence, quality of life and social inclusion (Brasil, 2015, Art. 3º Item III).

According to Bersch (2017, p. 4), AT is classified into categories, and “assistive technology resources are organized or classified according to the functional objectives they are intended for”. According to the author, “several AT classifications were developed for different purposes”.

In general, the Assistive Technologies available on the market for people with visual impairments are: computers with software for screen reading using speech synthesizers (Jaws, Virtual Vision and Dosvox); voice feedback applications; scanner for scanning texts; conversion of written text to spoken text (DOC to .MP3, in Portuguese) using the Rob braille service; Mecdaisy that enables spoken digital books; collection of spoken or Braille books in various libraries; headphones for listening to spoken books and texts; Themorform; the soroban; recorders; Perkins Braille typewriter; Regletes; punctures; Braille writing; magnifying glasses and lenses, canes and Braille printers.

Technology is undoubtedly an ally in the inclusion process, especially about the development of Assistive Technologies, in the category of accessibility resources to computing. According to Bersch (2017, p. 4) “the Assistive Technology resources are organized or classified according to the functional objectives they are intended for”, in this journey, the research seeks to improve the functionality of the tactile maps for teaching the listening person with visual impairment becoming relevant, as it promotes the union of the senses of touch and hearing, contributing to the sensory development of students who can use it as a benefit in their teaching and learning process.

The field research met all ethical precepts, as we involved people as participants, we only started the field research after the favorable opinion of the UFF Research Ethics Committee (CEP, 2017), which was submitted to Platform Brazil under the number registration number 71088017.2.0000.5243.

As the first volunteer collaborator in this research, we had Professor Participant 01, professor of Geography at the Benjamin Constant Institute from the sixth to the ninth year, with the signed and agreed consent form. This professor accompanied the researcher throughout the research at IBC and who assisted in the subject of Geography on the characteristics of the Southeast Region of Brazil in his classes and in the production of the experiment.

3. The Evolutionary Prototyping of Embedded Computing in Tactile Maps (CEMT)

A prototype aims to anticipate all the functionality of a product desired by its users in the construction of the first version of the prototype and as users interact with this prototype, new requirements are discovered and incorporated into the next versions (Pressman, 2011). The prototyping process ends only when the prototype reaches maturity, that is, when all the needs of its users are met, transforming it into a product ready to be enjoyed by its consumers.

In the conceptualization of the Sommerville prototype (2011, p. 30) it understands to be “an initial version of a software system”, it is used for the presentation of a concept, where in the experimentation of the variations of the project, the problems, and your solutions.

The processes involved in the construction and development of the CEMT as an embedded computer prototype required a significant effort so that the design of its product was easy to use and could meet the needs and expectations of its users.

The first version of the experimental prototype of the CEMT Map was designed and developed using the concept of affordances, Normandi (2016, p.17), with the aim of creating a product design that is easy to use, intuitive and that could save as much as possible the evolutionary prototyping process that was applied in research with IBC (Benjamin Constant Institute) professors and students.

We seek to follow the standards of Silva (2017), Nogueira (2016) and Alexandrakis (2016) related to the size of the map, respecting the concept of tactile field, which is much smaller than the field of vision and the care with the size of tactile symbols and its provision on the CEMT Map.

We also observed the concept of body effort given by Degreas and Katakura (2016) that the tactile maps should not be so large to avoid a greater physical effort than is necessary for the consumer of this map.

Therefore, we seek to find a compromise between the full-size scale of the CEMT Map and a better proportion so that the smaller states could receive sensors, tactile textures, Braille, and ink writing in a less polluted, more pleasant, and accessible way to the student.

In the construction process, we used the concepts addressed by Nogueira (2016) and by Cenci and Bernardi (2016), in the question of the construction of textures, to be well differentiated, safe, pleasant. We applied the technique followed by Oliveira (2016) in the use of acrylic mass in the formation of the texture and tactile symbols very well sanded to eliminate any risk of accident to the user of the CEMT Map.

After the texturing process of the CEMT map, we started the procedures to embark the hardware on the wooden map to accommodate the printed circuit board, the battery, the power supply, the headphone jack, the Universal Serial input Bus - USB, the serial input and all forty-six sensors (figure 1).

When choosing colors, we follow the guidelines of Nogueira (2016), Lima and Fonseca (2016), Stampach and Mulickova (2016), on the use of strong and contrasting colors for painting the CEMT Map, in addition to referring to the NR26 Reference Standard about Safety Signs, that is why we chose the colors: orange, lilac, black, yellow, green, blue and red. Each texture was painted in a single color, as recommended by Silva (2017) to better serve people with low vision disabilities.

In the approach of Degreas and Katakura (2016), the authors used the Compass Rose, thus, as we used in our research to provide students with a reference of geographical location.

We use Braille as official writing on the map, according to the guidelines of Alves et al. (2016), Minhat et al. (2017), Alexandrakis (2016), and Giorgos (2017).

The choice of tactile symbols, their shape and size were providential to not leave the CEMT Map polluted with various tactile information, as well, as guided by the works of Bem (2016), Oliveira (2016), Alexandrakis (2016), Silva and Rocha (2016), Koehler (2017), Minhat et al. (2017), and Mussi et al. (2016).



Figure 1 - Installation of Sensors on the CEMT Touch Map.
Source: Personal file.

The entire process of building the CEMT Map was based on the use of the techniques that were evaluated and which are widely used by researchers / professors who have been working in the process of including people with visual impairments for years. As a basis in this process, we use design concepts, exposed by Norman (2006), with the intention of seeking beauty, the playful appearance of a game, visual comfort, intuitive use, the best arrangement of tactile symbols, the disposition of your sensors and their connectors.



Figure 2 - CEMT Touch Map.
Source: Personal file.

The design of the CEMT map, figure 2, proposes an environment for dialogue with the student, because when manipulating the map, the stimulus generated by his touch, coming from his sensors, is immediately answered. For each stimulus, the

CEMT Map performs an audio description referring to the characteristics of the sensor that was invoked and the indication of the next step to be followed by that student, this occurs from the beginning to the end of their interaction / study with the CEMT Map, assigning it logical meaning, as explained by Piaget (1978) when he says that: "To assimilate a sensory picture or an object either by simple assimilation or by generalized words, assign a meaning to it "(Piaget, 1978, p. 183).

Thus, as proved in the research by Arruda (2016), Alexandrakis (2016) and Brule et al. (2016) and Minhat *et al.* (2017) who added sensory functionalities to their tactile maps to stimulate the other senses (in the case of the CEMT Map the touch added to that of hearing) to sharpen the students' instincts to explore the information on the tactile map in a playful and intuitive way.

This complete process begins when the teacher prepares the student to know the CEMT Map, after the recognition of the six tactile maps the student turns on the CEMT Map to start his study of the Southeast Region of Brazil.



Figure 3 - Tactile map CEMT and its components.
Source: Personal file.

When the tactile map is turned on, the CEMT Map Prototype starts its introductory speech, executing the file "001.mp3" added by the teacher to present the CEMT Map to the student and passes the initial operating instructions, including the volume control procedure which can be adjusted at any time during the study. The components of the CEMT Map are shown in figure 3.

The CEMT map has a set of inserts, a compass rose, USB port (for copying audio files and charging the internal battery), Braille and text writing components. When the Student passes his finger through the Braille script, the map talks to the student

giving various information about a certain state in the Southeast Region. In this way, the Blind Student can get a sense of the relief, space, layout, cardinal coordinates and how the Southeast Region is structured on the map. When a piece is connected to another, the map talks to the student informing geographic data of the new state connected to the Southeast Region.

The CEMT map has a computer embedded in its construction which aims to guarantee the student a material of high technological quality. The map is programmed to provide an interaction initiated with the student's touch on one of its forty-six tactile sensors. This form of construction guarantees simplicity in its usability, which would be quite complex if the map were interconnected to a personal computer.

3.1 The CEMT evaluation process

The validation of the CEMT Experimental Prototype follows the process shown in figures 4a and 4b. As can be seen in figure 4a, in the validation model, the entire process starts with research at IBC and has six steps.

We see that the Experimental Prototype of the CEMT Map is only validated by the geography teacher, here labeled "Participating Professor 01", if he has approved the prototype proposal and does not report any possibility of improvement to be incorporated into the map.

In the possibility of the participant pointing out a requirement that is unworkable to the project, the researcher must register the same and justify his inability to meet it. We finalized the methodology to be followed for validation of the Experimental Prototype of the CEMT Map and we describe below, how to perform the validation to be conducted by the listening student, labeled here as "Participating Student 01", with visual impairment at IBC.

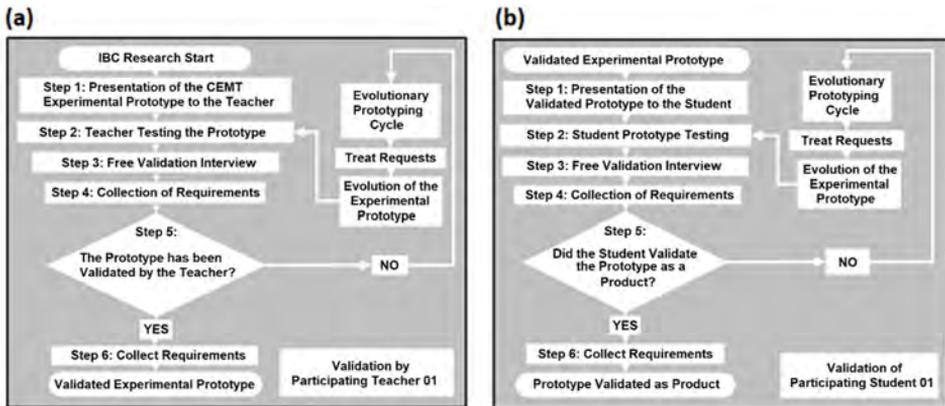


Figure 4 - Validation flowchart - Participating Professor and Student.
Source: Personal file.

The validation process conducted by Participating Student 01, can only be started after the validation of the Experimental Prototype of the CEMT Map conducted by Participating Teacher 01, figure 4b.

As the second member of this research, Participating Student 01, a student at the Benjamin Constant Institute from the sixth to the ninth grade, aged 11 to 17, volunteering for the experiment with the consent of his guardian and with the signed informed consent form, had already studied the theme of Geography on the characteristics of the Southeast Region of Brazil.

In addition to the related requirements, Participating Student 01 must be:

- listener.
- have low vision (may be mild, moderate, or severe).
- and know how to read in the Braille system.

This process aims to validate the Experimental Prototype of the CEMT Map in all its functionalities and characteristics aimed at visual impairment.

Participating Student 01 must use and know the said prototype, so that he can naturally expose all the necessary requirements for evolutionary prototyping, allowing his evolution and validation of an experimental prototype for a final product ready to be evaluated.

We can see in figure 4b that the model of the student's validation process starts with the validation of the experimental prototype that was conducted by the Participating Professor 01 in six steps.

The CEMT Map Experimental Prototype is only validated as a product, if Participating Student 01 has approved the prototype proposal and does not report any possibility of improvement to be incorporated into the map.

3.2 Result of the evaluation of the Product by the IBC Teachers and Students

The validation process of the CEMT Map was conducted with the Participating Professor 01 who validated, accompanied us throughout the research at IBC and two more Geography professors from IBC itself as volunteers.

The evaluation conducted by the Participating Teachers was conducted individually, but in this section, we present the results of all participants.

First, the researcher sought to know the profile of the Participating Teachers of the IBC in relation to their experiences as teachers and in teaching aimed at visually impaired students. We can analyze the profiles, looking at figure 5.

Participating Professor 01 despite nine years of teaching practice he is the most novice in teaching visually impaired students among his peers, Participating Professor 02 is the most experienced teacher of visually impaired students and Participating Professor 03, the most experienced teacher and despite working in the classroom for more than two decades he has four years as a teacher of visually impaired students.

We observed a diversity of experiences among the teachers, each Participating Teacher recorded the evaluation points related to the Product of the CEMT Map that seeks to contribute to the education of hearing students with visual impairments.



Figure 5 - Profile of Participating Teachers at IBC.
Source: Personal file.

All teachers evaluated the potential of the CEMT Map, and the researcher demonstrated how the CEMT Map can be modified by the Teacher using the USB port connected to the computer. Figure 6 allows us to view all the items that have been evaluated with IBC teachers and different profiles related to their teaching practice.

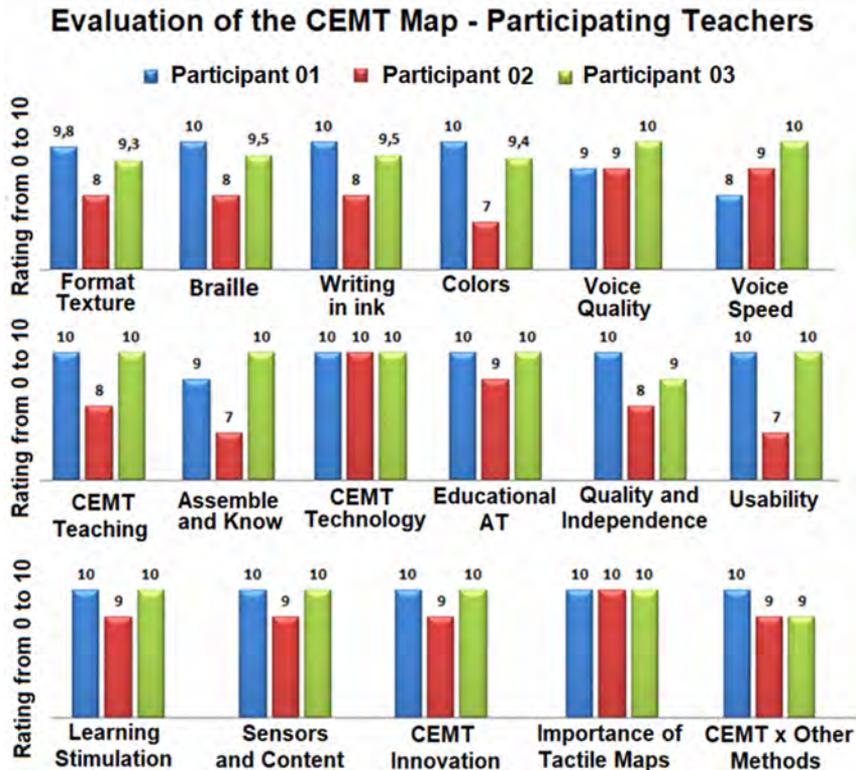


Figure 6 - Summary of the Evaluation of the CEMT Map - Participating Teachers.
Source: Personal file.

The process, in this last phase of the research, of evaluating the product of the CEMT Map was composed of the participation of Participating Student 01 who validated the prototype of the CEMT Map as a product and another 09 Participating Students who were also volunteers in this research.

In figure 7, we can analyze the profile of these ten Participating Students who were volunteers in the research and who evaluated the CEMT Map at IBC, we present their characteristics, such as: age, education, school delay, type of visual impairment, whether it was congenital or acquired and the cause which led the Student to become a hearing person with visual impairment.

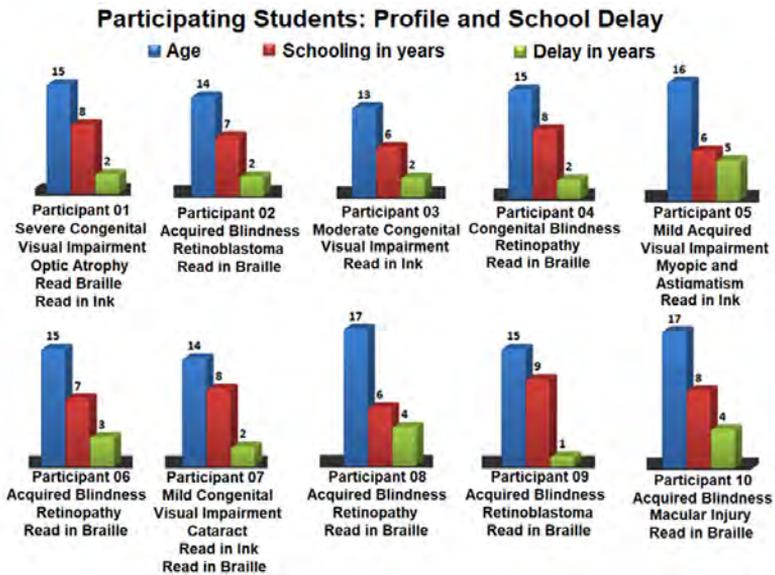


Figure 7 - Profile / School delay of Participating Students.
Source: Personal file.

We can see in Figure 7 that Participating Listening Students with visual impairment have as a cause, varied factors, pathologies that have been acquired or genetic.

Recalling the words of Nogueira (2016) it is important to ascertain the three possibilities of visual impairment: seeing poorly; not seeing but having already seen; and never have seen. It is these characteristics that we must know and their specificities when working with the methods that will assist in the inclusion of these people.

The age profile ranged from thirteen to seventeen years, addressing mild, moderate and severe congenital or acquired low vision, followed by congenital or acquired blindness, in addition to a school delay presented in an initial level of two to five years.

The researcher presented the CEMT Map to each of the Participating Students, individually, explaining the details of the map through their tactile symbols, textures, colors, in short, their characteristics and features.

The ten Participating Students accessed the potential of the CEMT Map product, that is, each of its six tactile maps, evaluated the product by simulating a class on the theme of the Southeast Region of Brazil, listened to the proposal of its content and activated all its sensors, following the four steps of the proposed study.

Following our research methodology, we made a systematic non-participating observation with each Participating Student who manipulated the CEMT map, where the researcher raised the requirements on how the students interacted with the CEMT Map.

In figure 8 we conduct a general evaluation average of the CEMT Map on the grades awarded by all Participating Students in its fourteen items and we can see that in a general check the CEMT Map was very well evaluated, with grades that varied from 9.4 to the maximum score that was grade 10.

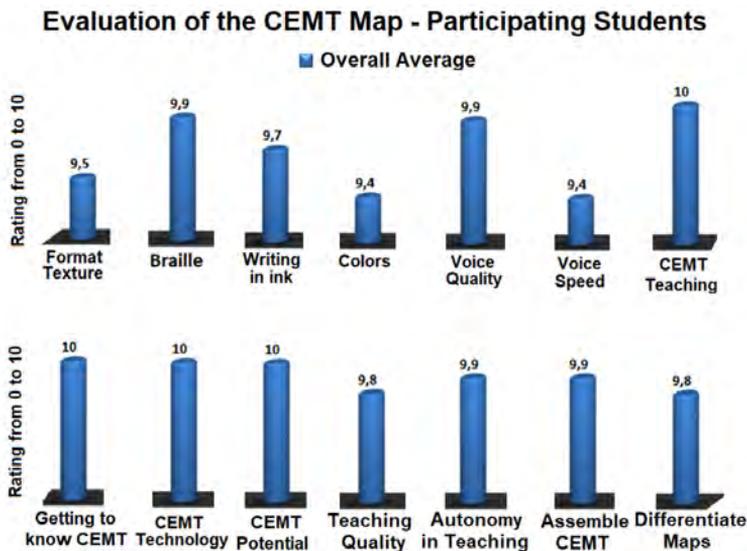


Figure 8 - Evaluation of the CEMT Map - Participating Students - General Average.
Source: Personal file.

These results were produced through structured interviews from closed questionnaires on the characteristics and functionalities of the CEMT Map, and through semi-structured interviews, being conducted so that Participating Students justified their grades applied to each evaluative item on the CEMT Map that were scored with grades below 9.

With the realization of a material and functional search on tactile maps through a search in the academic bases, where we selected research that gave us useful information about the best practices, use of materials, the main functionalities and how to produce tactile maps that meet the specificities of hearing people with visual impairment with low / moderate / severe low vision or blindness, whether acquired or congenital.

We built an experimental computational prototype, using the components shipped by the Arduino Platform, in the construction of hardware, in a tactile map and will address the characteristics of the Southeast Region of Brazil.

We apply it in practice and make the most of the concepts acquired during the bibliographic survey that allowed us to create a more refined and higher quality prototype in its design, providing a gain in research in relation to the time of execution in the field (occurred in the IBC facilities) and in the conception of an extremely high level of maturity that we can make possible in the elaboration of this prototype.

And finally, we validated the experimental prototype of the CEMT Map as a product that includes the hearing student with visual impairment in the teaching and learning process, executing the procedures to achieve a better performance of the students in the teaching / learning process.

The CEMT Map is an educational tool and we found in the presentation of the evaluative results of the CEMT Map that the three Geography Teachers and the ten hearing students with visual impairment and with the most diverse specificities (low / moderate or severe vision can be acquired or congenital and congenital or acquired blindness) evaluated the CEMT Map very well.

The three Participating Teachers closed the issue in the contribution of the CEMT map in relation to their proposal to promote autonomy and increase quality, being a tool that facilitates the teaching and learning process of hearing students with visual impairments.

Materializing this affirmative in numbers, we have twenty-seven items asked to Participating Teachers about the characteristics of the CEMT Map, on a grade scale from 0 to 10 and a possible total of 270 points, the average grade given by teachers was 244, 67 points, with a 90.6% improvement in its characteristics.

In the opinion of the Participating Teachers, among the items asked about the characteristics of the CEMT Map, all items obtained a percentage of points loss, and the item of colors of the CEMT Map were the ones that lost the most points (3%), followed by texture (2%), Braille / ink writing (1.85%), voice speed (0.37%) and finally the voice quality (0.25%).

In the assessment for the functionalities of the CEMT Map, eleven items were asked and of the 110 possible points, the map obtained 104 points, reaching a higher approval rate of 94.54%.

The ten hearing students with visual impairment who were divided into four categories due to their specificities and after knowing and using the CEMT Map all Participating Students answered questions related to the items of the characteristics and functionalities of the CEMT Map.

The numerical results presented by the Participating Students point out that of the 270 possible points in the evaluation of the characteristics of the CEMT Map, they scored the map by 261.97 points, representing a 97% pass rate in this evaluation.

When evaluating the functionalities of the CEMT Map, in the eighty possible points, the CEMT Map was evaluated with 79.4 points, reaching an impressive percentage of 99.25% of use in the evaluation of its functions.

In a numerical comparison and in general, the CEMT Map was much better evaluated in its characteristics and functions by the Participating Students (97% - 99.25%) than by the Participating Teachers (90.6% - 94.54%) in this search.

It was latent, in our research, that it was much more difficult to meet the specificities of hearing students with visual impairment of low vision than of students with visual impairment with blindness.

Listening students with visual impairment with low vision, even due to their numerous specificities, were much more demanding when it came to the design of the CEMT Map in relation to its colors, the quality of the ink writing, shapes, and presentation of the map design.

Hearing students with visual impairment of acquired and congenital blindness took great care in the quality of the writing in the Braille system, in the textures, in the details of the tactile symbols and in the formats of each of the six tactile maps that make up the CEMT Map Product.

Listening students with visual impairment of congenital blindness drew the researcher's attention, as they all expressed feelings of surprise compared to the states of the Southeast in terms of size and weight in relation to the striking differences in the territorial area of Minas Gerais in relation to the state São Paulo and even more in relation to the area of Rio de Janeiro and Espírito Santo. About the states of Rio de Janeiro and Espírito Santo how much they are similar in size, weight, and shape.

The group of students who presented the easiest were the hearing students with visual impairment with low vision, as they completed their studies with the CEMT Map in just 29% more time than the researcher needed to perform the same action.

The listener student with visual impairment with moderate low vision concluded, in second place, taking 44% more time in his study than the researcher. The hearing student with visual impairment with severe low vision needed 71% more than the time the researcher completed his study on the Southeast Region of Brazil.

Members of the group of students with visual impairment of acquired blindness used 85% more of the time the researcher needed to complete their studies with the CEMT Map.

The students who presented more difficulties were the ones who were part of the group of hearing students with visual impairment of congenital blindness, as they needed more than twice the time (116%) that the researcher needed to study the contents of the Southeast Region.

We observed that the higher the level of visual impairment of these students, the greater their difficulties, the research pointed out that although they need more time, compared to those who have a healthy vision, everyone can perform the proposed tasks, proving that the challenge of visual impairment is in the transposition of these barriers and not in the cognitive / intellectual impairment.

The researchers needed to work with personalized approaches, to be successful and with the intention of providing an environment of safe and friendly interaction during their interventions with each participating student, even though they had a methodology to be applied to all student participants in this research.

In the middle of the group of hearing students with visual impairment of low vision, we had a student who is also color blind and who rated the colors of the CEMT Map with an average of 8.5 for being confused with the lilac color we painted

in the State of São Paulo with the blue color used to paint the São Paulo coast. In this example, we conclude that the colors that we apply to the tactile maps will not always suit everyone satisfactorily. Therefore, we must provide the student who has this barrier, complementary information to make him understand the contents exposed through these maps.

The voice quality of the CEMT Map is not robotized and is close to human speech, providing students with greater hearing comfort.

The speed of the voice used on the maps can influence the quality of the students' studies, as we realize that hearing students with visual impairments who have access to and mastery of digital technologies of screen readers and cell phones prefer a faster level of voice in their studies, that is, your ears are trained to assimilate more information in less time. There are also students who have not trained in this technique and need a less accelerated voice level to be able to follow their studies.

4. Conclusion

This research proved that we could develop more evolved Assistive Technologies by appropriating computational concepts and showed the importance in its use for the design of projects that can include people who are visually impaired listeners.

Embedded computing was used to manage the communication between the sensors of the CEMT Map using as an example the study of the content of the political map of the Southeast Region of Brazil.

Tactile maps are widely used in this inclusive process, and we have developed a technology that modified its design with the intention of making them more functional, efficient, attractive to add value and provide greater quality in teaching / learning and more autonomy in the studies of children. hearing impaired people, in addition to better equipping Geography teachers to succeed in developing their academic activities with these students.

The investigative and development process of this design counted on the active collaboration that included the Participating Teachers with the Participating Students that integrate the school community of the Benjamin Constant Institute in the process of validating and evaluating the product of the CEMT Map.

The design of the CEMT Map proposes a very playful, intuitive, interactive format and allows the student to learn in play, creating a two-way link between the student and the CEMT Map, allowing them to study more interesting and less tiring.

The CEMT Map also allowed students who have mastered the principle of the map to be able to autonomously start, resume, review and complete their studies without any assistance.

The CEMT Map was pointed out by teachers and students as an educational tool with potential in its characteristics and features that are endowed by inclusive projects that have universal designs, as this map can be used by all, hearing students with visual impairments or not.

We present a very flexible Assistive Technology proposal for teachers who can modify / update the contents of the CEMT Map whenever they deem necessary, proving that the map will never be obsolete and will always be available to better serve students in their academic studies.

The research leaves as a legacy, a concrete example for the development of new Assistive Technologies, making use of computational concepts that provide more technical support to teachers and that facilitates the teaching / learning process of their hearing students with visual impairments.

The construction and development of Assistive Technologies with a high technological degree is not intended to replace teaching activities, but to propose more effective and efficient tools in promoting a more productive teaching and learning environment for its students.

References

- Alexandrakis, V. (2016). *A participatory approach to the development of specifications for a 3D puzzle for visually impaired and sighted users*. 103f. Dissertation (Master of Science) - Royal Institute of Technology in Stockholm. Stockholm, 2016. Recuperate of: <https://bit.ly/3qtDu6J>
- Alves, D. A., Alencar, A. C. M. & Bezerra, H. C. J. (2016). A cartografia tátil como recurso didático para inclusão de deficientes visuais nas aulas de geografia: breves considerações. In: *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III jornada chilena brasileira de educação inclusiva*. Campina Grande - PB, 2016. Anais... Pernambuco: Realize. p. 1-12. Recuperate of: <https://bit.ly/2YuSfdG>
- Amiralian, M. T. (1997). *Compreendendo o cego*. São Paulo: Casa do Psicólogo,
- Arruda, L. M. S. (2016). Geografia na infância para discentes com deficiência visual: a utilização de uma maquete multissensorial para a aprendizagem do conceito de paisagem. *Giramundo*, 3(5), 93-101. Recuperate of: <https://bit.ly/3BXShZf>
- Bem, G. M. de (2016). *Parâmetros de fabricação de símbolos de mapas táteis arquitetônicos*. 204f. Dissertação (mestre em arquitetura e Urbanismo) Universidade de Santa Catarina. Recuperate of: <https://bit.ly/3zeggLa>
- Bersch, R. (2017). *Introdução a tecnologia assistiva*. Tecnologia e educação: Porto Alegre, p. 1-20. Recuperate of: <https://bit.ly/3klaREA>
- Brandão, J. (2009). *Vivenciando a Matemática*. São Paulo: Scortercoci,
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Recuperate of: <https://bit.ly/3D8Ad08>
- Brasil. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Recuperate of: <https://bit.ly/3D0rAVi>
- Brasil. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Recuperate of: <https://bit.ly/3C0qx6n>
- Brule, E., Bailly, G., Brock, A., Valentin, F., Denis, G. & Jouffrais, C. (2016, May). MapSense: multi-sensory interactive maps for children living with visual impairments. *Proceedings of the 2016 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 445-457). <https://doi.org/10.1145/2858036.2858375>

- Cenci, C. A. & Bernardi, N. (2016). Maquetes Táteis produzidas a partir de Técnicas de Fabricação Digital: investigação de simbologia para orientação espacial de deficientes visuais. In: *VI Encontro Nacional De Ergonomia do Ambiente Construído & VII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral*, 2., 2016, Salvador. *Anais...* São Paulo: Bluche, p.248-259. Recupereate of: <https://bit.ly/3COPi2c>.
- Cook, A.M. & Hussey, S. M. (1995). *Assistive Technologies: Principles and Practices*. St. Louis, Missouri. Mosby – Yearbook,
- Degreas, H. N. & Katakura, P. (2016). Mapas táteis: orientação e mobilidade em ambiente urbano. *Revista Brasileira de Cartografia*, 68(8), 1-18. Recupereate of: <https://bit.ly/3C0J3LX>
- Figueiredo, J. R. M. (2014). *O presente pelo passado: variação verbal em narrativas de deficientes visuais*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant. Recupereate of: <https://bit.ly/3CXnZqS>
- Figueiredo, J. R. M. (2017). Deficiência Visual: Desafios para a Educação Inclusiva. *Seminário de Educação Cruz Alta/RS*, 5(1), 35-36, Recupereate of: <https://bit.ly/3qsW5AN> .
- Giorgos, M. (2017). *Research, study, design, and production of a tactile map, created by 3d printing technology, to cater the people with partial or total blindness in the interactive park and the citadel of Leivithra*. 46f. Dissertation (Master of Science (MSc) in Strategic Product Design) -Internacional Hellenic University, Thessaloniki – Greece, 2017. Recupereate of: <https://bit.ly/3BZ551p>
- Koehler, K. E. (2017). *Examining the Conceptual Understandings of Geoscience Concepts of Students with Visual Impairments: Implications of 3-D Printing*. Doctor (Doctor of Philosophy)- Graduate School of The Ohio State University, Ohio. Recupereate of: <https://bit.ly/3n10MPd>
- Lima, P. C. & Fonseca, L. P. (2016). Recursos táteis adaptados ou construídos para o ensino de deficientes visuais. In: *XIII Congresso brasileiro de ensino superior à distância e II Congresso internacional de educação superior a distância*. São João Del Rei- MG, 2016. *Anais...* São João Del Rei, p. 1-15. Recupereate of: <https://bit.ly/3okkLb4>
- Lynn, L. E. (1980). *Designing Public Policy: a Cas e-book on the Role of Policy Analysis*. Santa Monica, Calif.: Goodyear.
- Marconi, M.A. & Lakatos, E. M. (2011). *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Mead, L. (1995). Public policy: vision, potential, limits. *Policy Currents (Newsletter of the Public Policy Section, APSA)*, 68(3).
- Minhat, M., Abdullah, N. L., Idrus, R. & Keikhosrokiani, P. (2017, May). TacTalk: Talking tactile map for the visually impaired. In *2017 8th International Conference on Information Technology (ICIT)* (pp. 475-481). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICITECH.2017.8080045>
- Mussi, A. Q., Romanini, A., Lantelme, E. & Martins, M. S. (2016). Arquitetura inclusiva: a planta tátil como instrumento de projeto colaborativo com portadores de deficiência visual. In *Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Gráfica Digital* (Vol. 20, pp. 387-393). Recupereate of: <https://bit.ly/3wvviP8>
- Nogueira, R. E. (Org.). (2016). *Geografia e inclusão escolar teoria e práticas*. Florianópolis: Edições do bosque. Recupereate of: <https://bit.ly/3kmCM7a>
- Normandi, D. (2016). *Design para acessibilidade: inclusão de pessoas com deficiência visual ao serviço de cinema*. 353 f. Dissertação (mestrado em Arquitetura) -Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo. Recupereate of: <https://bit.ly/3wyGFe9>
- Oliveira, T. T. R. (2016). *Estudo sobre a percepção acerca de aspectos geomorfológicos da paisagem pelo indivíduo com deficiência visual*. 79f. Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Recupereate of: <https://bit.ly/30dHo8V>
- ONU (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. Recupereate of: <https://bit.ly/3EYKmwP>
- ONU (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha. Recupereate of: <https://bit.ly/3oWDXNQ>
- Peters, B. G. (1986). *American Public Policy*. Chatham, N.J.: Chatham House.
- Piaget (1978). *O Nascimento da Inteligência da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Pressman, R. S. (2011). *Engenharia de Software: uma abordagem profissional*. 7ª ed. Porto Alegre: McGrawHill.
- Silva, K. C. & Rocha, M. L. da. (2016). A cartografia tátil na educação escolar. In: *III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG. Inovação: Inclusão Social e Direitos*, v.3., 2016, Pirenópolis - Goiás. Anais... Pirenópolis, CEPE, p. 1-5. Recuperate of: <https://bit.ly/3F7SVWh>
- Silva, P. A. (2017). *O estudo da organização e representação espacial de discentes cegos para o ensino de conceitos cartográficos*. São João Del Rei – MG. 2017. 171 f. Dissertação (mestre em Geografia) - Universidade Federal de São João Del Rei, 2017. Recuperate of: <https://bit.ly/3F1wMIV>
- Sommerville, Ian (2011). *Engenharia de Software*. 9.ed. São Paulo: Pearson,
- Stampach, R. & Mulickova, E. (2016). Automated generation of tactile maps. *Journal of Maps*, 12(S1), 532–540. <https://doi.org/10.1080/17445647.2016.1196622>
- Vivarta, V. (Coord.) (2003). Mídia e deficiência. *Diversidade*, 2. Andi; Fundação Banco do Brasil. Recuperate of: <https://bit.ly/3C1p7sj>

How to cite (APA):

Dos Santos, E., Mariani, R. M., Rodrigues Leta, F. & Crespo, S. (2022). Computing in Basic Education: Enhancing the learning of Geography for students with visual disabilities.. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 147-165. <https://doi.org/10.35362/rie8914809>

Estratégias de leitura como forma de auxiliar a compreensão e a interpretação de textos para alunos com TDAH: um estudo de caso

Luiz Marcelo Darroz ¹ 

Cleci Teresinha Werner da Rosa ¹ 

Suelen Favero ² 

¹ Universidade de Passo Fundo (UPF), Brasil; ² Escola Municipal Afonso Volpato, Brasil.

Resumo. Apresentam-se os resultados de uma investigação, de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, que buscou identificar de que forma as estratégias de leitura preconizadas por Isabel Solé (1998) podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos por estudantes acometidos pelo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Para tal, um estudante diagnosticado com o transtorno teve o seu desempenho avaliado durante a implementação de uma proposta de leitura que utilizou as estratégias indicadas pela autora. Os dados foram obtidos por meio de questionários respondidos pelo participante, além dos registros contidos no diário de bordo do pesquisador e dos vídeos com as gravações dos encontros. A análise dos dados, a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, indica que organizar atividades de leitura de acordo com as estratégias propostas por Solé (1998) favorece e potencializa o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos por estudantes portadores do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Palavras-chave: Solé; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade; leitura; inclusão.

Estrategias de lectura como forma de ayudar a la comprensión e interpretación de textos para alumnos con TDAH: un estudio de caso

Resumen. Este trabajo presenta los resultados de un estudio de caso de investigación cualitativa que pretende identificar cómo pueden ayudar las estrategias de lectura defendidas por Isabel Solé (1998) al desarrollo de la comprensión e interpretación de textos por parte de los alumnos que padecen Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Para ello, se evaluó el rendimiento de un alumno diagnosticado con este trastorno durante la aplicación de una propuesta de lectura que utilizaba las estrategias indicadas por el autor. Los datos se obtuvieron a través de cuestionarios cumplimentados por el participante, además de los registros incluidos en el cuaderno de bitácora del investigador y las grabaciones en vídeo de las reuniones. El análisis de los datos, basado en los supuestos del Análisis de Contenido, indica que la organización de las actividades de lectura según las estrategias propuestas por Solé (1998) favorece y potencia el desarrollo de la comprensión y la interpretación de los textos por parte de los alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

Palabras clave: Solé; trastorno por déficit de atención e hiperactividad; lectura; inclusión.

Reading strategies to help text comprehension and interpretation by students with ADHD: a case study

Abstract. The study presents the results of a qualitative study-case investigation that aimed to identify how the reading strategies recommended by Isabel Solé (1998) can help to develop text comprehension and interpretation by students affected by Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. Hence, the performance of a student diagnosed with the disorder was assessed during the implementation of a reading proposal that used the strategies indicated by the author. The data were obtained with questionnaires answered by the participant, records contained in the logbook of the researcher, and video recordings of the meetings. The data analysis, from the assumptions of Content Analysis, indicates that organizing reading activities according to the strategies proposed by Solé (1998) favors and potentiates the development of text comprehension and interpretation by students with Attention Deficit and Hyperactivity Disorder.

Keywords: Solé; attention deficit and hyperactivity disorder; reading; inclusion.

1. Introdução

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de origem mental que apresenta características de um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e impulsividade (APA, 1994). Reconhecido pela medicina como sendo de ordem neurológica, de origem genética, é definido por Barkley (2020) como um transtorno no desenvolvimento do autocontrole.

O diagnóstico acontece por meio de um processo clínico, por isso é arrolado na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) da Organização Mundial da Saúde (OMS, 1993). Segundo essa classificação, o TDAH se encontra no grupo de transtornos percebidos durante os cinco primeiros anos de vida e se caracteriza pela falta de interesse dos indivíduos nas atividades que exigem a capacidade cognitiva, bem como pela necessidade de passar de uma atividade a outra sem concluir nenhuma, estando associado à realização de atividades globais sem organização (Wells et al., 2011).

Ainda, de acordo com o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), o transtorno pode ser classificado como leve, moderado ou grave, além de se prolongar até a idade adulta do indivíduo. No entanto, independentemente da faixa etária, o TDAH ocasiona problemas em diferentes domínios do desenvolvimento social, escolar/acadêmico, profissional e intrapessoal (Ciasca et al., 2015). De forma geral, o indivíduo com o transtorno pode apresentar desempenho abaixo do esperado e maior probabilidade de desemprego, insucesso profissional, assim como problemas de relacionamento interpessoal no trabalho (Ciasca et al., 2015).

No aspecto educacional especificamente, a literatura indica que o transtorno é fator de risco para o mau desempenho escolar (Pastura et al., 2005) e pode ser observado quando o indivíduo apresenta dificuldade de memorizar e recordar informações já aprendidas; distrai-se facilmente da tarefa realizada devido a estímulos irrelevantes; tem dificuldade de permanecer quieto e esperar sua vez para falar; fala demais e interrompe os colegas e professores (Barkley, 2020). De acordo com Pereira (2016), tais elementos podem dificultar o desenvolvimento da compreensão leitora desses indivíduos, uma vez que o transtorno costuma “afetar a memória de trabalho, as habilidades comunicativas e a capacidade de planejamento, indispensáveis para o processamento linguístico” (Pereira, 2016, p. 68).

Como consequência, essa falha pode provocar dificuldades de interação desses sujeitos com o mundo em que estão inseridos. Sobre isso, Barbosa et al. (2011) salientam que, nas sociedades letradas, a leitura é considerada uma condição indispensável para dar voz ativa aos cidadãos, na medida em que auxilia na formação da consciência crítica. Nesse sentido, é necessário preparar o leitor para ele se torne sujeito do ato de ler (Barbosa et al., 2011).

Nessa direção, Solé (1998) considera imprescindível proporcionar aos estudantes situações diversas para que, a partir delas, possam atribuir novos sentidos aos textos estudados. Ou seja, a autora recomenda a utilização, em sala de aula, de estratégias apropriadas que permitam o desenvolvimento da compreensão e da interpretação dos textos lidos de forma autônoma e que favoreçam a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo (Solé, 1998). Para alcançar esse objetivo, propõe que as atividades de leitura de um texto se dividam em três etapas: o antes, o durante e o depois (Solé, 1998).

Frente a esse contexto, em que as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) se apresentam como metodologia potencialmente favorecedora ao desenvolvimento da competência leitora, surge a seguinte indagação, que se constituiu a pergunta

de pesquisa desta investigação: de que forma as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão e interpretação de textos por estudantes com TDAH?

Buscando respondê-la, este artigo sintetiza, inicialmente, as estratégias de leitura de Solé (1998) para o desenvolvimento de compreensão leitora; logo em seguida, apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa; na sequência, expõe e discute os resultados obtidos, tecendo, em sua última parte, as considerações finais sobre o trabalho realizado.

2. As estratégias de leitura de Solé

Nas palavras de Martins (1994, p. 34), “aprender a ler significa aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios”. Assim, a leitura é indispensável para que os sujeitos possam atuar de maneira significativa e crítica no mundo contemporâneo (Martins, 1994). Nessa direção, Solé (1998, p. 32) salienta que “um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é proporcionar ao aluno momentos de leitura prazerosos, criando possibilidades de aprender e interagir com o texto”. Para tanto, o processo de leitura deve ser planejado e organizado por meio de estratégias de leitura, que são

técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura. São planos flexíveis adaptados às diferentes situações que variam de acordo com o texto a ser lido e a abordagem elaborada previamente pelo leitor para facilitar a sua compreensão (Cantalice, 2004, p. 104).

Conforme Solé (1998), as estratégias de leitura a serem implementadas em sala de aula devem priorizar situações que levem à construção de novos sentidos para os textos estudados e que tornem a leitura mais flexível e prazerosa para os estudantes. Assim, a autora indica que a leitura deve ocorrer em três etapas: o antes, o durante e o depois. Na primeira etapa, busca-se situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante a leitura, almeja-se a construção de uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, o foco está em unificar as etapas anteriores de forma concreta (Solé, 1998).

Solé (1998, p. 89-92) ressalta que a etapa anterior à leitura – o antes – compreende apresentar as “ideias gerais, a motivação para a leitura, os objetos da leitura, a revisão e a atualização do conhecimento prévio, o estabelecimento de previsões sobre o texto e a formulação de perguntas sobre ele” e está “intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita”. Portanto, a autora argumenta que o processo de leitura em sala de aula deve iniciar com a explicação do professor sobre o que será lido, solicitando a atenção dos estudantes para determinados aspectos do texto, como ilustrações, palavras-chave e títulos, e incentivando-os a expor o que já sabem sobre o tema, por meio da formulação de perguntas sobre o texto (Solé, 1998, p. 105-106). A intenção aqui é que eles se tornem “protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu” (Solé, 1998, p. 109).

No momento da leitura – o durante –, acontece o maior esforço por parte do leitor, quando ele pode prever, errar, interpretar, recapitular, fazer perguntas, voltar a prever, etc. (Solé, 1998, p. 131). Nesse sentido, a autora indica algumas estratégias capazes de promover o ambiente ideal para a efetivação dos objetivos da etapa, dentre as quais se destacam a leitura compartilhada e a leitura independente. A primeira é a estratégia mais útil, na visão da autora, para a compreensão do texto, uma vez que professor e alunos assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e se envolvem com o texto (Solé, 1998, p. 135). Já a segunda é considerada o tipo mais verdadeiro de leitura, na qual o leitor pensa criticamente e chega às suas próprias conclusões (Solé, 1998, p. 137).

As leituras compartilhadas ou independentes podem ser realizadas em vários ambientes para facilitar ainda mais o encantamento dos alunos. Os lugares onde a leitura acontece podem e devem ser diversificados, trazendo estímulos de aprendizagem para a criança (Solé, 1998, p. 139). Conforme Pimentel (2007, p. 23), a biblioteca, por exemplo, “funciona como um centro de recursos educativos, integrado ao processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo primordial desenvolver e fomentar a leitura e a informação”. O mesmo acontece com as aulas em ambientes ao ar livre, onde o estudante se sente mais motivado a aprender, pois está usufruindo de várias possibilidades que o seduzem e, conseqüentemente, potencializam sua aprendizagem (Solé, 1998, p. 143).

Por outro lado, Solé (1998) afirma que durante a leitura podem ocorrer erros e a formação de lacunas da compreensão. Os erros são interpretações falsas, enquanto as lacunas de compreensão se referem à sensação de nada estar compreendendo do texto. Para evitar esses problemas, de acordo com a autora, o professor deve solicitar que os leitores sublinhem os trechos que não entendem, para que, no decorrer ou no final da leitura, possam esclarecer as dúvidas através de perguntas ou respostas vindas do próprio texto.

Outro elemento que pode atrapalhar a compreensão do texto, segundo Solé (1998), é o desconhecimento do significado de algumas palavras por parte do leitor. Nesse caso, a autora propõe que ele ignore a palavra que não entende e continue lendo, pois o contexto poderá oferecer sentido a tudo. Porém, caso o sentido não se efetive mesmo assim, será necessário, então, interromper a leitura e buscar o significado da palavra (Solé, 1998).

Para o momento posterior à leitura – o depois –, Solé (1998) elenca algumas atividades que devem ser desenvolvidas para a efetivação da compreensão. Uma delas é a identificação da ideia principal do texto, que sempre está descrita de forma explícita ou implícita no próprio texto. Assim, uma das maneiras de auxiliar o estudante na percepção dessa ideia consiste em realizar uma explicação oral sobre o que foi lido (Solé, 1998, p. 143). Outra atividade sugerida para o momento posterior à leitura é a elaboração de um resumo. No entendimento de Solé (1998), a elaboração do resumo está diretamente ligada às estratégias para identificar a ideia central do texto. Nesse sentido, a autora indica que, ao fazer um resumo, é necessário conservar os laços especiais do texto, preservando o seu significado e colocando resumidamente os fatos essenciais da história. Por fim, ela recomenda que os alunos formulem e

respondam perguntas relacionadas ao texto, estratégia muito usada em sala de aula como meio de verificar a aprendizagem dos alunos e perceber quais as dificuldades que eles encontram no decorrer do processo (Solé, 1998, p. 143).

Em síntese, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) para a compreensão leitora, no momento anterior à leitura, são antecipar a ideia principal, fazer o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto e focar nas expectativas em função do suporte, do gênero e do autor. Já durante a leitura, as estratégias consistem em confirmar, rejeitar ou retificar as antecipações criadas antes da leitura; localizar ou construir a ideia principal; esclarecer palavras desconhecidas; formular conclusões implícitas no texto; formular hipóteses a respeito da sequência do enredo; identificar palavras-chave e construir o sentido global do texto. Por fim, depois da leitura, as estratégias são focadas na construção da síntese semântica do texto, na utilização do registro escrito para melhor compreensão e na avaliação crítica do texto.

Tal sequência de atividades proporciona o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de interpretação de textos (Solé, 1998). De acordo com Solé (1998), compreender significa ser capaz de fazer uma leitura objetiva e entender o que está escrito de forma objetiva, decodificando e analisando as sentenças presentes no corpo textual. Já a interpretação de texto vai um pouco além da compreensão, visto que requer uma análise mais subjetiva do que o autor quis dizer com o que escreveu. Trata-se, portanto, do que o autor deixou subentendido, ou seja, do que pode ser concluído para além do que está escrito (Solé, 1998).

No próximo item, é descrita a pesquisa realizada a partir das estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

3. A pesquisa

Desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa¹, buscando acompanhar o desenvolvimento de um aluno com TDAH, a fim de identificar de que forma o uso das estratégias de leitura de Solé (1998) poderiam auxiliá-lo na compreensão e na interpretação de textos. A opção por esse tipo de pesquisa se deu em consonância com as concepções de Anadón (2005, p. 11), no sentido de que a investigação qualitativa se constitui de “um campo interdisciplinar e preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana”.

Ainda, considerando que a pesquisa seria desenvolvida junto a um único sujeito, a investigação também se classificou como estudo de caso. Tal classificação vai ao encontro das ideias de Triviños (1987, p. 133), que afirma que pesquisas desse tipo possibilitam ao pesquisador ir a fundo no tema a ser investigado. A essa característica do estudo de caso, Gil (2007, p. 59) acrescenta:

- a) a capacidade de estimular novas descobertas, em virtude da flexibilidade do planejamento e da própria técnica; b) a possibilidade de visualização do todo, de suas múltiplas facetas; e c) a simplicidade de aplicação dos procedimentos, desde a coleta até a análise de dados.

¹ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, sob número de parecer 5.055.051.

A partir dessa classificação, selecionou-se como investigado um estudante da rede pública de ensino de um município do interior do Rio Grande do Sul, Brasil, que, na época da coleta de dados, frequentava o quinto ano do ensino fundamental, tinha 11 anos de idade e havia sido diagnosticado com TDAH há três anos. De acordo com o laudo médico arquivado na secretaria da escola, o menino apresenta distúrbios de atividade e da atenção e transtorno misto de habilidades escolares em grau moderado – CID-10 (F90.0 + F81.3) – e faz uso de medicações.

A produção dos dados foi realizada a partir de cinco encontros, cada um deles envolvendo o estudo de um texto. O Quadro 1 apresenta os títulos dos textos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa, todos curtos, claros e objetivos, sendo dois deles não verbais.

Quadro 1. Título dos textos e informações referentes ao seu tipo.

Encontro	Título do texto	Tipo do texto
1	“Nem Chapeuzinho Vermelho, nem Branca de Neve”	Não verbal
2	“Grande ou Pequeno”	Verbal
3	“Vovó”	Não verbal
4	“A Raposa e as Uvas”	Verbal/Fábula
5	“O Leão e o Ratinho”	Verbal/Fábula

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Para fins de comparação, os dois primeiros encontros foram desenvolvidos sem a utilização das estratégias propostas por Solé (1998). Já os demais seguiram as concepções indicadas pela autora e foram estruturados com atividades planejadas para o antes, o durante e que avançassem em nível de exigência de compreensão e interpretação do pesquisado.

Nos cinco encontros, após as atividades de leitura, o participante respondeu a um questionário com seis questões literais, interferenciais e dissertativas voltadas a identificar sua compreensão e interpretação para cada texto trabalhado. Juntamente com os registros em um diário de bordo e os vídeos oriundos das gravações dos encontros, esses questionários foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa.

Optou-se pela utilização do questionário porque, segundo Gil (1999, p. 128), essa é uma “técnica de investigação [...] que tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O uso dos diários de bordo, por sua vez, justifica-se pela compreensão de que esse instrumento envolve os sentimentos, as situações coincidentes, as situações inéditas e o modo como se enfrenta o processo, além dos tipos de impressão e sentimentos que aparecem ao longo da ação desenvolvida (Monteiro, 2007, p. 4). Por fim, as gravações dos encontros foram utilizadas porque permitem um “contato pessoal estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (Lüdke & André, 1986, p. 26).

De posse dos dados, buscou-se analisar os resultados com base nos pressupostos das três fases da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016, p. 47), que compreende um “conjunto de técnicas de análise que visa obter, por procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens”.

Na primeira fase, de acordo com Bardin (2016), o foco esteve na leitura flutuante, na formulação das hipóteses e dos objetivos e na preparação do material. Na segunda fase, em um movimento convergente de avaliação dos dados, iniciou-se o processo de categorização, que consiste em “uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e em seguida, por reagrupamento seguindo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147). Por fim, na terceira e última etapa do processo, ocorreram o tratamento dos dados, as inferências e a interpretação que gerou os resultados apresentados a seguir. Para Bardin (2016, p. 41), essa fase é extrema importância para a investigação, pois constitui uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”.

4. Resultados e discussão

Os dados obtidos foram agrupados em duas categorias *a priori*, denominadas “compreensão” e “interpretação”.

4.1 Compreensão

Esta categoria buscou avaliar se as estratégias de leitura de Solé (1998) auxiliaram o estudante na compreensão dos textos propostos. Para tal, utilizou-se o entendimento de Kleiman (1998, p. 13) sobre o significado de compreender um texto, que “nada mais é do que [aquilo que] se entende do texto, ou seja, um levantamento dos dados que estão mencionados no mesmo”.

A partir dessa concepção, os resultados da análise dos dados do primeiro encontro, no qual não foram utilizadas as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), demonstram que o participante foi capaz de compreender um texto não verbal. De acordo com as respostas ao questionário proposto, nesse tipo de texto o investigado conseguiu localizar as informações necessárias para responder corretamente cada uma das três questões destinadas a identificar a compreensão.

No entanto, a análise dos dados contidos nas gravações dos encontros e nos registros do diário de bordo evidencia a presença do sentimento de insegurança por parte do estudante durante o processo. Isso é percebido no início da gravação, quando ele faz a seguinte indagação: “*se eu não conseguir ler, o que vai acontecer?*”. O mesmo ocorre durante a observação da imagem, quando afirma: “*sou meio distraído, preciso de ajuda*”. A situação é novamente verificada no momento de responder às questões, quando, em três oportunidades, o estudante pergunta: “*está certo o que eu escrevi?*”. Nessa perspectiva, nos registros do diário de bordo, o pesquisador salienta que: “*no decorrer do encontro o estudante se mostrou bastante agitado e inseguro na realização das atividades. A todo momento ele olhava para a professora e solicitava a confirmação de suas ações e respostas*”.

A insegurança também é constatada no segundo encontro, em que se trabalhou um texto verbal sem os procedimentos indicados pela autora, iniciando com a entrega do texto para o estudante e a solicitação de uma leitura individual. De acordo com os

dados contidos no vídeo da gravação do encontro, logo no início, o estudante diz: *“não vou conseguir ler sozinho, você vai ter que me ajudar”*. Diante disso, o pesquisador passa a motivá-lo para o prosseguimento da leitura, que é feita em voz alta e várias vezes interrompida, porque o estudante se distrai com seus materiais escolares, como confirma o trecho do diário de bordo transcrito abaixo:

Neste encontro trabalhamos o texto verbal intitulado “Grande ou Pequeno”. O participante demonstrou insegurança para ler. Precisei motivar ele sempre, mesmo assim por muitas vezes ele se distraía com sua borracha, seu lápis e seu estojo e não continuava a leitura. Então, precisei chamar sua atenção para a tarefa (Diário de Bordo, registro do dia 11/11/2021).

De acordo com Barkley (2020, p. 51), tal comportamento é característico de indivíduos acometidos com TDAH. Para o autor, a falta de perseverança nas tarefas que exigem envolvimento cognitivo e a tendência a passar de uma atividade a outra sem acabar nenhuma estão associadas a uma atividade global desorganizada e incoordenada que pode levar o estudante a um baixo rendimento acadêmico e a dificuldades emocionais. Neste estudo, esse fato é observado na análise das respostas dadas ao questionário do segundo encontro. Evidenciou-se que, das três questões que tinham a intenção de perceber a compreensão do estudante para o texto estudado, apenas uma foi respondida corretamente. Quanto às demais, uma não foi respondida, e na outra o estudante apenas iniciou a escrita de uma palavra.

Assim, os resultados obtidos nos dois primeiros encontros, nos quais não foram utilizadas as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), indicam, em síntese, que o estudante consegue compreender um texto não verbal, porém apresenta grandes dificuldades na compressão de um texto verbal. Ainda, durante os dois encontros, o participante demonstrou um forte sentimento de insegurança para a realização das atividades de leitura, perdendo constantemente a atenção no que estava fazendo.

Como mencionado anteriormente, nos próximos três encontros a serem relatados, as estratégias de leitura propostas por Solé (1998) estiveram presentes. Isto é, no momento anterior à leitura o participante foi informado sobre o que o texto aborda e a relação que estabelece com o seu cotidiano; a leitura foi sempre realizada em voz alta, de forma conjunta entre o participante e o pesquisador, e com o participante destacando as palavras do texto que considerava importantes; por fim, no momento posterior à leitura, foram elaborados, conjuntamente, pelo participante e pelo pesquisador, resumos dos textos lidos.

Os dados contidos nas gravações dos encontros apontam que tais procedimentos foram capazes de motivar o participante a realizar as atividades com mais interesse e empenho. Esse apontamento é percebido na fala do estudante durante o terceiro encontro, quando assim se expressa: *“muito bom, gostei de pensar neste desenho”*. Também durante uma das intervenções do quarto encontro, ele afirma: *“gosto quando você lê junto comigo [...] agora que só vamos ver se a raposa vai comer a uva”*. Isso se repete numa das participações no último encontro, quando diz: *“não gosto de ler, mas assim [lendo de forma conjunta] tô gostando, tô entendendo, vou responder as perguntas certinho”*.

Na mesma direção, os registros do pesquisador no diário de bordo (Quadro 2) indicam que o participante foi compreendendo os textos no decorrer do processo de leitura, porém a efetivação da compreensão se deu principalmente a partir da elaboração dos resumos do que foi lido. Os registros também demonstram que o participante manteve a atenção durante grande parte do processo de leitura e se mostrou seguro na atividade.

Quadro 2. Trechos dos registros do diário de bordo.

Encontro	Trechos dos registros do diário de bordo
3	No encontro de hoje abordamos novamente um texto não verbal. Desde o início, no momento antes da leitura, o estudante estava atento e comunicativo. No começo comentamos sobre a importância de visitar os parentes, os avós e se ele gostava de passear na casa de seus avós. Após isso ele observou atentamente o texto [...]. Quando construímos o resumo, foi que percebi que ele tinha entendido o texto. Antes de escrevermos no quadro de giz, onde organizamos para a elaboração do resumo, foi comentado e planejado o que iríamos escrever. O participante, a todo momento, buscava elaborar com segurança as frases para descrever o texto. (Diário de Bordo, registro do dia 16/11/2021).
4	[...] durante a leitura o estudante manteve a atenção e várias vezes parou a leitura para comentar algo sobre o que estava lendo. Sublinhou algumas palavras. Percebia facilmente que ele estava buscando entender o texto [...]. Percebi que a partir do terceiro encontro ele não demonstrou mais a insegurança em realizar as atividades [...]. Ele conseguiu contar toda a história de modo claro e preciso. Foi fácil de escrevermos o resumo. (Diário de Bordo, registro do dia 18/11/2021).
5	[...] novamente a elaboração do resumo foi um ponto importante do encontro. Neste momento o participante já sabia que na sequência teria as questões para resolver e por duas oportunidades afirmou que saberia responder as questões. As palavras que ele destacou ao longo da leitura auxiliaram muito no fazer o resumo. (Diário de Bordo, registro do dia 23/11/2021).

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Os resultados obtidos nas respostas ao questionário aplicado no final dos encontros 3, 4 e 5 também indicam que o investigado conseguiu compreender os textos lidos, pois respondeu corretamente as nove questões propostas para esse fim, três em cada encontro. Isto é, nesse rol de questões, ele foi capaz de fazer uma leitura prática e entender o que estava escrito, de forma objetiva, decodificando e analisando as sentenças presentes no corpo textual.

A partir desses resultados e da comparação entre as análises efetuadas – dos encontros 1 e 2 em relação aos encontros 3, 4 e 5 –, percebeu-se uma evolução do participante na compreensão dos textos propostos e na sua postura durante o processo de leitura. Esses elementos sugerem que a utilização de uma metodologia de leitura estruturada a partir das ideias de Solé (1998) pode favorecer o desenvolvimento da compreensão de textos por estudantes com TDAH.

4.2 Interpretação

Esta categoria buscou evidenciar se a utilização das estratégias de leitura de Solé (1998) auxiliou o participante na construção de suas conclusões sobre os textos estudados. Para tal, seguiu-se o entendimento de Costa (2008, p. 11), que considera o ato de interpretar como a oportunidade de “desvendar os sentidos contidos no texto”.

As respostas ao questionário aplicado no primeiro encontro indicam que o estudante conseguiu associar a mensagem contida no texto não verbal com situações do seu cotidiano. Ou seja, as três questões, que tinham como objetivo identificar a interpretação do texto, apresentaram respostas coerentes, corroborando que o participante foi capaz de chegar a conclusões relacionadas com o seu dia a dia após fazer a leitura.

No segundo encontro, porém, o participante não respondeu a nenhuma das três questões. Ainda, os dados contidos nas gravações do encontro demonstram que, ao se deparar com o questionário, o estudante se mostrou inseguro e disperso, desviando constantemente sua atenção para outro foco, como indicam os trechos de comentários tecidos por ele no tempo destinado para a resolução das questões: “*não sei fazer essas*”; “*o caminhão é um carro grande*”; “*que horas acaba a aula?*”.

Na mesma direção, o registro feito no diário de bordo revela que, no final do segundo encontro, o participante se apresentava agitado, cansado e não demonstrava elementos que indicassem a interpretação do texto lido.

[...] no final da atividade de leitura o estudante, a todo momento, queria saber o horário do final da aula. Levantava-se em pé, derrubava os lápis no chão. Parecia exausto com a atividade. Mesmo sendo motivado para responder as questões, ele deixou em branco. Também, não demonstrava ter interpretado a ideia que o texto apresentava (Diário de Bordo, registro do dia 16/11/2021).

Tais resultados coincidem com os evidenciados na categoria anterior. Isto é, o participante conseguiu compreender, sem o uso das estratégias de leitura indicadas por Solé (1998), um texto não verbal, mas teve dificuldades na compreensão de um texto verbal. Analogamente, os resultados desta categoria indicam dificuldades do estudante em interpretar um texto que faz uso da linguagem verbal. Esse resultado vai ao encontro das concepções de Barkley (2020, p. 21), quando menciona que o transtorno compromete a atenção, a concentração e as funções executivas do indivíduo e interfere no processamento de informações ou organização na mente daquilo que é aprendido.

Os questionários 3, 4 e 5 apresentam um avanço no que diz respeito à quantidade de questões respondidas. Nos questionários referentes aos encontros 3 e 5, as questões foram respondidas integralmente e, no questionário do encontro 4, apenas uma das três questões ficou sem resposta. Esse dado evidencia que as estratégias de leitura adotadas durante os encontros foram capazes de manter o estudante motivado e dedicado até o final das atividades, elementos que podem ser evidenciados em suas falas registradas nas gravações dos encontros: “*entendi bem o que o desenho quer dizer*” (Encontro 3); “*Já terminei as perguntas, essa raposa não é burra, né?!*” (Encontro 4); “*agora estou indo bem na leitura, consigo responder outras perguntas se for preciso*” (Encontro 5).

Além disso, suas respostas sugerem que, a partir da leitura feita com o uso das estratégias, ele conseguiu perceber as nuances e os detalhes implícitos nos textos lidos. Isso pode ser observado no questionário do terceiro encontro, quando, ao ser indagado sobre situações em que as pessoas agem de modo semelhante ao da raposa, o estudante responde: *“Quando as pessoas não conseguem ter as coisas e fazem de conta que não gostam dessa coisa”*. Também se verifica essa percepção no decorrer da gravação do quarto encontro, em que comenta: *“a gente vai ver a vó pessoalmente, então não dá para ficar só no celular, nem conversando com ela”*. Posteriormente, ao responder a sexta questão do questionário deste encontro, salienta que: *“as pessoas ficam só no celular e não dão bola para os outros”*. Ainda, em resposta ao questionamento relacionado à ação do ratinho, o participante afirma que: *“Um tem que ajudar o outro”*.

De acordo com os registros do diário de bordo, a interpretação evidenciada nos questionários foi ocorrendo ao longo das etapas planejadas a partir das concepções de Solé (1998). No entanto, como se percebe nos trechos transcritos no Quadro 3, a discussão entre o participante e o pesquisador no momento posterior à leitura para a elaboração dos resumos foi um dos principais fatores para a determinação do sentido do texto. Isso foi realizado por meio de diálogos observando as relações temporais, causais e espaciais presentes nos diferentes cenários dos textos estudados.

Quadro 3. Trechos dos registros do diário de bordo.

Encontro	Trechos dos registros do diário de bordo
3	Após a leitura do texto, no momento depois da leitura, fiquei dialogando com o estudante, falamos da família, de visitar os parentes e do uso de tecnologias. Era possível perceber como ele estava relacionando a imagem do texto com sua vivência cotidiana (Diário de Bordo, registro do dia 16/11/2021).
4	[...] no momento pós-leitura o estudante refletiu sobre a ação da raposa e o que significava a uva. Ele narrou os acontecimentos e buscava a todo momento encontrar exemplos relacionados com as cenas narradas na fábula e as experiências vivenciadas no cotidiano das pessoas (Diário de Bordo, registro do dia 18/11/2021).
5	[...] a discussão sobre o texto foi intensa. O estudante comentou que em certa ocasião ajudou um amigo e quando precisou de ajuda o colega não o ajudou. Fato que o deixou triste. Comentou que a mãe sempre diz que quem planta, colhe. Essas falas demonstram que ele interpretou a mensagem do texto estudado (Diário de Bordo, registro do dia 23/11/2021).

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A análise dos resultados – especialmente a comparação entre os dados obtidos nos encontros que seguiram as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) e os dados dos encontros que não as utilizaram – aponta que a estruturação de atividades de leitura a partir do que recomenda a autora pode favorecer o desenvolvimento da interpretação de textos verbais e não verbais por alunos com TDAH. Conforme os resultados obtidos, uma metodologia que contemple ações antes, durante e depois da leitura mostra auxiliar em aspectos como inibição de respostas, atenção sustentada, memória de trabalho não verbal e verbal, planejamento, noção de tempo, regulação da emoção, perseverança e fluência verbal e não verbal.

5. Considerações finais

A investigação buscou identificar de que forma as estratégias de leitura indicadas por Solé (1998) podem auxiliar no desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos por estudantes com TDAH. A realização da pesquisa justifica-se pelo fato de o TDAH ser um transtorno desafiador para pais, professores e especialistas, em razão da ampla variedade de comprometimentos que o quadro promove.

Crianças com TDAH têm seu desenvolvimento afetado, com prejuízos no ajustamento de diferentes áreas, tais como contato social, cognição, expressão de sentimentos, interação, o que pode ser confundido com falta de disciplina e desatenção, prejudicando o desempenho da aprendizagem (Barkley, 2020). Dessa forma, a escola é desafiada a organizar os processos de ensino de maneira que estes favoreçam o processo de aprendizagem do aluno.

No que diz respeito à compreensão leitora, a literatura especializada tem indicado, como alternativa pedagógica, a elaboração de processos de ensino organizados segundo os pressupostos das estratégias de leitura preconizadas por Isabel Solé (1998). Conforme essa autora, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual se busca obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam essa atividade.

Nessa direção, para responder ao questionamento proposto para a investigação, foram organizadas e aplicadas, junto a um estudante acometido pelo transtorno, cinco atividades de leitura, duas sem a utilização das estratégias e três seguindo as ideias da autora. As atividades organizadas a partir das concepções de Solé (1998) foram compostas de três momentos: anteriores à leitura, durante o ato de ler e pós-leitura.

A análise dos dados obtidos permitiu constatar que os processos de ensino organizados da forma como Solé (1998) preconiza são potencialmente favorecedores de condições adequadas para o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos por estudantes acometidos com TDAH. De acordo com os resultados, a partir da experiência de leitura proposta, o estudante conseguiu entender, de maneira objetiva, a mensagem que o texto selecionado estava transmitindo e demonstrou a capacidade de chegar a determinadas conclusões após a leitura. Ainda, percebeu-se que uma metodologia organizada nos pressupostos da autora auxilia na manutenção da atenção, no engajamento e na segurança emocional do estudante com TDAH no ato de ler.

Embora os resultados sejam oriundos de uma investigação pontual, conclui-se que a organização de atividades de leitura pautadas nas estratégias de Solé (1998) pode oportunizar aos estudantes portadores de TDAH o desenvolvimento da compreensão e da interpretação de textos verbais e não verbais. No entanto, acredita-se que tais estratégias também possam favorecer a compreensão e a interpretação de outros tipos de textos e gêneros textuais.

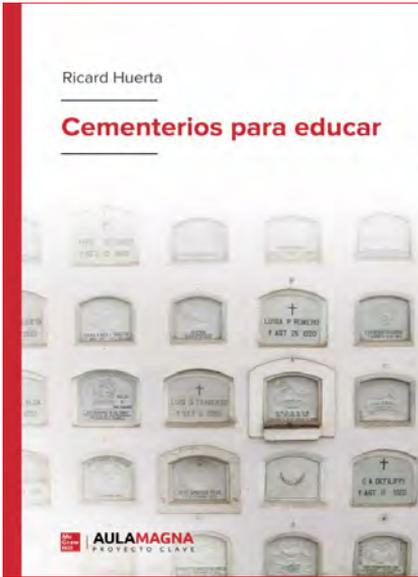
Referências

- Anadón, M. (2005). *A pesquisa dita "qualitativa": Sua cultura e seus questionamentos*. UNEB/UQAC.
- APA – American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth edition. Washington (DC): American Psychiatric Association.
- Barbosa, G. K. A., Rodrigues, A. M. R. & Oliveira, M. S. (2011). A utilização de estratégias de leitura: Reflexões sobre a habilidade da compreensão leitora em adolescentes. *Revista Contemporânea de Educação*, 6(11), 154-178.
- Bardin, L. ([1977] 2016). *Análise de conteúdo*. Ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições 70.
- Barkley, R. A. (2020). *TDAH: Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Cantalice, L. M. (2004). Ensino de estratégias de leitura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 105-106. <https://bit.ly/3x3isPe>
- Ciasca, S. M., Rodrigues, S. D., Azoni, C. A. S. & Lima, R. F. (2015). *Transtornos de aprendizagem: Neurociência e interdisciplinaridade*. São Paulo: Book Toy.
- Costa, A. A. (2008). *Direito e método: Diálogos entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica*. Brasília: UnB.
- DSM-5. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Kleiman, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In R. Rojo (Ed.), *Alfabetização e letramento* (pp. 173-204), Campinas: Mercado das Letras.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, M. H. (1994). *O que é leitura?* 19. ed. São Paulo. Brasiliense.
- Monteiro, M. M. (2007). *Área de projecto: Guia do aluno*. Porto: Porto Editora.
- OMS – Organização Mundial da Saúde. (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pastura, G., Mattos, P. & Araújo, A. P. Q. C. (2005). Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 32(6), 324-329.
- Pereira, J. D. S. (2016). O desenvolvimento da competência leitora no aprendente TDAH na escola: Uma ajuda estratégica em leitura de textos didáticos. *APRENDER – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, X(16), 65-85. <https://bit.ly/3t4MY8E>
- Pimentel, G. (2007). *Biblioteca escolar*. Brasília: UnB.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Wells, R. H. C., Bay-Nielsen, H., Braun, R., Israel, R. A., Laurenti, R., Maguin, P. & Taylor, E. (2011). *CID-10: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde*. São Paulo: EDUSP.

Cómo citar en APA:

Darroz, L. M., Werner da Rosa, C. T. & Favero, S. (2022). Estratégias de leitura como forma de auxiliar a compreensão e a interpretação de textos para alunos com TDAH: um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 167-179. <https://doi.org/10.35362/rie8914949>





Ricard Huerta (2021). *Cementerios para educar*. Editorial Aula Magna / McGraw-Hill. 236 páginas. ISBN: 9788418808333.

Vivimos en una sociedad que centra su actividad en unos espacios y tiende a olvidarse de otros. El devenir cotidiano pulula entre el trabajo, el estudio, la diversión y el retorno al hogar. La visita a los cementerios, en este fluir del calendario, queda relegada a fechas señaladas como el día de Todos los Santos o a situaciones de defunción que congregan a aquellos familiares y allegados de la persona fallecida. “Cementerios para educar” es un libro de Ricard Huerta que nos adentra en la magia del cementerio, lo descubre como un lugar clave en la lectura de la ciudad y parte importante de su relato estético. Emerge como constructo de la memoria, el patrimonio y la

historia, aunando pasado, presente y futuro, esto lo convierte en el museo perfecto y en un espacio estimulante para educar en el arte. Artista visual y catedrático de Educación Artística en la Universitat de València, Huerta es un investigador relevante interesado en incorporar temas y metodologías innovadoras a su labor docente.

Este libro incide en la idea de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una educación en las artes que busca descubrir espacios, se reinventa y sitúa en las tendencias actuales, para que futuros maestros y maestras sean capaces de abordar los retos tecnológicos, sociales y culturales, haciéndolos más creativos y participativos. El Cementerio se ofrece a esta finalidad como un lugar idóneo para la reflexión estética, funcionando como un museo *site specific* de elementos y estéticas poderosas, con narrativas textuales significativas y, ante todo, visuales, dignas de estudio. En este sentido, Huerta reivindica el papel de las letras en relación a su componente visual y gráfico (letras como imagen), aspecto vinculado a su tesis doctoral (1992) dedicada al “estudio sobre las letras en las revistas de la década de 1950” (Huerta, 2021, p. 187). Su obra artística también está impregnada por el alfabeto y sus posibilidades expresivas y visuales, los juegos entre la lengua oral y la representación gráfica, además de su potencial comunicativo. Se comprende así su fascinación por los cementerios, ya que, al igual que las ciudades, están poblados de textos, por ello, los visualiza y observa con la mirada y el pensamiento del arte y la educación, los entiende como museos extendidos y genuinos, porque lo que albergan pertenece a lo local y mantienen vivo el recuerdo estratificado de aquellas personas que han creado el tejido social y cultural de cada época.

El libro se presenta como un ensayo visual que conjuga dos discursos bien armonizados, por un lado el lenguaje escrito que desarrolla una propuesta rica en referencias y que ahonda en la iconografía de los cementerios, así como en los aspectos educativos, artísticos y patrimoniales, entre otros, y por el otro el visual, las 70 imágenes

seleccionadas de su archivo personal compuesto por unas diez mil fotos que muestran lo poético, extraño, singular, etc., que el autor ha ido recopilando y que sirve como ejemplo de las múltiples facetas estéticas que albergan los cementerios.

El contenido del ensayo se estructura en siete capítulos en los que el autor reflexiona, argumenta y describe acciones educativas. En el primero nos hace una introducción sobre los cementerios y sus posibilidades pedagógicas a la hora de abrir nuevos interrogantes y saberes, habla de su experiencia vivida en la infancia y señala la capacidad afectiva del camposanto, al recorrerlo se activa el recuerdo de los seres queridos, pero también se instaura una relación emotiva con personas desconocidas mediante las fotografías, los nombres y demás elementos que identifican a la persona enterrada. El recuerdo como eje hacia la educación y el texto de las lápidas bajo la idea de palimpsesto de paisajes.

El segundo capítulo indaga en el concepto de memoria y lo que supone su pérdida, realizando un repaso por filmes que, de una u otra manera, analizan situaciones donde los personajes se ven afectados por la falta de memoria. Los cementerios como espacios patrimoniales se prestan a generar “talleres de memoria”, con visitas educativas que puedan favorecer en el alumnado la comprensión y valoración de la memoria colectiva, pero también para romper con los modelos curriculares tradicionales y fomentar lo que Huerta denomina el “currículum vibrante”, un dispositivo con posibilidades de transformación, “transversal y útil para enfrentarse a los nuevos retos pedagógicos” (Huerta, 2021, p. 66).

En los capítulos siguientes Ricard Huerta direcciona sus aportaciones hacia enfoques educativos prácticos que evidencian su dilatada experiencia docente, pero también en su propia actividad artística e investigadora. Incide en la vertiente comunicativa y experimental de la educación, apuesta por una metodología que capture las ideas mediante la toma de imágenes en los cementerios, atendiendo a la observación del entorno y sus aspectos expresivos, significativos y compositivos, que deriven en la creación de narrativas visuales singulares.

También despliega un análisis sobre los aspectos patrimoniales de los cementerios, que son amplios y por ello “museables”, Huerta se posiciona claramente por el aprovechamiento del espacio público “como portador de significados que pueda servirnos para desarrollar estrategias educativas” (Huerta, 2021, p. 106).

El autor nos acerca al paisaje del cementerio y sus jardines, los describe como lugares habitualmente muy tranquilos, de silencio y respeto. Establece conexiones con los Objetivos de Desarrollo Sostenible en temas de salud, educación, igualdad de género y reducción de las desigualdades, sobre todo por el respeto a nuestro entorno. Asimismo, proporciona unos consejos sobre cómo tomar fotografías bajo la idea de conocernos y testear nuestra empatía hacia la memoria de otras generaciones, por ejemplo, “generar equilibrios al componer, (...) proyectar en cada imagen tus intereses e inseguridades” (Huerta, 2021, p. 129). Apuesta por recorrer con tranquilidad sus caminos, sus sendas e imágenes y así contradecir la tendencia de aceleración e inmediatez que marcan las tecnologías digitales ubicuas.

El sexto y penúltimo capítulo, Huerta describe lo que supone la planificación de actividades didácticas con visitas del alumnado al cementerio, un trabajo por proyectos que trata de romper tabúes y prejuicios hacia estos espacios, a la par que educar en patrimonio y fomentar el trabajo en equipo de manera multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Ofrece una serie de pautas a tener en cuenta por parte de los docentes organizadores y un listado de elementos susceptibles de estimular narrativas interesantes como: cruces, fotografías/retratos, esculturas, relieves, tipografías, panteones, vegetación, flores, santoral, juguetes, exvotos, cerámica, estrellas y otros elementos de signo político, arquitecturas innovadoras, homenajes, memoria histórica, simbologías de otras culturas, trabajos en mármol, calaveras, ángeles, escaleras, paisajes integrados, la repetición, indicadores de finalización de contrato, acumulaciones, datos históricos, cuestiones de género y diversidad sexual.

El libro finaliza con una incursión en las letras, los epitafios y demás poéticas de la muerte, donde el autor ahonda en el texto: lo tipográfico, expresivo y gestual, con alusiones a la caligrafía o los grafitis, además de citas de artistas o autores que abordan temáticas de la muerte, Ricard Huerta reseña una experiencia expositiva realizada con su alumnado cuyo título es "La Memoria".

Ramona Rodríguez-López

Investigadora Margarita Salas,

Universitat Politècnica de València (Unión Europea NextGenerationEU).

Estancia en el IUCIE, Universitat de València, España.

Referencias

Huerta, R. (2021). *Cementerios para educar*. Editorial Aula Magna / McGraw-Hill

Cómo citar en APA:

Rodríguez-López, R. (2022). Reseña del libro *Cementerios para educar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(1), 183-185. <https://doi.org/10.35362/rie8915063>



Graziano, Alberto & Tembe, Vicente (Org.). (2019). *Pós-Graduação: Desafios e perspectivas na formação universitária*. Maputo: PubliFix Edições, 173 páginas. Depósito legal: DL/BNM/2019/437.

Apresentação

O presente livro, publicado em Maputo (Moçambique), reúne 10 capítulos em língua portuguesa, sendo quatro conferências e seis comunicações de cinco autores moçambicanos, três portugueses e um brasileiro que aportam necessárias reflexões à formação universitária, com ênfase na pós-graduação, tematizando as áreas do Desporto e da Educação Física. Tudo decorrente de um Seminário referente ao Programa de Doutorado em Ciências do Desporto/Treino Desportivo, como menciona

um dos organizadores da obra, o Prof. Dr. Alberto Graziano. O prefácio da obra ficou a cargo do Vice-Reitor da Universidade Pedagógica de Maputo (UP-Maputo), o Prof. Dr. Boaventura Aleixo.

Análise do manuscrito

Antes de iniciar a discussão, um esclarecimento é necessário: o vocábulo ‘investigação’ — seguido de sua adjectivação ‘científica’ —, recorrentemente utilizado no livro, é sinónimo de ‘pesquisa científica’.

No bloco ‘Conferências’ da obra, o capítulo ‘Do Estado da universidade: medida num sarcófago ou no leito de Procrustes?’ traz uma crítica ao estado atual da Universidade, que se afastou do seu escopo, deixando-se contaminar pela ideologia do neoliberalismo e da produtividade desenfreada, sendo, neste caminho, partícipe da crise civilizacional e moral que, atualmente, assola a sociedade. O texto dialoga com pensadores como Zygmunt Bauman, José Ortega Y Gasset, e Padre António Vieira, por exemplo.

O segundo escrito, ‘A Investigação em ciências do desporto: panorama atual e perspectivas’, reflete sobre o quadro atual e as perspectivas da pesquisa científica em Ciências do Desporto. Tópicos como ‘citações em ciência’, ‘índice H’ e um histórico (até 2015) das Ciências do Desporto no PubMed são mencionados. A Ciência (e o conhecimento científico) enquanto um caminho de utilidade para o Homem e, em particular, para o fortalecimento das áreas do conhecimento, é defendida neste texto. Cabe registrar que as duas primeiras ilustrações do capítulo são muito didáticas. Por último, um modelo biofísico para a compreensão do modelo desportivo é apresentado para catalisar a pesquisa científica integrada.

O terceiro texto, ‘Para onde está sendo orientada a formação universitária?’, adverte, enfaticamente, para o olvido da visão humanista, da necessária reflexão filosófica, da perseguição ao pensamento e à razão, da formação vinculada à ideologia de

mercado e da perda da autonomia na formação universitária contemporânea. E para contestar este paradigma da atualidade, o texto incluiu reflexões de célebres pensadores, como Edgar Morin, Max Scheler, José Ortega Y Gasset, Zygmunt Bauman, entre outros.

O quarto capítulo, 'A Importância da pós-graduação para o fortalecimento científico da faculdade e em Moçambique', centra a discussão na formação do aluno de doutorado e no escopo do próprio curso. Um programa de doutorado deve promover a pesquisa e fazer com que o futuro doutor continue, após o processo, com a cultura de pesquisar, produzindo conhecimento que contribua para as soluções reais de problemas no âmbito da sociedade. A última parte do texto apresenta um conjunto de nove conselhos de atitude em relação ao futuro pesquisador e à ciência que será por ele produzida.

No segundo bloco, 'Comunicações', o quinto texto, 'Corporeidade: atleta e cidadão', debate o lugar da corporeidade na formação do atleta, que também é cidadão. Após um resgate histórico dos valores presentes nas competições da Grécia Antiga, o texto aponta para o necessário entendimento de que a violência da sociedade contamina o Esporte, e não o contrário. E, neste cenário, a ciência que fundamenta a área do Esporte e a da Educação Física tem muito a contribuir, desde uma abordagem fenomenológica, para disseminar uma educação de valores que atue contra o problema da violência. Neste sentido, a corporeidade contribui para a resistência ao controle do corpo, para a capacidade de enfrentar valores vigentes na sociedade atual, como o consumo, os modismos, os padrões estéticos corporais. Em substância, a corporeidade é compreendida como uma atitude vivencial perante a si mesmo, aos demais e ao mundo.

O sexto escrito, 'A Pós-Graduação e o fortalecimento profissional e científico da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica', faz um apanhado histórico sobre o processo de implementação da pós-graduação na UP-Maputo e das instituições que colaboraram, cientificamente, com os programas acadêmicos e currículos dos cursos de mestrado e doutorado na referida universidade, propiciando, atualmente, o fortalecimento da Faculdade de Educação Física e Desporto da UP-Maputo.

O sétimo trabalho, 'Formação de profissionais do desporto em Moçambique', discorre, em termos gerais, sobre os quatro tipos de orientações para o percurso formativo profissional e, em termos específicos, apresenta as diferentes linhas epistemológicas que orientam a formação acadêmica e as características dos cursos em Desporto, nos anos iniciais da Independência de Moçambique, além de realizar um breve histórico da gênese das instituições na área do Desporto, no país. No referido período histórico (após a Independência), os cursos profissionais em Desporto não estavam estruturados para desenvolver a pesquisa científica na área, o que ocorreu com o surgimento da faculdade e dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que foi fundamental para alicerçar a pesquisa e a produção do conhecimento científico sobre as Ciências do Desporto.

O oitavo capítulo, 'O Papel da faculdade na formação de profissionais de educação física e do desporto em Moçambique: gênese, percurso e desafios para o futuro', incluiu um curto histórico sobre a criação da Faculdade de Educação Física e Desporto em Maputo, o reconhecimento da pesquisa para a formação universitária, o *status* da Educação Física na escola, e, por último, um conjunto de desafios da área para o futuro, como, por exemplo, a pesquisa docente, a reformulação dos métodos de ensino, o diálogo entre disciplinas, a importância da mobilidade dos pesquisadores e o problema do sedentarismo intelectual.

O nono texto, 'O Atleta e o rendimento desportivo', discute alguns aspectos na preparação mental dos atletas para o desenvolvimento de possíveis atletas olímpicos, considerando a máxima *performance*. O treino mental, neste cenário, é um dos principais tópicos abordados, além da apresentação de alguns elementos para a excelência desportiva, como o 'compromisso do atleta', a 'autoconfiança', a 'positividade', além do necessário estímulo e promoção dos níveis motivacionais intrínsecos do atleta.

O décimo e último escrito, 'Programa de Pós-Graduação em Ciências do Desporto/Treino Desportivo: desafios e perspectivas', faz um apanhado de alguns pressupostos para a constituição do Doutorado em Ciências do Desporto/Treino Desportivo da UP-Maputo, como, por exemplo, o aprofundamento das técnicas de pesquisa, a presença de docentes de diferentes escolas doutorais na área das Ciências do Desporto, a presença de um *coach* para o discípulo e a relevância da pluridimensionalidade no processo formativo de um doutor, fatores que contribuem, na visão do autor, para a constituição de uma massa crítica científica na área do Desporto.

Valoração global

Os capítulos incluídos no livro apresentam diferentes abordagens e escopos. Há textos que proporcionam imprescindíveis reflexões filosóficas para a formação do professorado em geral, e, em particular, nas áreas do Desporto e da Educação Física. Reflexões epistemológicas fazem parte do manuscrito e são essenciais para a compreensão do atual estágio de imposição de pesquisadores "produtivos" e da ciência quantitativa com qualidade discutível, por exemplo. Este conjunto de tópicos alinha-se às reflexões sociológicas, que, por sua vez, consideram que a Ciência deve ser útil aos problemas da sociedade.

Os enfoques histórico, pedagógico e fenomenológico aparecem e fundamentam outros ensaios da obra. O viés histórico permeia a origem e o desenvolvimento da Faculdade de Educação Física e Desporto da UP-Maputo, que, junto ao enfoque pedagógico, ajuda na compreensão do itinerário formativo de profissionais do Desporto em Moçambique. A Fenomenologia colabora na interpretação da relação 'atleta-cidadão'.

Considerações finais

À guisa de consideração final, cabe registrar que esta resenha não esgota, em hipótese alguma, o conteúdo do manuscrito. É um convite à leitura e à degustação desta reflexiva obra sobre a realidade, os desafios e as políticas para a formação

do professorado em nível de pós-graduação — em Ciências do Desporto e em Educação Física —, no contexto de Moçambique, país que compõe a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Como sugestão, teria sido interessante incluir, no título ou no subtítulo do livro, as áreas de discussão: “Desporto e Educação Física”.

À maneira de reflexão final, a obra em tela constitui-se, asseguradamente, um material ímpar na esfera universitária das áreas do Desporto e da Educação Física de Moçambique, recomendando-se, por conseguinte, a sua inserção no universo da Lusofonia.

Rafael Guimarães Botelho

Pós-Doutorando em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Bolsista do CNPq - Brasil (processo no 100172/2021-0)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

Wagner Wey Moreira

Programa de Mestrado e Doutorado em Educação,

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Bolsista do CNPq - Brasil (processo no 313102/2021-0)

Como citar em APA:

Guimarães, R. & Wey, W. (2022). Resenha do livro – Pós-Graduação: Desafios e perspectivas na formação universitária *Revista Ibero-americana de Educação*, 89(1), 187-190. <https://doi.org/10.35362/rie8915071>