

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **IBÁÑEZ MUÑOZ, ROSA DEL CARMEN**

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D433 EDUCACIÓN**
DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 15/09/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de LAURA RAYÓN RUMAYOR.

Sobre el siguiente tema: *LA DIVERSIDAD EN EL AULA BÁSICA Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN ENTRE IGUALES: LAS DIFERENCIAS COMO VALOR*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL⁵ de **(no apto, aprobado, notable y sobresaliente)**: SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 15 de septiembre de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: JUAN CARLOS TORREGO

EL SECRETARIO

Fdo.: ANA M. DE LAS HERAS

EL VOCAL

Fdo.: EUARISTO NAFRIA

Con fecha 4 de octubre de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

[Firma]

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: ROSA DEL CARMEN IBÁÑEZ

⁵ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:



Faint, illegible text, possibly a stamp or signature, located in the lower right quadrant of the page.

Faint, illegible text, possibly a stamp or signature, located at the bottom right of the page.

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 4 de octubre, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *IBÁÑEZ MUÑOZ, ROSA DEL CARMEN*, el día 15 de septiembre de 2017, titulada *LA DIVERSIDAD EN EL AULA BÁSICA Y LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN ENTRE IGUALES: LAS DIFERENCIAS COMO VALOR*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención “cum laude”, arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

MENCIÓN “CUM LAUDE”

Alcalá de Henares, 10 de octubre de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: IBÁÑEZ MUÑOZ, ROSA DEL CARMEN

Secretario del Tribunal: ANA MARÍA DE LAS HERAS CUENCA.

Directora de Tesis: LAURA RAYÓN RUMAYOR



Universidad
de Alcalá

ESCUELA DE DOCTORADO
Servicio de Estudios Oficiales de
Posgrado

DILIGENCIA DE DEPÓSITO DE TESIS.

Comprobado que el expediente académico de D./D^a _____
reúne los requisitos exigidos para la presentación de la Tesis, de acuerdo a la normativa vigente, y habiendo
presentado la misma en formato: soporte electrónico impreso en papel, para el depósito de la
misma, en el Servicio de Estudios Oficiales de Posgrado, con el nº de páginas: _____ se procede, con
fecha de hoy a registrar el depósito de la tesis.

Alcalá de Henares a _____ de _____ de 20 _____



Fdo. El Funcionario

ACUERDO DEL CONSEJO DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN SOBRE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. ROSA
DEL CARMEN IBAÑEZ MUÑOZ,

Título de la Tesis: **“La Diversidad en el Aula Básica y los Procesos de Socialización
Entre Iguales: las Diferencias Como Valor”**

Programa de Doctorado: D342 “Planificación e Innovación Educativa”

Director de la Tesis: Dra. Laura Rayón Rumayor

Como Director del Departamento de Ciencias de la Educación, hago constar que, en el Consejo de Departamento celebrado el 20 de abril de 2017, se acordó informar favorablemente la Tesis Doctoral presentada por Dña. Rosa del Carmen Ibañez Muñoz dado que reúne los requisitos académicos y administrativos que la normativa establece.

Para que así conste firmo el presente informe a 20 de abril de 2017.

El Director del Departamento



Fdo.: Alejandro Iborra Cuéllar





DRA. LAURA RAYÓN RUMAYOR, PROFESORA TITULAR UNIVERSIDAD DEL ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UAH, COMO DIRECTORA DE LA TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR Dña. ROSA IBÁÑEZ MUÑOZ

Hacen constar:

Que la Tesis Doctoral titulada **“La diversidad en el aula básica y los procesos de socialización entre iguales: las diferencias como un valor”**, elaborada por Dña. Rosa Ibáñez Muñoz, doctoranda del Programa de Doctorado de Planificación e Innovación Educativa, cumple los requisitos científicos y todas las condiciones necesarias para su tramitación y posterior defensa pública en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UAH.

Y para que conste a los efectos oportunos, firmamos la presente en Alcalá a 24 de abril de 2017


Fdo.: Laura Rayón Rumayor





Departamento de Ciencias de la Educación

Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa

**LA DIVERSIDAD EN EL AULA BÁSICA Y LOS PROCESOS DE
SOCIALIZACIÓN ENTRE IGUALES: LAS DIFERENCIAS COMO UN VALOR**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

ROSA IBÁÑEZ MUÑOZ

Dirigida por:

Dra. Laura Rayón Rumayor

ALCALÁ DE HENARES – MADRID

2017

...permitirles crecer como seres que se respetan a sí mismos y respetar al otro, como seres capaces de reflexionar sobre su quehacer y ser responsables, no porque les de vergüenza sus emociones, sino porque son capaces de mirarlos. El mundo que ellos vivirán lo generarán desde sí. (Maturana, 1999, p.212)

AGRADECIMIENTOS

Llegar al momento de cierre en este hermoso trabajo, no ha sido tarea fácil, como es sabido por las personas que han vivido esta experiencia. El proceso fue largo y no faltó de agotamiento, llegar a conjugar las diferentes actividades que la vida nos demanda es un arte que muchas veces debemos enfrentar con creatividad y mucho empeño, y sin duda el desarrollo de esta tesis ha sido un gran desafío que felizmente hemos logrado concretar.

Los agradecimientos son muchos, pues cada persona que socializó y compartió conmigo algún momento de este recorrido se merece un agradecimiento como amigos, compañeras, colegas y familia. No puedo nombrarlos a todos pero sí quiero nombrar a los más cercanos.

En primer lugar quiero agradecer a mis estudiantes que fueron los protagonistas de este trabajo, nos fuimos construyendo juntos en un crecimiento sin límites en todas las dimensiones del ser humano.

Agradecer a mi familia mi marido, mis hijos, mi hermana, por la paciencia, y los innumerables momentos que me cedieron, su comprensión y el gran amor que siempre me han brindado.

A Laura, por ser una guía clara y comprensiva que siempre me subió el ánimo en los momentos difíciles, por confiar en mi trabajo y estimularme constantemente a terminar este proceso.

A mi madre, quien era mi fans número uno, su orgullo, a ti mamita recibe en el cielo este regalo.

ÍNDICE

Agradecimientos	9
Índice de figuras	14
Índice de tablas.....	15
Resumen.....	13
Abstract	15
Introducción	17
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	19
Capítulo I: Objeto de estudio.....	19
1.1. Definición del Problema	19
1.2. La Relevancia del Tema.....	22
1.3. Preguntas de Investigación.....	29
1.4. Propósitos de la Investigación - Objetivos.....	30
1.5. Objetivo General	31
1.5.1. Objetivos Específicos.....	31
Capítulo II: La Escuela.....	33
2.1. La escuela, piedra angular de la educación para la ciudadanía.....	33
2.2. Resituar el multiculturalismos: La interculturalidad como base para una ciudadanía compleja.....	43
Capítulo III: Socialización en la escuela	47
3.1. Los procesos de socialización en la escuela.....	47
3.2. La vida en el aula	55
3.3. Cómo se articulan las acciones de socialización en la escuela	59
3.4. El modelo ecológico de Doyle	62

Capítulo IV: El aprendizaje	71
4.1. El aprendizaje significativo en el ámbito escolar.....	71
4.2. Características psicológicas, sociales y cognitivas de los niños de cinco a siete años 75	
4.3. La teoría psicosocial de Eric Ericsson (1902-1994)	82
 Capítulo V: Diversidad	 85
5.1. La diversidad en el aula.....	85
5.2. Criterios de clasificación en torno a la diversidad en el aula	91
5.3. La diversidad en el aula: las diferencias como valor	95
5.4. Cómo responder a la diversidad.....	101
5.5. Respuestas Educativas en Chile	105
 SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	 111
 Capítulo VI: El enfoque de la investigación	 111
6.1. La investigación cualitativa	111
6.2. El estudio de caso.....	117
6.3. Acceso al campo	120
6.3.1. El Colegio donde se realiza la investigación.....	121
6.3.2. El Modelo Educativo.....	125
6.4. Oportunidades y dificultades del acceso al campo	128
6.5. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida y análisis de los datos	133
6.5.1. Sociograma.....	134
6.5.2. Registro de observación participante	136
6.5.3. Elicitación de imágenes: fotografías y dibujos	136
6.5.4. Entrevistas a los padres	140
6.5.5. Entrevista a los estudiantes	140
6.5.6. Tratamiento final de los instrumentos y datos obtenidos.....	142
6.5.7. Separación en unidades	149
6.5.8. Síntesis y agrupamiento	150
6.5.9. Obtención de resultado y conclusiones	151

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTEPRETACIÓN DE RESULTADOS	155
Capítulo VII: Presentación de los resultados	155
7.1. Aclaraciones de contexto	155
7.2. Características del grupo donde se realiza la investigación	156
7.3. Resultados de las entrevistas a los niños y niñas.	161
7.3.1. ¿Qué podemos concluir de la entrevista realizada a los estudiantes?	161
7.4. Desarrollo de las Categorías.....	165
7.4.3. La discriminación está presente en la aceptación o en el rechazo del Otro	165
7.4.4. JUEGO, AMISTAD, LIBERTAD: Las diferencias como un valor en la convivencia.....	197
7.4.5. Los valores y el respeto por las diferencias.....	230
7.4.6. El conflicto siempre está presente	254
 CAPÍTULO VIII: RESPUESTAS A LOS OBJETIVOS PLANTEADOS	 283
8.1. Identificar cómo y qué aprenden los alumnos en relación con la diversidad y las diferencias en el aula.....	284
8.2. Analizar cómo la diversidad genera procesos de socialización en la escuela, basada en las diferencias individuales, identificando los elementos más sobresalientes implicados en dichos procesos.....	290
8.3. Comprender cómo se adquieren los valores fundamentales de una sociedad más justa, tolerante y solidaria en un contexto diverso.....	294
 CONCLUSIONES.....	 303
 EPÍLOGO: PROYECCIONES DE FUTURO	 307
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 309
 ANEXOS	 317

ÍNDICE DE FIGURAS

Ilustración 1 Modelo ecológico de Doyle.	65
Figura 2. Eje cronológico de las etapas de investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 25)	112
Figura 3. Tipos de estudio de caso (Guba y Lincoln, 1981 p. 374)	119
Figura 4. Instrumentos del diseño de investigación	141
Figura 5. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman , 1994 p. 12)	146
Figura 6. Tareas implicadas en el análisis de datos (Rodríguez, 1999)	152
Figura 7. Las categorías de la investigación	153
Figura 8 Estado económico	157
Figura 9. Estado social	157
Figura 10. Grupo familiar	158
Figura 11. Compañía en el hogar	159
Figura 12. Actividad fuera del colegio	160
Figura 13. Religión	161
Figura 14. Dibujo debilidades en la convivencia	164
Figura 15. Dibujo lo que me gusta de mi colegio	165
Figura 16. Gráficos de resultados del sociograma P1	166
Figura 17. Gráficos de resultados pregunta 3 Rechazo.	181
Figura 18. Dibujos de buena y mala convivencia.	187
Figura 19. Gráficos de resultados sociograma pregunta 2 Amistad.	189
Figura 20. Esquema de las preferencias de los estudiantes en sociograma pregunta 2 Amistad.	198
Figura 21. Respuestas escritas de elicitación.	202
Figura 22. Dibujos sobre la buena y mala convivencia.	220
Figura 23. Dibujos y respuestas escritas sobre recuerdos agradables y desagradables	235
Figura 24. Dibujos ¿qué aprendo en la escuela para solucionar problemas?	241
Figura 25. Dibujos ¿qué me enseñan en casa?	249
Figura 26. Dibujo lo que me gusta en la escuela	258
Figura 27. Dibujo lo que me gusta en la escuela	259
Figura 28. Dibujo ¿a quién admiras?	260
Figura 29. Sociograma respuestas rechazo	266
Figura 30. Dibujos ¿qué aprendo en la escuela?	268
Figura 31. Dibujos mala convivencia	277

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Presentación de la reducción de los datos de los instrumentos utilizados	143
Tabla 2 Sociograma: resultados pregunta 1: Académico	166
Tabla 3. Elicitación de fotografía 1 (EF 1)	169
Tabla 4. Sociograma: resultados pregunta 3: Rechazo	181
Tabla 5. Entrevista a los padres (EP1 – P6)	184
Tabla 6. Sociograma: resultados pregunta 2 Amistad	188
Tabla 7. Sociograma: resultados pregunta amistad	199
Tabla 8. Reducción pregunta 1 entrevista a los estudiantes	217
Tabla 9. Reducción de respuestas entrevistas estudiantes pregunta 7	221
Tabla 10 . Reducción de respuestas de los estudiantes	235
Tabla 11 . Mis recuerdos agradables	236
Tabla 12. Reducción de datos EE-P 5 y 6	238
Tabla 13. Reducción respuestas EE- P1	242
Tabla 14. Reducción de respuestas EE - P-2	250
Tabla 15. Extracto de respuestas de los estudiantes	264
Tabla 16. Sociograma: Causas de rechazo	267
Tabla 17. Reducción de respuestas EE- P4	272
Tabla 18. Reducción de respuestas EE- P6	276
Tabla 19. Reducción de respuestas EE- P5	278

RESUMEN

El presente trabajo de investigación pretende develar los intercambios sociales que se van desarrollando entre los estudiantes de un aula básica, con el objetivo fundamental de comprender cómo se construyen los procesos de socialización entre pares, enfatizando las diferencias como un valor.

La perspectiva investigativa se desarrolla en el paradigma interpretativo a través de una metodología cualitativa con un Estudio de Casos. Los límites espacio-temporales del estudio vienen dados por un aula de Educación Básica durante un tiempo de dos años. El estudio se realiza mediante un trabajo de campo con técnicas e instrumentos propios de la etnografía, tales como observación participante, entrevistas, elicitación de fotografías y sociogramas.

El trabajo realizado contiene una gran riqueza desde el punto de vista metodológico, específicamente en la recolección de datos, los cuales contienen una perspectiva casi inagotable de análisis en tanto la naturaleza cualitativa del estudio nos enfrenta a una complejidad y riqueza de relaciones entre los datos. Por lo cual se trabajó rigurosamente en su reducción y categorización diseñando una carta de navegación clara y fundada en los objetivos del estudio.

Logramos llegar a conclusiones interesantes respecto a los intereses que movilizan las emociones de los niños y niñas entre 6 y 7 años y cómo estas emociones articulan los

procesos de socialización en el aula, lo que sin duda interviene en los aprendizajes de los estudiantes.

La gran importancia que presentan los procesos de socialización en el aula es un aspecto que no está en el colectivo de las buenas prácticas docentes, aspecto que pretendemos potenciar con este estudio.

ABSTRACT

The current research intends to expose the social interchanges that develop among primary school students, in order to essentially comprehend the way in which socialization processes are built among peers, focusing on the differences as a main value.

This investigation is developed in an interpretative paradigm through a case study, based on a qualitative methodology. The study space-time limits are restricted to a Primary School classroom during a period of two years, in which a field research was developed including participant observation, interviews, photograph elicitation and sociograms. It presents a rich methodology, mainly evidenced in the data collection, which contain an almost endless analysis perspective since the qualitative nature of this study confronts us to a complexity and richness of relationships among data. In this aspect, data were rigorously analyzed and categorized based on the research objectives.

We achieved interesting conclusions regarding emotions that 6 and 7 -year-old- children display and the way these feelings articulate classroom socialization processes, which intercedes in the students' learning process. The importance of classroom socialization processes is not present in effective teaching practices, and we intend to foster with this study.

INTRODUCCIÓN

Presentamos el desarrollo de una propuesta investigativa cualitativa en un contexto escolar de Educación Básica, en torno a cómo los niños construyen sus procesos de socialización entre iguales rescatando las diferencias como un valor, y los resultados obtenidos. En él se expone en primer lugar la relevancia del problema a investigar, así como los propósitos del estudio. Luego se desarrolla un marco teórico o contexto conceptual en el que revisamos aquellos planteamientos y análisis que nos permitirán situarnos en aquellas cuestiones que pueden explicar nuestro objeto de estudio, de modo que trazamos un mapa de aquellos temas fundamentales que explican y contextualizan el problema a investigar, en lo que se denomina un marco teórico.

A continuación exponemos la propuesta metodológica, la cual está basada en el paradigma interpretativo, cuya concreción en nuestro caso se articula en torno a un diseño de investigación de tipo cualitativa, como Estudio de Caso. En él exponemos el diseño de investigación seguido, atendiendo a sus características más sobresalientes y las aportaciones del mismo a nuestro objeto de estudio. Así mismo, destacaremos las dificultades u oportunidades que se han presentado a lo largo del trabajo de campo. Como se tendrá oportunidad de comprender más adelante, la realidad objeto de investigación aconseja articular la recogida y análisis de los datos en torno a un caso específico y concreto, un aula de Educación Básica. Baste por el momento señalar que la naturaleza compleja de los procesos de socialización en la infancia, y más concretamente, cuando éstos se quieren comprender en relación con cómo los niños construyen los procesos de socialización en relación con la diversidad, exige

profundidad y detenimiento para focalizar nuestra mirada como investigadores. Razón por la cual se opta elegir una única aula de Educación Básica.

Posteriormente, presentamos los resultados obtenidos, el desarrollo y respuestas a los objetivos planteados y unas conclusiones como colofón a la tesis doctoral que aquí se presenta. Finalmente, completa el trabajo realizado el apartado de bibliografía y los anexos, en donde se incluyen en primer lugar las tabulaciones del sociograma en sus tres aspectos: académico, amistad y rechazo, con los gráficos de cada aspecto. Los diferentes instrumentos y su proceso de reducción y limpieza de datos. Se presenta una categorización final, con la comparación y la relación de datos de los instrumentos utilizados. Una tercera y segunda reducción de datos en los registros de observación y solo una muestra de los registros de observación completa.

Respecto a las entrevistas también se anexa una muestra, estando a disposición para quien quiera revisarlas en una base de datos. Se presenta una muestra de dibujos y fotografías para cerrar los anexos.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: OBJETO DE ESTUDIO

- **Definición del problema**
- **Relevancia del Tema**
- **Preguntas de investigación**
- **Propósitos de la investigación – Objetivos**

1.1. Definición del Problema

La realidad que se observa, a simple vista, en la convivencia escolar es cada día más compleja y diversa, esto debido, en parte, a los efectos de los procesos de globalización en la sociedad actual. Estudiantes de diferentes etnias, culturas, habilidades sociales y necesidades educativas diversas comparten las mismas aulas generándose estrategias y oportunidades de desarrollo para todos ellos lo que se convierte en un desafío y preocupación y ocupación de todos los actores en la sociedad de hoy y de manera particular para los docentes que atienden y son responsables del proceso educativo.

La escuela como una institución de naturaleza social inclusiva (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), debiera asumir la responsabilidad y compromiso con los procesos de integración, aceptación del otro y del tratamiento de la diversidad en igualdad de condiciones. Este tema cobra gran relevancia si comprendemos que como educadores somos uno de los principales actores en estos procesos de cambio y formación de las personas que componen la sociedad. Para una sociedad más justa y solidaria es necesario

ocuparse de estos temas de primera importancia en la formación de un ser humano libre y social (Gimeno, 2007).

El informe Delors (1996) plantea que uno de los retos de la educación en la sociedad del conocimiento es aprender a vivir juntos. Este gran desafío interpela directamente a los encargados de conducir los procesos educativos en la escuela y se torna en una misión permanente que nos lleve a un orden social donde podamos convivir respetando nuestra identidad y la de los otros, de manera libre, democrática y solidaria. Y esta tarea investigadora cobra especial importancia en el campo de la Educación Infantil, porque como acertadamente señala Sánchez Blanco (2009):

Muy a menudo, ciertas disimilitudes culturales de los pequeños lejos de ser consideradas elementos enriquecedores en los grupos, continúan conceptualizadas como obstáculos para el desarrollo infantil. Entendemos que representa un serio problema tanto investigar sobre educación como utilizar las ideas y conclusiones de estas investigaciones teniendo como referente adecuado y legítimo un modelo exclusivo de infancia y desarrollo, pues las consecuencias en asuntos de discriminación nos tocarán profundamente. (p.48)

Podemos no ser conscientes, pero frecuentemente en las aulas se observa el tratamiento de la diversidad como un problema, como una realidad a la que los educadores solemos enfrentarnos con una actitud negativa. Y, como señala la autora citada, en consecuencia entender que algunas diferencias son un obstáculo para la formación del alumnado. Precisamente lo que este trabajo pretende problematizar y poner en cuestión.

Al investigar este tema estamos contribuyendo a que la educación básica se considere como una etapa de formación primordial del ser humano, donde la mirada se centre en la

realidad, en las necesidades y exigencias de los niños y niñas¹ que conviven en nuestras aulas, proyectando esas necesidades en el diseño y construcción sólida de una ciudadanía justa y solidaria, en este sentido, ser capaz de escuchar a los niños es un objetivo que se entrecruza silenciosamente en este estudio. “El niño cuando expresa sus exigencias, transmite perfectamente las de todos los ciudadanos a partir de los más débiles, como pueden ser las que sufren algún tipo de discapacidad y los ancianos” (Tonucci, 1997, p.63). Nuestra responsabilidad como miembros de una sociedad, y más aún como educadores, es fortalecer y unificar los esfuerzos para atender a la diversidad de manera plena y justa, ajena de prejuicios y actos discriminatorios que solo entorpecen los procesos de socialización de nuestros niños y niñas, darles la oportunidad de crecer y expresarse libremente, poner atención a sus llamados de atención es una tarea pendiente que debemos considerar.

Es necesario evidenciar los procesos de construcción de identidad de los niños en las aulas comunes, sus formas y códigos de aceptación y disgregación, sus formas de relacionarse en un contexto de naturaleza diversa. Tal y como somos los seres humanos, es importante mencionar una de las conclusiones del Congreso “Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad”, en donde la voz colectiva se expresa con claridad: *entendemos que la diversidad personal y cultural es consustancial al ser humano y contribuye a su enriquecimiento, existen diferentes formas de sentir pensar,*

¹ La utilización no sexista de la lengua está entre mis preocupaciones, sin embargo, en aras de la sencillez del discurso en esta investigación se ha optado por utilizar conjuntamente el género masculino y femenino a veces, otras el masculino genérico cuando se admiten ambas posibilidades.

*vivir y convivir. Esta diversidad enriquece la esencial similitud que tienen todos los seres humanos.*²

Si demostramos que con el desarrollo conjunto de alumnos de diferentes condiciones logramos una sociedad más humana y solidaria, con individuos capaces de entender que todos tiene derecho a desarrollarse y cumplir sus metas, y más aún, favorecer una sociedad más justa e igualitaria, daríamos un paso importante para favorecer los procesos de integración, diversidad y multiculturalidad.

1.2. La Relevancia del Tema

La escuela es un espacio físico y simbólico, de convivencia humana por excelencia, donde los niños y niñas de nuestra sociedad permanecen muchas horas al día, relacionándose, compartiendo, aprendiendo, desarrollando habilidades y competencias en aspectos cognitivos, sociales y valóricos. Esta situación de vida cotidiana para nuestra cultura, encarna una riqueza inagotable para el estudio de relaciones humanas tempranas que nos atrae enormemente y, por sobre todo, nos convoca a la reflexión docente.

Desde la práctica docente podemos indicar que la realidad que se observa y se vive en los centros educacionales, específicamente en la Escuela Básica de hoy, evidencian un constante llamado o punto de encuentro en las dificultades que existen para abordar y enfrentar la convivencia escolar, convirtiéndose en un enorme desafío para los

² Congreso “Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad, conclusiones generales y ponencias. Madrid 26,27, 28 de enero 2001. Disponible en www.aulaintercultural.org, Consultado el 13.4.2015.

educadores del siglo XXI. La diversidad propia de un grupo humano, atendiendo a los orígenes culturales, de género, etnia, hándicap, etcétera, se evidencian claramente en el aula, son parte de la naturaleza humana, y como somos seres complejos y diversos esto genera situaciones de conflicto y desencuentro en los proceso de socialización en la escuela, que necesitamos saber abordar para lograr entender y comprender las diferencias como un valor en la diversidad, lo cual debe estar presente como principio clave en las prácticas docentes. Como plantea Sánchez Blanco, la tarea docente consistiría en proteger el aula de la unicidad de puntos de vista, y para ello, es la discusión la que garantiza el surgimiento de puntos de vista diferentes. Pero también saber responder a las necesidades de cada uno de los niños y niñas, prestando especial atención a las situaciones de segregación y rechazo que se pudieran producir (2009, p.38).

La reflexión docente es un elemento central para generar estrategias de mejora que nos puedan conducir a comprender la diversidad como parte de nuestra esencia humana focalizando los esfuerzos por lograr que las diferencias encarnan un valor intrínseco que nos fortalece como ciudadanos democráticos y libres. Entendemos que “sólo desde el reconocimiento de la diferencia en el ser humano como elemento de valor y como derecho, la humanidad se humanizará. La educación y la cultura son las únicas herramientas que puede humanizar al ser humano” (López Melero, 2003, párr. 112).

Orientar nuestra tarea a que en la escuela básica los niños se enfrenten a las diferencias como un valor, la verdadera inclusión, requiere prácticas en desarrollo dentro del contexto educativo chileno. Sin desmerecer los enormes esfuerzos realizados desde las

autoridades para instalar el Proyecto de Integración dado por el Decreto 170/2009, además de los muchos profesionales chilenos comprometidos en mejorar las prácticas educativas en torno a la inclusión, se hace necesario ir más allá, continuar mejorando estas instancias involucrando a todos los docentes a repensar en torno al abordaje de la diversidad del aula, las diferencias como un valor y la igualdad de oportunidades para todos nuestros estudiantes.

El concepto de diversidad se maneja o entiende desde diferentes aristas, tanto conceptuales, como en la propia práctica, implicando que las desigualdades se marquen más allá del aula, impidiendo el camino para lograr una educación que contribuya al desarrollo de todas las personas, en igualdad de oportunidades. En este sentido, conviene tener presente que:

Esta nueva visión de la diferencia humana como valor y derecho exige aislar y marginar las definiciones que han subrayado el déficit como identificación de la persona excepcional y reemplazarlas por aquellas otras que generan solidaridad y dignidad. El derecho por excelencia del ser humano es el derecho a que se le reconozca como un ser diferente, pero no desigual. Lo normal es la diferencia. (López Melero, 2003, párr. 55)

El camino recorrido en educación, en las últimas tres décadas, en el contexto chileno da cuenta de triunfos y fracasos en lograr reconocer la diversidad y valorar las diferencias. Esto lo podemos apreciar en la conducta de las nuevas generaciones donde se constata que los jóvenes egresan de la Educación Media con fuertes debilidades en el aspecto valórico, conflictos de convivencia, agresión, xenofobia, que se manifiestan a veces con dureza en nuestro contexto sociocultural más cercano. Acontecimientos y situaciones

que minan la convivencia cotidiana de sus mismas familias y los ciudadanos, y que nos hablan de las dificultades a las que se enfrentan los jóvenes de hoy. Sin embargo, estas representaciones no agotan lo que son las nuevas generaciones, porque existen también situaciones en nuestro contexto que nos hablan de jóvenes solidarios, abiertos a nuevas realidades que tienen un compromiso social con la sociedad que le ha tocado vivir. Y que sin duda son resultados de procesos de vida en donde hubo factores que potenciaron estos resultados y formas de vida. Es entonces donde toman relevancia el estudio de los procesos de socialización, que se gestan en las edades tempranas de nuestros niños y niñas, constituyéndose en fuentes apreciables de insumo para la mejora de las buenas prácticas docentes. El papel que desempeñe la escuela en el proceso de socialización de los niños y niñas se acentúa en las primeras edades, porque estamos en el inicio y la gestación de tal proceso que la escuela realiza a través de los contenidos que imparte, las formas en las que se concreten y las prácticas del profesorado (Gimeno Sacristán, 1998, p.19-20). Pero esta socialización puede formar parte a veces de una socialización encubierta, cuyas implicaciones y significados resultan difíciles de desentrañar. Como acertadamente hace tiempo señaló Fernández Enguita (1990, p. 226):

“la escuela es una institución cuya función manifiesta es enseñar a niños y niñas y a jóvenes a relacionarse con los datos –a manejar información-, cuya función latente es enseñarles a relacionarse con las personas –las relaciones sociales-, en las que el aprendizaje de la relación con las cosas sólo representa una función secundaria.”

Bajo esta perspectiva la socialización sería considerada como un proceso en el que lo biológico se transforma en un ser cultural específico (Bernstein, 1989, p. 1997). Desde una mirada crítica en torno a nuestra misión y deber como educadores, debemos luchar

por una educación que viva la diversidad naturalmente y reconozca las diferencias como un valor, permitiéndonos construir un escenario de igualdad de oportunidades para todos los estudiantes desde la infancia. Respecto a esto podemos encontrar algunos aspectos fundamentales a considerar en Torres Santomé (2008):

La lucha por la justicia exige un compromiso ineludible con el alumnado procedente de situaciones y grupos sociales desfavorecidos social, cultural y económicamente. En consecuencia, obliga a garantizar una educación apropiada para cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, (...) físicas y sensoriales, o sus creencias religiosas y culturales, (...) su género y su clase social. Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución. (pp.85, 86)

Debe ser nuestro desafío permanente, como educadores y miembros de la sociedad que queremos, construir en una visión común de espacios educativo que promuevan el desarrollo integral de nuestros niños y niñas, respetando la diversidad, acogiendo las diferencias con el valor que entrañan, de tal forma que la escuela se convierta en el espacio-tiempo crucial de la formación de las futuras generaciones, en donde se cimienten los valores de la convivencia humana, con el fin de “atender las necesidades reales de la educación de los más pequeños para conseguir ciudadanos y ciudadanas más críticos y comprometidos en la construcción de un mundo más justo” (Sánchez Blanco, 2008, p. 36).

Desde este planteamiento surge el punto de partida que nos permite definir nuestro objeto de estudio: los procesos de socialización en el aula de educación básica, desde la

perspectiva de la construcción de las diferencias como un valor en las interacciones sociales en el aula.

Nos interesa en la actualidad hacer un retrato real y profundo de nuestra escuela, responder con datos reales sobre cómo forma y educa nuestra escuela, huyendo de visiones catastróficas que no hacen sino paralizar los esfuerzos por ir paulatinamente conquistando cuotas de ciudadanía democrática y global. “Es preciso, pues, desde una educación crítica plantearse, conjuntamente, a qué tipo de ciudadanía responden las relaciones sociales y educativas que se están dando en el centro” (Bolívar, 2007, p.19).

Nos interesa entonces profundizar en los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela, desentrañar las acciones mediante las cuales los niños y niñas se construyen como ciudadanos. No cuestionarse en el origen y en las bases de su formación sobre cómo en la escuela los alumnos se enfrentan a la diversidad; y no preguntarnos qué sucede en sus primeras actuaciones sociales y de convivencia entre pares de naturaleza diversa en la escuela, impediría poder facilitar y ofrecer contextos donde sea posible una vivencia de la diversidad como un valor.

Desde estas inquietudes, parece relevante comprender la realidad de los niños en torno a cómo se construyen los procesos de socialización en un aula, y su particular significación en relación con la percepción de la diferencia. El cuestionamiento concreto y específico sobre cómo y qué aprenden los alumnos/as en relación a la diversidad y las diferencias como un valor en el aula es la motivación que nos ha llevado a realizar esta investigación.

La escuela y el acceso a la igualdad de oportunidades es sin duda una problemática que preocupa a las autoridades, profesores, familias y, en general, a la sociedad. La escuela como una institución de naturaleza social que permite la formación integral de las actuales y futuras generaciones es una idea nuclear en este trabajo. Las relaciones sociales que se dan en la escuela entre los distintos miembros de la comunidad educativa, se basan en unas pautas de socialización que influye directamente en los niños y niñas. Desde las relaciones con los docentes, las familias y el personal de servicio, el alumnado va conformándose como un ser cultural específico. “La escuela es una institución en la que cada elemento del presente está sutilmente ligado a un futuro distante” (Bernstein, 1989, p.40).

Y este proceso de socialización implica aprendizajes que se acentúan y adquieren una importancia significativa en los primeros años. Estamos en los comienzos y en la gestación de un proceso complejo, cuyos significados no son siempre evidentes, sino que forman parte de un proceso encubierto que es importante desentrañar y comprender en el contexto escolar (Sánchez Blanco, 2006).

En esta investigación nos interesa centrar la atención en la pedagogía visible, aquella en la que para Ávila (2005, p. 167), analizando el pensamiento de Brenstein, los agentes transmisores introducen y mantiene principios de conducta, carácter y modales, esto es, conceptos de orden social, relación e identidad. Dichas reglas de orden social son generalmente explícitas y específicas en las que las redes espaciales y corporales proveen una estructura explícita, una gramática de proscripciones y prescripciones. Esto hace a la desviación muy visible, y los mecanismos de control son relativamente

simples. Si no se siguen las reglas, la exclusión y el castigo son visibles. Pero también nos interesa la pedagogía invisible, en la cual las reglas espaciales y temporales no son tan claras y se estimulan las representaciones personalizadas (la realización personal), lo que da lugar a un contexto aparentemente más relajado, el control reside casi del todo en la comunicación interpersonal.

Nos interesa indagar en los procesos de socialización en un contexto de diversidad y en las diferencias como un valor tanto en contextos de acción formales, como los informales, como es el espacio del recreo. Los resultados obtenidos pueden facilitar a los educadores la intervención en las aulas, enriqueciendo su pensamiento práctico y el diseño de estrategias de actuación respetuosas con la diversidad.

1.3. Preguntas de Investigación

¿Qué procesos de socialización se generan en los primeros años de la escuela basados en el encuentro con la diversidad?

¿Cómo perciben las diferencias los alumno/as de educación básica en su contexto escolar?

¿Cómo y qué aprenden los alumno/as en relación a la diversidad y las diferencias en el aula?

1.4. Propósitos de la Investigación - Objetivos

Los propósitos neurálgicos de la presente investigación son identificar qué procesos explicarían el aprendizaje social de los niños en relación con la diversidad, atendiendo a las diferencias como un valor, y comprender como contribuye la escuela a la construcción de una ciudadanía democrática, crítica y más justa. Con ello pretendemos dar luz para generar procesos de cambio que ayuden a fortalecer la formación personal y democrática del alumnado. Contribuir al debate en el tema de las discriminaciones sociales e identificar las formas en que los niños construyen el aprendizaje social en torno a la diversidad. Descubrir, por tanto, las articulaciones que favorecen la convivencia social solidaria, equitativa y justa en las oportunidades para construir una ciudadanía democrática.

Queremos también contribuir a que la educación de la infancia esclarezca en las concreciones en el aula sus propósitos sociales y de aprendizaje formal e informal, y progrese como una etapa basada en la construcción de personas que construyan una ciudadanía más justa y solidaria. Apoyar los procesos de inclusión en la escuela como un aporte al desarrollo integral de todos los alumnos y contribuir a erradicar las ideas exclusivas, segmentarias y discriminadoras que se observan en la actualidad en muchas escuelas de nuestro país. Queremos, en fin, aportar ideas y evidencias para una reconstrucción de la Escuela Básica, una tarea que no consiste solo en un cambio de curriculum o en modificar las actividades escolares. Se trata además de construir una escuela como un espacio de aprendizaje compartido, espacio de encuentro e intercambio entre personas diversas que propicien espacios centrados en el respeto a la diversidad.

1.5. Objetivo General

Comprender los procesos de socialización de los alumnos/as de educación básica en torno a la diversidad, y cómo las diferencias contribuyen como valor al conocimiento del otro.

1.5.1. Objetivos Específicos

Identificar cómo y qué aprenden los alumnos en relación con la diversidad y con las diferencias en el aula.

Analizar cómo la diversidad en la escuela genera procesos de socialización basada en las diferencias individuales, identificando los elementos más sobresalientes implicados en dichos procesos.

Comprender cómo se adquieren los valores³ fundamentales de una sociedad más justa, tolerante y solidaria en un contexto diverso.

³ Asumimos con Díaz de Rada la dificultad de apresar el concepto de valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela, objeto de estudio en esta investigación. Como este autor indica un valor no es sólo, ni fundamentalmente, una declaración proposicional de preferencia subjetiva expresadamente verbalmente. Como reconoce Díaz de Rada, siguiendo a Kluckhohn, un valor es una concepción de lo deseable, explícita o implícita, distintiva de un individuo o características de un grupo, que influye sobre los modos, medios y fines de la acción. Es por eso una relación diferencial, un diferencial que se aprecia en un orden sensible de la experiencia (...) que a modo de cadenas invisibles vinculan las relaciones entre las cosas con las relaciones y entre las gentes (2008. p.347).

CAPÍTULO II: LA ESCUELA

- **La escuela piedra angular de la formación para la ciudadana**
- **Resituar el multiculturalismo: La interculturalidad como base para una ciudadanía compleja**

2.1. La escuela, piedra angular de la educación para la ciudadanía

La escuela como institución social está encargada de la formación de las personas que constituyen la sociedad, no es menor entonces su importancia y trascendencia, si pensamos que sus fines y propósitos son tierra fecunda para las nuevas generaciones. La escuela como centro de formación de la persona humana y donde se establecen los parámetros para que se desarrolle una educación que garantice los objetivos de la sociedad que la alberga, se convierte en la institución social que más trascendencia ostenta en el legado cultural de los pueblos.

Cuando hablamos de la escuela como concepto, no podemos desvincularla de un concepto implícito en ella: la educación. Los niños y niñas, jóvenes y adultos, e algunos casos, asisten regularmente a la escuela a educarse, ese es el principal fin que pretende. Muchos autores emblemáticos en educación, y a través de la historia, han trabajado en la definición de este concepto.

Según Kant (1803) la respuesta es clara, la educación no debiera ser otra cosa que humanización, aspirar a un mejor estado del bien en la persona humana, siempre con la mirada en la mejora de la calidad de vida de las personas y, por ende, de la sociedad que

comparten. Esta concepción delega en la educación un rol eminentemente social y humano, fundado en el desarrollo de la persona con las personas, con bases en el bien común por sobre las aspiraciones o conveniencias personales, un rol sensibilizador y potenciador de las capacidades y habilidades del hombre, que contribuya en la construcción de una mejor sociedad y del bienestar de todas las personas que la componen.

Otra mirada es la aportada por Brunner (2001), quién nos presenta la educación en su rol integral, concebida desde una perspectiva social, donde el individuo se construye en relación con los otros. Él nos dice que la educación es más que transmisión y adquisición de conocimientos, el cultivo de la inteligencia lógico-matemática, es decir, la educación comprende procesos más profundos que la mera adquisición de conocimientos. Envuelve valores, desarrolla prácticas y comportamientos, forja el carácter, reconoce el rol formativo de las emociones en los procesos de aprendizaje, en este sentido el autor reconoce que la educación es un proceso mucho más profundo donde se ven involucrados diferentes actores que participan de la convivencia escolar, por lo tanto, busca promover la maduración de múltiples inteligencias y facilitar que el alumno explore sus facultades en todas las dimensiones posibles.

En estas ideas está claramente planteado el carácter formador de la educación, por tanto la escuela que asume su principio en la educación de las personas debe comprender que su rol va mucho más allá que la mera transmisión de conocimientos, una misión que alcanza dimensiones más profundas concebida en la una perspectiva humanizadora, donde se transmitan y se vivan los valores fundamentales de una sociedad más justa,

forjadora de una inteligencia matizada de habilidades cognitivas y sociales, por sobre todo más crítica de sus propios actos.

Los fines y propósitos de la educación son la clave en toda realidad política y social, por lo que se definen y establecen formalmente en las políticas educacionales que emanan de los diferentes Ministerios de cada nación. Como la presente investigación se contextualiza en la realidad chilena, es que revisaremos lo que postulan las políticas públicas del Ministerio de Educación en Chile.

En 1994 el Presidente de la República, en ese momento, don Eduardo Frei Ruiz Tagle, solicita a la Comisión Nacional para la modernización de la educación, que informe de los desafíos de la educación chilena, en esos años, a exportas del siglo XXI. El Informe establece en primer lugar los fines que pretende la educación chilena en aquellos años, estableciendo lo siguiente:

Toda sociedad humana se encuentra naturalmente obligada establecer y garantizar una educación de calidad. La educación es el proceso mediante el cual la comunidad trasmite su cultura y las personas se forman y desarrollan sus capacidades para participar plenamente de la vida en común. (...) Reviste en parte la forma de valores y mandamientos; en parte es el cultivo de capacidades, conocimientos y habilidades. Sujeto de la educación es una persona, del todo particular, provista de derechos y deberes; un individuo de naturaleza genérica, que comparte con semejantes, y que es, sin embargo, de naturaleza completa, única e irrepetible, con vocación y proyecto propios. El primer y prioritario educador es la familia, y ninguna decisión educacional podrá soslayar la voluntad de los padres. (Brunner et al., 1995, p. 21)

Como expresa el fragmento del informe de la Comisión Nacional los valores, conocimientos y habilidades que se desarrollan en la escuela convergen en un compartir con semejantes, se explicita la construcción de identidades en torno a sus pares y demás miembros de la comunidad educativa, velando siempre por las aspiraciones y connotaciones individuales propias de las personas, y dejando muy en claro el rol prioritario de la familia.

De este Informe han pasado ya dos décadas, por tanto pueden parecer un tanto cuestionable algunos principios que contiene, principalmente en la inapelable decisión que ejerce la familia en los derechos de educación de sus hijos. Sabemos claramente y vemos que en el contexto escolar de hoy existen casos donde la familia no resulta ser el principal ente protector de los niños y niñas de nuestro país, por lo que muchas veces, profesores o directivos debemos recurrir a organizaciones públicas y legales para garantizar el derecho a la educación de nuestros estudiantes. Es importante destacar en este mismo informe el concepto de educación democrática.

Sin educación masiva tampoco hay democracia como forma de vida, pues no hay iguales oportunidades para todos y no pueden funcionar las instituciones democráticas pues éstas requieren un ciudadano capaz de conocer y juzgar sus opciones, participar en la vida pública y ejercer sus derechos políticos. Sin educación masiva no hay desarrollo económico, pues en él son cada vez más importantes la ciencia y la tecnología y, por ello, es cada vez más necesaria la educación de quienes producen y laboran en los diversos campos de la actividad nacional. Sin educación masiva no puede erradicarse la pobreza y se desperdicia el talento de una parte de la población cuyo aporte es insustituible para la sociedad. (Brunner et al., 1995, p.22)

El concepto desarrollado en el Informe da cuenta de la necesidad de una educación masiva para solventar las necesidades más bien económicas y del buen funcionamiento del país, atendiendo al momento histórico que se vivía la mirada estaba puesta en mejorar el capital humano que necesitábamos para avanzar. Hoy las necesidades de nuestra sociedad han cambiado, y las necesidades en educación también. Pienso que el propósito de lograr una educación masiva es algo superado, cada rincón de nuestro país cuenta con escuelas equipadas para atender las necesidades de nuestros niños y niñas. Los nudos aparecen en el acceso a instituciones superiores de educación y en la igualdad de oportunidades que las escuelas ofrecen a sus estudiantes.

Si revisamos otras concepciones de la escuela democrática podemos apreciar una visión más amplia y liberadora de la educación. En otros contextos ciudadanos, Brasil específicamente, podemos apreciar lo que expresa Freire (1997), sobre la escuela democrática, o como él la llamaba, Escuela Ciudadana, en el Instituto Paulo Freire, Sao Paulo, el 19 de marzo de 1997, en una entrevista con TV Educativa de Río de Janeiro.

La escuela ciudadana es aquella que se asume como un centro de derechos y de deberes. Lo que la caracteriza es la formación para la ciudadanía. La escuela ciudadana, entonces, es una escuela que se hace realizable la ciudadanía de quien está en ella y de quien viene a ella. Ella no puede ser una escuela ciudadana en sí y para sí. Ella es ciudadana en la medida misma en que se ejercita en la construcción de la ciudadanía de la que usa su espacio (...). Es coherente con su discurso formador, liberador. Es toda escuela que, esforzándose para ser ella misma, lucha para que los educandos-educadores también sean ellos mismos. Y como ninguno puede serlo solo, una escuela ciudadana es una escuela de comunidad, de compañerismo. Es una escuela de producción común del saber y de la libertad. Es una escuela que vive la experiencia tensa de la democracia.

La escuela concebida desde esta mirada progresista, centrada en la convivencia democrática, y que muchas veces pudiera parecer idealista, dadas las dinámicas neoliberales en las que están atrapados los sistemas educativos (Gimeno, 1998), no por ello es imposible de conseguir, al contrario, estas dinámicas nos deben obligar a reflexionar sobre el verdadero sentido de la misma. La escuela debe ser un lugar donde se viven y fomentan los derechos y deberes universales de las personas que la componen, abierta al diálogo permanente, a la crítica reflexiva de los acontecimientos que la rodean, inserta y participe de la sociedad que la acoge. Una escuela emancipadora que trascienda los principios obsoletos de una educación centrada en el individualismo, la competitividad y “exitismo” de las personas.

Podemos citar a Bernstein (1987), quien nos dice: "La escuela debe convertirse en una comunidad de vida y la educación concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basada en el diálogo, (...) y el respeto real a las diferencias" (p.47). La reconstrucción crítica y reflexiva de la experiencia y conocimiento, que el niño o niña adquiere en su contexto social, donde aportan los medios de comunicación, la familia, la misma escuela y las interacciones sociales, son propósitos y fundamentos esenciales en el rol de la escuela de hoy. El espacio real y organizado que puede otorgar la escuela a la discusión y el diálogo respetuoso, entre los integrantes de la comunidad escolar, basado en el respeto y la diversidad nos conducirán a la escuela democrática que queremos para las actuales y futuras generaciones.

Provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos/as exige una escuela y un aula donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, así como de las relaciones del grupo del aula y del colectivo escolar. Sólo viviendo de forma democrática en la escuela se puede aprender a vivir y sentir democráticamente en la sociedad, a construir y respetar el delicado equilibrio entre la esfera de los intereses y necesidades individuales y las exigencias de la colectividad. (Pérez Gómez, 2009, p.16)

Las aportaciones de Pérez Gómez son claves en la construcción del concepto de escuela para la diversidad, donde los procesos de socialización sean el centro del desarrollo y crecimiento de nuestros estudiantes, concebida en un diálogo social permanente que permita a sus actores ser artífices de un mundo más justo que contenga todas las demandas y respete las individualidades, un mundo donde el respeto por el otro se haga carne y podamos convivir en paz con derechos y deberes que converjan en el bien común por sobre los intereses particulares que nos perturban constantemente.

En una perspectiva más global y teórica en el tema de los fines de la educación, se destaca la idea de una educación centrada en la formación de personas, capaces de componer y comprender una sociedad más solidaria y justa.

La educación entendida como proceso de socialización es un mecanismo singular de enculturación a través del que se construye una particular relación sujeto-mundo. En tanto es influencia dirigida, a través de la educación se manifiesta la relación que deseamos que el sujeto tenga con lo que le rodea —que en la sociedad global no es lo inmediato—, debiendo tomar para ello determinadas opciones acerca de los dilemas que presenta el concepto de cultura. (Gimeno, 2001, p.20)

Así, es como el concepto de cultura toma un rol protagónico en los procesos de socialización que se viven en la escuela, promoviendo la participación activa de los miembros sociales que la componen y de esta forma posibilitando la contribución a mejorar la sociedad. En un sentido más profundo, la cultura representa la herencia o legado de saberes, sentir y expresiones que trasciende las generaciones del ser humano, con un valor intrínseco que siempre tiene la posibilidad de perfeccionarse de acuerdo al aprendizaje, creatividad y libertad que posee cada ser humano, convirtiéndose en un instrumento de cambio y mejora permanente en los grupos humanos. “En un sentido filosófico o normativo, el concepto de cultura significa aquello que nos humaniza, que nos dirige y que nos viene dado por naturaleza” (Gimeno, 2001, p.27).

De esta forma la escuela como agente colectivo en la transmisión cultural de los pueblos contiene en sí misma una misión trascendental en el desarrollo y crecimiento de los pueblos, con una posibilidad inagotable de mejorar el desarrollo de la personalidad autónoma de los sujetos, la vida ciudadana y democrática, la difusión y adquisición del conocimiento y por sobre todo desarrollar las habilidades y compromisos sociales de sus estudiantes.

Otro autor inexcusable en relación con el papel de la escuela y la formación de una ciudadanía democrática es Bolívar (2004), cuya perspectiva sobre el tema nos permite comprender la importancia de la escuela en las sociedades cada vez más multiculturales y diversas. Para este autor la educación pública se configuró sobre la base de subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de una

ciudadanía nacional, pero ahora tiene la meta inexcusable de reconocer la diversidad cultural de grupos indígenas, étnicos o culturales.

Un tema, como expresamente aborda este autor, silenciado hace unas décadas bajo un mestizaje uniformador en Iberoamérica. Aunque en la actualidad, y concretamente en Chile, se ha convertido en centro de la discusión social, afectando a las metas, sentido y prácticas docentes de la educación pública. Además, debemos de tener en cuenta que los procesos de globalización han incrementado la inmigración a los países occidentales europeos, y en el área iberoamericana a países como Chile, Colombia y Brasil, que han visto incrementada las migraciones de peruanos, ecuatorianos y bolivianos. Las sociedades se han convertido en poco tiempo en pluriculturales, sociedades de acogida y recepción que se van definiendo por un multiculturalismo que requiere de la escuela respuestas concretas y necesarias para garantizar la integración de los grupos migrantes. Aunque cabe señalar que el contexto iberoamericano y europeo son política y culturalmente distintos (en unos las culturas étnicas son originarias, en otros procedentes de reciente inmigración), lo que impide transferir directamente los planteamientos. Pero, es obvio que tanto en Iberoamérica, como en Europa, se requiere transitar desde la multiculturalidad hacia la interculturalidad como propuesta educativa y social. La pluralidad de la cultura y el pluralismo como un valor democrático es otro de los referentes que articulan el camino que emprendamos de construcción de una escuela para la ciudadanía.

Resulta evidente que desde estos planteamientos la educación para la ciudadanía reconoce la necesaria integración de la diversidad cultural y, con ello, el reconocimiento

de las diferencias como una alternativa clave a la realidad multicultural. La escuela se enfrenta ahora al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento (Bolívar, 2004). Pero en este reconocimiento hay que tener en cuenta que:

La multiculturalidad es un hecho, pero el multiculturalismo es un error.(...) El programa de política educativa, sea macro o micro, debe ser otro: el interculturalismo, es decir, la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos. (Fernández Enguita, 2002, p. 57).

Estas aspiraciones nos llevan a contemplar dos cuestiones importantes, una, el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y, dos, la crisis de la soberanía de los Estados-nación que supone la globalización, como bien ha sabido mostrar Castell (1998) en su famosa trilogía de *La Era de la Comunicación*. Cuando los Estados pierden la homogeneidad cultural, la escuela pública entra en crisis. La lógica de una cultura cívica compartida, propia de una escuela que surge como un elemento integrador de las identidades múltiples y diversas en los Estados-Nación, se convierte en un reto político y social. Téngase en cuenta que el proyecto moderno de la Escuela se basaba en supeditar la cultura individual a lo colectivo, porque las identidades y creencias individuales podían quedar para el ámbito privado, ya que lo colectivo podía aglutinarlas sin demasiado esfuerzo en una identidad nacional. Ahora, los procesos de globalización resitúan de nuevo el debate y ponen en tela de juicio esta lógica de cultura compartida de la modernidad por basarse a la postre en una reproducción de la cultura dominante. Lo individual tiene que transformarse en colectivo, pero esto es posible a través del reconocimiento de las diferencias. Cómo reconocer esas diferencias es un asunto

importante en este trabajo, más concretamente, cómo los niños y niñas de la Escuela Infantil construyen sus identidades y se socializan es un asunto clave.

En la línea que venimos exponiendo las opciones posibles son, bien a través de un currículum diferenciado, una propuesta claramente liberal, o bien desde una ciudadanía compleja. Como acertadamente plantea Bolívar (2004) y optamos en este trabajo.

El asunto está a la orden del día, hasta tal punto que toca uno de los más célebres debates en nuestra modernidad tardía (Habermas vs. Taylor) (...). Además, tiene su expresión en si se ha de defender un currículum común para toda la población o el currículum debe ser expresión de los hechos, personajes, historia, lengua y costumbres del grupo étnico o cultural al que pertenece el alumnado. Y es que, como certeramente apunta Gimeno (1999, p.71), “el derecho al reconocimiento de la identidad cultural de aquellos que la sienten como tal trastoca el edificio de ideas y prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares, colocándonos ante retos y dilemas no siempre fáciles de resolver”. (p.18)

2.2. Resituar el multiculturalismos: La interculturalidad como base para una ciudadanía compleja

Reconstruir el concepto de multiculturalismo no resulta fácil, menos si aún existen barreras en la sociedad que mutilan los esfuerzos por lograr la integración respetuosa de todos los miembros que componen la misma sin exclusiones odiosas e infértiles que solo aumentan las diferencias entre las personas que comparten un territorio común. Resituar el concepto de multiculturalidad apunta a la comprensión profunda de lo que significa la interculturalidad. Este concepto apela a su significado semántico, entre culturas, lo que claramente evidencia la realidad que se vive en las escuelas de hoy, cada día los movimientos migratorios producto de las terribles situaciones de vulneración y caos en

diferentes lugares del mundo han provocado que muchas personas hayan tenido que buscar en tierras extranjeras un lugar para construir una nueva vida. Por tanto, esta realidad, cada día más cercana, nos convoca a la reflexión profunda sobre lo que implica la interculturalidad en nuestra sociedad, y en especial a la forma que la enfrentamos en los centros educativos.

La interculturalidad es un concepto que apela al encuentro entre culturas, a la comunicación y enriquecimiento de las mismas, a aprender y construir a partir de las diferencias y diversidad que enriquecen este interactuar cultural. Esta gran oportunidad requiere de la conciencia colectiva y respetuosa de cada miembro de la sociedad para aceptar y reconocer el gran valor de la integración de las culturas. “Las sociedades democráticas no pueden alcanzar su pleno desarrollo hasta que fomenten el encuentro y la comprensión entre las diversas culturas del territorio. Este concepto de interculturalidad aboga por la defensa de la diversidad, del respeto y del diálogo cultural” (Bernabé, 2012, p.70).

Conjugar las múltiples identidades en una ciudadanía compleja, en su origen moderno, cabe entender a la ciudadanía como: [...] una conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación (García y Lukes, 1999, p.1). La ciudadanía es, pues, una forma de vinculación social de los miembros de una comunidad política, a los que se reconoce un conjunto de derechos y –en contrapartida–

un conjunto de deberes. Un concepto claramente evocador del modelo que debe orientar la socialización en la Educación Infantil, una etapa fundamental en la que el alumnado debe de experimentar una convivencia articulada en los primeros aprendizajes de lo que es un ser social en democracia. Y en ese reconocimiento parece fundamental entender que desde la más temprana edad la educación debe de orientar sus esfuerzos a que los niños y niñas aprendan a reconocerse en sus derechos y también en sus deberes con el otro. Parece imprescindible, por tanto, orientar los esfuerzos y las prácticas a una convivencia en el que también las diferencias formen parte de la convivencia aunando las identidades diversas que definen las sociedades pluriculturales.

CAPÍTULO III: SOCIALIZACIÓN EN LA ESCUELA

- **Los procesos de socialización en la escuela**
- **La vida en el aula**
- **Cómo se articulan las acciones de socialización en la escuela**
- **El modelo ecológico de Doyle**

3.1. Los procesos de socialización en la escuela

Dentro de la compleja realidad de la escuela de hoy, uno de los puntos relevantes, y que nos convoca en el estudio, son los procesos de socialización que se desarrollan al interior y en torno a la actividad escolar. Cuáles son los elementos claves para que se desarrollen los procesos de socialización en la escuela y de qué formas y modos se manifiestan en ella, es lo que intentaremos descubrir en este referente teórico.

En el contexto de la llamada sociedad del conocimiento de la cual participamos, la escuela ha perdido el protagonismo en la transmisión y distribución de la información. El acceso fácil y directo que tienen las actuales generaciones a los medios de comunicación de masas, como la televisión y principalmente internet, que invaden los hogares y espacios de trabajo de manera atractiva e instantánea entregando un volumen y variedad de información nos deja a la escuela en un plano desventajoso frente a este rol. Las consecuencias de este continuo de información de los medios de comunicación a los que el niño y niña tienen acceso y los efectos cognitivos de su experiencia e interacciones sociales, dados en el contexto en que se desarrolla van conformando de manera sigilosa y encubierta ciertas concepciones ideológicas que utiliza para enfrentar

la realidad y la forma de intervenir en ella. Por tanto la escuela recibe a estos estudiantes cargados de una cantidad de información que les es transmitida a través de estos diferentes medios de comunicación sin ningún filtro o proceso de construcción que las medie, complementado por un entorno social que muchas veces las avala, lo que conduce a una transmisión de la cultura sin reelaboración crítica y reflexiva. (Pérez Gómez 2009)

La escuela debe tomar conciencia de su rol hegemónico en la educación de las actuales y futuras generaciones.

Desde las corrientes funcionalistas hasta la teoría de la correspondencia, pasando por la teoría del capital humano, del enfoque credencialista o las diferentes posiciones marxistas y estructuralista, todos, aunque con importantes matices, admiten que al menos desde el resurgimiento de las sociedades industriales, la función principal que la sociedad delega y encarga a la escuela es la preparación de los individuos de las nuevas generaciones para su incorporación futura al mundo del trabajo. (Pérez Gómez, 2009, p.2)

Las diferencias entre estos enfoques teóricos se evidencian cuando se intenta unir lo que significa el concepto de la preparación para el mundo del trabajo, cómo se desarrolla dicho proceso, qué consecuencias tiene para promover la igualdad de oportunidades o la movilidad social, o para reproducir y reafirmar las diferencias sociales de origen de los individuos y grupos que la componen. Pérez Gómez (2009) expone, que no es fácil definir lo que significa en términos de conocimientos, adquisición de aprendizajes, disposiciones, destrezas y actitudes, preparar a los alumnos para su incorporación no conflictiva en el mundo del trabajo, entendiéndose esta preparación como el trabajo sistemático para la constitución de personas capaces de enfrentar la vida laboral

investido de competencias que les permitan resolver y enfrentar el conflicto como una herramienta de mejora necesaria para desarrollar una convivencia armónica en el mundo adulto, especialmente en sociedades postindustriales, donde emergen diferentes puestos de trabajo autónomos o aislados y donde el desarrollo económico requiere cambios acelerados en las características del mercado de trabajo.

Siguiendo este pensamiento, el conflicto al interior de la escuela se convierte en un elemento clave en la transformación y cambio de las instituciones educativas para la mejora que dará pie a una educación más crítica y reflexiva, tal como nos indica Galtung (1981), en la siguiente cita: “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (p.11). La tarea entonces para la escuela es cómo gestionar el conflicto en pro del aprendizaje social democrático, capaz de dialogar y proponer soluciones consensuadas donde cada integrante de la comunidad escolar tenga un elemento que aportar de manera reflexiva, crítica y respetuosa.

En la actualidad, apuntando a las expectativas y demandas de un mundo globalizado, en donde la información y el conocimiento están al alcance efectivo de quien lo requiera, la tarea educativa no puede volcarse a actividades de almacenamiento de información, sino por el contrario, la tarea debe estar en preparar a las nuevas generaciones en la formación de habilidades, destrezas, actitudes, y pautas de comportamiento que se adecuen y satisfagan las exigencias de los puestos de trabajo actuales en el ambiente industrial, empresarial, comercial, y social, lo que nos lleva indiscutiblemente a profundizar en los procesos de socialización que se generan en la escuela. Sin duda esta

función es la que más caracteriza la escuela actual, a la que se le exige, en este ámbito, formar ciudadanos que sean un aporte y un agente efectivo de desarrollo económico y social, todo esto en un contexto eminentemente neoliberal que invade las diferentes culturas y sociedades actuales.

Otra función del proceso de socialización en la escuela es la formación del ciudadano/a para su intervención en la vida pública, como indica Pérez Gómez (2005), la escuela ha de preparar a las personas, con esto se refiere a que la escuela tiene esa responsabilidad de manera casi incuestionable, para incorporarse a la vida adulta y pública, de modo que pueda mantenerse la dinámica y el equilibrio en las instituciones y normas de convivencia que componen el tejido social de la comunidad humana. Es así que la escuela se configura como la institución garante y uno de los anclajes primarios y fundamentales en la construcción ciudadana de las nuevas generaciones, que deben enfrentar el gran desafío de lograr una sociedad más justa, tolerante, democrática y cargada de valores que conformen un mundo con igualdad de oportunidad, en el que todos y todas las personas pueden vivir y convivir de manera armónica y respetuosa.

Como es evidente, tanto el mundo de las relaciones sociales que rodean al niño/a como la esfera de los medios de comunicación que transmiten informaciones, valores y concepciones ideológicas, cumplen una función más cercana a la reproducción de la cultura dominante que a la reelaboración crítica y reflexiva de la misma. Es ingenuo esperar que las organizaciones políticas, sindicales o religiosas, o el ámbito de la empresa, mercado y propaganda, se encuentren interesados en ofrecer al futuro ciudadano/a las claves significativas para un debate abierto y racional, que permita opciones relativamente autónomas sobre cualquier aspecto de la vida económica, política o social. Solamente la escuela puede cumplir esta función. Para desarrollar este complejo y conflictivo objetivo, la escuela comprensiva, apoyándose en la lógica de la diversidad, debe empezar por diagnosticar las preconcepciones

e intereses con que los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica. (Pérez Gómez, 2009, p.14)

Esta diferencia neurálgica y aguda en la concepción de roles que cumplen los diferentes agentes y fuentes de información a los que accede cada persona durante su proceso formador, lo que junto con el nicho cultural en el que cada alumno se conforma como persona, es el inicio en la construcción de la escuela como agente de cambio.

La reelaboración crítica y reflexiva de la cultura es el foco que deben clarificar las instituciones educativas en los diferentes niveles que intervienen, durante la formación de sus estudiantes, desde el jardín infantil hasta las aulas universitarias. Es aquí donde los procesos de socialización toman protagonismos en la escuela, con la claridad de ser personas sociales que nos construimos en nuestra individualidad, en nuestras diferencias y similitudes, en esta relación de convivencia, aceptación y respeto mutuo. Esto nos dará la posibilidad de interpretar la realidad en forma reflexiva y crítica desde una perspectiva generosa que involucre a los otros y otras en la lógica de la diversidad.

Debemos pensar que tradicionalmente en las sociedades se construyen supuestos colectivos sobre el rol que cumple la escuela, en donde ésta tiene una labor eminentemente transmisora de conocimientos académicos, estando esta premisa anidada en la cultura popular y que se encuentra lejos de ser verdadera. Sabemos que la mera transmisión, no provoca ningún aprendizaje efectivo, lo que sí provoca, genera y debe existir en la escuela es la construcción de este conocimiento, en la base del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico basado en la reflexión permanente del bienestar

social que conduzca a mejorar las relaciones de una convivencia sana y abierta a las necesidades de todos y todas las personas que la componen, más allá de las concepciones academicistas que han invadido las aulas por generaciones, un conocimiento verdadero que trascienda los diferentes necesidades de aprendizaje de nuestros estudiantes pasa primero que todo por concebir la educación como un agente de cambio real fundamentado en una concepción integral de la faceta humana de las personas que conforman la comunidad escolar.

Cómo la escuela puede elaborar estas adquisiciones en el saber social de sus estudiantes es algo en lo que nos puede orientar Gimeno (2005), plantea que es posible determinar dos modalidades en los procesos de socialización, a partir de las cuales los grupos sociales construyen su sistema de transmisión del saber, una de carácter directo y otra indirecta, entiéndase transmisión del saber por la capacidad que deben lograr las personas para desenvolverse en la sociedad como individuos y colectivos capaces de construir el conocimiento basado en la reflexión y cuestionamiento de él mismo. El autor nos refiere que la socialización directa, está caracterizada por una interacción inmediata y continua entre los miembros de las generaciones adultas con las generaciones jóvenes. Ésta tiene lugar en las primeras instancias de convivencia a las que accede la persona, entre ellas encontramos la familia, grupos de iguales, centros o grupos de trabajo y producción. En tanto, la socialización indirecta se presenta cuando se crean mecanismos, instancias y espacios específicos para atender y canalizar el proceso de socialización. La modalidad en este proceso se encuentra generalmente dirigida a grupos de sujetos más que a los individuos de manera aislada.

Estas dos formas en los procesos de socialización pueden estar presentes en un mismo grupo social, no se anulan entre ellas sino que coexisten en la construcción de la identidad social de las personas. Sin embargo, una de las dos se convierte en la predominante de acuerdo a las características del grupo cultural.

En estos dos procesos de socialización la directa como la indirecta se presenta dos instancias de concreción de las mismas, una formal y otra informal. La instancia formal, está representada por una institución social compleja, creada para cumplir funciones específicas y restringidas, a partir de un curriculum que establece ritmos, estrategias y experiencias dirigidas a los individuos del grupo social y generalmente tiene carácter de obligatoriedad. En este tipo de institución se conciben los sistemas educativos institucionalizados. La instancia informal, como su título lo refiere se concretan en las situaciones cotidianas e informales que se configuran en la convivencia diaria, en la relación con el otro y con los otros, tanto en la escuela como en los círculos cercanos que le toca vivir a cada persona y se expresa a partir de la presencia de situaciones y mecanismos de comunicación y convivencia espontáneos, en los cuales participan los individuos y de los cuales recibe información. “El aprender a convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro” (Maturana, 1991, p.244).

Las diferentes formas e instancias de socialización surgen y se van construyendo en relación con la de identidad cultural de los grupos humanos y las elecciones que ellos realizan para sus procesos de socialización. Así estas modalidades e instancias se

refieren a la socialización desde el punto de vista de la colectividad de la interacción social, del grupo como tal. Es necesario destacar que desde la individualidad y en el transcurso de su proceso de interacción social en la cultura y contexto donde se desarrolla, cada persona vivencia diferencias experiencias y momentos de adquisición de la cultura a través de los procesos de socialización que va vivenciando. Podemos identificar entonces dos etapas o fases. Una primera Fase Preparatoria, anidada en el seno familiar donde la persona inicia su proceso de socialización a través de interacciones permanentes de apego con su familia. En esta etapa el niño aprende y adquiere de los códigos básicos de su cultura; y una segunda Fase Propositiva – Explícita, en esta etapa el individuo comienza un aprendizaje social donde adquiere la conciencia de su rol y funcionamiento al interior del grupo al cual pertenece, se inicia una fuerte marca cultural en sus acciones y actitudes para enfrentar la relación con los otros, en definitiva se va construyendo socialmente de acuerdo a la cultura que le rodea. (Fernández, Z., Leal, M., Alarcón, J., Romero, R., 2009).

Ahora bien, los procesos de socialización se conciben desde la relación de convivencia en la que nos toca vivir, ya sea en una modalidad directa o indirecta como nos señala Gimeno (2005), se hace necesario cuestionarnos el cómo se construyen estos procesos enraizados en las instancias y momentos de convivencia de cada persona en interacción con el otro; cómo vamos construyendo aprendizaje sociales en este dialogar constante de las relaciones entre las personas que surgen y se van configurando en los diferentes escenarios a los que pertenecemos. Es aquí donde la escuela toma un rol protagónico, de manera intencionada o no, los procesos de socialización son inherentes al proceso educativo en comunidad.

3.2. La vida en el aula

Jackson (1992), en su obra *La vida en las aulas*, realiza una interesante mirada respecto al acontecer cotidiano que se vive en las salas de clases, y que tienen directa relación con los procesos de socialización que se desprenden de la convivencia escolar.

La escuela es un lugar donde suceden cosas diversas, donde se adquieren nuevos desafíos y destrezas. Un lugar donde se pasan largas horas de nuestras vidas en rutinas que rápidamente hacemos incuestionable de la labor diaria. En este lugar donde encontramos amigos, momentos de convivencia, alegrías y enfados, convergen aspectos que esculpen y dan forma a la vida escolar. Estos aspectos celebrados e inadvertidos que nos resultan familiares, merecen una detención y reflexión importante por parte de los educadores si queremos ahondar en comprensión de los procesos de socialización que se construyen en la escuela.

Los hechos triviales que se viven en el aula implican aspectos muy evidentes, pero no por ello carentes de importancia en los procesos de socialización de las personas, existe en las aulas una frecuencia a acontecimientos que aparecen con regularidad, el entorno escolar es uniforme y además existe una obligatoriedad de asistir diariamente a ella. Estos tres hechos que menciona Jackson, en donde el niño o niña no tiene mayor opción que acatar, inciden en la comprensión de cómo ellos y ellas sienten su experiencia escolar y la abordan.

No es menor considerar la cantidad de horas diarias, semanales, mensuales y anuales que los pequeños de 6 o 7 años permanecen en la escuela, encontrando en las aulas un ambiente que les es tan familiar como el de sus hogares.

Las aulas presentan ante los ojos y miradas de los niños/as y sus profesores un entorno físico y social constante, los mismos actores son protagonistas constantes de la dinámica escolar a lo menos en el transcurso de un año lectivo, mayor aún acontece a los grupos de estudiantes de comparten por años esta situación de convivencia. “Existe en las escuelas una intimidad social que no guarda parangón con cualquier otro lugar en nuestra sociedad”. Continúa diciendo el autor, “solo en las escuelas pasan varias horas treinta o más personas literalmente codo a codo” (Jackson, 1992, p.6).

Las rutinas académicas colman gran parte de la permanencia de los pequeños en el aula, la diversidad de contenidos y asignaturas aportan al desarrollo de aptitudes y habilidades de los estudiantes, pero las formas de adquirirlas no varían mucho desde las metodologías que se suelen usar, como clases expositivas, utilización de tics, trabajos individuales o grupales, trabajos manuales, preguntas y respuestas, se mueven en un hacer cotidiano del escuchar, observar, escribir, y hablar con los matices y grados de profundización en desarrollar habilidades del nivel y principal e imperiosamente de la capacidad del profesor o profesora de innovar. Así la vida escolar transcurre prioritariamente en torno a lo académico dejando un reducido espacio para el juego y los recreos que son el elemento más atractivo de la vida escolar que declaran tener los niños y niñas de nuestro estudio de caso.

La escuela representa para los pequeños un conjunto de normas que suelen ser muy precisas y que deben obedecer, para mantener un ambiente de aula regulado y de respeto necesario para el logro de una buena convivencia escolar. Levantar la mano para opinar, permanecer en silencio cuando hay que escuchar, pedir permiso para ir al baño, mantener el espacio físico limpio, botar papeles en el basurero, no agredir al compañero/a, no decir groserías, forman parte de las normas que se establecen en el aula escolar y que frecuentemente son transgredidas por algunos estudiantes.

Jackson (1992) indica que las características de la vida escolar comprenden tres hechos vitales que hasta los más pequeños deben aprender a abordar y a los que presentan con las palabras claves masa, elogio y poder. El autor identifica en estas tres palabras las premisas que el estudiante debe elaborar para aprender a vivir en el contexto escolar.

Al hablar de masa, apela a que el niño o niña pasa a formar parte de un grupo, donde todas las actividades o la mayor parte de ellas, se conciben en torno al grupo, el niño siente que ya no es el único protagonista en este espacio de convivencia, surgen los otros, y esto se vive principalmente en las aulas de primaria, donde el egocentrismo propio de la edad dificultan aún más la integración y el sentirse parte del colectivo social al cual se enfrentan, ahora es uno más, salta del seno familiar donde muchas veces es protagonista principal y es atendido de forma inmediata frente a sus requerimientos, a un espacio social donde debe participar con un grupo de iguales, esperar su turno y aceptar lo que es mejor para todos reprimiendo en ocasiones sus intereses personales.

El elogio, Jackson conecta este concepto a la permanente acción evaluativa que surge en el contexto escolar. Estamos constantemente siendo evaluados, y el niño/a rápidamente comprende que la escuela es algo serio, donde lo importante no es sólo lo que hacemos sino lo que otros piensan de nuestra actuación. El niño aprende que el elogio se traduce en un acto compensatorio y de aprobación frente a su desempeño académico o social, y que además este elogio puede venir de sus pares, de sus profesores o de su familia. “La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluados por otro”. (Jackson, 1992, p.8)

El poder, el autor lo construye desde la concepción que realiza el estudiante en su relación con el profesor, donde éste se configura como una figura de poder, en el sentido que es él quien principalmente regular y es responsable de los acontecimientos que ocurren en el aula, las actividades, los tiempos y las libertades están condicionadas por la autoridad del profesor. Pero acá existe otro elemento que es necesario rescatar, el niño o niña también aprende mediante la interacción social entre sus pares que el poder está presente, y surge como un valor en las diferencias que los caracteriza con individuos únicos e irrepetibles. Dependiendo de cómo se sobrelleva esta condición entre pares. Siempre existen liderazgos en los grupos de convivencia escolar, estudiantes más aventajados que otros en ciertas actividades propias del grupo donde el profesor no tiene mayor participación o implicancia, estas actividades se configuran generalmente en el escenario del juego o las relaciones de amistad que construyen, el poder está representado por los alumnos o alumnas que lideran en su grupo de pares, quienes organizan el juego, quienes tienen el juguete del momento que todos quieren tener, quien

acepta o rechaza un nuevo integrante del grupo, siempre hay un líder que ejerce su poder y articula las actividades de los demás. Estos líderes se dan en forma positiva o negativa y perduran en su condición de líder, aunque parezca contradictorio, dependiendo de la evaluación y poder que ejerce el grupo sobre él.

3.3. Cómo se articulan las acciones de socialización en la escuela

Desde una mirada idealista de la dinámica interna en la escuela, con una perspectiva de análisis pedagógico, en cuanto a las funciones sociales y los procesos que esto conlleva a la formación social de los alumnos, es que se ha descrito este proceso como altamente adoctrinante y de inculcación ideológica. Pérez Gómez (2009), nos dice que dentro de esta interpretación idealista, la escuela cumple la función de imponer la ideología dominante en la comunidad social, mediante un proceso más o menos abierto y explícito de transmisión de ideas y comunicación de mensajes, selección y organización de contenidos explícitos del currículo e interiorizando los mensajes de los procesos de comunicación que se activen en el aula, van configurando un cuerpo de ideas y presentaciones subjetivas, conforme a las exigencias del statu quo, la aceptación del orden real como inevitable, natural y conveniente. Esta característica de la escuela de ayer y de hoy, cobra real importancia en la concreción de los objetivos y fines de cada realidad social o nacional, en donde la autoridad política impone sus tendencias de una manera encubierta.

El concepto de la escuela como una instancia de intercambio de conceptos e ideas, ha disminuido la concepción del trabajo pedagógico inducido por las concepciones

idealistas y cognitivas como pilares de la práctica pedagógica. La creciente influencia y discusión de la psicología social y las corrientes sociológicas que ha permeado el terreno pedagógico han dado lugar a un análisis más amplio para entender los procesos de socialización que en ella ocurren.

El influjo creciente de la sociología de la educación y de la psicología social en el terreno pedagógico ha provocado la ampliación del foco de análisis, de modo que se comprenda que los procesos de socialización que tienen lugar en la escuela ocurren también, y preferentemente, como consecuencia de las prácticas sociales, de las relaciones sociales que se establecen y desarrollan en dicho grupo social, en tal escenario institucional. (Pérez Gómez, 2009, p.6)

Las relaciones sociales que se instalan y ocurren en los escenarios escolares, dan pie a una adquisición e intercambio riquísimo, no solo de conocimientos explícitos en el currículo vigente, sino que de actitudes, emociones, disposiciones y conductas sociales diversas que conforman la faceta social de los alumnos y alumnas que participan de la vida escolar. Es así como muchas veces lo estipulado en el currículo oficial no penetra tanto en la conducta del alumnado como la actividad y relaciones sociales que en ella se desarrolla. Se va desarrollando una estructura en el pensamiento y actuar de las personas más fuerte y subyacente cuanto más iguales sean las formas entre la vida social del aula y las relaciones sociales en el mundo laboral o en la actividad pública.

Es así que para entender la dimensión, complejidad y particularidad de los mecanismos de socialización en la escuela se necesita un examen profundo de los orígenes y fuentes pertinentes, académicas o sociales, que producen influencia dominante en la construcción del pensamiento y el accionar de los alumnos y alumnas de nuestras aulas.

Daremos más importancia al análisis de lo que el alumno y alumna aprenden de manera natural consciente e inconscientemente, y que moldea su conducta y pensamiento a mediano y largo plazo contextualizándose más allá de las estructuras curriculares oficiales.

Para comprender mejor los procesos de socialización en el aula y dar un soporte teórico más válido a la investigación, revisaremos el modelo ecológico de Doyle.

En concordancia con el análisis del modelo ecológico de Doyle es importante resaltar que “los mecanismos de socialización en la escuela se encuentran en el tipo de tareas académicas que se trabaje en el aula y en la forma que adquiera la estructura de relaciones sociales del centro y del aula” (Pérez Gómez, 2009, p.6). Por lo tanto es necesario recordar que lo académico y lo social van interrelacionados en la vida del aula y del centro, siendo el uno correspondiente con el otro, convergentes, compatibles, necesariamente dependientes entre sí.

Pérez Gómez (2009) se refiere a este aspecto destacando algunos puntos de reflexión en el desarrollo del currículo que son importantes para comprender los mecanismos de socialización en el aula. En primer lugar destaca aspectos relativos a la selección y organización del curriculum, su diseño e instalación desde las directrices normativas que los rige. En segundo lugar señala el modo y el sentido de la organización de las tareas académicas y las instancias de participación de los estudiantes. En tercer lugar apela a la ordenación del espacio y del tiempo en el aula y en el centro educativo, los cuales pueden tener características flexibles o rígidas dependiendo del contexto educativo. En cuarto lugar menciona las formas y estrategias de valoración de la actividad de los

estudiantes, específicamente se refiere al sistema de evaluación y gestión de los resultados del centro y la participación de los propios alumnos/as. En quinto lugar están los mecanismos de distribución de recompensa, los cuales pueden estar dados en pro de la competitividad o de la colaboración. En sexto lugar los modos de organizar la participación del alumnado, sus formas de convivencia e interacción. Y finalmente nombra un séptimo elemento referido al clima de relaciones sociales, que puede estar direccionado hacia la competitividad o por el contrario a la colaboración y solidaridad.

En concreto la comprensión de los mecanismos de socialización y convivencia en los alumnos y alumnas que comparten un contexto educativo está dada por los factores que determinan el grado de participación y dominio que ellos mismos protagonizan en los procesos de producción e intercambio en la escuela. De esta forma se pueden evidenciar los conocimientos, las conductas, habilidades sociales, disposiciones que desarrollan los niños y niñas como recursos para enfrentar las problemáticas propias de la convivencia escolar.

3.4. El modelo ecológico de Doyle

La concepción de Doyle respecto al aula como espacio ecológico está llena de influencias compartidas, producto de las interacciones de los actores que la componen y comparten un mismo contexto, la dinámica interna de interrelaciones que existe entre los integrantes de una comunidad escolar es el sustento de esta propuesta. Para él el aula es un sistema complejo de relaciones e intercambios en el que la información surge de múltiples fuentes y fluye en diversas direcciones. Es en este espacio ecológico donde se

comparten dos subsistemas interdependientes pero con cierta autonomía entre sí: la estructura de tareas académicas y la estructura social de participación.

Estas estructuras comparten una condición común, su carácter intencional y evaluador, en el aula las acciones que se llevan a cabo están claramente planificadas para lograr objetivos que el currículo establece así como para desarrollar aspectos sociales, valóricos y transversales que siempre son considerados en el diseño de las actividades escolares. Las expectativas y objetivos que se barajan en el ámbito escolar son múltiples y diferentes si consideramos que además de la adquisición de conocimientos, en el aula se genera una vida social que contempla compromisos, vínculos, intereses y metas comunes. Este accionar premeditado propio e inherente a ambas estructuras como subsistemas del espacio ecológico que comparten cumplen una función social definida. Así concebida la organización de tareas en el aula las acciones y relaciones que en ella se producen estarían dadas de una forma un tanto condicionada y no de manera absolutamente natural. En el modelo de Doyle, el intercambio entre las acciones o conductas del estudiante y los actos evaluativos sistemáticos a los que está expuesto, define la estructura de tareas académicas en el aula y que serán las responsables de las demandas de aprendizaje, los procesos de aprendizaje y el comportamiento del grupo.

Para Doyle, este carácter intencional y evaluador de la vida del aula define de forma radical el ámbito de significación de todos los acontecimientos, para el docente y los estudiantes. La evaluación puede entenderse como un intercambio más o menos explícito y formalizado de actuaciones del alumno/a por calificaciones del profesor/a. Este intercambio, estos procesos de transacción, establecen las formas de aprender y de enseñar, condicionan los movimientos

del alumno y del grupo y configuran la forma como se experimenta en el aula el conocimiento académico, (Pérez Gómez 2005, p. 92)

Por tanto, en el aula, mediante un proceso de negociación, se estudian las normas de comportamiento ecológico y los significados colectivos de acontecimientos, personas y procesos. Como resultado de ese proceso de negociación se genera un clima ecológico relativamente estable que define la pluralidad de demandas de aprendizaje para resolver con éxito las tareas académicas y sociales generadas en este escenario.

Los procesos de negociación para regular los intercambios suceden inevitablemente en la cotidianidad de las aulas, ya sea de manera explícita y abierta en los sistemas más democráticos o de forma oculta y problemática en los sistemas autoritarios. En los sistemas aún más unidireccionales, donde el profesor tiene todo el poder, la negociación se da bajo formas pasivas de resistencia, desmotivación o indisciplina por parte los alumnos. Más que los sistemas toman relevancia los principios didácticos y éticos del profesor o profesora y la forma en que construye estos procesos. La evaluación es un aspecto no menor en la vida escolar, implica en este constante intercambio y negociación el surgimiento de acertados aportes a las estructuras de participación social o por el contrario, contrarrestar, aminorar, inhabilitar, las iniciativas de participación social de los miembros que la componen. El concepto de evaluación que cultiva el profesor en su práctica puede tener consecuencias mucho más profundas para el estudiante que el solamente aprobar o reprobar una materia. Una reflexión que merece ser nombrada respecto a la concepción que puede o no tener un maestro a la hora de ejercer la acción evaluativa en el aula es la que nos aporta Santos Guerra (2003).

Quien se vive a sí mismo desde la displicencia, desde una actitud masoquista, será probable que aborde la evaluación desde posiciones sádicas. Es más que probable que convierta la evaluación en una instancia de poder que lo parapeta ante interpelaciones inquisidoras.

La evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña, sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende. (p.75)

Para Doyle el intercambio entre adquisición y calificación es un elemento crucial al momento de validar la participación social de los miembros del contexto ecológico del aula.

Ilustración 1 Modelo ecológico de Doyle.

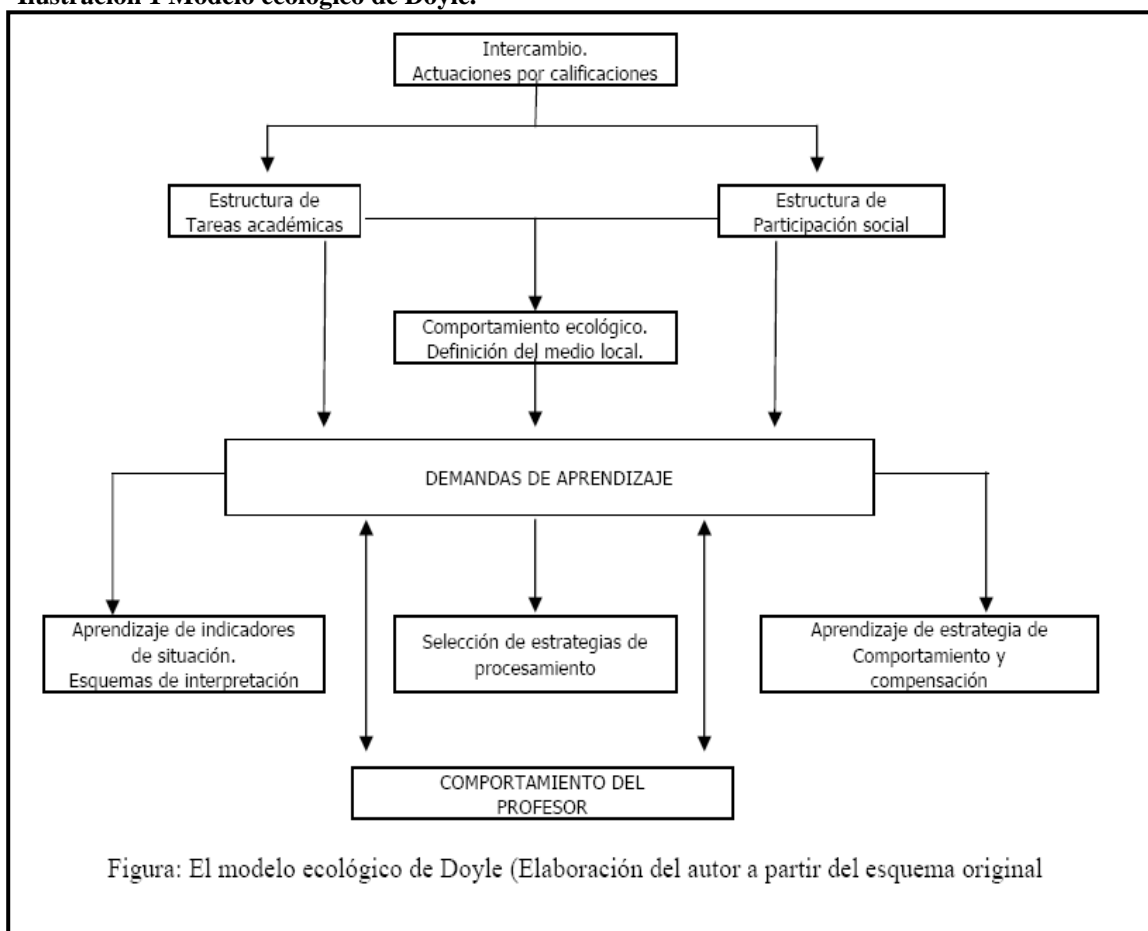


Figura 1. modelo ecológico de Doyle. (Pérez Gómez, 2005, p.93)

Volviendo al recorrido que realiza el autor en este modelo, en lo que distingue como: *La estructura de tareas académicas*, ésta consiste en el sistema de actividades que concretizan el currículo establecido en actividades diversas de enseñanza aprendizaje configurada en un diseño de aplicación pedagógica donde están involucrados todos los miembros que comparten el contexto escolar. En esta participación conjunta se define la estructura de las tareas académica. Es aquí donde el carácter intencional de lo que acontece en el aula toma un real significado.

Otro aspecto que destaca Doyle, es que hay dos características claves para definir la estructura de tareas académicas: *la ambigüedad y el riesgo*. La ambigüedad está dada por la claridad con la que el niño percibe la tarea asignada. Las tareas tienen diferentes posibilidades, algunas son claramente concretables, porque vienen de modelos predeterminados que el niños ya conoce, otras, en cambio, son inciertas y con varias posibilidades de ejecución. El asunto está en el grado de seguridad que tendrá el alumno/a para enfrentar el desafío de concretar la tarea, en virtud de sus capacidades y consecuencias del éxito o fracaso del término de la misma.

La ambigüedad y el riesgo son facetas propias de la estructura de tareas académicas desde la mirada del alumno/a, y no puede establecerse un valor educativo general para todo estudiante o grupo escolar. La ambigüedad de la tarea académica es visible en la concreción expedita y exitosa de algunas situaciones académicas en determinados contextos o en el fracaso y frustración de otros.

Pérez Gómez (2005) se refiere a *La estructura social de participación*, evidenciada en las dinámicas de convivencia diaria del aula, consistente en un sistema las normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula. Cómo se establecen los espacios de participación de los estudiantes en el aula; quién lidera las normas que rigen la interacción; qué capacidad de iniciativa se reconoce a estudiantes en el ámbito académico; cuál es la racionalidad de las costumbres y patrones culturales inmersos en la escuela. Podemos afirmar que también aquí la participación e interacción social se conforman como una estructura y no como una norma o un acto de intercambio aislado, lo substancial es descubrir el sentido general de tales interacciones, el sistema de participación social que define cada grupo de aula.

Siguiendo con el análisis que realiza el autor sobre el modelo de Doyle nos aclara que para definir la estructura social de participación es necesario atender a cuatro ámbitos principales:

- Las formas de gobierno que rigen los intercambios del aula.
- Una estructura de tareas académicas induce y requiere el clima psicosocial que se establece y que define las relaciones horizontales y verticales.
- Los patrones culturales que determinan los hábitos, generalmente inconsciente, de conducta.
- La definición de roles y estereotipos individuales y grupales en torno a los cuales se establecen las expectativas y los comportamientos propios y ajenos.

“La estructura de participación social, al incidir principalmente en los sentimientos, emociones y conducta de los grupos, constituye un factor mediador importantísimo de los mensajes y significación que se establecen en el aula”, (Pérez Gómez. 2005, p.94). Este punto es clave cuando queremos comprender la importancia que representa la participación social en el aula que se traduce en estilo de convivencia que se dibuja en cada contexto escolar, las acciones que sus miembros realizan configuran el éxito o fracaso del aprendizaje integral de todos sus miembros.

Respecto a esto Maturana (1991) nos aporta lo siguiente: “El aprender a convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro” (p.244).

Los espacios y momentos que otorgamos a la participación social involucrando el quehacer académico, de manera conjugada en las aulas, representan un significado profundo para quienes comprenden que éstos generan mayores oportunidades de aprendizaje para la vida de nuestros estudiantes. “Permitirles crecer como seres que se respetan a sí mismos y respetan al otro, como seres capaces de reflexionar sobre su quehacer y ser responsables, no porque les de vergüenza sus emociones, sino porque son capaces de mirarlos. El mundo que ellos vivirán lo generarán desde sí.” (Maturana, 1999, p.212)

Dentro de este modelo ecológico la estructura de tareas y relaciones sociales forman subsistemas, que a la vez establecen un sistema dentro del espacio ecológico, no pudiéndose dar aisladamente, o estar presente, el uno sin el otro. Necesariamente un

tipo de tarea académica requiere de un tipo de relaciones sociales en el aula, por lo que una forma de establecer las estructuras de relaciones sociales facilita y favorece la realización de las tareas académicas; entre ambos subsistemas se realizan potentes relaciones de dependencia. De tal forma que para comprender el flujo complejo de intercambios y significados en el espacio del aula, y detectar los aprendizajes en el tiempo es imperativo un análisis holístico de la realidad compleja y sistemática de la vida escolar. “El alumno/a aprende como consecuencia de su participación en la vida social del aula, tanto como por la realización individual o compartida de las tareas académicas” (Pérez Gómez, 2005, p.94). Aprende modos de comportamiento e interacción, formas de socialización que conllevan a la adquisición de maneras o estrategias de aprendizaje en el ámbito social, emocional y cognitivo, desarrollando actitudes sociales, tanto como habilidades cognitivas.

La coexistencia de estas estructuras dan vida al quehacer laborioso del aula, con la intencionalidad propia del planeamiento, profesional y responsable, de los aprendizajes de nuestros estudiantes nos permite un diseño armonioso de las actividades en la escuela, contemplando la compleja red de influjos que tanto la estructura de tareas académicas como en la estructura de participación social van a complementar. El carácter social de la escuela que inevitablemente impone valores y funciones a la práctica educativa, no permite un análisis de la vida del aula sin tener en cuenta los valores sociales y las pautas culturales que se reproducen o transforman a través de la intervención educativa.

CAPÍTULO IV: EL APRENDIZAJE

- El aprendizaje significativo en el ámbito escolar**
- Características psicológicas, sociales y cognitivas de los niños de 6 años**
- La teoría psicosocial de Eric Ericsson (1902-1994)**

4.1. El aprendizaje significativo en el ámbito escolar

Según los planteamientos de las teorías sociocríticas del aprendizaje, las personas aprenden de acuerdo a las diferentes condiciones u oportunidades ambientales en las cuales se desarrollan y en directa relación con los conocimientos previos ya adquiridos, aprenden a hablar, aprenden a jugar, aprenden a responder a diferentes estímulos que el medio y la cotidianidad de los diferentes escenarios donde se desenvuelve.

La pregunta que nos convoca en el presente estudio, es de qué forma los niños aprenden en el aula, y específicamente, el qué y cómo aprenden en relación a las relaciones sociales y la diversidad en el ámbito escolar. Por esta razón considero pertinente revisar ligeramente estos principios para establecer alguna conexión entre el aprendizaje cognitivo y el contexto social en donde se produce.

Una de las teorías más aceptadas, con respecto a la forma de aprender y adquirir los conocimientos en el aula, es la aportada por David Paul Ausubel (1918- 2008), norteamericano de origen judío, médico cirujano y psicólogo, investigador y exponente de la psicología cognitiva. Iniciaremos el concepto de aprendizaje significativo, que aportó Ausubel, al elaborar su propuesta de los diferentes tipos de aprendizaje en el

ambiente escolar y su potencial significativo, basados en las teorías de aprendizaje propuesta hasta ese momento.

El concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (1983) radica en que el verdadero aporte al conocimiento ocurre cuando el nuevo conocimiento adquiere significado a la luz de los conceptos previos que el alumno ya tiene en sus estructuras mentales. Este proceso requiere tres principios básicos: significatividad lógica del material, esto quiere decir, organizado en una secuencia lógica de conceptos; significatividad psicológica del material, es decir el alumno/a debe poder conectar el nuevo conocimiento con los previos y así acomodarlo en sus estructuras cognitivas; actitud favorable de alumno/a, ya que el aprendizaje no puede darse si no hay interés.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, debe existir una conexión intencionada entre el aprendizaje previo y el nuevo aprendizaje que se pretende adquirir. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición, un sonido, un movimiento, una estructura cognoscitiva enmarcada en el ámbito de aprendizaje que se quiere conseguir. Esto quiere decir que en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva conceptos, estos son: ideas, proposiciones, estables y definidos,

con los cuales la nueva información puede interactuar, es necesario anclar el nuevo aprendizaje en estructuras ya construidas. (Ausubel, 1983)

Ausubel propone dos dimensiones de análisis. Aprendizaje significativo comparado con el aprendizaje repetitivo y aprendizaje por descubrimiento comparado con aprendizaje por recepción.

En el extremo opuesto al aprendizaje significativo está el aprendizaje repetitivo que se refiere a aquellas situaciones en las que simplemente se establecen asociaciones arbitrarias, literales y no sustantivas entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo contenido presentado.

Por otra parte el aprendizaje no solo se puede analizar desde el grado de significado, sino que también desde la forma en que se presentan los contenidos. El aprendizaje por descubrimiento es donde particularmente el contenido no se presenta al alumno, sino que tiene que ser descubierto por éste antes de poder ser asimilado a la estructura cognitiva.

Si relacionamos nuestro objeto de estudio: los procesos de socialización en torno a la diversidad, estamos hablando de un tipo de aprendizaje social que tiene que estar conectado con los otros tipos de aprendizaje, nos referiremos a los tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones; el aprendizaje de proposiciones y el aprendizaje de conceptos.

El concepto de aprendizaje por representaciones que nos expone Ausubel consiste en el significado otorgado a los símbolos aislados, solos, es decir, a las palabras. Estas representan elementos, objetos, situaciones o conceptos de la realidad física, social o mental. Lo que un símbolo significa en una primera mirada es algo nuevo, que necesariamente tendrá que aprender. Este proceso por el cual aprende este significado lo llama aprendizaje por representaciones y lo ubica en coexistencia con el proceso por el cual las palabras nuevas vienen a significar lo mismo que los referentes que ya posee produciendo el mismo contenido cognitivo, es decir se generaliza un significado para muchas manifestaciones del significado, un ejemplo muy nombrado es el del aprendizaje de la palabra *perro*, la cual representa toda la variedad de perros que existen en un solo significante.

En el aprendizaje por proposiciones se complementan las palabras que a su vez constituyen referentes unitarios, para luego relacionarse produciendo no una suma de significados, sino que un significado nuevo que serán asimilado a las estructuras cognitivas ya construidas. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

En este sentido podemos vislumbrar que la construcción de los procesos de socialización surge como un aprendizaje significativo al estar cargados del aspecto connotativo el que

interviene en el aprendizaje social a través de la interacción entre los individuos. (Ausubel, 1983)

El aprendizaje de conceptos es el tercer tipo de aprendizaje que señala Ausubel. En esta topología considera la adquisición de la materia de estudio. Los conceptos también se representan con símbolos aislados, la diferencia estaría en que la adquisición de un concepto está sustentada por la asimilación de la relación de significados que aporten representaciones o proposiciones organizadas en pro de la significación de un concepto unitario.

Es pertinente realizar esta explicación de primera fuente sobre los tipos de aprendizaje significativo que propone Ausubel, por representación, por proposición y por concepto, para percibir la forma en que aprenden los niños en el aula, respecto a la relación y trato entre pares y profesores. Nuestro estudio busca indagar en cómo se construyen los procesos de socialización en aula en torno a la diversidad, esto implica necesariamente un aprendizaje social, los niños y niñas son parte activa de estos procesos que implican un aprendizaje social permanente a través de las instancias de convivencia que se establecen en la comunidad educativa.

4.2. Características psicológicas, sociales y cognitivas de los niños de cinco a siete años

Es necesario revisar lo que se sabe del desarrollo psicológico, social y cognitivo de los niños y niñas, pues éstos son elementos de estudio de la presente investigación. A través de los años, las teorías sobre el desarrollo psicológico de los niños han ido cambiando y

ampliando el pensamiento respecto a cómo es el desarrollo sicosocial y cognitivo del ser humano.

La literatura es clara en precisar que los procesos de desarrollo en el niño van de lo más simple a lo más complejo, que este desarrollo ocurre por etapas que van evolucionando con la madurez física y psicológica del niño y además que el medio ambiente que rodea al individuo desde pequeño y los estímulos que recibe de él son claves para este desarrollo. También destacan que existe una predisposición genética no menor que incide en las habilidades que desarrollará el individuo.

Las etapas del desarrollo del niño son ampliamente conocidas y trabajadas en educación, pues sustentan los programas y estrategias educativas que se tratan en cada nivel escolar. Las características sicosociales y cognitivas de los niños son el punto de partida para toda la planificación de los macro programas curriculares hasta la planificación de aula con las estrategias didácticas pertinentes a cada etapa de desarrollo del niño.

Para el presente estudio solo se expondrá las características de los niños de 5 a 7 años que es el rango de edad que presenta la muestra del estudio de caso investigado.

Esta etapa de desarrollo de los niños es un tiempo de cambios importantes ya que se inicia el periodo escolar, los niños dejan el hogar o el jardín infantil para ingresar a un sistema más masivo, donde tendrá que desenvolverse solo, interactuar con compañeros de su edad y rendir a exigencias académicas.

Los niños y niñas a esta edad deberían estar preparados para enfrentar estos cambios, considerando que algunas de las características que predominan en ellos en este periodo están dadas por conductas predominantes a esta edad, como el que ya pueden vestirse por sí solos, atrapar una pelota más fácilmente solo con las manos y amarrarse los zapatos. Lograr independizarse de la familia es ahora más importante. La amistad se hace cada vez más importante. En este período se adquieren rápidamente habilidades físicas, sociales y mentales. Algunos de los cambios que puede que experimente el niño en la niñez mediana, según Tarrés (2013) son:

Cambios emocionales y sociales

- Se independiza más de los padres y la familia. Los niños y niñas tienen la oportunidad de actuar solos, tomar decisiones, a qué juega, si deja o no deja un objeto lúdico, con quién jugar, entre otras. Esto lo realiza en medios diferentes ya sea en el sistema de educación regular, así como en las interacciones sociales que realiza con el grupo de amistades y familiares al que puede acceder. Desde aquí surge la necesidad que los padres permitan a sus hijos desempeñarse en diferentes ambientes con mayor autonomía.
- Aprende a tener una noción más clara de lo bueno y lo malo. En sus actividades diarias el niño o la niña a fuerza de ensayo y error aprende que existen consecuencias de sus acciones, ya sea en decisiones un tanto arriesgadas que tiene que ver con su integridad física, así como en actitudes que van provocando satisfacción o rechazo en la relación con los otros.
- Comienza a entender el concepto de futuro. Efectivamente un niño de seis a siete años empieza a comprender que habrá un tiempo venidero, más allá del ahora; primero lo hará en plazos cortos, como detectar los tiempos de recreación, y luego en plazos más amplios, como los fines de semana, fechas de cumpleaños y vacaciones.

- Entiende cada vez más su lugar en el mundo. El niño pequeño se empieza a situar en su contexto físico y emocional más cercano, su familia, su entorno escolar, estableciendo relaciones y referentes de su identidad.
- Presta más atención a la amistad y al trabajo en grupo. Le interesan los lazos que pueda establecer con los otros, pasa a tomar relevancia uno de los aspectos decisivos en su relación con los otros, constituyendo la amistad el instrumento de socialización más potente en esta etapa del desarrollo.
- Desea cada vez más encajar entre los amigos y ser aceptado por ellos. Los niños de esta edad necesitan el reconocimiento de los amigos, participar y ser aceptado es uno de los elementos claves en la configuración de su proceso social.

Cambios mentales y cognoscitivos

- Adquiere rápidamente habilidades mentales. Su proceso de desarrollo cognitivo lo habilita para el aprendizaje y adquisición de nuevos conceptos que adquiere de manera formal e informal.
- Tiene mayor capacidad para describir sus experiencias y hablar acerca de sus ideas y sentimientos. Esta habilidad se va perfilando de la mano de sus experiencias de vida y de la posibilidad que tiene de expresarse a través del lenguaje, por este motivo es tan importante la estimulación temprana del lenguaje tanto en el fuero interno de las relaciones familiares, así como en los procesos curriculares de la educación formal.
- Muestra menos atención a sí mismo y más interés en los demás. Es común observar en los niños y niñas de esta edad la importancia que adjudican al quehacer de los otros, imitando muchas veces conductas que le parecen referentes para ser aceptado en el grupo que lo rodea.

Estas características son claramente constatables por los docentes que trabajan a diario con niños de primaria y apuntan a las características más evidentes en el desarrollo de los alumnos de esta edad que cursan los primeros años de escolaridad, aunque no necesariamente estén desarrolladas a esta edad. Hay alumnos que se enmarcan en estas características y otros que no, debido a los diferentes estados de desarrollo individual que van a corresponder a diferentes factores madurativos o de estimulación del medio en el que se han desarrollado. Un ejemplo clásico y casi anecdótico es que no todos los alumnos en primer año de educación básica se saben amarrar los zapatos, o abrocharse correctamente los botones de sus cotonas, en ocasiones hay niños aventajados en el área académica y no saben amarrarse los zapatos.

Pero es necesario profundizar e indagar más allá para comprender las características sociales, cognitivas y psicológicas de los niños de esta edad. Para ello se revisarán, las teorías de Jean Piaget, y Erick Erikson, autores que han contribuido de manera significativa con los principios de la psicología evolutiva en los niños y adolescentes y por ende son de consulta permanente cuando hablamos de pedagogía y educación. La revisión pone énfasis en el estadio correspondiente a la edad de los niños del estudio, es decir, de 6 a 7 años.

Piaget (1981) tipifica el desarrollo del niño en cuatro etapas o estadios: una primera desde que nace hasta los dos años que llama sensoriomotriz, la segunda etapa o estadio es la preoperatoria que abarca desde los dos años hasta los siete, luego la operatoria concreta de los siete a los once años y luego la etapa del pensamiento operativo formal que va desde los doce años en adelante.

La segunda etapa, que es la que nos interesa, considera que el niño usa la representación mental para resolver situaciones no necesitando interactuar con la realidad para solucionar la problemática. Esto no significa que no necesite lo concreto, por el contrario esta etapa se caracteriza por ser de las operaciones concretas organizadas en torno a fenómenos concretos, de la realidad inmediata y cercana, necesita del referente concreto.

Es a finales de esta etapa que el niño logra la noción de conservación, dejando ya la contracción en una sola característica perceptual de un objeto, es decir, toma conciencia que dos elementos iguales, seguirán iguales aunque se modifique el envase, la longitud o estructura entre ambos, siempre y cuando no se haya agregado o quitado materia.

Los niños de 6 a 7 años están en un proceso de transición del preoperatorio al operatorio, lo llama periodo intuitivo, donde se observan principios de Irreversibilidad.

En la fase intuitiva se adquieren dos tipos de invariantes:

1. Las identidades cualitativas: Comprende que es la misma bebida aunque piense que hay más o menos; comprende que es la misma persona pese a posibles cambios de apariencia, en definitiva percibe que los cambios de apariencia no modifican la esencia del concepto adquirido.
2. Las funciones o relaciones funcionales simples. El niño establece relaciones de tamaño en función de los objetos, por ejemplo dará bolitas de comida a un pez según su tamaño. A los 3-4 años, no logra todavía establecer relación de tamaño del pez/cantidad de comida. Con 5 años ya comprenden que la cantidad de comida está en función del tamaño del pez, pero no establecen relaciones cuantitativas correctas. Dan, por ejemplo,

dos bolitas al pequeño, 3 al mediano y 4 al mayor. El niño preoperatorio puede representarse internamente una acción pero no su reversibilidad.

Existen logros fundamentales en esta etapa como la noción de conservación, lógicas de clases y de relaciones y operaciones espacio temporal. Pero también existen limitaciones propias de su etapa de desarrollo como son las nociones de pensamiento concreto, se remite a lo real y no alcanza a comprender lo posible, no logra concebir fenómenos aleatorios o irreversibles, desfases horizontales y algunos tipos de conservación, entre otras abstracciones que requieren un avance mayor en su desarrollo cognitivo.

Es en esta etapa del inicio escolar donde se aprecian capacidades para comprender que el otro puede ver la realidad distinta a como la ve él. Esto es producto de una mejor dinámica cognitiva, aplica más la lógica y la reflexión. En general en esta etapa puede lograr las siguientes operaciones cognitivas: *clasificar* de acuerdo a criterios establecidos, que pueden ser de forma, color u otro, esto cada vez con un mayor grado de complejidad; *ordenar* series; manejar y relacionar números; toma conciencia de los conceptos de tiempo y espacio; puede *definir* la realidad de la fantasía; también mejora la *memoria* y su capacidad para almacenar datos; el vocabulario se incrementa en el número de palabras que utiliza, el *lenguaje* se torna más sociable y reemplaza las acciones.

Respecto al ámbito moral podemos recoger lo que establece Rudolph (2000), en su libro Desarrollo social, donde establece una etapa de realismo moral desde los 4 a los 10 años, que es edad que nos convoca, en que el niño adquiere algunas características morales

como actos juzgados por su resultado material, donde las reglas surgen de la autoridad y no pueden ser modificadas por acuerdo común, por tanto lo malo es transgredir los principios morales. Este aspecto se apega a toma relevancia en nuestro estudio debido al foco en las relaciones sociales que establecen los niños y niñas y cómo van estableciendo sus formas de convivencia con sus pares y con los adultos que lo rodean.

Es en esta etapa de transición e intuición que el niño adquiere el autoconcepto y autoestima, aparece la autonomía e independencia de los padres al relacionarse y actuar con grupos de iguales al ingresar al periodo escolar. Surgiendo la posibilidad de ejercer relaciones sociales desde la identidad que los define así como por el contexto social y cultura al cual acceden.

4.3. La teoría psicosocial de Eric Ericsson (1902-1994)

Esta teoría también establece etapas, en las cuales se identifican los niños y niñas del presente estudio de caso. Erikson (1975), establece que los niños se desarrollan en forma gradual y con un orden predeterminado. El interés lo centra en el área del desarrollo psicosocial y establece ocho etapas diferentes que se van dando a través del crecimiento en el niño. En este apartado sólo se verán las cuatro primeras etapas que están relacionadas a este estudio.

Esta teoría postula que el éxito de cada etapa da lugar a una persona más sana capaz de socializar con el entorno. En contraste, el fracaso de cada etapa produce daños a la

personalidad e identidad personal. Pero existe la posibilidad de enmendar estos fracasos en etapas posteriores.

Una primera etapa que denomina “Confianza frente a desconfianza” (desde el nacimiento al año de vida), esta etapa está enteramente ligada al apego y la relación de cuidado y protección de que experimenta el niño a esta edad.

Una segunda etapa de “Autonomía frente vergüenza y duda” (desde el primer año al tercer año de vida). Esta etapa está dada por las acciones de independencia que empieza a experimentar el niño y en la confianza que recibe de los adultos, principalmente de los padres, para el refuerzo de su autonomía y seguridad en sí mismo.

Una tercera etapa “Iniciativa frente a culpa”, que va desde los tres a los siete años. Por ser esta etapa objeto del presente estudio se profundiza más en ella.

Los niños en esta edad hacen valer sus gustos, imponiéndose frente al adulto. Son capaces de organizar sus juegos, inventarlos y compartirlo con otro. Pueden lograr una sensación de iniciativa, si se les permite, y pueden sentirse capaces de dirigir al grupo y tomar decisiones. Como es lógico, si esta etapa no se da en forma positiva y el niño se ve truncado en sus iniciativas, sancionado, y no tiene oportunidad de relacionarse con iguales, surge la sensación de frustración y culpabilidad, sintiéndose hasta rechazados por los demás.

Una cuarta etapa abarca en sus inicios a los niños del estudio estudiado (6 a 7 años) “Industriosidad frente a inferioridad”, se da entre los seis años hasta la pubertad y destacan los inicios de sensaciones de agrado por los logros alcanzados, el reconocimiento frente al grupo, la capacidad de desarrollar proyectos y alcanzarlos. El

papel de los adultos en el refuerzo de las capacidades del niño es crucial en el desarrollo y éxito de esta etapa. Obviamente que las conductas coartativas sobre el niño lograrán que el niño tenga sensaciones de inferioridad, duda de sus capacidades y daña su autoestima. En esta etapa cobran gran importancia la acción proactiva y estimuladora de padres y profesores.

CAPÍTULO V: DIVERSIDAD

- **La diversidad en el aula**
- **Criterios de clasificación en torno a la diversidad en el aula**
- **La diversidad en el aula: las diferencias como valor**
- **Cómo responder a la diversidad**
- **Respuestas en Chile**

5.1. La diversidad en el aula

Desde la antropología el qué y cómo aprenden los sujetos en relación con la diversidad y las diferencias radica en las concepciones y construcciones culturales de los diferentes grupos humanos. Dentro de toda cultura se encuentra una gran diversidad de formas de vida, de pensamiento, de sentimientos que permanecen y han subsistido a través del tiempo y las generaciones articulándose y vinculándose entre ellas, como partes no aisladas de una cultura mayor, más amplia y dominante, pero no homogénea, que poseen sus propios modelos culturales y ámbitos analíticos y cuyas relaciones con aquella y entre sí no pueden valorarse por un patrón cultural único, por mucho que sea el mayoritario o capaz de imponerse Bohannan (1996). Esto nos permite comprender que el estudio de caso que realizamos está acertado en su planteamiento y nos abre una ventana para apreciar y valorar el proceso de socialización e interacción de un grupo de niños y niñas que inician sus vidas y la construcción de su identidad cultural.

Las diferentes culturas que alberga nuestra humanidad han evolucionado a través del tiempo mutando, transformando o manteniendo sus códigos de convivencia, creencias,

costumbres, ritos, en resumen su cultura, traspasando y heredando de generación en generación los saberes propios de cada grupo humano, es así como de manera natural, cada individuo va aprendiendo cómo relacionarse con el otro y con los otros a través de las interacciones sociales que tempranamente se establecen con el grupo familiar, primero que todo, y en las instancias sociales de participación que nos permite la escuela y sus espacios de socialización. Por tanto la formación de nuestra identidad social tanto individual como colectiva, responde a un proceso permanente de interacción social que se forma a través de las experiencias de vida, la familia y el entorno socio cultural que nos rodea.

Este proceso social que modela y forma nuestra identidad cultural, responde al cómo aprenden los niños y niñas sobre la forma de relacionarse en su contexto y qué aprenden de sus iguales en un ambiente diverso. Los procesos de socialización se inician y son contruidos desde la infancia, a través de actividades de participación activa y significativa dentro de un grupo. Esto lo garantiza, lo permite y promueve la familia y la escuela, primordialmente, como principales responsables y agentes de la formación y cuidado de los niños y niñas de nuestra sociedad. Entre las actividades que propician y nutren los procesos de socialización podemos nombrar las experiencias en el juego como un gran hito; las relaciones de amistad; los conflictos entre pares; los apegos y relaciones familiares; las interacciones académicas y de aprendizaje; las oportunidades de compartir espacios, alimentos, juguetes, materiales, logros y fracasos. Todas ellas, sin duda, se constituyen en un medio de construcción de relaciones interpersonales que permiten al individuo desarrollarse en su faceta social adquiriendo competencias para su vida adulta y de participación en la sociedad.

Desde una perspectiva educativa las investigaciones en torno a los procesos de socialización en la escuela nos confirman que la escuela es un lugar privilegiado en la construcción de relaciones sociales, donde los estudiantes tiene la oportunidad de aprender y adquirir competencias cognitivas, sociales y emocionales fundamentales para el desarrollo de su vida adulta.

El alumno/a aprende como consecuencia de su participación en la vida social del aula, (...). Aprende modos de comportamiento e interacción a la vez que contenidos y modos de aprender, desarrolla actitudes sociales tanto como habilidades cognitivas y actitudes ante el conocimiento y la investigación. (Pérez Gómez, 2005, p. 94).

Por consiguiente pasa a tomar fuerza el lugar donde las personas se desarrollan en su infancia, y para nuestra investigación la escuela es un escenario ideal como fuente de información. “La escuela (...) debe promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen mutuamente” (Bolívar, 2004, p. 26).

Como es propio de la naturaleza humana y de las relaciones que se generan, la diversidad de personas que la componen es un elemento inherente a esa naturaleza. Por esta razón, es también natural, que en el aula nos enfrentamos a niños y niñas enriquecedoramente diversos, diferentes en su naturaleza física, cultural, de costumbres, emocional, psicológica, económica, etc. La diversidad es algo propio de la convivencia humana, que fluye y está presente en todo grupo de personas por lo que se torna obvio que la escuela es una muestra inequívoca, inexcusable de este concepto, hoy por hoy tan discutido y poco aceptado en las aulas de la mayoría de las escuelas.

De manera general, la diversidad se debe percibir como un hecho inherente al ser humano y por tanto a la naturaleza. La especie animal y la vegetal poseen gran diversidad. Los humanos no podemos ser excepción. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza humana es la diversidad. No hay dos amapolas iguales” (López Meleno, 2001, p.67)

A pesar que la humanidad lleva siglos de existencia y convivencia, la historia nos relata que siempre han existido acciones de discriminación entre los integrantes de las diferentes sociedades, sin duda, antes más que en la actualidad, pero aún no logramos aprender en este sentido y seguimos viviendo actos discriminatorios.

Según declaraciones de la UNESCO (2010), la región de América Latina y el Caribe es la más inequitativa del planeta. Las diferencias entre quienes tienen más y quienes tienen menos, lejos de reducirse, se acrecientan día a día, ejerciendo un efecto negativo en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación.

Hoy se hace imperativo que nuestra sociedad se empodere y haga cargo de los procesos de comprensión, aceptación y valoración de la diversidad en el aula, considerando el incremento en las brechas y diferencias sociales, propias de la época actual y por qué no decirlo, de la sociedad de mercado que nos impone los modelos neoliberales imperantes que lamentablemente han aumentado los índices de drogadicción, ausentismo de los padres en el hogar debido a las extensas jornadas de trabajo, consumismo extremo, acoso entre pares, discriminación social, cultural, étnica, entre otros. Todos estos elementos inciden en el comportamiento y naturaleza emocional de los niños. La

diversidad en el aula es parte constitutiva en la formación de cualquier grupo social, ahí parte todo, es el punto de inicio, todos somos diferentes y tenemos el debemos declararlo como parte de nuestra esencia. “El valor de la diversidad tiene que estar presente como principio de procedimiento clave en las formas de hacer en el conocimiento didáctico y en el quehacer de la praxis de la enseñanza” (Sánchez Blanco, 2009, p.37).

Al analizar algunos supuestos básicos sobre la naturaleza de las diferencias individuales, podemos recoger lo que Coll y Miras (2001), identifican como tres grandes concepciones sobre la naturaleza de las diferencias individuales y su evolución: la concepción estática, situacional e interaccionista.

La primera, concepción estática, concibe que cada persona posea características propias que lo individualizan y que viene dado por su herencia por tanto son inherentes a su personalidad, estables en el tiempo y las vivencias o acontecimientos que debe enfrentar. Esta concepción individual es rígida y encasilla o determina al alumno en una categoría genética en lo emocional y lo cognitivo definida, que difícilmente va a sobrepasar, es decir, el alumno queda en esta categoría por siempre. Esta concepción fue muy considerada a inicios del siglo XX, hoy las nuevas teorías del aprendizaje dejan esta concepción absolutamente lapidada. No obstante no es difícil encontrar en las organizaciones educativas a personas que todavía creen y sustentan esta concepción.

La segunda concepción situacional o ambientalista, al contrario de la anterior, postula que las personas no están predeterminadas genéticamente y que evolucionan de acuerdo a los estímulos ambientales que han tenido acceso. Por tanto las diferencias entre las

personas ya no son atribuibles a ellas mismas, sino que al ambiente en que se han desarrollado. Esta teoría está basada en la psicología experimental clásica, alcanzando su mayor popularidad en los años cincuenta. Al igual que la anterior también cuenta con una cifra no menor de adherentes acérrimos.

Una tercera concepción es la interaccionista, la cual establece una interacción entre las características individuales y los fenómenos ambientales donde estaría la clave del aprendizaje del alumno. Esta concepción reconoce las características personales de los individuos, pero establece un nexo con las condiciones ambientales a las que está expuesto. Esta concepción es la más aceptada en la actualidad.

En estas tres teorías estaría la naturaleza de la diversidad que hace a cada individuo único e irrepetible, haciendo una integración de las mismas podemos concluir que las individualidades y diferencias que perfilan nuestra identidad es una aportación dialógica, permanente e interminable entre la herencia que nos brindan nuestros padres y el escenario de la vida que nos toca vivir.

Revisada la naturaleza de este concepto es necesario revisar qué se entiende por diversidad, y más profundamente por diversidad en el aula. Este concepto ha sido tratado muchas veces por diferentes autores, Coll (2007) realiza un interesante recorrido por estas concepciones concluyendo que los estudios han sido focalizados a los factores y procesos cognitivos por sobre los factores y procesos afectivos. El interés de todos es la incidencia de la diversidad en el proceso de aprendizaje cognitivo, pero lo afectivo no ha sido ampliamente estudiado. El autor nos señala que en lo que se refiere a los factores y procesos cognitivos, se ha prestado atención a las diferencias individuales en el ámbito

de la inteligencia, de las aptitudes, de la base de conocimientos específicos de dominio y de su organización, de las estrategias de aprendizaje, del conocimiento y de las capacidades metacognitivas. Mucho menos numerosos, dispersos y en general poco elaborados y fundamentados son los supuestos teóricos y empíricamente realizados para estudiar las diferencias individuales de los alumnos en el ámbito afectivo y por ende social, entre los que cabe mencionar la motivación y diferente tipos de metas y motivos ante el aprendizaje escolar.

5.2. Criterios de clasificación en torno a la diversidad en el aula

Los criterios que subyacen a la frecuente discriminación que se observa en los centros educativos, es posible clasificarlos de acuerdo a lo que nos plantea Torrego y Moncayo (2007), autores con una amplia data en investigación educativa en torno a convivencia escolar y el trabajo en terreno con la diversidad en las aulas.

La diversidad implica diferencias propias de cada individuo, como es sabido, aparte de las diferencias de tipo sensorial, motor, intelectual o de conducta, se podrían agrupar las fuentes de diversidad en tres categorías distintas; por el género, por la cultura de procedencia y por los factores que inciden en el aprendizaje del alumnado, ya sea asociado al contexto, estilos de aprendizaje, aprendizajes previos u otros. (Torrego y Moncayo, 2007).

Los autores aclaran que esta categorías no son excluyentes y pueden contener las dos primeras a la tercera, siendo las terceras bastantes generales.

La primera categoría dada por el género, nos da cuenta clara de la clasificación tan arraigada en nuestras sociedades y que está presente en algunas escuelas con acciones discriminatorias en este aspecto, separando incluso los establecimientos por esta condición, dando lugar a centros exclusivos para damas y otros para varones, esta práctica es muy utilizada por establecimientos cercanos a la iglesia católica.

Esta categoría mirada desde un punto de vista de justicia social frente a las posibilidades de igualdad de condición y oportunidad es claramente discutible e inaceptable, debido a que mutila los procesos naturales de socialización de los niños y niñas, impidiendo la posibilidad de conocerse y valorarse mutuamente desde la naturalidad de su género aportando desde sus diferencias y similitudes.

La segunda categorización que proponen los autores mencionados es por la cultura de procedencia; pertenencia a grupos étnicos, religiosos, lingüísticos y culturales.

La tercera categorización es por los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos. Pero si consideramos que estos factores inciden en el aprendizaje académico, también inciden en otro tipo de aprendizaje como es el de las habilidades sociales que tienen los niños. Las diferencias de los factores que inciden en el aprendizaje son múltiples, estos mismos autores, se refieren a la clasificación realizada por ellos mismos donde establecen una clara distinción entre los factores que inciden en el aprendizaje de los niños y que son causa evidente de la diversidad en el aula en este sentido.

Se señalan diez fuentes de diversidad en el aprendizaje de los alumnos:

Estilo de aprendizaje: se refiere a la preferencia o canal de recogida de información, es la forma en que al niño se le facilita la adquisición del aprendizaje, es decir, puede ser más reflexivo, sintético, analítico o canalizar mejor en forma auditiva, visual o kinestésica.

Competencia instrumental: esto está relacionado con las competencias o habilidades que presentan los alumnos en cálculo, resolución de problemas, lectura comprensiva, interpretación de información.

Conocimientos previos: son los conocimientos adquiridos con anterioridad, que serán la base para los futuros aprendizajes.

Estrategias de aprendizaje: conjunto de habilidades adquiridas, técnicas, hábitos y formas de condicionar ambientes favorables y efectivos de aprendizaje.

Motivación para aprender: consiste en la disposición motivacional, el interés del alumno con el tema a trabajar.

Autoconcepto: la idea que tiene cada niño de sí mismo, la valoración por su persona y la confianza en el mismo.

Grupo – clase: según el ambiente en que se desarrolle la actividad escolar, el aula, son las posibilidades que tiene el alumno para aprender.

Equilibrio personal: está dado por la autonomía que logran los niños como resultado del equilibrio personal y el logro de una situación emocional equilibrada que permita al niño ser flexible frente a una actividad intelectual.

Contexto escolar: son los factores que rodean el entorno escolar y su proceso de aprendizaje: la relación profesora alumno, y de alumnos entre sí, proyecto curricular, relaciones que se dan en el aula.

Entorno familiar: claramente el ambiente familiar y la relación familia colegio incide en el rendimiento escolar.

Contexto social cercano: se refiere al medio o espacio social donde el niño se desenvuelve e interactúa, tiene que ver con las personas que lo rodean, medios de comunicación a los que accede y el acceso a la cultura que lo rodea. (García, Moreno y Torrego, 1996).

Estos aspectos son analizados por estos autores para el modelo de intervención y asesoramiento en los centros escolares, sin embargo toman relevancia y son tocados en este apartado debido a que también influyen en el análisis del *qué y cómo* aprenden los niños entorno a la diversidad, que es nuestro foco de estudio.

Los estereotipos que manejamos como referencia para analizar y organizar la realidad escolar, están dados en general por las características de nuestros estudiantes desde el origen social, el estado económico, psicológico y físico. Así encasillamos a nuestros estudiantes por sus antecedentes culturales, geográficos, rendimiento académico y estado físico. Y no es ajeno a todo profesor haber realizado panoramas de sus cursos de acuerdo a estos aspectos para completar datos que tipifican al establecimiento educacional en ciertos niveles de clasificación que a la vez lo encasillan en un tipo de establecimiento de mayor o menor índice de vulnerabilidad necesario para la asignación de recursos estatales.

5.3. La diversidad en el aula: las diferencias como valor

No podemos concebir el concepto de diversidad sin ligarlo a la naturaleza humana, somos seres auténticos, únicos e irrepetibles, que nos construimos en una realidad eminentemente social, en una interacción permanente de los unos con los otros, por tanto se hace necesario analizarlo desde una perspectiva definitivamente social, enmarcada en la valorización que podemos desprender de los procesos y concepciones en torno a la diversidad, específicamente en las dinámicas que ocurren en el aula.

Las diferencias forman parte de la vida en la escuela, y a pesar de tenerlo tan claro, la realidad acusa una indiferencia o falta de aceptación de la diversidad en nuestras aulas, insistiendo, muchas veces, en lograr la homogenización del alumnado, mientras más uniforme es el grupo, más complacencia parecen tener los propios docentes. Esta problemática y falta en trato justo a nuestros niños y niñas es evidente y por ello ha sido frente de lucha de muchos autores y educadores contemporáneos que proponen una discusión esclarecedora de la relevancia en reconocer la diversidad y valorar las diferencias.

La falta de acción contra las desigualdades estructurales y las relaciones de poder desiguales vinculadas a los ingresos económicos, el sexo, la pertenencia étnica, la discapacidad, el idioma y otros factores de desventaja, está obstaculizando los progresos hacia la Educación para todos e impulsando procesos de exclusión social más generales. (UNESCO, 2010, p.24)

Los esfuerzos por mejorar estas apreciaciones no han sido menores, pero siempre insuficientes, es necesario seguir impulsando cambios en los sistemas educativos para

lograr la integración e inclusión de todos nuestros niños y jóvenes, para lograr que se viva la diversidad de manera sincera, cómoda y natural por parte del profesorado, sus estudiantes y toda la comunidad educativa.

Al revisar las concepciones de diversidad en la escuela, existen múltiples consideraciones respecto a ésta desde una perspectiva curricular, las cuales son muy importantes de considerar, pues configuran el centro de la discusión para lograr una escuela realmente inclusiva. No obstante, el objetivo de esta tesis no es la perspectiva curricular, sino una mirada a los procesos de socialización en el aula y reconocer las diferencias como un valor, lo cual implica necesariamente conocer la diversidad en la dinámica escolar.

Como no podemos seccionar las miradas en torno a la diversidad en el aula, ya sea desde un plano académico y social, pues son parte de la vida escolar, debemos aunar esfuerzos por traspasar las barreras que nos limitan e impiden el camino al cambio, tal como indica López Melero (2001), reconocer la diversidad como un valor y no como un defecto implica romper con la clasificación y la norma, esta concepción encierra un cambio profundo en una concepción arraigada en la sociedad que entiende y considera la igualdad, la homogenización como lo normal y lo esperable ser humano, mientras más parejo y homogéneo sean los grupos de estudiantes, de obreros, de profesionales, etc, mejor es el grupo, eso es lo esperado, por esto debemos plantearnos una necesaria profesionalización del docente para la comprensión de la diversidad y requiere pensar en un currículo que, ahondando en las diferencias del alumnado, erradique las

desigualdades a la vez que haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diversas.

El papel que representan las instituciones educativas entonces no es menor, el cambio necesario pasa por la profunda reestructuración de la cultura al interior de las escuelas, en primera instancia, pues pueden promoverse muchas reformas e iniciativas gubernamentales que favorezcan los procesos de inclusión en las escuelas, pero la práctica nos indica que éstas no se realizan o cumplen de manera automática, requieren de tiempo, capacitación, flexibilizar estructuras, compromiso y un gran esfuerzo de todos integrantes de la comunidad educativa, especialmente en las actitudes del profesorado, para ser efectivas y exitosas. Al respecto podemos citar a Gairín (2007), él afirma que:

La consideración de una escuela para todos y todas como desafío y compromiso socioeducativo, exige reconstruir los procesos de intervención desde parámetros diferentes a los actuales. De tal forma que el promover e impulsar respuestas educativas que tengan en cuenta la diversidad exige combinar las acciones del sistema educativo y social con las iniciativas de los propios centros educativos. (p.23).

Es así que impulsar una escuela respetuosa con la diversidad implica algo más que atender las individualidades, lo que es muy común de observar en los centros que se proclaman inclusivos, donde se atiende o da mayor relevancia a los casos que presentan necesidades educativas diferentes y no entiende que la diversidad es un tema de todos y todas los que componen la comunidad educativa, este cambio supone estructuras y acciones que promuevan el conocimiento y respeto de las diferentes personas que

conviven en el contexto escolar y hacer real la utopía de una escuela que permite, en condiciones de igualdad y equidad, el desarrollo de todos y cada uno de los usuarios. (Gairín, 2007)

Valorar las diferencias como signos propios de la identidad de cada persona nos deben enaltecer como educadores y miembros de la sociedad, capaces de guiar las actuales generaciones hacia una convivencia sana y justa que pueda contrarrestar las acciones discriminatorias y segregadoras que nos afectan en la actualidad.

Si es tan importante este cambio de cultura respecto a cómo vivir y valorar la diversidad, tanto al interior de las comunidades escolares así como en la sociedad que las protagoniza, es necesario revisar algunas consideraciones que nos ayuden a asumir y valorar la diversidad como parte de la realidad educativa, Jiménez y Vila (1999), visualizan cuatro motivos. El primero concibe la diversidad como una realidad social que no podemos desconocer y debemos comprender asumiendo que cada sujeto social aporta desde su individualidad y diferencia con el otro. Un segundo motivo es que la educación no puede desarrollarse sin considerar las condiciones del contexto social y cultural fomentando las actitudes de respeto entre los sujetos que la componen. Un tercer motivo apela a que la educación debe asumir un proceso de cambio y mejora para construir juntos una sociedad participativa y democrática. Y finalmente la diversidad entendida como valor se convierte en un reto para los responsables de los procesos pedagógicos posibilitando el accionar de manera innovadora en la mejora de metodologías y didácticas en el aula.

Para llegar a estas concepciones es importante, primero que todo, entender que las diferencias presentes en la sociedad, necesariamente nos deben conducir a la igualdad de oportunidades para todos y todas las personas que la conforman. Estas concepciones no son recientes, desde la llamada Revolución Industrial a fines del siglo XVIII, el hombre ha estado luchando para conseguir una mejor calidad de vida en justicia e igualdad. A pesar de todos los esfuerzos estamos discutiendo aún sobre cómo lograrlo.

La igualdad en educación, entendida como la igualdad de oportunidad para todos y todas, y no como la homogenización en las aulas, donde deben respetarse las diferencias, es una cuestión no difícil de entender, pero difícil de realizar, hasta que no se produzcan cambios significativos en la cosmovisión de las actuales generaciones. Como ya es discutido hace décadas las oportunidades de acceso a los sistemas educativos por parte de los niños, niñas y jóvenes de diferentes grupos socioeconómicos no son en la actualidad un indicador de igualdad de oportunidad en lo absoluto, por el contrario, son el referente más claro que las brechas de desigualdad son cada día más alarmantes. Esto implica una seguidilla de consecuencias en los resultados y proyectos de vida de las futuras generaciones, convirtiéndose en un círculo vicioso las posibilidades e igualdad de oportunidades que pretendemos lograr. Daríamos un paso gigante como sociedad si lográramos equiparar, por lo menos, las oportunidades de acceso, ya sea desde lo socioeconómico hasta lo geográfico.

Pero las barreras y los intereses son grandes, las diferencias son abrumadoras a la hora de analizar estadísticas, sobre todo en Latinoamérica, donde la discusión aún es

insuficiente, pues las necesidades y prioridades pasan por otros intereses. En Chile específicamente, las cifras no dejan de asombrarnos.

En Chile, las grandes diferencias de acceso a la educación están dadas por la gran brecha que separa a los sectores con menos ingresos económicos versus los más acomodados. El informe de la OCDE “Un vistazo a la educación 2014”, nos da cuenta de una estadística, que si bien es percibida a diario por la población chilena, es interesante revisarla desde la perspectiva de igualdad de oportunidades que aspiran los estudiantes del Chile de hoy y siempre. La permanente diferencia entre el acceso a la educación pública y la privada, es una barrera que a pesar de los esfuerzos realizados estamos lejos de derribar.

Las grandes diferencias de acceso y de resultados en la educación chilena no son meras quejas de las protestas de nuestros estudiantes, los últimos estudios realizados dan cuenta de lo lejos que estamos de la calidad y equidad tan esperada. El reciente informe de la OCDE “Vistazo a la educación 20014”, indica que Chile es uno de los países con la educación más cara y con un sistema de becas precario que lo entrapa, dando la oportunidad de gratuidad o menores costos a los estudiantes que al final de su proceso de formación primaria y secundaria rinden una prueba de selección universitaria sobresaliente, en consecuencia que estos mismos estudiantes no tuvieron la igualdad de oportunidades de desarrollarse en instituciones educativas de muy diversa condición de calidad.

Los estudiantes de familias desfavorecidas tienen menos probabilidades de lograr altos niveles de rendimiento, es lo que plantea el documento.

Según la OCDE más del 23% de la diferencia que existe en el rendimiento académico de los estudiantes chilenos, es atribuible a su condición económica. Mientras que en el resto de los países el promedio es sólo de un 15%.

Lo anterior, explicaría el bajo acceso a la universidad que existe en Chile, el que llega al 45% versus el 59% del resto de los países que la conforman.

5.4. Cómo responder a la diversidad

La pregunta clave, preocupación y ocupación permanente de los profesores y profesoras en las aulas de hoy. Aunque esta atención a la diversidad se realiza con gran esfuerzo y dedicación de los profesionales de la educación, que muchas veces no cuentan con la preparación óptima para enfrentar esta tarea de la forma más adecuada, sí existe, en muchos de ellos, la intención de mejorar sus prácticas y lograr avanzar con todos y cada uno de sus estudiantes. Pero es necesario realizar esfuerzos mayores desde las condiciones de trabajo hasta las mismas prácticas para llegar a una verdadera inclusión.

Algunas luces las podemos encontrar en las concepciones de la escuela inclusiva:

-No puede ser responsabilidad única de la escuela por tanto, la colaboración entre la escuela, familia y comunidad constituye un elemento indispensable.

-La educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad.

-Participación: implica libertad y valoración de los logros de todas las personas en las escuelas; es estar con los otros y colaborar con ellos; supone una implicación activa y un compromiso en la toma de decisiones.

-Comunidad: las escuelas y las comunidades adyacentes deben sostenerse mutuamente.

-Respeto por la diversidad: se requiere el reconocimiento y la valoración de diferentes identidades de forma que se acepte a cada persona por quien es.

-Derechos: a una educación exhaustiva, a los apoyos apropiados y a la asistencia a su escuela local.

Sostenibilidad: la inclusión se conecta con el objetivo fundamental de la educación que es preparar a los niños y jóvenes para seguir formas de vida dentro de comunidades y entornos sostenibles.

Para dar respuesta a la diversidad existen dos grandes articuladores, uno en lo macro, los responsables de las políticas públicas y el sistema de gobierno imperante, y otro, en lo particular en los propios centros educativos donde los principales actores son los diferentes estamentos que los conforman, entiéndase por profesores, familias, estudiantes y directivos.

Desde una mirada macro la respuesta primaria debe estar en un cambio profundo al sistema y políticas educacionales vigentes, basada en un modelo neoliberal que incrementa las diferencias, la competitividad, el consumismo, exitismo, entre otros antivalores que nos separan.

Respecto a las políticas educativas y planes de estudio vigentes, el currículo es una parte sustancial del tema y una de las grandes dificultades que tiene que enfrentar la escuela debido a su naturaleza diversa. Torres Santomé (2008) nos plantea: “El tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución” (p.86). Es imposible avanzar en términos de atención a la diversidad si tenemos planes rígidos de estudio que atosigan a los estudiantes con extensas redes curriculares que los profesores deben desarrollar, a esto se suman las evaluaciones estandarizadas que pasan la cuenta de lo realizado en el aula. Respecto a esto López Melero (2003), en su Conferencia Diversidad y Desarrollo nos sigue dando luces de la visión y tratamiento que deberíamos dar como respuesta a la diversidad, él indica:

Hemos de orientar todos los esfuerzos para romper con la cultura hegemónica en la escuela deseosa de desarrollar un currículo planificado e igual para todos, originando así las mayores de las desigualdades, dado que no tiene en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en las que se desenvuelve cada niña o niño. El alumnado en la escuela necesita algo más - mucho más- que información (instrucción) para adquirir ese patrimonio cultural común, necesita adquirir la competencia suficiente para valorar críticamente que la diferencias entre los seres humanos son valores en sí, pero que a veces las condiciones históricas e ideológicas impuestas subrayan las desigualdades entre unos y otros, por encima de los propios valores. (párr.60)

Es sabido que en la escuela se concentran niños y niñas que provienen de diferentes contextos familiares, culturales, religiosos, de intereses diversos que acuden a ella

primero que todo con el objeto de construir saberes académicos, pero indudablemente esto va ligado a una construcción de saberes sociales dado a la interacción permanente con personas de su edad e intereses similares y obviamente con diferencias propias de su esencia humana. Estas diferencias constituyen por si solas un valor inagotable en la construcción de procesos de socialización que permitan a los niños y niñas desarrollar formas de convivencia que nos hagan crecer y avanzar en el respeto y consideración verdadero por el otro y por los otros, que nos permitan vivir de forma armónica en un contexto de igualdad de oportunidades que erradiquen los actos y conductas discriminatorias que perturban e impiden la superación de nuestra sociedad.

El comprender la diversidad y las diferencias propias de la vida escolar como un valor que permita la construcción de formas de convivencia emancipadoras que formen las nuevas generaciones es una tarea no fácil de conseguir y en la que estamos todos como sociedad involucrados educadores, familia y gobiernos. En Chile estamos aún lejos siquiera de la lucha empoderada de los propios docentes y familias por terminar con las desigualdades, el lograr una verdadera inclusión en las escuelas, la discriminación permanente que observamos, la constante estratificación de los diferentes sectores de nuestra sociedad nos indican que tenemos mucha tarea pendiente al respecto.

5.5. Respuestas Educativas en Chile

En el contexto educacional chileno las últimas Reformas han intentado avanzar por el camino de la igualdad, fortaleciendo la educación pública en términos de acceso a recursos didácticos para todos los estudiantes tanto en el sistema público como en el particular subvencionado a través de la ley SEP, la cual ha proporcionado importantes avances en infraestructura y material fungible a los colegios para mejorar las prácticas educativas, esto es un logro, al comparar la realidad en que se trabajaba hace veinte años atrás donde el principal foco de discriminación era el acceso a por lo menos lo básico para que nuestros niños y niñas se educaran. Hoy que ya hemos logrado tener escuelas públicas, que no tiene nada que envidiar al sector pagado en el aspecto recursos, se ha puesto la mirada en la calidad de educación y la igualdad de oportunidades para todos nuestros estudiantes. La discusión es amplia y no está distante de conflictos y controversias.

Si hacemos un breve repaso de los cambios en educación en las últimas tres décadas, impulsados por el gobierno de la Concertación, principalmente, podemos distinguir dos tipos de transformaciones: unos de carácter institucional y otros focalizados a integrar los sectores más vulnerables y desprotegidos de la población, en zonas rurales y comunas periféricas de las ciudades del país.

Como una de las primeras medidas de cambio encontramos la reforma al estatuto docente en 1991, que mejora las condiciones laborales otorgando un marco laboral especial para el magisterio con asignaciones y bonificaciones por años de servicio y

condición laboral. De esta forma se incentiva a los docentes que trabajan en zonas adversas ya sea de difícil acceso o alto riesgo social. Además se incrementan los sueldos de los docentes que estaban congelados desde la dictadura militar. (Arellano, 2001)

Dentro de estos esfuerzos por la mejora se otorgaron cursos de perfeccionamiento, pasantías, diplomados y un premio a la excelencia académica para mejorar las prácticas en el aula, a todos estos incentivos podían acceder los profesores a través de postulaciones y desarrollo de portafolios.

El incremento sostenido a la subvención escolar fue un importante cambio estructural de esta reforma, que ayudó al proceso de traspasar los colegios estatales a las municipalidades, impulsados ya en la década de los ochenta, para lograr una mayor autonomía educacional y descentralizar los colegios que en ese momento eran ordenados por el Ministerio de educación.

Respecto a los cambios impulsados por conseguir una igualdad en cuanto a acceso, mejores y más dignas condiciones para nuestros estudiantes se pueden mencionar varias acciones que lograron minorar, en parte, las tremendas diferencias en la educación chilena. Hubo importantes cambios que vale la pena nombrar y así evidenciar todo lo que nos falta por recorrer en educación sobre todo en la adquisición de conceptos de diversidad y procesos sociales.

En los inicios de los años noventa se instalaron varias medidas para alcanzar mejores grados de igualdad en educación, como el P900 programa destinado a la mejora de

competencias en el diez por ciento de los estudiantes con peores rendimientos académicos. Principalmente en áreas como la lectura, matemática y escritura, junto al perfeccionamiento de profesores, este programa se sigue desarrollando en sectores más vulnerables.

Otro programa fue el MECE (Programa de mejoramiento de la calidad y equidad). Su principal misión fue fortalecer la educación parvularia y básica a través de la entrega de libros y estrategias de enseñanza más innovadoras para fortalecer las diferentes asignaturas de estudio, hubo matices para los contextos rurales con más material y perfeccionamiento a docentes de acuerdo al contexto.

No podemos dejar de nombrar el gran avance que significó la instalación del proyecto Enlaces que facilitó el acceso a internet y manejo computacional, tanto de profesores como de los estudiantes a lo largo de todo el país se instalaron laboratorios de computación que siguen funcionando hasta hoy.

El PME o Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza, es sin duda uno de los aportes más significativos para las escuelas públicas y particulares subvencionadas que permitió el acceso y financiamiento de proyectos que surgen de las propias instituciones educativas que optaron por este sistema. Con estos fondos los colegios pudieron mejorar en infraestructura principalmente en un comienzo y hoy lo hacen en materiales, recursos humanos y perfeccionamiento docente, todo esto pasa por rigurosos sistemas de control pues hay que justificar y demostrar que los fondos son utilizados en directa relación con

la mejora de la calidad de la educación y debe ser un beneficio directo para los estudiantes.

Pasados ya los primeros avances en acceso se fijó la mirada en el currículum, es así como en el año 1996 se inicia el cambio y en la 1999 la transformación de los Programas de Estudio a través de la consulta de expertos nacionales y extranjeros y numerosos profesores. Ese mismo año se aumentó la jornada escolar completa a 42 horas semanales en Enseñanza Media y 38 en Enseñanza Básica (antes era de 30).

A veinticinco años de todos estos cambios y una inyección importante del presupuesto nacional para educación, no se observan grandes avances, las mediciones estandarizadas que se aplican (SIMCE) delatan año a año la gran brecha que existe entre resultados de los sectores socioeconómicos de mayores ingresos y los de menores ingresos económicos. Y a nivel internacional estamos a estándares muy inferiores de los resultados de sociedades como Singapur o Corea del Sur.

Hoy estamos en un nuevo proceso de cambio, revirtiendo acciones del pasado y volviendo los colegios al Estado a través de la desmunicipalización, que todavía está en vías de concretarse porque los lineamientos no están claros de parte de las autoridades de turno, terminando con el lucro que generó en algunos establecimientos el sistema de subvención compartida, una nueva carrera docente para el magisterio que ha desencadenado una serie de protestas y un paro de dos meses en el año 2016, que sin duda tuvo un sola víctima, los alumnos/as más vulnerables del sistema educacional chileno, es decir los pertenecientes a colegios municipales del país.

Al parecer todavía no nos acercamos a las discusiones y luchas verdaderas y de fondo para lograr una educación de calidad y equidad que prometan una sociedad más democrática y crítica.

Pero no podemos dejar recocer y mencionar que ha habido cambios que han contribuido a la inclusión e intentos por concebir la diversidad en las aulas chilenas en el plano de las Necesidades Educativas Especiales.

La ley 20.201 en su decreto N°170 de 2009, reconoce la educación especial o diferencial como una modalidad transversal del sistema educativo, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, especializados para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad y a las necesidades educativas que puedan presentar algunos alumnos/as de manera temporal o permanente. Los principales aportes que entrega este sistema, al cual acceden de manera voluntaria las diferentes instituciones educativas de la enseñanza formal y obligatoria, son la posibilidad de acceso, participación y progreso de los estudiantes que se encuentran en riesgo de desertar y/ o que presenten necesidades educativas especiales. Además se provee un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas al sistema escolar, para dar respuesta ajustadas a las necesidades de los estudiantes del Proyecto de Integración. Se promueven estrategias educativas que respondan a la diversidad con enfoque inclusivo, teniendo siempre como referente el currículum nacional. Existen profesionales con horas de contrato para atender a los estudiantes por curso y en el caso de los alumnos/as con necesidades permanentes tiene un profesional aparte que realiza apoyo en aula de recursos y adaptaciones curriculares acordes a los avances individuales de niño/a.

Este sistema que lleva pocos años de implementación no ha estado exento de resistencias de los propios docentes de aula regular, familias y los propios establecimientos. Ha costado grandes esfuerzos de los docentes que forman parte del proyecto poder insertarse en los colegios y lograr la integración de los estudiantes del proyecto.

Estos niños y niñas, distintos entre sí en capacidades, culturas e ideologías, pertenecen a unas familias plurales, en su composición y en sus valores, y éste constituye un dato significativo para elaborar los nuevos canales de relación entre familias y escuela.

No es nuevo, ya que ha sido corroborado por múltiples informes, que la escuela es un lugar privilegiado donde se socializan los niños y niñas, esto quiere decir que conviven, que viven junto a y, por lo tanto, incorporan espacios de relación donde deben aprender a convivir, a conocer, a establecer, a respetar estas normas sociales que les convierten en ciudadanos.

SEGUNDA PARTE: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VI: EL ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

- **La investigación cualitativa**
- **El estudio de caso**
- **Acceso al campo: colegio donde se realiza la investigación**
- **Oportunidades y dificultades del acceso al campo**
- **Características del curso donde se realiza la investigación**
- **Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida y análisis de los datos**

6.1. La investigación cualitativa

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, basado en la comprensión de los procesos de interacción social, interpreta la realidad en forma individual y grupal, se introduce en la significatividad de lo observado, aprende desde la comprensión de la realidad su sentido interior y profundo.

La investigación es de tipo cualitativa, de corte naturalista, en donde se estudia la realidad en su contexto natural, tratando de sacar sentido e interpretando los fenómenos y personas implicadas en el estudio social. “El investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, y los datos se recogen también a través de medios naturales: preguntando, visitando, observando, escuchando, etc.” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 23).

A través de la historia la investigación cualitativa va posesionando su lugar con el aporte de diferentes áreas en el campo de las ciencias sociales, sobre todo desde la antropología

y la sociología que han sido el afluente fundamental en la investigación educativa. Las aportaciones de diferentes autores como: Bogdan y Biklen (1982), Denzin y Lincoln (1994), Goetz y LeCompte (1988), Stocking (1993) y Vidich y Lyman (1994), constituyen un punto de referencia para comprender su evolución y logran dar una visión global del suceso.

Presentamos a continuación un cuadro que representa el eje cronológico de las diferentes etapas en la investigación cualitativa construido por las aportaciones de estos autores.

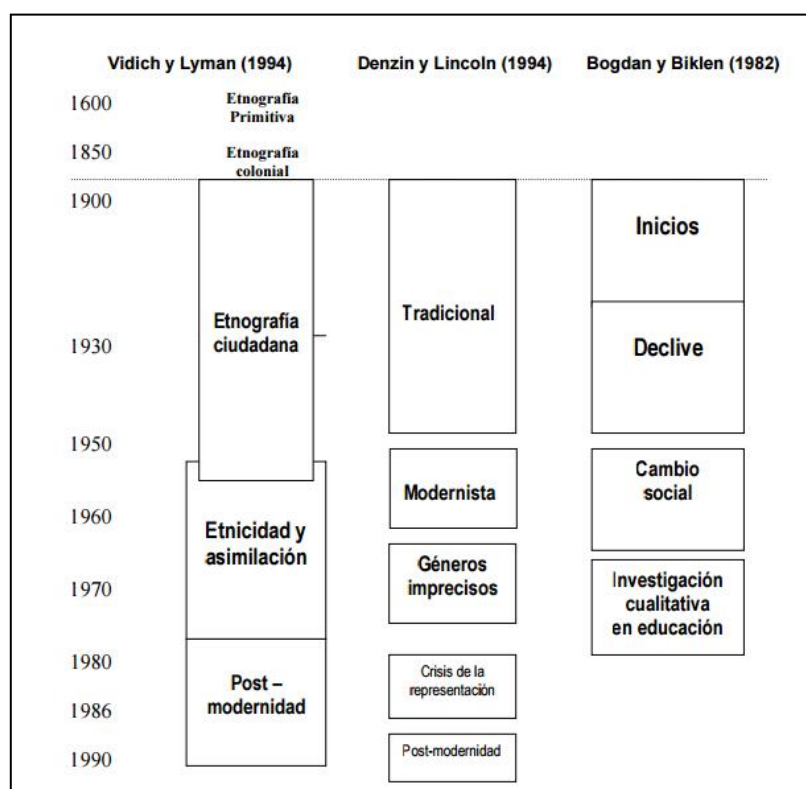


Figura 2. Eje cronológico de las etapas de investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 25)

Es pertinente destacar a Bogdan y Biklen (1982), quienes establecen cuatro fases fundamentales en la evolución de la investigación cualitativa en educación. Pasando un primer período que transcurre en la década de los treinta, donde el estudio cualitativo

adquiere mayor relevancia basándose en diversas técnicas cualitativas, como la observación participante, la entrevista en profundidad o los documentos personales. La Escuela de Chicago impone su impronta y surge la sociología de la educación. Una segunda fase o etapa entre los treinta y los cincuenta donde se produce un declive en el interés por el enfoque cualitativo. Le sigue en las dos décadas siguientes un tercer periodo donde revive el interés por el enfoque marcado por el cambio social. Luego de la década de los setenta aparece la investigación cualitativa dirigida por educadores lo que genera una nueva etapa matizando la investigación cualitativa con intereses de diferentes y nuevas áreas de las ciencias sociales.

Debido a las distintas fases históricas de la investigación cualitativa, Denzin y Lincoln (1994, p.11), concluyen cuatro aspectos relevantes respecto a este tipo de investigación. Primero, cada una de los momentos históricos de la investigación cualitativa operan en la actualidad, ya sea como herencia o conjunto de prácticas que los investigadores siguen utilizando. Segundo, actualmente la investigación cualitativa se caracteriza por todo un conjunto de elecciones desconcertantes, teniendo en la actualidad una variedad de paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos o estrategias de análisis para elegir. Tercero, nos encontramos en una etapa de descubrimiento o redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar o escribir. Cuarto, la investigación cualitativa no puede enmarcarse más en una perspectiva positivista neutral y objetiva. La clase, la raza, el género, y la etnicidad configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural.

La investigación cualitativa comprende diferentes significados que algunos autores nos ayudan a conceptualizar, una primera definición es la de Denzin y Lincoln (1994, p.2), ellos destacan que “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. Otros autores como Taylor y Bogdan (1986, p.20) consideran que la investigación cualitativa es “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Estos autores caracterizan la investigación cualitativa como inductiva, holística, no hay reducciones de variables, el investigador comprende a las personas en su contexto, también suspende o aparta sus prejuicios o creencias, todas las perspectivas son valiosas, los métodos cualitativos son humanistas, dan énfasis a la validez, todos los escenarios y personas son dignas de estudio y finalmente consideran la investigación cualitativa como un arte. (Rodríguez et al., 1999).

Para LeCompte (1995), los rasgos de la investigación cualitativa son una categoría de diseños de investigación que elaboran un constructo interpretativo a partir del contacto con el campo y las observaciones realizadas a través de diferentes instrumentos como entrevistas, observaciones de campo, videos, grabaciones y otros. La calidad según Le Compte (1995), consiste en la apreciación de la realidad concreta en una visión global, por sobre aspectos disgregados y cuantificables.

Stake (1995), compara la investigación cualitativa y caracteriza tres aspectos que la diferencian. La primera característica de la investigación cualitativa se basa en la comprensión, centrado en la indagación de los hechos, al contrario de la cuantitativa que busca causas persiguiendo control y explicación. Una segunda característica es el papel

personal del investigador desde sus inicios interpretando los sucesos y acontecimientos, requiere una descripción densa, comprender experiencialmente múltiples realidades. Una tercera característica para este autor es que en la investigación cualitativa el investigador no descubre sino que construye el conocimiento. Skate (1995) considera como aspectos diferenciales del estudio cualitativo su carácter holístico, interpretativo empírico y empático.

Las aportaciones de variados autores Guba y Lincoln (1994), Angulo (1995), Jacob (1987), Atkinson (1988), Donmoyer (1992), Tesch (1990), Wolcott (1992), Lather (1992), y otros, tratando de establecer los enfoques de la investigación cualitativa nos llevan a comprender que “no existe una investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias fundamentales vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles (ontológico, epistemológico, metodológico y técnico) que sustentan la investigación cualitativa. La adopción de una u otra (...) determinarán el tipo de estudio” (Rodríguez et al., 1999, p.38).

El método cualitativo de la presente investigación es etnográfico, de corte naturalista, entendido como un método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, (Rodríguez et al., 1999). En este caso, es un curso de alumnos durante el Primero y Segundo año Básico del Colegio Los Nogales de Puente Alto, en Santiago de Chile.

La etnografía se caracteriza por la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

Para Spindler y Spindler (1992), una buena etnografía educativa requiere de la observación directa, estar donde está la acción, no importa el instrumento o técnica utilizada. Otro requerimiento que realizan estos autores es que el investigador pase tiempo suficiente en el escenario permitiendo ver en repetidas veces las observaciones hasta que ya no aporte nada nuevo. Esta condición se da absolutamente en esta investigación, ya que la investigadora es la profesora jefe del grupo curso estudiado durante dos años.

Otra condición es la necesidad de un buen volumen de datos registrados, también este aspecto está dado debido a que la investigadora está con los alumnos cinco días de la semana durante ocho horas diarias aproximadamente, debido al sistema de jornada completa implementado en el colegio, pudiendo registrar observaciones, actividades que promuevan información, elicitación de fotografías, conversaciones con los niños en forma permanente; por tanto las condiciones de los autores referidos se encuentran implícitas en el diseño y hay que considerar que éstas son sólo algunas de las características que ellos sostienen. Una condición que señalan Spindler y Spindler (1992), se refiere al objeto de estudio de la etnografía educativa, en este sentido entiende que es descubrir el conocimiento cultural que la gente guarda en sus mentes, cómo es empleado en la interacción social y las consecuencias de su empleo. Por último el carácter holismo selectivo y una contextualización determinada en una etnografía educativa son fundamentales para conocer la realidad desde diferentes perspectivas en un ambiente determinado. Tal como afirma Goetz y LeCompte (1988):

La etnografía es ecléctica en sus métodos de recogida de datos y en sus procedimientos de análisis. Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos, así, los datos

obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que sean recogido con otra. (...) la triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador. (p.36)

Como una forma de recoger las diferentes características de la investigación etnográfica se puede destacar que: el problema objeto de investigación nace del contexto educativo, en el tiempo, lugar y participantes desempeñan un papel fundamental, la observación directa es el medio imprescindible para la recogida de datos desde un punto de vista holístico; y por último la triangulación constituye un proceso básico para la validación de los datos (Rodríguez et al., 1999).

6.2. El estudio de caso

La presente investigación se enmarca dentro de la estrategia de estudio de caso, siguiendo los planteamientos de Wolcott (1992), quien considera el estudio de caso como una estrategia dentro del diseño de la investigación cualitativa. La razón que fundamentan esta concepción está dada porque indaga en un caso individual, particular, que cumple con la exigencia de poseer un límite físico y social que le confiere una entidad, como lo define Rodríguez et al. (1999). Este caso corresponde a un grupo de cuarenta alumnos que cursan el Primer y Segundo año de educación Básica, como ya hemos mencionado, que después se reduce a treinta y nueve, del Colegio particular subvencionado “Los Nogales” de Puente Alto, en Santiago de Chile.

Según Denny (1978), el estudio de caso es “un examen completo e intenso de una faceta, una cuestión o quizás los acontecimientos que tiene lugar en un marco geográfico a lo largo del tiempo” (p.370). Existen varias definiciones del estudio de caso, pero todas coinciden en que implica un proceso de indagación que se caracteriza por el estudio detallado, comprensivo, sistémico y en profundidad del caso objeto de interés (García Jiménez, 1991, p.67).

La metodología de estudio de caso representa una importante elección al momento de construir el diseño de investigativo, debido a la gran riqueza que se produce en el momento de registrar los datos observados, pues el contacto directo entre las personas involucradas en el estudio genera una variada fuente de información. “Un caso puede ser una persona, una organización, un acontecimiento, un colectivo, (...), la única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiere la entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase (...) pueden constituir casos potenciales de estudio” (Rodríguez, et al. P. 92).

Considerando las múltiples posibilidades de abordar un estudio de caso, no es de extrañar la variedad de autores que proponen clasificaciones que se pueden adecuar a la investigación que se desarrolle. Guba y Lincoln (1981), realizan una clasificación de acuerdo a los propósitos del estudio, en un escenario factual, interpretativo y evaluativo. Bogdan y Biklen (1982) distinguen básicamente entre los estudios de caso únicos y los estudios de casos múltiples, y en cada uno definen diferentes modalidades. Stake (1994), propone un esquema donde su propósito no se centra en la comprensión de un constructo abstracto o fenómeno, no pretende construir teoría, sino que se adentra en el interés

intrínseco del caso, es para afirmar teorías, sirve de apoyo a la comprensión del tema objeto de estudio. Yin (1993), presenta un criterio de clasificación, considerando seis tipos básicos, que surgen de cruzar el criterio del número de unidades de análisis (simple o múltiple) con el criterio del objeto de estudio (explicar, describir, o explicar).

Esta investigación se enmarca en la tipología desarrollada por Guba y Lincoln (1981), debido a que su modo de concebir la investigación se apega más a las características propias de este estudio, su esquema es amigable y con claros pasos a seguir.

Se presenta a continuación la tipología de estudio de caso de Guba y Lincoln.

<i>Propósitos del estudio de caso</i>	Factual		Interpretativo		Evaluativo	
	Acción	Producto	Acción	Producto	Acción	Producto
Hacer una crónica	Registrar	Registro	Construir	Historia	Deliberar	Evidencia
Representar	Construir	Perfil	Sintetizar	Significados	Representación	Retrato
Enseñar	Presentar	Cogniciones	Clasificar	Comprensiones	Contraste	Discriminaciones
Comprobar	Examinar	Hechos	Relatar	Teoría	Pesar	Juicios

Figura 3. Tipos de estudio de caso (Guba y Lincoln, 1981 p. 374)

En definitiva estos autores diferencian tres tipos de estudios de casos o también podríamos llamarlos niveles. Estos están categorizados por los propósitos que persiguen conseguir, es así como por ejemplo al hacer una crónica se llevan a cabo registros de hechos o situaciones acontecidos, obteniéndose ciertos resultados expresados en

registros o grabaciones. En el nivel interpretativo, de acuerdo al propósito elegido, como hacer una crónica, se realizan determinadas acciones (construcciones) para producir resultados (historias). En un nivel evaluativo, siguiendo con el propósito de hacer una crónica, a través de las acciones del investigador (deliberar) se traducen en productos que son evidencias. Rodríguez et al. (1999).

En este caso nos situamos en el propósito de representar a través de la síntesis de una cantidad importante de datos trabajados e interpretados, los cuales nos llevarán a la construcción de ciertos significados.

6.3. Acceso al campo

¿Cómo se genera la idea de investigar este tema?

A partir de la experiencia en la práctica pedagógica adquirida durante veinte años de docencia, se construyen impresiones sobre la realidad diversa de los estudiantes que debemos educar, y las posibilidades de ser atendidos de acuerdo a estas diferencias atendiendo a sus individualidades, considerando que el diseño del sistema educativo está dado con estructuras rígidas y un currículo común que sabemos no responde a las necesidades de nuestros estudiantes. Por otra parte existe una permanente inquietud por cómo abordar la convivencia escolar que resulta ser una problemática que cada día se hace más presente en los centros educativos, por tanto investigar sobre los procesos de socialización en el aula en torno a la diversidad resulta ser un atractivo e importante objeto de estudio.

Los temas en investigación pueden ser teóricos, prácticos, o una combinación de ambas cosas. El acercamiento al tema desde el rol como profesional de la enseñanza se va definiendo desde una perspectiva práctica. El trabajar en aula da la posibilidad de acercarte al tema de un modo más riguroso, pudiendo matizarlo y extraer del tema una dimensión problemática relevante que se traduce en el objeto de estudio.

6.3.1. El Colegio donde se realiza la investigación

El lugar donde se realiza la investigación es Colegio Los Nogales de Puente Alto, en la ciudad de Santiago de Chile, perteneciente a Fundación Los Nogales, creado en 1991.

El primer paso en la presente investigación fue la solicitud para realizar el trabajo al Director don Luís Lizana Castro, de manera formal, a través de correo electrónico, debido a que estábamos en vacaciones de verano cuando se realiza la propuesta investigativa. La respuesta fue satisfactoria de inmediato, con el reparo de revisar los resultados del trabajo y reservarse el derecho a su publicación, dependiendo de lo que concluyan los miembros de Fundación Los Nogales.

La investigadora señora Rosa Ibáñez Muñoz, alumna de la Universidad de Alcalá, es profesora de planta de dicha institución, desde el año 1991, es decir desde su inicio, por lo que cuenta con una amplia experiencia en la docencia de Educación Básica, especialmente en el área de Lenguaje y Comunicación, además cumple la responsabilidad de Coordinadora del Grupo de Trabajo de Primer ciclo en Lenguaje y

Comunicación. Paralelamente me desempeño como docente universitaria en Universidad Estatal Arturo Prat en la Carrera de Pedagogía Básica.

Respecto a las características del colegio es importante señalar que cuenta con una matrícula de 1.040 alumnos desde Kinder a Cuarto Medio, con dos cursos por nivel y una cantidad promedio de cuarenta alumnos por curso. La planta de profesores flotante es de cincuenta docentes titulados, los cuales corresponden a Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media.

El colegio cuenta con programas especiales de Inglés, una biblioteca de Educación Básica y otra de Educación Media; un laboratorio de Ciencias con profesoras encargadas de su trabajo. Cada sala cuenta con un computador y un data show para facilitar y potenciar el acceso a los recursos informáticos.

El colegio tiene veinte años de trayectoria con éxito en los resultados académicos, arrojando muy buenos reportes en las mediciones estandarizadas SIMCE y PSU, que se realizan en todos los colegios del país. Además se evidencia a través de los años el fruto del trabajo realizado en la formación valórica de los estudiantes los cuales forman parte activa de nuestra sociedad mostrando y ejecutando acciones concretas de ayuda social en instituciones de ancianos, hogares de menores y participación activa en campañas solidarias que promueve la sociedad.

La estratificación socioeconómica es de nivel medio, con familias de clase media y baja. El establecimiento otorga becas a los alumnos con mayores dificultades económicas.

Fundación Los Nogales es una Institución privada, sin fines de lucro, que tiene como objetivo buscar nuevas y mejores metodologías de enseñanza, que permitan mejorar la calidad de la educación de los niños más necesitados y a la vez aportar dichas experiencias al sistema educacional chileno, para que puedan ser transferidas a otras instituciones educativas. Esta Fundación cuenta hasta hoy con un Colegio llamado Los Nogales ubicado en la comuna de Puente Alto. Nace una propuesta educativa, con características particulares y bien definidas, destinadas a elevar la calidad de la educación y entregar un servicio educativo de alta calidad y eficiencia accesible a segmentos sociales de escasos recursos; dando una oportunidad real a los educandos en sus distintas potencialidades. Este ideal se lleva a cabo en un primer colegio, fundado el 1° de Marzo de 1991, en la comuna de Puente Alto, siendo reconocido como cooperador de la Fundación Educacional del Estado mediante Resolución 2411 de Octubre de 1996.

Fundación Los Nogales es una institución privada de orientación católica, sin fines de lucro, que tiene como objetivos promover la libertad de enseñanza y entregar educación de excelencia a niños, niñas y jóvenes de familias con dificultades económicas o situación social emergente.

Desde su inicio, el establecimiento ha desarrollado un estilo propio, caracterizado por la búsqueda constante del compromiso de los padres, la calidad académica y la integración social. Con el paso de los años y los buenos resultados obtenidos, Los Nogales ha decantado en un centro educativo consolidado y comprometido con la excelencia personal y académica de los estudiantes. La diversidad de familias que forman parte de la institución ha contribuido a la riqueza social del colegio, estableciéndose como un

referente comunal. El establecimiento utiliza como imagen institucional un joven que lee tranquilamente bajo un nogal. Con esto, se pretende simbolizar la robustez y serenidad del colegio, a cuya sombra se puede desarrollar el conocimiento y ejercicio de las virtudes, la reflexión seria y el cultivo del espíritu y el conocimiento.

Mediante los Fundamentos, Colegio Los Nogales establece las bases sobre la que se sustenta la identidad del establecimiento y el tipo de enseñanza que imparte. Ambos puntos muestran el concepto de persona y educación que caracterizan a esta institución.

La Persona

Colegio Los Nogales concibe al ser humano como un individuo creado a imagen y semejanza de Dios, dotado de cuerpo y alma y llamado a una perfección natural y trascendente mediante el desarrollo del entendimiento y la voluntad. Por la presencia de las facultades del entendimiento y la voluntad, el hombre puede conocer la realidad y buscar el bien presentado por la razón. El hombre es una persona que posee una dignidad por sobre todo lo existente desde el momento mismo de la concepción. Esto demanda, tanto de sí mismo como de las demás personas, un respeto absoluto por su integridad moral, afectiva, intelectual y física y, a su vez, una búsqueda sincera de su perfeccionamiento. La persona tiene como características esenciales la racionalidad, libertad e identidad propia, las cuales son entendidas de la siguiente manera:

Racionalidad

La persona al ser un individuo racional tiene conciencia de sí mismo y del mundo en el que se encuentra, preguntándose por todo lo existente. Su capacidad racional le permite,

a su vez, reflexionar sobre sus actos y asumir la responsabilidad que le cabe frente a ellos.

Libertad

La persona, gracias a la libertad, tiene la capacidad de autodeterminarse y buscar el bien objetivo que lo perfecciona verdaderamente. Si el hombre es libre, entonces puede erigirse como un ser capaz de ser educado con miras a su plenitud.

Identidad Propia

La persona es un individuo único e irreplicable. Su presencia es irremplazable por lo que cualquier esfuerzo educativo deberá respetar la individualidad de cada persona, pero estimulándolo a aspirar siempre a lo mejor. Dentro de la persona humana, se distingue el hombre y la mujer. Ambos gozan de la misma dignidad y perfección, pero siendo distintos y complementarios. Esto supone respetar y fomentar la manera de ser mujer y la manera de ser hombre. Fundación y colegio Los Nogales sostienen esta concepción antropológica y la utilizarán para orientar todo su trabajo escolar.

6.3.2. El Modelo Educativo

El concepto de educación del colegio Los Nogales se encuentra en armonía con la noción de persona anteriormente establecida. Esto significa que los esfuerzos de la institución se dirigen a la totalidad de la persona, sin descuidar ningún aspecto. Una verdadera educación no olvida la peculiaridad del hombre, quien, al disponer de entendimiento y voluntad, puede conocer el bien y la verdad y guiarse según ellos. Si el

hombre no tuviera la capacidad de seguir el bien, mediante su voluntad, todo esfuerzo educativo sería estéril. La educación impartida por Los Nogales entrega los medios para que el hombre, asumiendo un rol protagónico, desarrolle sus capacidades y alcance su perfeccionamiento moral, afectivo, intelectual y físico. En este sentido, el centro educativo, contempla, primeramente, una educación ética, basada en la enseñanza y ejercicio de las virtudes y, luego, una educación científico-humanista que tendrá como referente una cultura humanista clásica. Dentro de las características del modelo educativo de Los Nogales, se destacan los siguientes aspectos:

Virtudes y Valores

La manera de alcanzar el perfeccionamiento integral de la persona es mediante la práctica constante y programada de las virtudes, tanto intelectuales como morales, las cuales refuerzan la inteligencia y la voluntad. La práctica constante de las virtudes permite hacer realidad los valores cristiano que el colegio promueve.

Libertad y Responsabilidad

Los Nogales educan en y para la libertad responsable, pues entiende que el fin de la libertad es la búsqueda del perfeccionamiento verdadero de la persona. Sobre esta noción de libertad, el establecimiento promueve un clima de sinceridad, confianza y respeto; de exigencia razonable y comprensión al momento de las dificultades. Un ambiente libre y responsable posibilita, con el tiempo, la madurez personal de los individuos.

Disciplina

La disciplina tiene un papel crucial como herramienta educativa al interior del centro educativo, pues mediante ella los alumnos desarrollan el autodomínio y ajustan la conducta propia a las exigencias del trabajo y la convivencia.

Exigencia Académica

Los Nogales promueven, entre sus alumnos, el estudio serio y el trabajo bien hecho, lo que supone adecuarse a un ritmo intenso y examinación constante. El estudiante, desde pequeño, tiene que aprender a habituarse a la exigencia, la evaluación y la corrección, sello característico de Los Nogales.

Tradición Humanista

La educación del colegio conserva y transmite un modelo educativo que aspira a ser fiel al verdadero ser del hombre. Ese modelo encuentra su desarrollo pleno en la tradición humanista clásica-cristiana, pues en ella la historia, la literatura, las artes y el avance de las ciencias conforman un modelo espiritual de hombre que respete su desarrollo armónico.

Abierto a los Cambios

La globalización e innovación también forman parte de una educación completa. Los Nogales pretenden desarrollar inquietudes y aptitudes en sus alumnos que le permitan comprender e insertarse en un mundo de cambios, dominando las técnicas computacionales y siendo receptivo a los nuevos avances.

Cultura Deportiva

El colegio, fiel al desarrollo armónico que promueve, asigna gran importancia a la cultura deportiva, pues mediante ésta los alumnos valoran la salud física y aprenden el valor del trabajo en equipo y la superación personal. Con esto, los jóvenes se alejan del alcohol y la droga.

Espíritu de Servicio

Todo proceso educativo debe considerar el bien común de la sociedad, pues la persona se desarrolla al interior de una comunidad y es en ella en la cual encuentra las bases para

la búsqueda de la propia plenitud. En este sentido, el centro educativo procurará que los alumnos adquieran el espíritu de solidaridad, gratitud y servicio a los demás.

6.4. Oportunidades y dificultades del acceso al campo

Dentro de las oportunidades presentadas en este diseño investigativo está, en primer lugar, el hecho de ser profesora jefe del grupo curso durante dos años consecutivos 2011 y 2012, tiempo en que se realiza todo el trabajo de campo, situación que permite estar desde las 8:00 horas de la mañana hasta las 15:30 horas de la tarde, es decir, convivimos en promedio siete horas diarias. Esta condición es privilegiada para la investigación y conocimiento del objeto de estudio. Flick (2004) indica que “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p.27). Desde esta concepción nuestra investigación se enmarca absolutamente en la metodología cualitativa presentando enriquecedoras oportunidades en el campo de estudio.

Las situaciones diarias y cotidianas son un aporte constante para la recogida de observaciones reales, los niños y niñas se expresan con total naturalidad debido a que forman parte de su realidad de aula, ellos no perciben al investigador como un agente externo, por el contrario no se sienten para nada observados, es una situación natural, ocurren conflictos, encuentros y desencuentros entre ellos y esto es normal, no se sienten coartados para expresar sus sentimientos y emociones. De esta forma el contexto de estudio y los actores que lo componen representan un protagonismo clave en términos

cualitativos. En un escenario opuesto a la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos se enmarcan en una situación comunicativa profunda entre el investigador, su campo de estudio y los actores que lo componen, generando una producción de conocimiento explícito. La subjetividad de los miembros que configuran la investigación cualitativa son parte de este proceso investigativo. Por tanto las reflexiones que surgen de la observación y acción en el campo, las emociones y sentimientos que subyacen en el camino investigativo, se convierten en datos auténticos para la interpretación propia del investigador (Klick, 2004).

Una garantía es la posibilidad de realizar actividades relacionadas con el tema de la diversidad dentro de las horas planificadas en las diferentes asignaturas que comprenden el currículo escolar. Por ejemplo el relato de cuentos como “El Patito feo” o “Elmer”, que son cuentos en donde el personaje principal es diferente y en ocasiones esta diferencia les provoca sufrimientos o grandes alegrías. Otra actividad facilitada por ser su profesora fue la elicitación de fotografías y el comentario que pudieron realizar al ver las fotos que ellos mismos tomaron, esta actividad se realiza en forma particular y luego comentamos las fotos en grupo. Realizamos muchos dibujos relacionados con las diferencias de las personas en cuanto a su etnia y condición económica, motivados por videos, dibujos de la buena y mala convivencia percibida en las relaciones entre ellos mismos en el colegio. En este sentido nuestro estudio se enmarca claramente en un diseño etnográfico que aspira a mejorar la reflexión y las prácticas educativas. Al respecto podemos citar a Goetz y LeCompte (1988) quienes señalan que:

Los resultados de la etnografía educativa colaboran de distintos modos en la mejora de las prácticas educativas y escolares (...). Las descripciones y explicaciones etnográficas o cualitativas transmiten a los profesores, administradores y padres, la diversidad existente entre los niños, entre los alumnos y entre las comunidades escolares, ayudando así a flexibilizar y mejorar las respuestas de los educadores. El enfoque etnográfico sobre la vida cotidiana y las perspectivas de sus protagonistas confirma la realidad experimentada por los educadores y demuestra concretamente las relaciones entre la actividad investigadora, (...) A ello contribuyen los ricos datos descriptivos de los informes etnográficos, que tradicionalmente se redactan de forma accesible para el lector no especializado. Por último, las etnografías ponen consistentemente de manifiesto la complejidad de los fenómenos educativos y su integración en un medio ambiente sociocultural más amplio. (p.55)

Otro aspecto clave es el acceso directo a las entrevistas con todos los apoderados, debido a la exigencia del colegio de entrevistar a todos los apoderados una vez por semestre, es una actividad que implica bastante tiempo, pero enriquece la relación con los padres. Conjuntamente realizamos reuniones de padres y apoderados todos los meses, esta instancia otorga la oportunidad de complementar la percepción de las características de los alumnos y entender el comportamiento que tiene en clases, los niños son el reflejo de sus padres. Los padres influyen muchísimo en el desarrollo durante la infancia (Taylor, 2006).

Las dificultades o sesgos que pueden producirse podrían derivarse de la subjetividad de la profesora- investigadora. El rol docente y el rol investigador confluyen en esta investigación, por lo que hay que tener especial cuidado en el proceder para garantizar un intersubjetividad contrastada. Alcanzar esta intersubjetividad contrastada es posible, tal y cómo lo explica González Monteagudo (1996), abordando la recogida de datos con diferentes instrumentos, respetando la perspectiva emic tal y como este autor la define

dentro de lo que se ha venido en denominar la antropología semiótica o interpretativa. Sobre este aspecto nos detendremos en profundidad en el apartado vinculado al análisis e interpretación de los datos.

La atención al cumplimiento del programa curricular y lograr los objetivos propuestos no me permite abocarme exclusivamente a la observación detenida de las acciones de los niños y niñas, observo y percibo a cada momento lo que sucede, no puedo estar atenta exclusivamente a observar las relaciones sociales del grupo, no puedo registrar en el momento las observaciones, la exigencia de realizar las actividades, cumplir con las tareas administrativas, son limitantes de la atención exclusiva a la observación de los niños. Por esta razón los registros de observaciones se realizan después de la jornada de clases, rescatando los hitos más significativos de la jornada. Una forma de proceder reconocida en uno de los trabajos clásicos en el campo y con una transcendencia significativa en la investigación cualitativa en la Educación, como lo indica la obra de Goetz y LeCompte (1988).

La propia tarea docente permite estar entre ellos gran parte de la jornada al revisar las actividades que realizan los niños y niñas, esto tiene dos aristas, por una parte el estar entre ellos, mezclada entre sus puestos, revisando cuadernos y tareas, permite escuchar lo que conversan y comparten en sus puestos, sus comentarios y juegos solapados en la clase, mandar papelitos, cartas, ponerse de acuerdo para los juegos en el recreo, en fin, los temas son diversos. Por otra parte, como ya he señalado más arriba, tomar distancia en el quehacer en el aula, y poder analizar con sosiego lo que sucede es una tarea difícil.

Una dificultad importante es la subjetividad, el extraerse de la realidad que formo parte es algo muy difícil, siento que las observaciones están muy fijadas en lo que yo percibo, pero logro captar las perspectivas que ellos tienen a través de actividades que dejan ver sus sentimientos y emociones respecto a la relación que existe entre ellos, sobre este aspecto Flick (2004), señala que “la subjetividad del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación”(20). Por esta razón se ha optado por utilizar varios instrumentos en la recogida de datos que permitan contrastar los análisis e interpretaciones con una mirada eminentemente etnográfica. Debo también reconocer mi condición de principiante en la tarea investigativa, para esto sigo los consejos de Wolcott (2006), donde después de cincuenta años investigando sigue pensando en los errores cometidos.

Mi consejo a los etnógrafos interesados en relatar las historias de otros, es que cuando nuestros informes sean leídos, deberían transmitir lo que nosotros mismos hemos visto y oído. Para evitar terminar con un inventario de remordimientos sobre si hemos tomado las mejores decisiones, todo lo que escribamos debe ser medido y considerado. Deje a los lectores descubrir por sí mismos los paralelos que nos gusta señalar que están ahí (p.293).

Por tanto, esto nos inspira a seguir en el proceso con rigurosidad, tomando los aportes de científicidad necesarios para el estudio. En resumen, puedo expresar que como investigadora la posición es muy privilegiada al estar en contacto directo y permanente con mi objeto de estudio.

6.5. Técnicas e instrumentos utilizados para la recogida y análisis de los datos

La circularidad de los datos caracteriza este enfoque investigativo, la constante vuelta y relación entre la información que se va mezclando dan paso a la nueva información, es como ir extrayendo oro de un gran río. “Existe un estrecho vínculo, tanto espacial como temporal, entre la recogida de datos y la interpretación de los mismos” (Flick, 2004, p.58). Y esto se traduce en una tarea de descubrimiento y sistematización de los datos que se van recogiendo.

“Los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa” (Rodríguez, 1999, p.143). Esta afirmación es una concepción neurálgica del proceso de recogida de datos, evidentemente que en la investigación cualitativa el investigador debe estar inmerso en el campo de estudio, en contacto directo con la realidad a investigar, no puede encargar la tarea y aplicar instrumentos que son completados en un espacio diferente y luego trabajado científicamente en forma numérica como ocurre en la investigación cuantitativa. La gran diferencia entre la metodología cualitativa y cuantitativa está en la recogida de la información, los investigadores cualitativos no pueden sustraerse de la realidad captando en forma directa cómo, cuándo y dónde ocurren los hechos para ser interpretados con una mirada profunda, (Wolcott, 1982). En el caso de la investigación cualitativa etnográfica, sin menospreciar la información que nos entregan muy buenos instrumentos, el observador a menudo se convierte en su principal instrumento (Martínez, 2007).

A continuación se detallan los instrumentos utilizados en la recogida de datos

6.5.1. Sociograma

Los instrumentos utilizados para recoger información fueron en primer lugar un Sociograma, propiedad intelectual de don Arturo Ramo García, registro de propiedad en Teruel nº141 de 29 – IX – 1999, Plaza Playa de Aro, 3, 1º DO 44002- Teruel (España). Aplicado con alumnos de 3º de Educación Primaria (8 años) y otro con 5º de Primaria (10 años) del Colegio Público "Ensanche" de Teruel (España).

Nuestro sociograma fue aplicado en dos oportunidades, en el mes de abril del Primer año y la segunda aplicación se realiza en el mes abril del Segundo año, al grupo curso, de manera colectiva con el apoyo de una segunda profesora para guiar en el registro de respuestas, debido a que los alumnos están en proceso de adquisición de la lectoescritura en el Primer año y en el Segundo año lo respondieron solos.

En este sociograma se hacen tres preguntas a cada alumno:

1. ¿Con qué alumno te gustaría estar en clase para hacer los deberes y los trabajos?
Con esta pregunta se pretende averiguar la atracción para el trabajo y saber los líderes que tienen prestigio por ser trabajadores, listos y con capacidad de coordinar las actividades escolares del grupo. Se pregunta también la causa de su elección con cinco opciones.
2. ¿Qué compañero de la clase te gustaría tener como amigo? En este caso se pretende conocer la atracción por la amistad y saber qué chicos tienen un liderazgo basado en la simpatía, el buen carácter y la amistad. También se elige una de las cinco causas que se presentan.

3. ¿Con quién no querrías estar en clase ni ser su amigo? Esta es la pregunta más complicada para responder por estudiantes y a la vez la más interesante del sociograma. Con ella se averiguan los rechazos entre los chicos del grupo y las causas de esta situación, con cinco respuestas.

El instrumento cuenta con:

- La hoja de respuestas que han de rellenar los alumnos.
- Las instrucciones de aplicación.
- Hojas de recogida de datos a partir de las hojas de respuestas. Hay tres impresos: uno para los datos de "elección para el trabajo", otra para la "elección por la amistad" y la tercera para los "rechazos".

A cada uno de los alumnos de la clase se le asigna un número, de uno hasta el final. Estas hojas consisten en una cuadrícula, en la que en la parte izquierda están los electores y arriba los elegidos. En la intersección se pone simplemente la letra de la causa de la elección. En la parte inferior se calculan los totales sumando las letras de cada columna. En este caso se ha modificado esta plantilla por un formato en Excel en donde se ponen los nombres de los alumnos y se destacan con color las preferencias más elegidas.

Los gráficos de las elecciones del trabajo académico, la amistad y los rechazos se dibujan a partir de las hojas de respuestas.

6.5.2. Registro de observación participante

En segundo lugar se realizó el registro de observación participante, donde se registran observaciones realizadas en el aula regular y en el patio de la escuela. Debido a mi condición de profesora del grupo de estudio, como ya he señalado, soy una observadora permanente que comparte durante dos años jornadas de siete horas los cinco días de la semana. Para llevar un orden y poder atender a mis obligaciones con docente e investigadora se decide realizar los registros una vez por semana, al término de la jornada, ya que me doy cuenta rápidamente que me es imposible registrarlo todo, son muchos los acontecimientos que se viven en el día a día y no soy una mera espectadora, sino que formo parte de la dinámica escolar debiendo atender las necesidades educativas de mis estudiantes. El registro de observación es un insumo de datos que se complementa con la observación directa realizada durante la jornada de clases durante los dos años lectivos con el mismo grupo de estudiantes. A este instrumento le asignaremos la sigla RO, por tanto cada registro semanal llevara un número: RO1, RO2, RO3, y así sucesivamente.

6.5.3. Elicitación de imágenes: fotografías y dibujos

Las imágenes representan un momento de la realidad, que delata estados de ánimo, relaciones sociales, contextos que interesan principalmente a sus actores. En el diseño de esta investigación interesan obviamente a los sujetos de investigación y además entregan una serie de datos que aportan a las interpretaciones de los resultados de la misma.

Esta condición básica, que dota a esta investigación de una entidad etnográfica evidente, me lleva a utilizar la fotografía como un registro de datos. Un recurso visual utilizado en investigaciones cualitativas, no muy recurrente en la investigación en Educación, pero que en los últimos años ha tomado una significancia importante. Como reconoce Banks (2010). “Las imágenes al resistirse a una sola interpretación, pueden dar lugar a una variedad de caminos distintos de investigación” (p.85). Es por ello, que seguimos el trabajo etnográfico realizado por Rayón y de las Heras (2010), para quienes:

La fotografía, además de cumplir una función ilustradora de la realidad, se ha revelado como un espacio donde niños y niñas crean representaciones, y por tanto, donde se discuten significados que explican las relaciones interpersonales en el aula, quiénes son esos alumnos con los que interactuamos como sujetos escolares y como sujetos sociales y cómo se construyen esas relaciones. (p.70)

En el contexto de la escuela donde se realizó el estudio de caso, durante la jornada de clases lectivas se desarrollan dos sesiones donde los estudiantes toman fotografías en forma libre: julio del 2011 y noviembre del 2012 respectivamente.

En la primera oportunidad los niños y niñas tomaron fotografías en la sala de clases y en el recreo, luego se les presentan las fotografías al curso y responden en forma individual a la pregunta ¿a quién le sacaste fotografías y por qué elegiste esa o esas personas?, explicando sus preferencias en cuanto a los compañeros o compañeras fotografiados. Designaremos este instrumento con las siglas EF1.

En la segunda instancia los niños y niñas son motivados por la profesora a tomar fotografías en forma libre, en el lugar del colegio que ellos quisieran, algunos

estudiantes trajeron celulares desde sus hogares y con estos pudieron realizar la actividad organizándose ellos mismos en grupos, fue una actividad completamente libre. Luego revisamos en conjunto las fotografías tomadas y respondieron preguntas en forma escrita sobre lo que más les gustó de la actividad y por qué habían tomado sus fotografías, esto fue relevante en la calidad de los datos obtenidos por este instrumento. “El poder afectivo y motivador de la fotografía, y su función expresiva, hacen del relato o narración de lo representado por los niños una textualidad que nos permite una observación dialógica de la realidad” (Rayón y de Las Heras, 2011, p.70).). Esta forma de proceder se denomina foto-elicitación, una forma de narrar con imágenes que permite llegar a una construcción intersubjetiva de la realidad, y mitigar las dificultades originadas por la confluencia del rol docente y el rol investigador en esta investigación, al que me referí más arriba. Como se reconoce en el trabajo reciente de Bautista, Rayón, Muñoz y de las Heras (2016) afirman:

La foto-elicitación consiste en el uso de la fotografía para comunicar vivencias o experiencias de vida de las personas. Es una forma de narración apoyada en la imagen mediante la cual se rescatan los pensamientos, las interpretaciones y los significados que las personas otorgan a acciones, objetos o acontecimientos representados en las fotografías. Se trataría de captar una imagen de la realidad para “ver a través de los ojos de los otros” aspectos de la misma y las particulares interpretaciones que las personas tienen sobre dicha imagen. (p.455)

Desde este enfoque poco transitado todavía en la investigación en el aula, optamos también porque los niños y niñas realicen dibujos bajo la misma lógica y finalidad que en el uso de la fotografía.

El trabajo con los dibujos surge por la necesidad de extraer información auténtica de los niños y niñas, y una forma genuina de expresión de la infancia es el dibujo. Frente a esta premisa realicé actividades con los niños y niñas que pudieran develar sus sentimientos y emociones ante preguntas que tiene que ver con la convivencia diaria y los mecanismos de socialización que puedan experimentar. De esta forma se presentan actividades donde en primer lugar se promueven conversaciones y reflexiones sobre temas relacionados con la convivencia y luego se realizan preguntas que deben responder en forma escrita y dibujar, un ejemplo es: ¿Qué lugares del colegio te gustan más y por qué?, de esta forma surgen dibujos y fases de una enorme riqueza, pues en ellas subyacen sentimientos y emociones desde la intimidad y experiencia propia de cada niño o niña.

Desde estos planteamientos, estas nuevas formas de construir y generar el conocimiento que atienden a cómo los sujetos viven y se representan así mismo su realidad, permite compaginar la visión de la investigadora -la aproximación de arriba/ abajo- con la visión de los sujetos -aproximación abajo/arriba-, lo que se denomina un acercamiento emic, a la que me refería en el apartado de dificultades y obstáculos en el trabajo de campo más arriba. Esta aproximación que respeta y aspira a captar cómo percibe la comunidad desde dentro los niños y niñas, lo hace sin categorías previas, porque estas son emergentes y propias de la cultura y, a priori, son desconocidas para el equipo de investigación (Del Río y Álvarez, 1999; Bautista, Rayón y de las Heras, 2012; Bautista, Rayón, Muñoz y de las Heras, 2016). Por ello, y como síntesis a las ideas y planteamientos expuestos, en las formas de proceder que caracterizan el estudio, hemos contemplado respetar y dar voz al alumnado para generar una narrativa complementaria

a la nuestra como investigadores. De modo que se genere un discurso alternativo y nuevo sobre los procesos de socialización que surjan en el aula.

6.5.4. Entrevistas a los padres

Se realizan dos entrevistas a los padres, la primera en el mes de junio del 2011 y la segunda en noviembre del 2012. La estructura de la primera entrevistas está dada por 27 preguntas coherentes con los objetivos de la investigación, realizada a ocho mamás que accedieron a la invitación de responderlas, sabiendo que era parte del trabajo de investigación de la profesora.

Una segunda entrevista escrita, después de haber compartido en una reunión de apoderados un ppt con fotografías de los niños y niñas tomadas por ellos mismos. La entrevista consta de tres preguntas y se realiza a los 40 padres con la explicación del objetivo de la investigación y su aprobación para participar en ella.

6.5.5. Entrevista a los estudiantes

Al transcurrir el tiempo de registro de observación me doy cuenta como investigadora que necesito otras formas para levantar información sobre el mundo de los niños y niñas, algo que abra una ventana a su mundo, una mirada desde su mirada, era necesario saber directamente cómo perciben la convivencia en la escuela, cómo se van entrelazando las relaciones en el día a día, se hace necesario conocer qué piensan o perciben los niños y niñas respecto a la convivencia escolar. Para esto se realizan siete preguntas escritas a los niños y niñas dentro de las actividades lectivas, principalmente referidas a la

convivencia y la forma de relacionarse entre pares, a lo que responden en forma escrita y complementan con dibujos, entrecruzándose este instrumento con la elicitación de imágenes, puesto que sin duda las respuestas escritas se complementan con la expresión auténtica del dibujo. Estas formas de recoger información encierran una gran riqueza de información dando luces sobre de lo que motiva, lo que sienten y piensan los niños y niñas durante su vida en la escuela. A este instrumento le asignaremos las siglas EE (entrevista estudiantes) y a cada pregunta un número una letra y número P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.

Para concluir con este apartado de la presentación de los instrumentos presentaremos el siguiente esquema que los representa.

Instrumentos del diseño de investigación

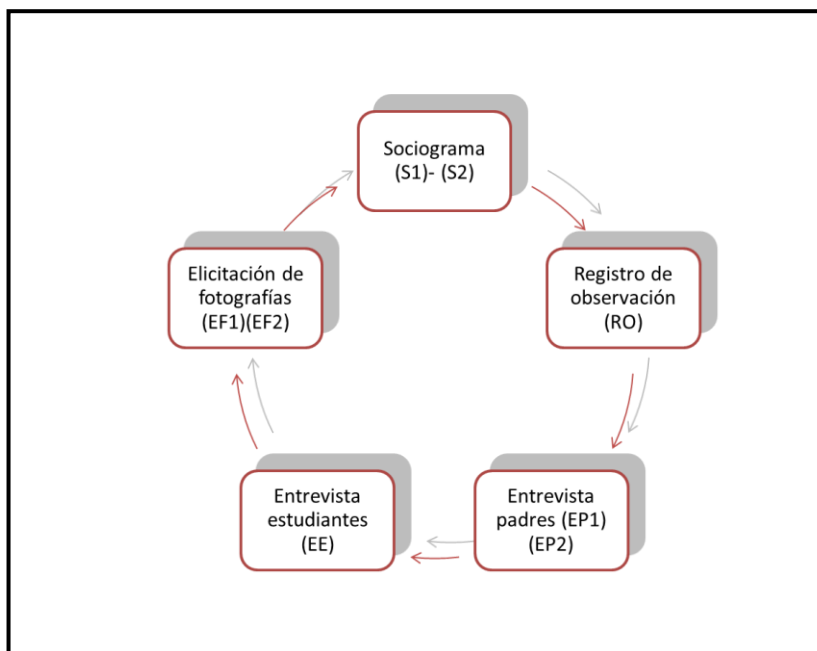


Figura 4. Instrumentos del diseño de investigación

6.5.6. Tratamiento final de los instrumentos y datos obtenidos

Debido a que los datos fueron trabajados con una metodología tradicional de la investigación cualitativa, desarrollando el ordenamiento y reducción de los mismos en forma manual, utilizando tablas, confrontando datos, destacando con colores, es que realizo un ordenamiento general a través de una tabla, para referir el dato al momento de desarrollar las categorías y los objetivos de la investigación. Entonces numeraremos los registros de cada instrumento utilizado asociando a una sigla que lo represente.

Es conveniente aclarar que no se utilizó un software para el tratamiento de los datos debido a la necesidad de la investigadora de manipular la información en forma directa y así obtener una interpretación cercana de la misma.

1. Sociograma I y II: S1-2 (Pregunta 1: P1- Pregunta 2: P2 - Pregunta 3: P3)
2. Registro de observación: RO
3. Entrevista estudiantes: EE (Respuesta: R1-R2-R3-R4-R5-R6-R7)
4. Entrevista padres: EP1(Mamá: M1-M2-M3-M4-M5-M6-M7-M8)
EP2:(Respuesta: R1-R2-R3)
5. Elicitación de fotografía: EF

6.5.6.1. Análisis e interpretación

Antes de hablar del tratamiento de los datos en la presente investigación, quisiera aclarar el concepto de dato en una investigación cualitativa, el cual dista demasiado de la concepción de dato en el paradigma cuantitativo, con el cual estamos acostumbrados a trabajar en la cultura universitaria chilena.

Los datos en este tipo de investigación son observaciones e interpretaciones que el investigador necesariamente tiene que generar, es muy difícil realizar una investigación cualitativa sin la presencia física del investigador en el trabajo de campo, no podemos delegar a otros que nos traspasen lo vivido en el momento mismo de la obtención del dato, es una instancia íntima entre el investigador y el objeto de investigación; tal como expresa Wolcott (2007).

Para poder aterrizar y sustentar el concepto de dato recogeré lo que nos dice Rodríguez (1999), él lo expone así: consideraremos el dato como una elaboración, de mayor o menor nivel, realizada por el investigador o por cualquier otro sujeto presente en el campo de estudio, en la que se recoge información acerca de la realidad externa o interna de los sujetos y que es utilizada con propósitos indagativos. El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación.

Debido a mi condición de principiante en la investigación cualitativa, voy a sustentar el análisis de los datos de esta investigación en el proceso general de análisis que propone

Rodríguez (1999), allí se expresa que no existen formas únicas y estandarizadas para realizar el análisis de los datos en una investigación cualitativa, pero si determinar algunos parámetros generales que se pueden considerar, (pp. 204).

Adoptando el esquema general propuesto por Miles y Huberman (1994), según el cual en el análisis concurren tareas de la reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones. A partir de este esquema, diferenciaremos una serie de actividades de análisis enmarcadas en cada una de las tareas generales contempladas en el mismo. Las actividades no definen un proceso lineal de análisis, dándose algunas de manera simultánea y reiterativa, en este proceso no se pasa secuencialmente de una tarea a otra en forma rigurosa, por el contrario es dinámico y pasa de un punto a otro de forma alternada. De todas formas se pasa a puntualizar cada una de las actividades sugeridas en este modelo. Presentamos a continuación el modelo de tareas de Miles y Huberman (1994).

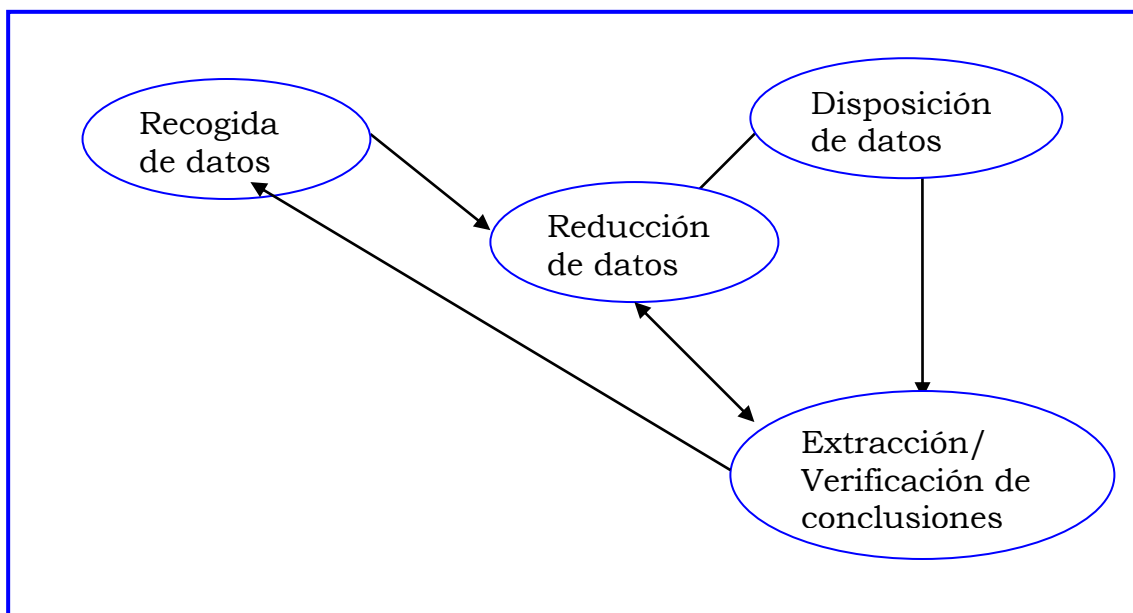


Figura 5. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman , 1994 p. 12)

Estas tareas se basan en una serie principios que plantea González Montegudo (1996, p. 155), y que señalamos a continuación, como rasgos fundamentales de la investigación etnográfica y cierre a este apartado:

- Relaciones sociales. El etnógrafo y los sujetos construyen un espacio de relación social de carácter prolongado.
- El investigador como aprendiz. La relación entre el observador y los participantes no ha de ser asimétrica, sobre todo en las primeras etapas de la estancia el investigador ha de asumir un papel de «estudiante».
- Observación directa. No hay otro medio más que el de la observación directa para captar la vida real, porque los fenómenos sólo pueden aprehenderse en su plena realidad y no a través de entrevistas.
- Observación participante, naturalista y de largo plazo. Se trata de captar el flujo de la vida social, participando en las actividades cotidianas durante un período prolongado de tiempo.

- Enfoque ecléctico. Los etnógrafos usan técnicas de recogida y análisis de datos de muy diferente tipo. Las técnicas empleadas y el tipo de datos requeridos dependen de las características concretas de la investigación a realizar.
- El etnógrafo como instrumento de investigación. La persona entera del investigador participa en el proceso de investigación seleccionando de una manera personal y creativa la información más relevante y otorgándole una determinada significación en el contexto global del estudio en cuestión.
- Perspectiva holística, humanística y transcultural. En la etnografía existe una gran preocupación por el ámbito global del escenario social analizado, la problemática humana y vital de los sujetos con los que se convive y el establecimiento de marcos de análisis de carácter comparativo.

6.5.6.2. Reducción de datos

Esta etapa consiste en que el investigador reduce los datos, simplifica, selecciona para hacerla abarcable y manejable.

En esta investigación la reducción de datos se realiza haciendo un primer levantamiento de categorías marcando en cada día de observación los conceptos que se apegaban más a la pregunta de investigación y a los objetivos del mismo, fui marcando las oraciones y detalles más significativos en cada día de observación y limpiando la información extra y anecdótica que consideré poco relevante. De esta forma surgieron varias categorías que iba explicando y analizando, éstas se fueron repitiendo en algunos casos y en otros solo aparecían una vez.

Un segundo paso en la reducción de datos fue tomar las categorías y las observaciones, y nuevamente limpiar datos abocándome más a la interpretación de cada categoría. Surgieron varias categorías que luego se fundieron entre ellas de acuerdo a parámetros comunes que las enlazaban.

Respecto a las entrevistas de los padres, hice el mismo proceso, luego de transcribir las entrevistas fui destacando los comentarios de las madres que más se apeaban y coincidían con las categorías de las observaciones. En este caso fue más sencillo porque las entrevistas tenían preguntas comunes, solo en algunos casos las madres se explayan más y yo complemento con más preguntas para profundizar, esto también fue interesante porque salieron situaciones particulares y diferentes en cada entrevista.

Las entrevistas escritas a los estudiantes fueron transcritas y agrupadas por respuestas a la pregunta dada, luego se reducen en base a criterios que surgen de su análisis. Los dibujos complementan la información de las respuestas de los niños y niñas pues en ellos se pueden interpretar más respuestas. Respecto a los dibujos, estos fueron agrupados por similitud de expresión, lo que tenían que ilustrar eran situaciones de buena y mala convivencia, esta actividad vino a confirmar la información del sociograma, fue un complemento y confirmación de los otros instrumentos.

Con respecto al sociograma, es un instrumento más estandarizado por tanto fue tabulado y luego se confeccionan los gráficos, luego se confrontan las dos mediciones con un año de diferencia en su aplicación, de ese modo se reduce considerablemente la información, tuve que ir contabilizando las causas de las preferencias y los rechazos para que surgieran categorías concordantes con las de los otros instrumentos.

La elicitación de fotografías la realicé en forma particular con cada alumno y fui llenando una plantilla con los motivos que daban los niños respecto a las fotografías tomadas, tanto individual como al grupo, y las elecciones del momento y los compañeros elegidos.

Luego fui cotejando las razones y agrupando de acuerdo a la similitud de los comentarios. De esa agrupación sintetice nuevamente y pude categorizar.

6.5.7. Separación en unidades

Esta fase consiste en la segmentación de elementos singulares, sobre todo en datos de tipo textual, es la separación de un todo en sus partes, o sea es analizar los datos ya reducidos en unidades significativas de acuerdo a diferentes o ciertos criterios que pueden ser temporales, espaciales, temáticos, gramaticales, conversacionales, sociales. Estos criterios pueden ser únicos o combinados en el análisis de cada unidad, pero el criterio temático es sin duda más extendido y valioso en un análisis de datos cualitativos, Rodríguez (1999).

En el presente caso se utilizó el criterio temático por sobre todo y gramaticales. Esto porque se fue analizando cada registro de observación y de entrevista de acuerdo al contenido que tenía, la idea que implicaba y se separó por oraciones, pudiendo así contrastar y lograr agrupar las diferentes categorías.

6.5.7.1. Identificación y clasificación de unidades

Esta fase consiste en la actividad que realizamos cuando categorizamos y codificamos nuestras unidades de análisis. Codificación y categorización son respectivamente los aspectos físicos-manipulativos y conceptuales de una misma actividad, a la que nos referimos con una u otra denominación. Es importante esclarecer el concepto de categorización y codificación; el primero hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tipo. *Una categoría soporta un significado o tipos de significados*. En cambio la codificación es una operación más concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo o código, Rodríguez (1999).

En el caso de la presente investigación se fue categorizando de acuerdo a significados que cada unidad entregaba, y la codificación está realizada de una forma sencilla con diferenciación de colores.

6.5.8. Síntesis y agrupamiento

Las actividades de síntesis están estrechamente ligadas al análisis de una meta categoría, es decir reagrupamos las categorías iniciales en categorías inclusivas por criterios conceptuales y temáticos comunes.

Miles y Huberman (1994), han dedicado especial atención a la descripción de diferentes procedimientos para la representación de datos cualitativos. Las tablas de doble entrada o matrices son un ejemplo de estas representaciones que albergan diferentes tipos de

información. Las matrices consisten en tablas de doble entrada que contienen unidades textuales de información. Rodríguez (1999).

En nuestro caso se realizó precisamente este procedimiento ubicando en tablas de doble entrada los registros y los temas que contenían, luego se reagruparon por colores que representaban las mismas conceptualizaciones o temáticas. Llegando a obtener las categorías mayores.

6.5.9. Obtención de resultado y conclusiones

A través de un proceso intelectual del investigador, éste llegará a las conclusiones y resultados finales de la investigación, producto del todo el trabajo de análisis y comparación realizado con los datos obtenidos y con los pasos anteriormente mencionados. “Las conclusiones son, por tanto, afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado” (Rodríguez, 1999, p.214).

Las conclusiones y resultados obtenidos en la presente investigación coinciden con los conceptos aclarados por los autores y serán presentados en el apartado correspondiente. Sin duda han correspondido a la fase más compleja y de exigencia intelectual de la investigación.

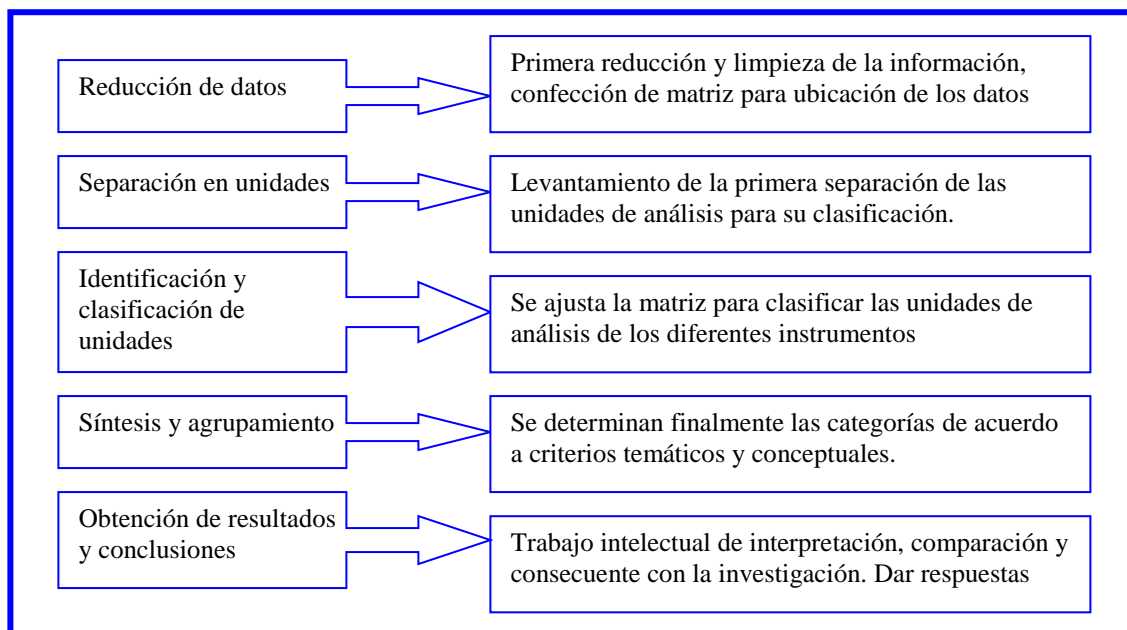


Figura 6. Tareas implicadas en el análisis de datos (Rodríguez, 1999)

6.5.9.1. Las categorías de la investigación

Luego de un gran trabajo de transcripción de datos, análisis y selección en unidades cortas expresadas en frases se logra que cada instrumento arroje categorías en su reducción. Entonces se toman confrontándolas y analizan para llegar a la siguiente categorización final.

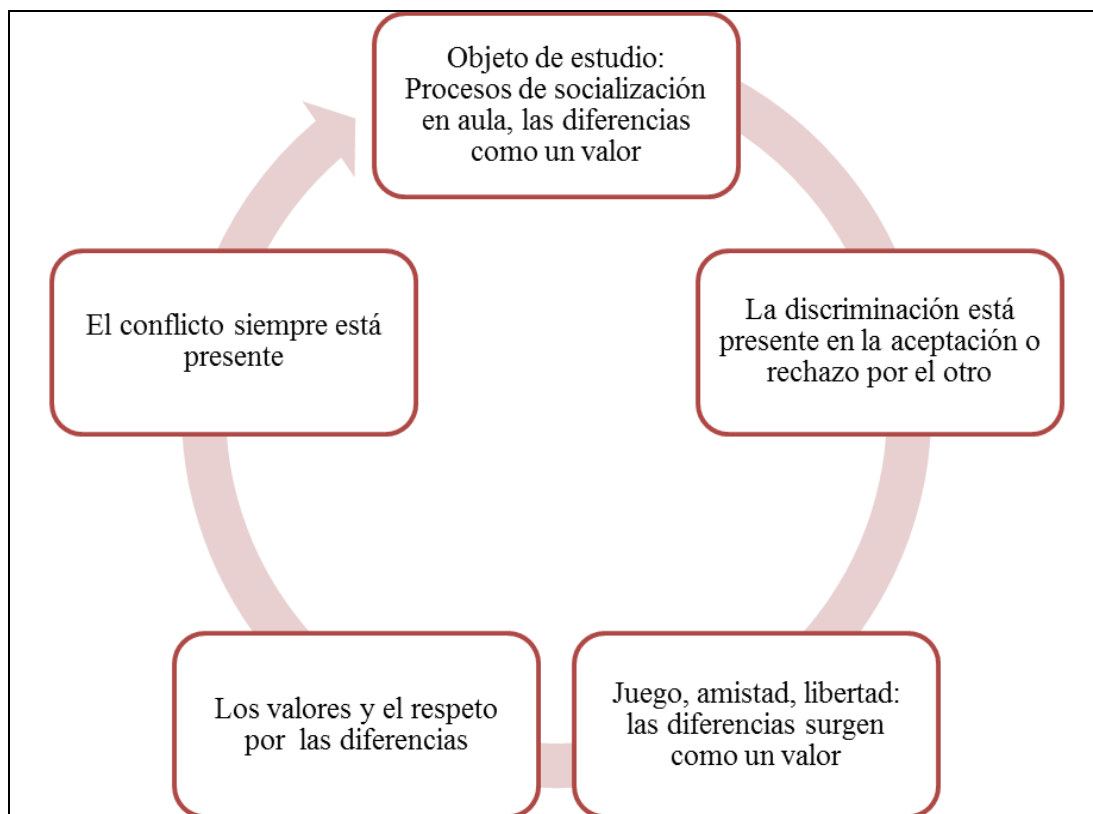


Figura 7. Las categorías de la investigación

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTEPRETACIÓN DE RESULTADOS

CAPITULO VII: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

- **Aclaraciones de contexto**
- **Características del grupo de estudio**
- **Resultados de las entrevistas a los niños y niñas.**
- **Desarrollo de las Categorías**

7.1. Aclaraciones de contexto

Hemos considerado relevante la incorporación de este apartado porque contiene algunos artefactos e informaciones que nos permiten contextualizar y lograr una mejor comprensión del estudio y sus participantes. Esta información tiene que ver con datos de carácter sociodemográfico que se levantan todos los años en la escuela donde se realiza la investigación, y que en el caso del grupo estudiado fueron obtenidos por la investigadora en su rol de docente del grupo. Además, hemos considerado interesante a modo de introducción poner las conclusiones principales de las entrevistas a los niños y niñas⁴ que fueron respondidas en forma escrita y complementadas con dibujos. Exponemos estos resultados en forma general al inicio de este apartado para otorgar al lector un acercamiento a las categorías que se desarrollan en profundidad y son lo más relevante de este capítulo.

⁴ Recordamos que hemos considerado importante realizar una aclaración respecto al reconocimiento del lenguaje discriminatorio. No obstante se realiza una clara distinción de género en el discurso, cuando se utilice el masculino como genérico, será para no construir un texto reiterativo.

7.2. Características del grupo donde se realiza la investigación

El grupo curso donde se realiza la investigación, durante un período de dos años, es un Primer y Segundo año básico con cuarenta alumnos en marzo y una baja en mayo, quedando en 39 alumnos, de los cuales 21 con varones y 18 son damas. La edad promedio de los alumnos es de seis y siete años en marzo de cada año lectivo. El nivel sociocultural es de un 95% de padres con educación media completa; 40% padres con estudios técnicos y 45% de padres con educación universitaria. Estos datos son extraídos del panorama realizado en marzo a todos los cursos y de los datos del proceso y registro de matrícula.

Los datos del panorama del curso forman parte del estudio y son presentados a continuación con el objetivo de tener información de la situación del grupo curso en tres áreas fundamentales: familiar, social y económica. Estos datos son expuestos como referentes para contextualizar la realidad del curso estudiado y algunos datos importantes de analizar para comprender el posterior análisis e interpretación de los resultados de la propia investigación.

El estado económico de los padres es un aspecto que llama la atención porque si bien se dividen en su mayoría entre recursos indispensables y sin problemas económicos, las rentas son absolutamente incoherentes, algunos padres que presentan una renta de cuatrocientos mil pesos mensuales se pueden declarar sin problemas económicos y otro grupo familiar, con el mismo ingreso, pondrá recursos indispensables, de esto podemos

deducir que la percepción está en estrecha relación con el grupo familiar, las necesidades de cada familia y sus prioridades de calidad de vida.

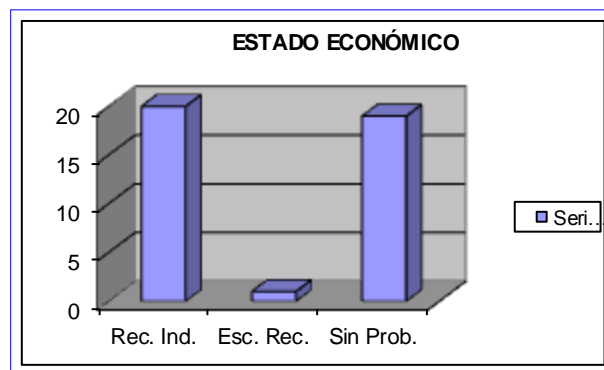


Figura 8 Estado económico

El estado social asociado a si viven con sus padres o con uno de ellos es un factor importante, aportando más antecedentes sobre las diferencias de contextos en los que se desarrollan los niños y niñas del grupo en estudio.

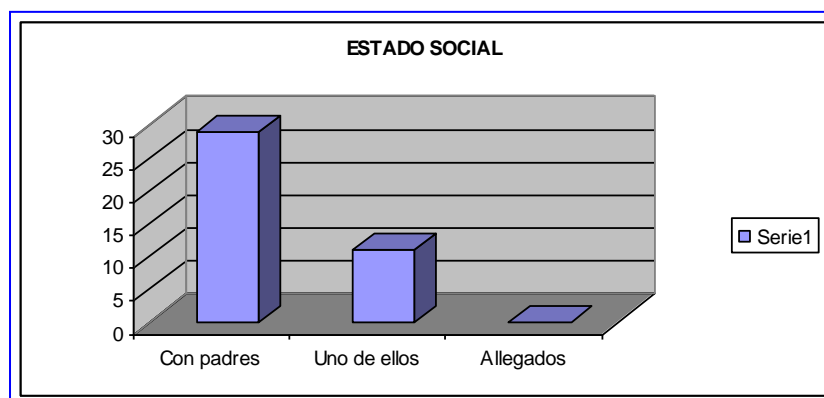


Figura 9. Estado social

La grafica muestra que diez alumnos de un total de cuarenta, constituyendo el 25 %, viven solo con su madre, debido a que sus padres son separados o son madres solteras. Esta situación, que si bien es absolutamente normal en la actualidad, no existiendo

perjuicios al respecto como lo era en generaciones de hace veinte años atrás, ha provocado situaciones de conflicto en algunas oportunidades. Las madres se sienten tocadas ante trabajos que involucran a la familia, como hacer un simple línea de tiempo con los hitos más importantes de sus vidas o hacer un árbol genealógico de su familia, no es algo general, porque depende mucho del concepto de familia que tengan los padres, entendemos que hay distintos tipos o estructuras de familia, y no una sola forma tradicional como muchos creen.

El grupo familiar fluctúa mayoritariamente entre tres y cinco personas, al ser familias compuestas en su mayoría por padre, madre y uno a tres hijos. Existiendo una minoría de familias de dos personas o de más de seis integrantes en cada familia.

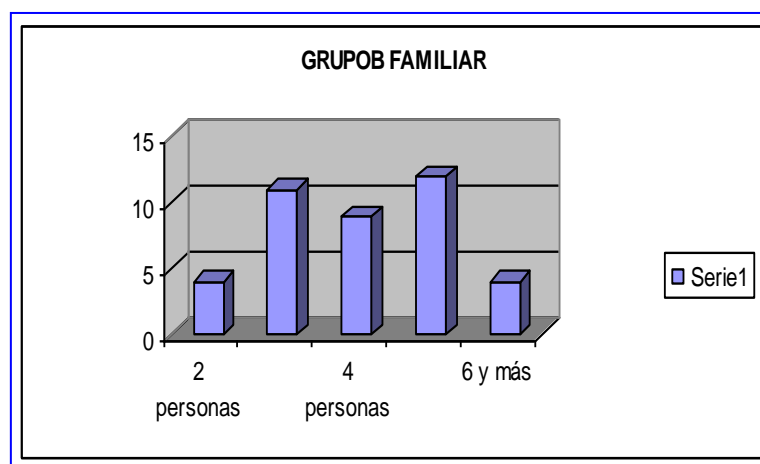


Figura 10. Grupo familiar

Otros aspectos importantes con la realidad del curso es **la compañía de los niños en sus casas** después del colegio. Aquí se observa que el hecho de que los padres trabajen, significa una cantidad de niños que se quedan solos o con alguien que los cuide, generalmente es una persona que ayuda en las labores de la casa o algún familiar, los

padres que están en esta situación expresan que se sienten sobrepasados al tener que llegar muy tarde a hacer tareas con los niños, porque no siempre las personas que los cuidan realizan o supervisan estas labores.

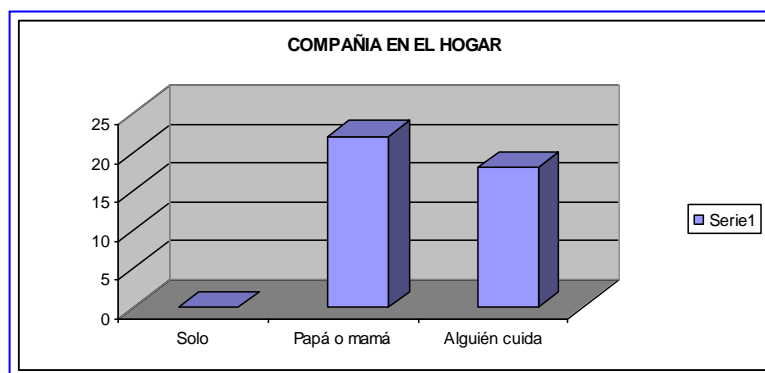


Figura 11. Compañía en el hogar

Otra característica importante del curso es que un grupo importante de niños y niñas, por no decir todos, no tiene otra **actividad fuera del colegio**, convirtiéndose éste en su única fuente de socialización, juegos, amigos y actividades deportivas. Los niños expresan que lo que más les gusta del colegio es el recreo, resulta muy consecuente esta predilección al ver la gráfica. Esta situación podría estar directamente relacionada por el factor económico, pues cualquier taller fuera del colegio significa un gasto extra para las familias. Los padres también expresan que no tienen tiempo, ya que los niños y niñas tienen clases en jornada completa hasta las 15:30 horas. También se excusan en las tareas que llevan a casa, a pesar que se dosifican para no recargarlos.

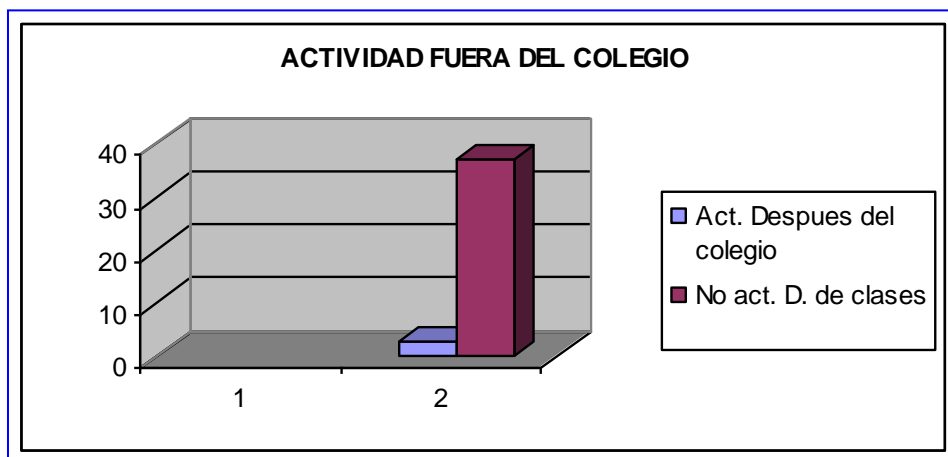


Figura 12. Actividad fuera del colegio

Para finalizar este análisis de la situación del grupo curso está la **opción de Religión**, un aspecto que en algunas culturas genera grandes dificultades de convivencia, en nuestro caso no, tal vez por la poca diversidad en este tema que se da en este curso, situación particular del mismo. En este caso la gran mayoría de los niños y niñas es de religión Católica, y un pequeño grupo son de religión Evangélica, la cual no difiere sustantivamente del catolicismo y los padres están de acuerdo que sus hijos participen de la asignatura en clases.

Entre los niños solo se observa la diferencia cuando rezamos al inicio de cada jornada, todos rezan el Padre Nuestro pero en el Ave María se quedan callados los alumnos evangélicos. Esta situación se da con mucho respeto por parte de los niños o niñas evangélicos, hasta podría decir que es más en ellos que en el grupo general. Es importante destacar que los niños de esta religión son muy disciplinados en sus actividades religiosas.

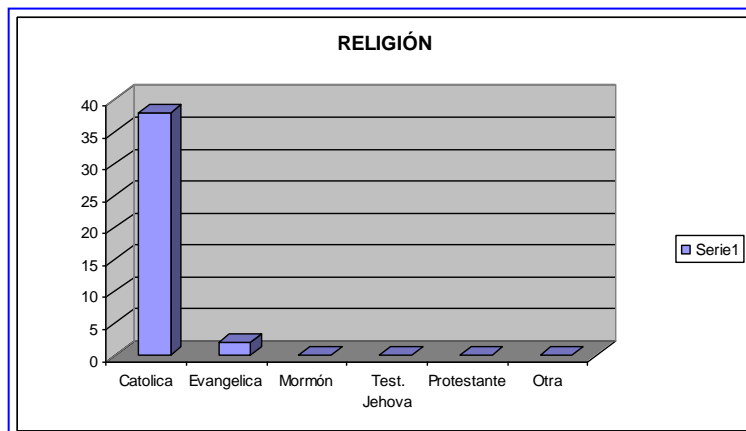


Figura 13. Religión

7.3. Resultados de las entrevistas a los niños y niñas.

7.3.1. ¿Qué podemos concluir de la entrevista realizada a los estudiantes?

P1: ¿Qué aprendo con mis compañeros en la escuela para resolver problemas y convivir mejor?

Lo que expresan los niños y niñas en esta pregunta se pueden categorizar en: valores; negaciones; acciones positivas; técnicas negativas y aprendizaje. El aprendizaje que ellos declaran adquirir tiene que ver con acciones que les reportan lazos de amistad, distinguen claramente que con el buen accionar con el otro, respetando, compartiendo, recibiendo retribuciones de aceptación. También se puede interpretar que las negaciones, es decir, el no realizar ciertas conductas que implican el conflicto como no pegar, no pelear, son aprendizajes basados en la experiencia y que seguramente no les ha traído buenos resultados a la hora de resolver conflictos, provocando más problemas o en otros casos el rechazo del grupo.

P2: ¿Qué me enseñan en casa para resolver mis problemas y convivir mejor con mis amigos?

Respecto al aprendizaje que los niños y niñas declaran adquirir en sus hogares, desde sus declaraciones se perciben dos ideas subyacentes, la primera es una mirada conciliadora y otra de rechazo o alejamiento, es decir, claramente existen padres que al orientar a sus hijos e hijas inculcan modelos de conducta proactiva basada en los actos conciliadores que fundamentan una buena convivencia, basada en el respeto y aceptación de las diferencias que presentan todas las personas, aprender a perdonar, ser tolerante, amable, compartir, tienen que ver con la concepción de una convivencia armónica que pretende siempre la integración del otro, la aceptación y respeto por los demás.

Por el contrario, los estudiantes declaran que los aprendizajes tienden a construir la convivencia evitando el conflicto a través de la discriminación y alejamiento del otro, por una parte, es más fácil resolver los conflictos alejándose que reconstruir la amistad. Y desde otra perspectiva más conciliadora las negaciones están dadas para reprimir conductas o acciones que dañan al otro como no pelear, no pegar, lo que encierra un estilo de convivencia basada en la no violencia y el respeto por los demás.

P3: ¿Cuáles son tus buenos recuerdos en la escuela?

Esta pregunta devela sentimientos íntimos de los pequeños que no habría podido descubrir con la observación, en las respuestas se puede percibir que para ellos los buenos recuerdos tienen que ver con la aceptación del otro, el ser bien acogido y lograr lazos de amistad es lo relevante. El juego, el compartir con sus compañeros/as, significa

momentos de libertad dentro del sistema estructurado de la escuela por lo que les reporta grandes satisfacciones y alegrías.

P4: ¿Cuáles son tus recuerdos desagradables?

Los recuerdos desagradable están totalmente ligados a la pregunta anterior, así como entablar amistades es un buen recuerdo, perderlas es lo contrario, se percibe que relacionan los malos recuerdos con los momentos tristes o de discriminación que les ha tocado vivir, el ser rechazado, el no ser considerado, el ser agredido son situaciones tristes para ellos, pues tiene que ver con el sentirse vulnerado, desprotegido, no respetado.

P5: ¿Cuáles son mis fortalezas en la convivencia diaria?

En esta pregunta los niños y niñas logran realizar una reflexión respecto a su forma de socializar con los demás, y reconocen en ellos las conductas y valores que les representan en su individualidad, compartir, jugar con todos; ser solidario, ser amable, no pelar, ser alegre, buen amigo, denota que las fortalezas en la convivencia radican en la práctica del entendimiento, la generosidad, el respeto y la bondad, ser bueno representa entablar relaciones fundamentadas en el amor como un valor fundamental en la convivencia humana.

P6: ¿Cuáles son mis debilidades en la convivencia diaria?

La contra pregunta muestra también un grado de reflexión y autenticidad de los niños y niñas que me sorprende, el reconocer que pegan, pelean, se burlan, son egoístas, son reconocimientos que los enaltecen como personas, pues si son capaces de reconocerlos

los pueden superar. Es difícil ver en uno mismo sus debilidades, y es muy rescatable que niños y niñas tan pequeños sean capaces de hacerlo, esto es un gran valor en la construcción de los procesos de socialización.



Figura 14. Dibujo debilidades en la convivencia.

P7: ¿Qué me gusta más en mi colegio?

Acá las respuestas se condujeron por los lugares del colegio que más les gusta, como lo que más disfrutan es el juego, las respuestas se focalizan en destacar que lo que más les gusta son los patios donde comparten en recreos, el gimnasio pues realizan educación física y la biblioteca pues es un lugar donde pueden realizar actividades más libres. Obviamente la sala de clases no es un lugar de agrado para ellos, esto quedó muy clarificado con esta pregunta. Y por supuesto que no les genera agrado estar tantas horas de la jornada en una estructura rígida, y donde además deben desarrollar actividades más estructuradas. Esto no es algo menor y que tal vez de pie a otra investigación que pueda contribuir a replantear la forma en que está diseñada la práctica educativa de la investigadora.



Figura 15. Dibujo lo que me gusta de mi colegio

7.4. Desarrollo de las Categorías

7.4.3. La discriminación está presente en la aceptación o en el rechazo del Otro

En esta primera categorización que tiene que ver con las situaciones discriminadoras que surgen en la convivencia e influyen en la aceptación y el rechazo entre los estudiantes del grupo de estudio que comparten un aula de educación básica, podemos decir que existen situaciones discriminativas que van formando la personalidad del niño y su accionar frente al grupo. Los niños y niñas, sin duda, son un mundo de sorpresas que es importante desentrañar. Al llegar a analizar los datos, podemos decir que existen efectivamente situaciones que van construyendo estructuras discriminatorias en los procesos de socialización, y éstas se gestan en los momentos de convivencia diaria en la escuela, aportados por los influjos que reciben y adquieren desde el contexto familiar y social que les toca vivir.

Podemos revisar los resultados del Sociograma, realizados con un año de diferencia (Abril 2011 - Abril 2012), ante la pregunta *¿Con qué compañero/a te gustaría estar en*

clase para hacer las tareas o los trabajos?, hubo diferencias en las respuestas, respecto a los indicadores que explican las razones para dicha elección, como se observa en la gráfica presentada a continuación.

Tabla 2 Sociograma: resultados pregunta 1: Académico

<i>¿Con qué compañero/a te gustaría estar en clase para hacer las tareas o los trabajos? Por qué</i>	2011	2012	DIFERENCIA
a) Porque es listo y con él aprendería muchas más cosas.	35%	27%	-8
b) Porque es trabajador, constante y responsable.	23%	30%	+7
c) Porque ayuda a los demás y podría ayudarme a mí.	16%	20%	+4
d) Porque podría ayudarlo a él en el estudio.	16%	18%	+2
e) Porque sabe organizar actividades y coordinar el grupo.	10%	5%	-5

Fuente: elaboración propia

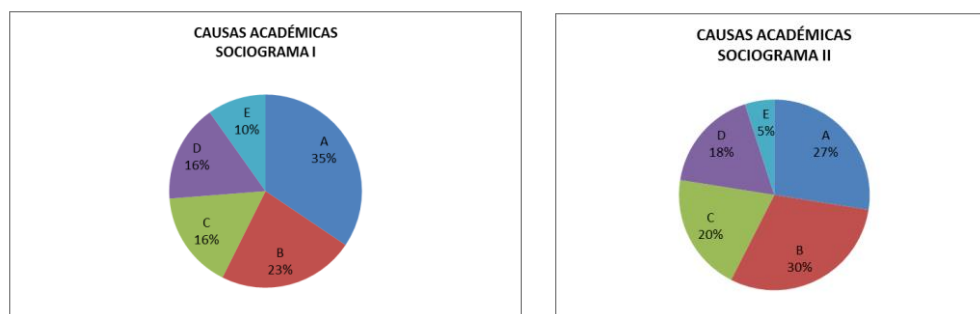


Figura 16. Gráficos de resultados del sociograma P1.

Al comparar los resultados de ambas mediciones podemos observar que en el lapso de un año las razones para elegir a un compañero en lo académico sufren una variación moderada, pero no por eso menos significativas, al aumentar la elección de las razones que se relacionan con las cualidades personales que observan en sus compañeros, como indica la opción B hubo un aumento de 7 puntos porcentuales en elegir a un compañero/a para realizar sus tareas o trabajos en clases, *privilegiando que sea trabajador, constante y responsable*. También hubo un aumento en 4 puntos

porcentuales en la opción C *porque ayuda a los demás y podría ayudarme a mí*. Y aunque en un porcentaje menor la opción D: *porque podría ayudarle a él en el estudio*, aumentó en 2 puntos porcentuales, indican que las acciones de aprendizaje en equipo comienzan a tomar relevancia. La conciencia de ver en el otro y en sí mismo una posibilidad de crecimiento en el aprendizaje es una percepción que los niños y niñas comienzan a valorar. Estos resultados son muy significativos porque están evidenciando que los niños y niñas reconocen una de las destrezas fundamentales para la implantación del aprendizaje del cooperativo en el aula. En este sentido, la interdependencia que es la clave de la cooperación, necesita para su desarrollo en la cultura del aula que los niños y niñas se reconozcan como sujetos capaces de dar y recibir ayuda. Si no se genera este reconocimiento, el aprendizaje cooperativo no puede ser promovido como metodología en las aulas, respecto a esto Rayón (2013) afirma:

No hay una práctica o cambio ideal para una educación democrática, pero si hay formas de trabajar en el aula más fructíferas y edificantes que otras para experimentar otras maneras de estar en la escuela como una comunidad viva de aprendizaje para la ciudadanía. El aprendizaje cooperativo y su implantación deliberada, consciente y contrastada en las acciones del aula contando con la voz del alumnado, es un camino fructífero que puede transformar el marco de socialización de los centros escolares hacia lo que muchos profesores aspiran: a formar a ciudadanos y ciudadanas. (p. 153)


Se observa que los atributos personales que caracterizan a un buen estudiante, dentro de los cánones sociales establecidos, como ser trabajador, constante y responsable, empiezan a tomar fuerza, así como las competencias blandas que tienen que ver con el valorar en sus compañeros/as que sean generosos con sus aprendizajes y capaces de compartirlos con otros y ellos mismos. El aumento en estos indicadores es significativo

pues indica que los niños/as empiezan a valorar en *el otro* las capacidades y virtudes que contribuyen para obtener mejores logros en el aprendizaje. Ahora bien, esto es importante porque en este reconocimiento puede empezar a generarse el rechazo a otros compañeros que no posean esos atributos y capacidades. Estos resultados evidenciarían la necesidad de atender y prestar atención en los primeros años de escuela a este tipo de reconocimiento. Un reconocimiento que puede convertirse en fuente de discriminación hacia aquellos compañeros que, por ejemplo, por tener un nivel madurativo diferente, tengan dificultades para afrontar las demandas de la escuela desde la constancia y disciplina. Por ello, sería conveniente trabajar este tipo de reconocimiento del otro para reconducirlo y aprovecharlo, de modo que los niños y niñas reconozcan que no todos los compañeros tienen igual competencia, y que en algún momento puede ser compañeros a los que prestar ayuda. Se estaría trabajando con la diversidad como valor en el aula. De no hacerlo así, probablemente se legitime una socialización que representa a una escuela segregadora desde la más temprana edad de los estudiantes.

Otro dato que avala lo que acabamos de señalar es la disminución de 8 puntos porcentuales en la opción A: *porque es listo y con él aprendería muchas más cosas*, indican que ya no basta con que el compañero/a elegido sea *listo*. Hubo un porcentaje de estudiantes que perciben la diferencia entre estos indicadores, y que claramente apuntan a una toma de conciencia de un aprendizaje peligroso: para mejorar en sus rendimientos escolares deben relacionarse con compañeros/as que sean responsables, trabajadores, constante y capaces de compartir sus conocimientos y aprendizajes. Comienzan a aparecer los primeros elementos de discriminación entre pares.

En las sesiones de elicitación de fotografías en el Primer año, realizada en julio del 2011, donde ya habían transcurrido cinco meses de convivencia, y tuvieron que realizar fotografías a sus compañeros en forma libre, eligiendo a quién fotografiar y justificando esa elección, se observan elementos más diversos en la elección de sus pares que ratifican esta visión del buen estudiante como primer aspecto. Pero se agregan preferencias por compañeros/as que lideran en actividades de juegos, lo que es muy significativo para ellos, y aparece algo muy importante, el reconocimiento por conductas sociales que develan el emocionar, distinguen la amabilidad, la ternura, la alegría en sus pares y esto es causa de preferencias al momento de elegir con quien comparten.

Tabla 3. Elicitación de fotografía 1 (EF 1)

A27: Le saque fotos a:	¿Por qué?
	<p>Porque son mis amigos, porque es muy estudioso A32 y es muy amable y tierna A11 y A35 es muy gracioso.</p>

Fuente. Elaboración propia.

Se evidencia que cambia la percepción inicial inclinándose a cualidades más específicas que tienen que ver con la convivencia diaria, con el tiempo que comparten en la escuela y las actividades tanto académicas como sociales que realizan en lo cotidiano.

Es así como los niños y niñas van construyendo estructuras discriminativas influidas por diferentes elementos que se generan desde la individualidad del niño o la niña como de los patrones externos que aportan entre pares o desde los adultos. Por ejemplo, si un

alumno es discriminado por no traer los materiales para la actividad, es amonestado, y si otro trae todo siempre, es felicitado porque es responsable, obviamente esta situación causa un efecto en la aceptación del grupo. Los adultos tenemos mucho que ver en el fomento de estas acciones discriminatorias, por una parte los profesores tendemos a amonestar a estos estudiantes que no cumplen con lo solicitado. La responsabilidad es un valor que debemos formar, pero no siempre lo hacemos de la mejor forma, ahí está el punto. Revisemos la siguiente situación.

RO3

A4: -¡Yo no traje los recortes!

Profesora: caballero usted parece que siempre olvida los materiales o los libros o los cuadernos...

A4: es que mi mamá no alcanzó a buscarlos porque salimos donde mi Tata.

Profesora: -oiga, y quién viene a la escuela, usted o la mamá.

A20: -es que en mi casa no compran el diario-.

Profesora: Bueno, si no trajo los recortes, seguramente alguien le puede convidar, ¿alguien tiene recortes para compartir?

Se levantan tímidamente tres manos.

Profesora: tan pocos pueden compartir. (Se levantan otras cinco manos)

Les ayudo a compartir los recortes de manera equitativa.

RO4

Profesora: -Hoy veremos un nuevo contenido, niños- les digo mientras terminan de arreglarse después del saludo y la oración inicial.

- Vamos a trabajar con las huinchas de números que pegamos ayer en las mesas-

- Yo no la tengo- dice A4.

- Yo te la di ayer, por qué no terminaste, todos tus compañeros la tienen-

- La dejé en mi casa-

- Pero (A4), la actividad era para hacerla acá. Tendrás que trabajar con tu compañera y mañana la traes y la pegamos-.

-Está bien- me dice agachando la cabeza.

En esta situación, que es muy común, A4 olvida los recortes, olvida las huinchas, yo lo amonesto porque esta situación es reiterada, A20 interviene en la primera situación, y se

excusa diciendo que en su casa no compran diarios, los demás niños son reticentes a compartir, esto porque a veces sus mismos padres le prohíben compartir, y ellos lo expresan abiertamente o porque simplemente les cuesta compartir.

En el caso de A4 se observa rechazo del grupo en el Sociograma I obteniendo tres rechazos por la causa de ser poco estudioso, siendo un alumno con grandes capacidades y muy participativo en clase, también tiene un rechazo por ser peleador o abusador con sus pares y por ser orgulloso y pesado. En el Sociograma II, A4 no presenta rechazos de sus compañeros, pero tampoco tiene preferencia de amistad. En la tabulación de la pregunta: EE- P8 ¿Cuáles son tus amigos?, A4 es uno de los dos estudiantes que presentan sólo 1 preferencia. Podemos indagar cuáles son las razones del rechazo que sufre este estudiante con un extracto del Registro de Observación que puede entregarnos alguna información.

RO16

..Yo me fui a trabajar corrigiendo unos controles mientras ellos trabajaban, estaban muy relajados, conversaban bastante y por supuesto surgieron problemas. (Profesora)

A18: -¡Señorita Rosita!, el A4 no quiere que yo rellene la pata de Elmer, dice que ese es su lugar-

Profesora: -A4, por favor, comparte el lugar con A18-

En este registro realizado durante una actividad en clases, A4 no quiere compartir en una actividad grupal donde tenían que rellenar una figura entre todos, A4 le cuesta compartir en actividades con sus pares, se enoja con facilidad y esto es fuente de conflictos en el aula.

Podemos observar que lo ratifica su madre en la entrevista realizada en el 2012.

EP2 -P-1: ¿Cómo es mi hijo? Sus virtudes y defectos

Oliver es un niño tranquilo de muy pocos, pero buen amigo y buen hermano, es un niño que necesita mucho cariño ya que a su poca edad ha pasado por momentos difíciles pero no lo demuestra. Cuando se siente triste se pone mañoso y su principal defecto es que se frustra y quiere que todo le salga o que le hagan caso inmediatamente.

La madre advierte que su niño se frustra cuando las cosas no salen cómo él quiere o no se cumplan de inmediato sus requerimientos. Al indagar en otras preguntas realizadas a los padres podemos apreciar que el aspecto conductual puede ser un influyo que también contribuya a esta construcción del otro que genera actitudes de discriminación entre pares.

EP1-P12: ¿Piensa usted que no es bueno que existan niños con demasiados problemas conductuales en el curso?

M-4: Eeeemm...la verdad es que no lo sé, no lo sé porque yo como que voy vengo pero no tengo así como una visión global de lo que es el curso a mí, A7 me cuenta que hay niños que son como más inquietos, que hay niños que tienen malas notas, que hay niños que no hacen sus actividades pero en realidad.

-¿Nombra algunos niños que molestan más que otros?

Sí, me ha nombrado pero la verdad es que no los tengo en la memoria, A4 puede ser, pero no lo tengo en la memoria puede ser que haya dos o tres niños más que él me ha comentado que no hacen sus actividades que eee...

La causa del rechazo de A4 tiene que ver con ser mal evaluado socialmente por las conductas poco conciliadoras que presenta en ocasiones, y por la evaluación negativa que realiza la profesora al poner en evidencia sus faltas frente al grupo. Vemos en todos estos registros de observación expuestos, como la estructura de participación social se ve impactada por el influjo de carácter académico que deviene en un estructura de convivencia punitiva, así como por la propia conducta de participación social que presenta el niño, el individualismo, tomando vida el modelo ecológico de Doyle. “El

alumno/a aprende como consecuencia de su participación en la vida social del aula, tanto como por la realización individual o compartida de las tareas académicas” (Pérez Gómez, 2005, p.94).

Estos datos estarían evidenciando la necesidad de generar una estructura de control en el aula más comunitaria y participativa, en el que el poder del docente para llamar la atención, reconducir una conducta o advertir de un mal comportamiento también recaiga en los estudiantes. No se trataría de trasladar el uso de reglas y normas del modelo punitivo o sancionador de la profesora a los estudiantes. Por el contrario, se trataría de definir una estructura pedagógica en el que la relación entre la docente y los estudiantes, y entre ellos mismos, permita un espacio para emprender una deliberación y un diálogo no sólo para resolver posiciones enfrentadas, sino también para ayudar a los niños y niñas a deliberar sobre los problemas. Téngase en cuenta que la conducta de A4 queda inserta en un trama social en el aula que es sancionadora, la cual cierra cualquier opción para que A4 pueda comprender la relevancia de su compromiso en el aprendizaje y con sus iguales. Llevar a cabo actividades grupales de cooperación es una buena manera para fomentar el acercamiento a los otros y a sus necesidades, en tanto cooperar es un estímulo de actitudes de ayuda y tolerancia ante las diferencias que presentan los demás. De no ser así, como evidencia el comentario de su madre, A4 tampoco podría ser apreciado y valorado en su totalidad.

Pero no sólo existen influjos de parte los pares y profesores, la actuación de cada niño o niña está condicionada en lo profundo, por lo íntimo, por esa experiencia de vida particular que tiene lugar en el seno familiar. En el caso que nos ocupa la realidad

familiar de A4, obviamente, no es conocida por sus compañeros, sin embargo, como ahora veremos la situación actual en la familia puede explicar, en parte, la conducta a veces poco solidaria y responsable del niño.

RO19

Hoy fue un día intenso, voy a partir por el final, a la salida, la mamá de A4 me pidió conversar un ratito, la atendí en mi sala. Ella me quería contar que tiene una situación familiar complicada, que probablemente va a tener que retirar a A4, porque la relación con el papá del niño está muy mala, ella es joven, pero está descuidada, se ve triste y deprimida. Me dice que está con el papá de A4 desde los 16 años, y llevan 11 años juntos pero sólo tres viviendo juntos, tiene dos niños, A4 y un hermanito pequeño.

Ella se va el fin de semana a casa de sus padres, porque su pareja, se va a la parcela de los padres o a la playa solo, tiene buena situación económica, me dice.

Debido a que yo le pedí que llevara a A4 a evaluar a un especialista por un posible déficit atencional, ella me trata de explicar la situación. El niño es muy aventajado en comparación con el grupo, pero no escribe nada, se atrasa, tiene todo tirado, no organiza para nada su espacio, pero si participa mucho en clase. La mamá me cuenta que el niño está afectado por la situación, ella lo percibe, el niño le dijo que le dolía el corazón cuando peleaban los papás. Me dio mucha pena, la mamá lloraba y me decía que se iba a tener que ir porque la situación ya no daba para más. Yo no sabía que decirle, solo le aconsejé que tomara una buena decisión que evaluará bien los pro y los contra y que si tomaba una decisión fuera valiente y que ella era joven y podría salir adelante sola.

Finalmente se fue, nos despedimos, pero me dejó súper mal, porque uno se da cuenta que detrás de cada niño hay toda una historia de vida y precisamente los niños con más problemas son aquellos que generalmente tiene conflictos en sus familias.

El caso de A4, es significativo, presenta más conflictos que sus pares respecto a la relación que establece en su convivencia y además en lo académico surgen dificultades porque le cuesta mantener un ritmo constante de trabajo, se fatiga rápidamente y no completa sus actividades. Sumamos a esto los conflictos familiares que indudablemente le afectan. Todo esto produce que en el intercambio social con sus pares se produzca una baja aceptación por parte del grupo, costándole entablar amistades y pertenecer a un grupo. Así como en el resto del curso aparecen acciones que lo discriminan al momento de elegir amistades.

El registro de entrevista a los padres realizado en noviembre 2012, vemos que la situación después de dos años no ha variado mucho y A4, continua con dificultades para relacionarse y ser aceptado por el grupo. Además de presentar desconfianza para expresar lo que siente frente a su profesora. Esta situación por supuesto que me hace reflexionar respecto a la forma en que enfrentamos nuestra práctica docente, en donde, indudablemente nuestras acciones en el aula es un determinante significativo en los procesos de socialización en el aula.

EP2- P2 ¿Qué sé de mi hijo/a sobre su vida en la escuela?

Mamá de A4: Es un niño de pocos amigos, mantiene una relación con sus compañeros solo en el colegio. No los ve fuera del establecimiento no le llama la atención se desilusiona de los niños, a veces lo dejan a un lado ya que este año estuvo varias veces enfermo y cuando llegaba lo cambian de puesto y eso él me reclama constantemente no se atreve a demostrarle sus sentimientos o si algo le molesta a la profesora, a veces es tímido y otras muy participativo.

Respecto a esta cuestión, la madre expone que A4 es un niño de pocos amigos, que no establece contactos fuera del colegio y revela que su hijo se desilusiona porque sus compañeros lo excluyen de los juegos. Claramente A4 es discriminado por sus pares y esto le afecta. Estas circunstancias que venimos relatando hacen necesario definir un patrón de convivencia en el aula que permita el cuidado y la atención personal mediante estructuras de trabajo que les proporcionen más tiempo de relación personal con la profesora y entre los estudiantes. Si la relación que mantienen los estudiantes con los profesores es fundamental para el aprendizaje, cuando un estudiante encuentra dificultades de integración en su grupo de referencia, se hace más necesario aún que pueda experimentar cariño no sólo del profesor, también de sus compañeros. No actuar en esta dirección podría desembocar en un aprendizaje social peligroso, la construcción

en el grupo de un chivo expiatorio en cursos posteriores, o el desarrollo de conductas de acoso. Como plantea Meier (Citado en Darling-Hammond, 2001):

El cariño y la compasión no son metas blandas, ni sentimentaloides. Son una parte central del núcleo duro de los contenidos cuya enseñanza también es competente. El cariño bien informado y justo también se puede aprender; tiene ingredientes propiamente afectivos, pero también los tiene cognitivos. La capacidad de ver el mundo adoptando el punto de vista de los demás es algo crucial para el cultivo de una compasión que no tiene por qué ser sentimentaloides, y es la raíz de la empatía, así como de un saludable escepticismo intelectual.(p. 194)

Para esta autora es evidente que la empatía debe de cultivarse y aprenderse deliberadamente en las escuelas. Los datos obtenidos evidencian también que las relaciones de confianza y respeto entre el docente y los estudiantes, y entre pares, son importantes para el aprendizaje, pero también tiene que ver con una educación democrática. Aprender a ponerse en el lugar del otro, a respetarlo y tomar decisiones que no lo perjudiquen, es parte del aprendizaje del respeto a los derechos de los demás. Estamos plenamente de acuerdo con Darling-Hammond (2001) en que “una convivencia saludable es el germen para conformar una educación para una ciudadanía democrática” (p.195).

En cuanto a cómo incide las acciones del profesor en las construcciones que los estudiantes realizan respecto a sus pares, revisaremos otros registros que confirman que la evaluación social entre pares tiene fuertes influjos de las decisiones que adoptamos los docentes en la inmediatez del acontecer en el aula.

RO9

Los hago pasar en parejas para que se sienten repartidos entre niños y niñas, de lo contrario se sientan entre varones o entre niñas solamente, también se realiza esto para evitar desorden y se *separa a los niños más inquietos.*

-Profesora de biblioteca: -Les tengo unos amigos que voy a poner aquí, (una mesa central), y que voy a colocar *en las mesas más ordenadas*, ¿quieren que los acompañen?

-¡Sííííí!- gritan los niños

Profesora biblioteca -*A ver a ver dije ordenados-*

Los niños se ordenan inmediatamente, cruzan sus brazos sobre la mesa, inflan sus pechitos y se callan, *compitiendo internamente por ser la mesa más ordenada y ganarse los premios.*

Los profesores tendemos a realizar acciones discriminatorias para facilitar el orden de la clase, y estas actitudes las mostramos hacia los niños más desordenados e inquietos. Una acción frecuente es no dejarles que se sienten juntos. Por tanto, los niños aprenden que las conductas fuera de la norma les coartan la realización de lo que les agrada, como sentarse con la niña o el niño que es su amigo o que tiene mayor afinidad. Más aún, se refuerza estas conductas de buena disciplina y orden general con premios, y que lamentablemente siempre ganan los más ordenados. Debo decir que también se entregan premios a los niños que hacen esfuerzos y son más inquietos, para reforzar sus conductas positivas. Pero, en definitiva existe una permanente discriminación respecto a reforzar conductas que propicien el orden y a reprobar las conductas disruptivas que generan desorden e interrumpen la clase, lo que lleva a separar de puesto a los estudiantes más conversadores y más empáticos y abiertos a los demás.

En biblioteca...

RO16

Tuve que ayudar a que se organizaran en las mesas pues ellos tienden a sentarse entre amigos y formaron 5 mesas, una la separé y reasigné lugares, eran solo varones

Siempre se prohíbe, los profesores tendemos a facilitar el orden de la clase separando a los niños que son amigos, es por esto que esperan con tanta ansia el recreo donde pueden juntarse a su gusto.

Estábamos trabajando y A22 con A13 quedaron en una mesa con puras niñas. Los dos no

habían traído los papales de dulces, los cuales se pidieron hace dos semanas....pero A22 y A13 nunca escucha indicaciones, pierden las comunicaciones, por lo tanto no tienen los materiales. Les pasé una bolsa que tengo de reserva.
-Toma A22, ahí tienes papeles, comparte con A13 y se ponen a trabajar- , - ya- me dice A22 tomando la bolsita con ansias, se le nota la cara de agrado.

Esta situación, por ejemplo, no tuvo un buen final, si bien tratamos de ayudar a estos niños para que tuvieran sus materiales, hubo luego un episodio de malestar de parte de A22, porque A13 le reclama que no le convida papeles, yo intervengo y le pido que comparta, que los papeles sean para los dos. A22 tiene reacciones violentas, adversas, y le pasó la bolsita con los papeles con mucha rabia. Pasó un rato y veo que A22 está con los brazos cruzados y la cabeza apoyada en ellos, sentado en otra mesa y sin querer trabajar, a pesar de mi expresa petición y ánimo a que continuara trabajando, él no quiso y no hubo caso de conseguir que siguiera trabajando. Esta situación tan especial de A22, provoca rechazo de los mismos niños porque luego no se atreven a ofrecerle ayuda, como lo veremos en otras categorías donde él mismo rechaza los ofrecimientos de materiales o de ayuda de sus pares, los cuales ya no se afectan por las pataletas que suele tener. Podemos afirmar de acuerdo a esta situación puntual, en este caso, que los niños han adoptado una actitud de rechazo o simplemente no lo toman en cuenta lo ignoran, debido a que su actitud de enfado tiene su correlato negativo en el grupo.

Como alternativa a estas situaciones, se pueden arbitrar medidas tan simples, como agrupar de tres en tres a los niños, de manera que pueda existir un equilibrio de un tercero que actúe sobre la zona de desarrollo próximo sobre los otros dos. De nuevo, aparece la estructura cooperativa como una opción deseable, ya que los agrupamientos

en los que se basa esta metodología requieren criterios de agrupación en el que el dominio de habilidades sociales, nivel madurativo, y orientación a la tarea se combinen para potenciar a aquellos alumnos con más dificultades. Es evidente, también, que los agrupamientos de cuatro alumnos permitirían que los más díscolos e inquietos pudieran integrarse y trabajar mejor en el grupo. Con ello evitaríamos esas llamadas al orden y amonestaciones que como hemos evidenciado pueden ser el germen del rechazo a esos estudiantes.

Los datos obtenidos muestran que el rechazo y aceptación del grupo por algunos niños está muy marcado por la forma que tienen de comportarse en la clase. Si retomamos datos del Sociograma, tanto en el I como en el II, el alumno con más aceptación en el área académica es A23, un niño muy correcto, que siempre cumple. Siempre trae los materiales, mantiene una orientación a la tarea, su nivel madurativo así se lo permite, por lo que pocas veces es amonestado o discriminado. Es un niño muy aceptado en los grupos de amigos, porque también es bueno en el deporte, y no entra en conflicto con el resto, rara vez es acusado por algo negativo, y cuando lo ha sido la situación se aclara de inmediato, y él pide disculpas si es necesario. Esto también se refuerza en los dibujos y las fotografías que realizaron. En ellas A23 sale en casi todos los dibujos como un amigo, porque comparte en juegos y es buen compañero. Por ejemplo, A28 expresa: *“yo le saque fotografías a estos niños porque son mis amigos y me ayudan o protegen en el recreo”*, al comentar sus fotos. Efectivamente las diferencias caracterizan a los individuos, ningún niño es igual a otro, cada uno tiene su esencia, y presentan más o menos aptitudes o habilidades en lo social, lo académico, lo deportivo, lo artístico, es así, lo importante es valorar estas diferencias como parte de cada uno, evitando que se

conviertan en un elemento de discriminación y aquí el rol del profesor es fundamental, destacando en cada niño o niña sus capacidades para construir juntos una identidad de grupo, de curso, de comunidad que convive en el respeto y el cuidado del Otro. Evitar una estructura individualista, y potenciar una estructura en el aula colectiva permitiría patrones de comportamientos más inclusivos, en el que determinadas diferencias no se conviertan en elementos de discriminación negativa y, por tanto, de rechazo.

Es así como observamos que la experiencia en las interacciones de la clases realizadas en el transcurso del tiempo, y la toma de conciencia que el rendimiento y resultados académicos es importante y genera reconocimiento de los estudiantes frente a sus profesores, compañeros y padres. O al contrario, momentos de frustración y desaprobación de los mismos, generan aprendizajes en los niños y niñas respecto a la elección de sus compañeros/as para realizar tareas en las clases. Vemos que algunos estudiantes aprenden rápidamente que hay unos requisitos que el grupo valora para ser aceptados, o qué cualidades deben lograr para ser aceptados por el grupo. Pero otros, tienen dificultades para reconocer esos requisitos o para llevarlos a concreciones reales en su comportamiento, apareciendo los primeros elementos de diversidad en el aula, en donde no todos logran los mejores rendimientos en lo académico o en lo social.

Para continuar con el análisis, podemos referir otros datos que arroja el sociograma en la pregunta 3, donde los estudiantes expresan su rechazo para elegir amigos o amigas, y las razones que fundamentan esta elección. Aquí queda en evidencia que el ser poco estudioso es un factor que incide en lo que ellos más valoran en su convivencia: la amistad.

PREGUNTA 3: RECHAZO			
3 ¿Con quién no querrías estar en clase ni ser amigo/a?	2011	2012	DIFERENCIA
a) Porque abusa de los compañeros.	45%	47%	+2
b) Porque es poco estudioso.	8%	28%	+20
c) Porque es algo “chuleta” y orgulloso.	16%	17%	+1
d) Porque dice palabrotas y cosas de mal gusto.	20%	0%	-20
e) Porque suele mentir.	5%	8%	+3

Tabla 4. Sociograma: resultados pregunta 3: Rechazo.

Fuente: elaboración propia.



Figura 17. Gráficos de resultados pregunta 3 Rechazo.

Si bien esta pregunta apunta a quienes rechazan en sus relaciones para estar en clases y de amistad, justificando las razones de esta elección, no podemos dejar de considerar que una de las opciones para justificar el rechazo de amistades es el aspecto académico, específicamente la opción B: *porque es poco estudioso*. Después de un año de haber compartido y conocido a sus compañeros y compañeras esta razón toma más fuerza, pasando de un 8% a un 28% de estudiantes que aducen esta opción para rechazar amistades en la clase, por tanto ser poco estudioso es un factor importante para aceptar a alguien como amigo o amiga. Es importante analizar esta respuesta e indagar un poco

más. En una primera mirada podríamos pensar que estarían más rechazados los estudiantes que presentan más bajas notas, o que tienen un ritmo diferente de aprendizaje, pero los datos nos indican que los niños con mayor porcentaje de rechazo no son precisamente los que tienen bajos rendimientos académicos, sino, los alumnos/as que presentan conductas disruptivas en las clases y que no trabajan en forma sistemática en las clases.

En este aspecto pasa a tomar fuerza la condición académica para relacionarse, ha pasado el tiempo y los resultados de sus rendimientos son evidentes y el peso de la exigencia, tanto del colegio como del hogar, por tener buenos resultados se refleja en esta medición. Existe una conciencia explícita en algunos niños y niñas que no deben juntarse con estudiantes que representan lo opuesto al objetivo central de la vida escolar, que son los aprendizajes que demanda el currículo. Como ya vimos anteriormente esta condición también se asocia al ser disruptivo en la clase: Los estudiantes que presentan conductas contrarias al desarrollo de las actividades en el aula bajo un orden disciplinario de silencio, concentración y orientación a la tarea, también les cuesta lograr los objetivos propuestos y los aprendizajes esperados de la clase.

El porcentaje de niños y niñas que elige la opción A: *porque abusa de los compañeros*, no varía de un año a otro, casi la mitad del grupo curso selecciona esta razón para discriminar la elección de sus amigos o amigas. El abuso entre pares es percibido como un elemento significativo de rechazo, y no puede ser de otra forma pues los lleva a vivir situaciones que los entristece y vulnera en su condición personal.

Debemos pues indagar en otros datos que nos puedan clarificar este cambio.

Registro de observación

RO18

Hoy trabajamos bien, la mayoría de los niños ha estado tranquilos, excepto A22 y A19 que están en “huelga de brazos caídos”, les decimos con Katia (Profesora de apoyo en el primer periodo de la mañana), como broma, pues es tan recurrente que no quieren trabajar. A19 se pone a jugar en el suelo con lo que encuentra, y a A22 le ha dado por hacer dibujos y cartas que le manda a A37., parece que le gusta, a mí también me hace dibujos con corazones y me dice que me quiere, él es un niño especial y tiene varias necesidades educativas especiales, necesita un colegio con Proyecto de Integración donde pueda acceder a especialistas, la mamá no lo ha llevado todavía, es una dificultad que no hemos podido solucionar, estamos viendo si lo pueden evaluar en un centro que está conectado con nuestro colegio, pero no hemos tenido respuesta. A19 está con tratamiento por su TDAH, pero no ha iniciado la terapia psicológica, la mamá está consiente. Los demás niños ya no reparan mucho en sus conductas, los más desordenados a veces lo siguen y se tiran al suelo para jugar, aprovechando algún momento de relajación, pero al primer llamado de atención vuelven a sus puestos, por supuesto que a19 no lo hace, yo no lo obligo.

Precisamente los niños que presentan conductas disruptivas en clases, y no quieren trabajar en las actividades académicas, como es el caso de A22. y A19 presentan un alto porcentaje de rechazo, en ambas mediciones. Los estudiantes con estas características son en primer lugar reprobados por el profesor, se les llama la atención, son amonestados, se les cita el apoderado, esto es lo que los otros niños y niñas observan ante la conducta de sus compañeros. Si bien existe un trabajo paralelo para ayudarlos, en la sala de clases los pares sólo observan de parte del profesor la reprobación ante estas conductas. Esto ya es un elemento que incide o fomenta la reprobación y rechazo de los otros. Las diferencias en el aula están dadas por la diversidad de estudiantes que conviven en ella, y ellos las perciben a través de la convivencia diaria. Podemos ratificar esta interpretación con un registro de entrevista realizada a los padres.

Tabla 5. Entrevista a los padres (EP1 – P6)

¿Le prohíbe usted a su hijo/a juntarse con algún o algunos alumnos del curso? ¿Cuáles?
M-1: no, no le prohíbo, solo le dijo que tiene que portarse bien.
M-2: no, no le prohíbo, pero sí le dijo que no siga las cosas que no corresponden, por ejemplo jugaban a las peleas, y yo le dijo que no tienes que seguir los juegos que no se permiten o se hacen daño, debes saber cuándo debes seguir o no. Profesora: -Le prohíbe que se junte con algún niño/s en especial- -Sí, con A22, por ejemplo me acuerdo que una vez me contó que A22 estaba rayando la pizarra y mi hijo se levantó a borrar, porque ya era el colmo, era como el tema de conversación, A22, A22, (nombra al niño) pero últimamente no se queja tanto. No lo hace, hay algo extraño, qué pasa? le digo... Profesora: -Sí, es verdad, ha estado más tranquilo (no le cuento todo, pero A22 ha iniciado su tratamiento neurológico) Profesora: -Se queja de alguien más -También se queja de A19 ... pero así como que son del curso, y antes cuando jugaba en el recreo y le decían acusado, o apenas hacia algo malo acusado , siempre acusado, le causaba impotencia, eso como que acusado, acusado le molestaba mucho.
M-3: No, a lo mejor solo en la sala que no converse con los más habladores, pero en realidad él es uno de los más conversadores del curso.
M-4: No le he prohibido juntarse con ninguno, sí lo que le he pedido que si tiene mala relación con algún niño eee.. lo converse con el niño para tratar de solucionar
M-5: No, solo le aconsejó que no tiene que hacer lo mismo de los demás en el caso que estén haciendo algo que no corresponda.

Los niños, en mayor o menor medida, cuentan en sus hogares lo que ocurre en las clases, como estamos viendo. En este registro, la madre sabe que ocurren sucesos disruptivos, que hay estudiantes más inquietos y que no realizan las actividades curriculares propuestas. Podemos interpretar que si el niño relata en casa estos sucesos es porque están atentos a estas situaciones y le asignan importancia. Como ya hemos mencionado las causas de rechazo para construir amistades y relacionarse con el otro pasan por elementos discriminativos que los niños van construyendo a través de la experiencia en la convivencia y los modelos que observan de aprobación o reprobación de conductas de parte del profesor y de los padres en el hogar.

En este extracto de las *entrevistas* se observa como los padres no le prohíben juntarse con nadie, pero... siempre hay un pero, “*no te juntes con los más habladores, con los que juegan brusco*”. En el otro comentario (M-2) me llamó la atención de esta mamá expresa claramente que no le gusta que se junte con A22. En entrevista me comentaba: - que era un tema al principio de año, todos los días era A22 .el que le había hecho algo a él o a otro niño y que no le hacía caso a la profesora, hacia lo que quería, ahora - me decía - no es tanto. Esta mamá expresa como su hijo sufre de esta discriminación y le causa impotencia, “*acusado, acusado*”. A los niños les gusta reiterar lo que al otro le duele, y son también agazapados en esta actitud de molestar al otro, porque mientras no sean ellos haciendo el desorden se sienten ajenos a la amonestación. Esta mamá me decía que el niño se sentía muy mal porque justo cuando él respondía a la agresión que le hacían reiteradamente, solo lo veían a él luego que lo retaban, y el otro niño seguía haciendo lo mismo. Esta situación también nos alerta a nosotros como profesores, porque es verdad que muchas veces no nos damos el tiempo, en ocasiones, y escuchar al alumno e inmediatamente lo amonestamos sin averiguar qué ocurre, ya sea por lo imperativo del momento, como la formación o la clase misma. Esto lo ratifica Sánchez Blanco (2006), respecto a las conversaciones y reflexiones pedagógicas:

Entre estas discusiones no pueden faltar, desde luego, aquellas destinadas a reflexionar sobre las normas de convivencia, sobre el comportamiento que vulneran los derechos de los otros, sobre sus acciones, y los resultados de las mismas; hace falta que reflexionemos en voz alta, en una palabra, sobre lo que hacen o dicen ellos/as y/o los demás. Esta imposibilidad de escuchar del niño/a no puede hacernos caer en la idea de que se trata de un pequeño indisciplinado, desmotivado, cabezón, tozudo y/o consentido, cuando en realidad el más profundo de sus problemas es que no sabe escuchar. Las prisas familiares, e incluso escolares, son muy peligrosas, pues pueden hacer que apenas se si quede tiempo para hablar,

para dejar que los niños/as se expresen para que comprendan que la palabra hablada es muy importante y que, por lo tanto, merece su atención. (p.43)

Todas estas situaciones en el que las familias son partícipes a través de sus hijos del niño que pega, del niño amonestado, del niño díscolo, pueden ser mitigadas buscando vínculos sinceros con las familias. Es evidente que los docentes en el aula detectamos necesidades con facilidad al respecto, y una ayuda valiosa no es sólo la familia del niño o niña disruptivo, también lo son el resto de familias. El intercambio de información sobre el esfuerzo de ese niño, las cualidades personales que pueda tener, o el papel importante en alguna dimensión en la que destaque, facilitaría dos cosas, una que el resto de compañeros lo valoren y estén dispuestos a ayudarlo cuando lo necesite. Otra, las propias familias obtendrían un feedback tanto de la docente como de los estudiantes que reforzaría un mensaje positivo.

Reflexionar sobre la práctica docente, sin duda, suscita muchos cuestionamientos sobre las formas de actuar del docente en el aula. El aprendizaje en los procesos de socialización son recíprocos, tanto los niños aprenden entre ellos y de nosotros como nosotros aprendemos de ellos. El saber escuchar es una habilidad que no siempre desarrollamos los maestros, nos dejamos llevar por la contingencia del momento, la imprevisibilidad de la acción, y reparamos más en la situación concreta que en el contexto como una estructura pedagógica dada, fruto de la tradición profesional y un aprendizaje profesional acrítico. Cuando nos detenemos en las acciones en el aula, podemos entrar en diálogo con las mismas, y cuestionar un saber fruto de la rutina y la

tradición que forma parte de un sentido común compartido colectivamente (Gimeno, 1998, p.80).

Siguiendo con las situaciones de discriminación y diferencias que condiciona la aceptación o rechazo hay un caso muy especial. Un alumno que tiene dificultades en su participación social, presentando un diagnóstico de déficit atencional y oposicionismo, él es A22, al que ya nos hemos referido en más arriba, quien es el más rechazado del grupo. En el Sociograma I, son catorce niños los que lo rechazan, “porque abusa de sus compañeros, porque dice palabrotas, porque es poco estudioso, y pesado”.

En los dibujos se observa como sus compañeros los representan en las ilustraciones, al dibujar situaciones de buena y mala convivencia, en el extremo de la mala convivencia aislándolo, o con caras tristes. Hasta el sol, en una de los dibujos, está con cara triste en ese lado. En la imagen de la derecha también se observa que ponen a A19 y a A13, que son alumnos con características similares.

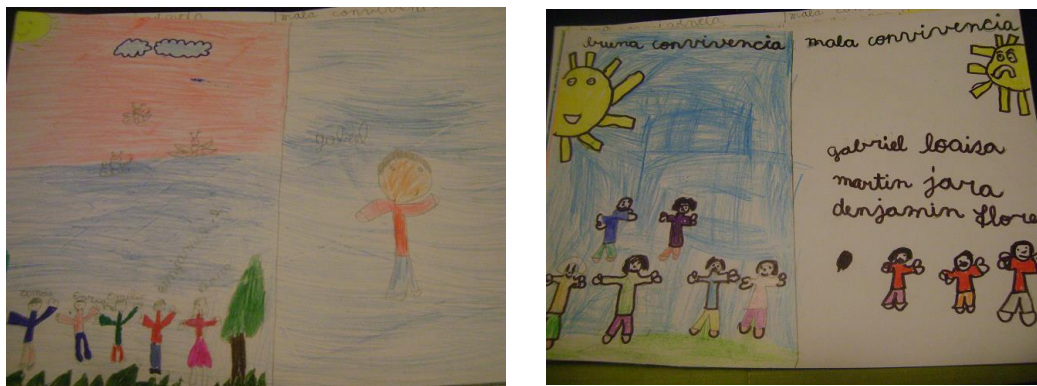


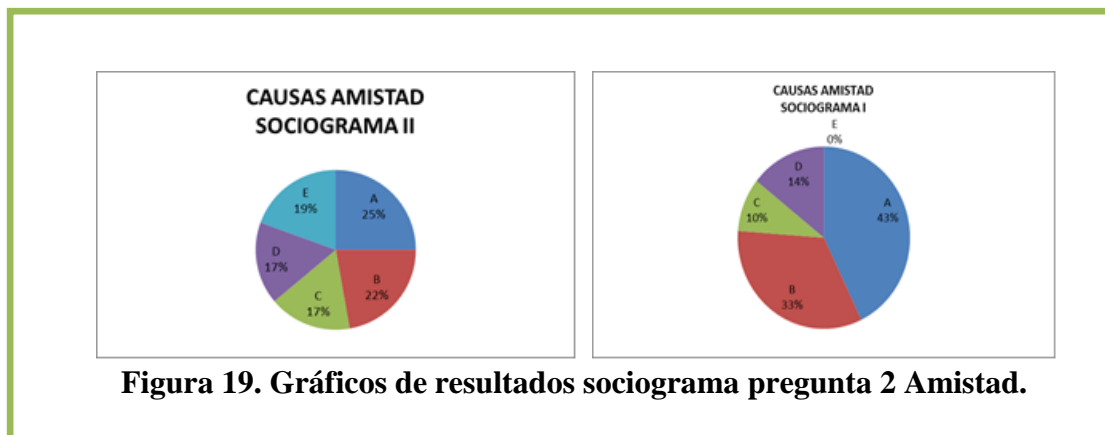
Figura 18. Dibujos de buena y mala convivencia.

Pero qué pasa con y entre ellos y sus interacciones, qué aprenden en este periodo de socialización, a esta edad y etapa de desarrollo, es lo que tratamos de reflejar a través de lo estudiado y observado en este valioso tiempo de convivencia. Uno de los aspectos más relevantes y que surge como un llamado de atención es la amistad a través del juego. Los niños y niñas aprenden, se divierten, socializan, son felices, sufren, y se entristecen, a través del juego, una actividad que activa una representación importante para los niños y niñas, la amistad, que aparece aquí como elemento de nuevo importante. Disfrutar con el otro a través del juego, es la posibilidad creativa que reconocen como oposición a la tarea académica, y que se revela como un elemento importante que define la estructura social en el aula. Revisaremos a continuación los datos que nos arroja el Sociograma en la pregunta 2 relacionada con la elección de los amigos/as, y las razones que justifican esa elección a través del tiempo.

Tabla 6. Sociograma: resultados pregunta 2 Amistad

PREGUNTA 2: AMISTAD			
<i>2 ¿Qué compañero/a de la clase te gustaría tener como amigo/a?</i>	2011	2012	DIFERENCIA
a) Porque somos amigos y sus aficiones son parecidas a las mías.	43%	25%	-18
b) Porque es simpático, de buen carácter y está siempre contento.	33%	22%	-11
c) Porque es estudioso y puedo tomar ejemplo de él.	10%	17%	+6
d) Porque nos comprenderíamos muy bien.	14%	17%	+3
e) Porque es animado y divertido.	0%	19%	+19

Fuente: elaboración propia.



Se puede apreciar que la opción A y B disminuyen significativamente, después de un año de convivencia, como motivos para elegir a los amigos, es decir, el ser parecido en sus aficiones, ser simpático y estar siempre contento no basta para seleccionar sus amistades. En cambio la opción D porque es animado y divertido, toma mayor relevancia pasando de un 0% a un 19% de los niños y niñas que consideran esta una buena razón para elegir sus amistades. Se puede interpretar que ellos buscan situaciones de juego que les provoquen entretenimiento y alegría, les agrada indudablemente compartir con niños y niñas que sean proactivos en el juego y generen instancias de diversión. Esto se hace evidente después de un tiempo de convivencia, la interacción en el tiempo les permite conocerse y aprenden que compartir con niños y niñas de estas características que les permite divertirse. Entonces existe una búsqueda constante por compartir con ellos.

Como es natural, no todos los estudiantes tiene estas características, por lo que resulta ser, a la vez, una condición de exclusión o discriminación a la que se ven expuestos en estas dinámicas lúdicas y de relaciones de amistad.

Dentro los datos recogidos se puede observar que las situaciones de discriminación en la escuela, como ya hemos dicho, surgen desde diferentes actores, ya sea entre los mismos niños y niñas y también desde los docentes con sus estudiantes. Los niños discriminan en la aceptación y participación en los juegos, lo que les causa grandes tristezas como lo podemos ver en el siguiente registro en la entrevista a los estudiantes, en la pregunta 4: ¿Cuáles son tus recuerdos desagradables en la escuela?, estas respuestas breves pero cargadas del sentimiento que les provoca, nos ejemplifican la situación.

EE – P4: ¿Cuáles son tus recuerdos desagradables en la escuela?

R7: -Cuando no puedo jugar-

R8: -Cuando me separo de mis amigos que comparto-

R9: -Son cuando no me dejan jugar cuando estoy llorando estoy triste y cuando estoy llorando se burlan de mí-.

El juego como un tiempo de práctica lúdica genera unos lazos de cohesión entre ellos importantes, pero también de rechazo hacia otros compañeros. Es un tiempo de conocimiento y de apego, pero también de discriminación. Constatamos que los niños y niñas aprenden a situarse en una estructura social que les lleva a comprenderse como miembro del grupo, y a percibir el grupo en relación consigo mismo y con los demás. Mediante el juego se acoge o se rechaza. Estas situaciones que vivencian los niños y niñas son importantes como fuente de aprendizaje en la diversidad, porque jugando interiorizan los valores de la inclusión. Pero como ya hemos visto, no sólo los niños discriminan entre ellos, los maestros discriminamos a cada momento no respetando las diferencias e individualidades de nuestros niños, pretendemos siempre que el comportamiento sea lo más tranquilo posible, sin demasiado alboroto y bullicio. Un imposible, pero pretendemos que todos vayan al mismo ritmo de aprendizaje;

impensable, pero pretendemos siempre la homogenización del grupo en un espacio de interacción en el que debiéramos de estar más atentos a constatar qué dinámicas de inclusión-exclusión se generan y por qué, que a controlar una actividad en el que ellos despliegan su creatividad. El juego es un espacio de reconocimiento libre del compañero y de elección, pero nos resulta difícil comprender nuestra responsabilidad y compromiso en relación con el cuidado de los entornos de juego, pues la exclusión social y los prejuicios bien pueden hacer su aparición de la forma más insospechada. Adquieren por tanto importancia los argumentos que hemos de presentarles a los niños y los interrogantes que hemos de plantearles si detectamos, como en el registro de entrevista analizado, que hay compañeros que se sienten solos y abandonados. Parece justo preguntarles qué sucedería si ellos se vieran excluidos del juego. Ello exige que haya espacio para la reflexión sobre la necesidad de que estos espacios lúdicos nadie pueda sentirse abandonado o solo. Exige detenernos a proporcionarles oportunidades para que puedan ponerse en el lugar del otro, y a que busquen consensuadamente alternativas y respuestas para que ningún niño o niña pueda verse discriminado en el juego.

Siguiendo en esta búsqueda de dar respuesta al cómo la diversidad genera procesos de socialización, podemos indagar en las siguientes observaciones realizadas:

RO – 25

La mañana está fría y los niños llegan muy abrigados. Hay varios niños y niñas enfermos.

A5 llora porque A40 está haciendo una votación para elegir amiga. A40 siempre entra en conflicto, es un poco más madura que las otras niñas y se puso a hacer papeles con la elección de amigas y A5 no quedaba en el grupo donde está A38, su amiga de siempre. Estos conflictos son frecuentes entre las niñas. Se pelean por las amigas. Conversé con ellas y llegamos a concluir que todas pueden compartir la amistad y que la amistad se gana con acciones y actitudes de las personas y no por votos.

A40 termina llorando, está muy sensible últimamente.

Tuve una entrevista con la mamá de A40 y me dice que ha tenido muchos conflictos desde que ella se juntó a vivir con su pareja. Él, la pareja de la madre de A40, también tiene una niña y la ven el fin de semana y también pelea con ella, la mamá me dice que la conoce, y sabe que A40 es conflictiva, y le cuesta tener amigas, esto lo conversamos el año pasado, A40 es de pocas amigas, tiende a buscar niñas más grandes.

A40 es una niña con características particulares, le cuesta tener amigas, no le gusta prestar sus pertenencias, lápices con brillos, y si los presta se los pide enseguida, ella nunca comparte colación, se junta a veces con A27 pero luego se separan, siempre la veo sola en el patio, va mucho a la biblioteca y sí la he visto con niñas de Tercer y Cuarto año que conoce del furgón escolar que las transporta desde sus casas.

Los conflictos que suceden entre las niñas son muchos, y van dando pie para que entre ellas se formen grupos de amigas que excluyen a otras, generando sentimientos de rechazo que afectan a algunos niños o niñas. En este caso la actitud de A40, sin duda provocó rechazo entre sus amigas, quienes a sus escasos siete años perciben un acto discriminatorio de su parte. Los aprendizajes en la interacción social se van construyendo en el día a día a través de experiencias agradables o desagradables como estas. En este caso hubo dos partes afectadas y dos aprendizajes respecto al otro que no podemos dejar de visualizar. Por un lado A5 se sintió muy afectada y triste ante la actitud de su compañera, percibe que lo que hizo no estuvo correcto y lo más probable es que se aleje de su amistad. Por otra parte A40 realizó esta acción como una forma de captar amigas, tal vez no pensó en que podía herir a alguien, ella solo quería conseguir amigas, y se dio cuenta que esa no era la mejor manera de lograrlo. Hubo lágrimas en ambas afectadas, por lo que esto tiene que haber producido en ellas un conflicto de emociones donde el respeto por el otro no fue considerado.

Precisamente el contraste de pareceres entre las niñas y los niños y la interacción entre compañeras y compañeros en la misma clase les llevará a enfrentarse a sus propios errores. El error es considerado como elemento de valor para seguir redescubriendo conjuntamente el conocimiento. (López Melero, 2001, p.38)

En este sentido el conocimiento lo concibo de manera integral, el conocimiento no se limita a la construcción de lo cognitivo de saberes disciplinares que nos demanda el currículo, sino que pasa por todo nuestro ser, por toda nuestra integridad e intimidad humana, y de eso estamos hablando, de la construcción del conocimiento más importante de la vida que es el saber relacionarse con el otro y con los otros de manera respetuosa y con principios de amor y bondad. Esto plenamente y “Pienso que todos los seres humanos podemos aprenderlo todo, y según como aprendamos a vivir viviremos. En tanto conservemos nuestro propio respeto y el respeto por el otro, conservaremos la apertura para aprender cualquier cosa”. (Maturana, 1999, p.212)

Esta situación se vuelve a evidenciar en la entrevista realizada a los padres EP- 2: ¿Qué sé de mi hijo/a sobre su vida en la escuela, cuáles son sus virtudes y defectos?

La respuesta de la madre de A40 confirma lo que sucede:

EP-2 P1 ¿Cómo es mi hijo/a? Sus virtudes y defectos.

Mi hija es una niña maravillosa, inteligente, amorosa y la mayoría de las veces es una niña feliz, su genio es un poco complicado. Ella no sabe muy bien controlar sus emociones, se frustra mucho cuando no consigue lo que quiere, es llevada a sus ideas y por eso creo que tiene problemas con sus compañeros “a veces”, también es muy ordenada con sus cosas, le gusta mucho ayudar a cuidar a su abuelita.

Virtudes: amorosa, buena compañera, responsable, buena hija, inteligente.

Defectos: mal genio a veces, llevada a sus ideas, todo lo vende hasta los dulces de cumpleaños no se los come, los guarda y los vende, eso me preocupa.

A40 en la escuela es una niña que acata órdenes y no tiene mayores problemas y le gustan mucho las matemáticas, también me dice que quiere mucho a la profesora y a la tía inspectora, a veces cuenta que tiene problemas con sus amigas y que no se juntan con ella, pero yo trato que no le afecte tanto y que ella también se dé cuenta de que si se enojan con ella tiene que haber un motivo, y que ella también tiene algo que ver.

La forma en que se expresa la madre sobre su hija deja ver el enorme amor que siente por ella, reconociendo muchas virtudes que sin duda tiene. Pero no deja de ser objetiva al reconocer las facetas que impiden a su hija relacionarse de mejor forma con sus pares. También se puede percibir una cierta preocupación respecto a los estados de ánimo de la niña, cuando dice “*y la mayoría de las veces es una niña feliz*”, reconociendo a la vez que tiene un carácter fuerte que incide en la relación con sus pares pudiendo, tal vez, ser la causa de sus estados de ánimo.

Existe un conflicto interno que interfiere en la conducta y decisiones que toma A40, el cual no puedo vislumbrar, podría especular respecto a lo que me dice la madre en la entrevista sobre su vivencia familiar, pero esta variable no me compete, puede que esté influyendo en su conducta, pero no es elemento que podamos analizar en este estudio. Sólo sé que está interfiriendo en la forma que tiene para relacionarse y esto le provoca más conflictos y tristezas. Ciertamente los actos discriminatorios entre pares suceden con frecuencia, como en este caso, la acción de A40 tuvo por consecuencia el llanto de una compañera que se sintió excluida del grupo, y su propio llanto al darse cuenta de su error. Ocurren otros hechos parecidos en los juegos que organizan, en las actividades grupales de la clase y hasta se percibe en la organización de grupos para compartir el momento del almuerzo. Y estas situaciones tienen un valor pedagógico incalculable para fomentar la inclinación de los niños y niñas a sentir compasión por el otro, y tener conciencia de los errores que pueden cometer. Un aprendizaje fundamental para que los niños y niñas se sientan tratados como personas en toda su plenitud y extensión.

Como vemos no todo es hermoso y agradable en los espacios de convivencia, surgen a menudo situaciones de conflicto y discriminación que les afectan y que también forman parte de la convivencia. Se hacen presentes las diferencias entre ellos lo que conduce a situaciones de discriminación que los remece constantemente. Los niños y niñas actúan desde sus emociones, cada acción está cargada de un componente emotivo que le da sentido a la relación que establecen en los procesos de socialización. Hacerles conscientes de estos sentimientos, analizar con ellos las situaciones generadores de los mismos no sólo permite hacerlos competentes emocionalmente, también asumir sus responsabilidades y las consecuencias naturales de sus actos. Cuando como vemos surge el conflicto, como es natural, tener una disposición honesta a comprender qué ha sucedido en el primer paso para ir adquiriendo la responsabilidad social en el grupo. Y con ello el poder adoptar aquellas medidas que sean procedentes con la situación concreta.

Los niños y niñas aprenden la trama emocional que se vive en la comunidad humana que les toca vivir simplemente al vivirla, cualquiera que esta sea. Para ellos no hay comunidad social armónica o comunidad social en desintegración, libertad o esclavitud, riqueza o miseria; estas son dimensiones de la existencia que verá sólo si aparece un espacio reflexivo en su vivir porque se encuentran con algo distinto que los pone en otra perspectiva y abre en ellos la biología del amor en la posibilidad de ternura estética, respecto por sí mismo y por el otro. (Maturana, 1999, p.11)

Maturana apela a la construcción íntima, que se dan en los procesos de socialización, cada persona se construye a sí misma de acuerdo a la experiencia emocional producto de su participación en la interacción social y la capacidad de reflexionar sobre sus actos, y los niños y niñas comienzan a experimentar estas experiencias tempranamente, y

muchas veces lo pasan mal, lo importante es que en este espacio de participación social se otorguen las instancias para reflexionar y ponerse en el lugar del otro. Acá cobra suma importancia nuestra intervención adulta, debiendo ser más intencionada y apelar a principios que favorezcan la convivencia basados en el respeto y reconocimiento del otro. El aula es mucho más que un espacio de estructuras académicas.

Los niños y niñas aprenden que dentro del grupo hay una diversidad de compañeros en los cuales buscan afinidad, aceptación, reconocimiento, diversión y principalmente amistades que les permite sentirse gratos y aceptados en el grupo. Este elemento es clave y se evidencia en todos los datos recogidos “el juego”, “los amigos/as” son reiterativos en las respuestas. Estas relaciones de amistad, donde discriminan en la aceptación y rechazo de sus pares son evidentes y van variando a lo largo del tiempo, la convivencia diaria puede enriquecer los lazos de amistad entre ellos mismos, así como minar algunas relaciones que provocan resquemores y sentimientos de tristeza que salen a la luz al momento de recordar *las buenas y malas experiencias en la escuela*, que veremos y revisaremos más adelante.

Pero es necesario detenerse en este **cambio** sobre las percepciones que niñas y niños tienen respecto a las elecciones de amistades o rechazo y las razones para elegirlos. Las diferencias observadas sobre a quién eligen como amigo y por qué lo eligen, o por el contrario, a quién no elegirían como amigo y por qué, están determinadas por influjos bien establecidos: acciones discriminatorias del profesor, acciones propias de cada estudiante, refuerzos desde el hogar y el tiempo de socialización transcurrido en este proceso de convivencia de un año a otro. Sin duda, el cotidiano de las actividades en la

escuela influye en estas construcciones de relaciones de amistad, toman validez las aportaciones de Jackson (1992), en su trabajo “La vida en el aula” cuando repara en lo cotidiano de la vida en la escuela y lo que representa en la vida el tiempo que permanecen en ella, una observación tan evidente y que usualmente no reparamos en ella, es la siguiente:

Existe en las aulas una intimidad social que no guarda parangón con cualquier otro lugar en nuestra sociedad (...) sólo en la escuela pasan varias horas treinta o más personas literalmente codo a codo. -Y continúa el autor- Esta intimidad reducida del aula se debe no sólo a la intensidad de sentimientos sino también al grado en que éstos se ven en una variedad de situaciones y actitudes. (p.6 – p.22).

Las siete horas y media que compartimos de lunes a viernes; los espacios de convivencia; el compartir en las clases; compartir en los recreos; las oportunidades de salidas pedagógicas; los momentos de festejos y las diferentes e innumerables actividades que pueden compartir, les permite conocerse y aprender de las diferentes facetas de sus personalidades, les permite compartir y conocerse mostrando sus diferencias y valorándolas entre ellos mismos, tanto en lo académico, como en lo social y en lo lúdico que es el medio de relacionarse, todo esto deja huellas que merecen una valoración mayor respecto a lo que se vive en las aulas.

7.4.4. JUEGO, AMISTAD, LIBERTAD: Las diferencias como un valor en la convivencia

Esta segunda categoría es una de las más bonitas que he podido analizar, porque las expresiones de juego, amistad y libertad son las que nos muestran a los niños y niñas tal como son, sin presiones porque deben adoptar una conducta apegada a la norma, en

estas acciones ellos dejan ver cómo la emoción rige la conducta espontánea de su esencia infantil otorgando al juego una relevancia incomparada dentro del contexto escolar y que muchas veces no logramos vislumbrar, pensando que sólo es parte de edad sin reparar lo significativo que es para su desarrollo social y emocional.

Para iniciar el análisis volvemos a recurrir a los datos que nos entrega el Sociograma I, en la pregunta 2 sobre la amistad.

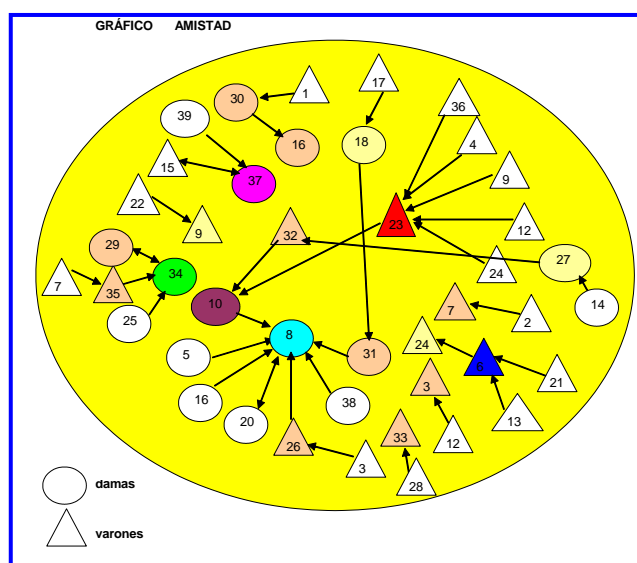


Figura 20. Esquema de las preferencias de los estudiantes en sociograma pregunta 2 Amistad.

Al analizar los resultados del Sociograma I que corresponde a la amistad, podemos interpretar que existen alumnos más preferidos que otros, entre ellos está A23 representado con el número 23, A8 con el número 8, A34 con el número 34. Estos niños figuran con 5, 7 y 3 preferencias respectivamente, dentro de un grupo de cuarenta estudiantes. No se observan grandes preferencias, debido a que las relaciones en el curso son buenas, todos tienen muchos amigos y compañeros de juegos. Al analizar las causas

de las preferencias de amistad por los niños y niñas se aprecia una diferencia significativa en la razón para justificar la elección realizada.

Tabla 7. Sociograma: resultados pregunta amistad

Fuente: elaboración propia.

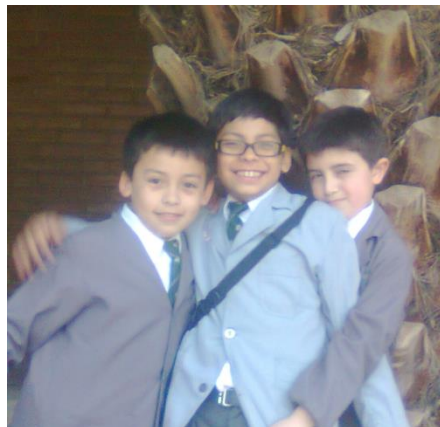
En un año de convivencia los procesos de socialización van arrojando diferencia en la forma de concebir la amistad por los niños, ampliándose los motivos que argumentan su elección, y es lógico, pues se conocen mejor, reflejando que a través de la convivencia

Sociograma: pregunta 2 amistad.	2011 (S1)	2012 (S2)	DIFERENCIA
2 ¿Qué compañero/a de la clase te gustaría tener como amigo/a?			
a) Porque somos amigos y sus aficiones son parecidas a las mías.	43%	25%	-18
b) Porque es simpático, de buen carácter y está siempre contento.	33%	22%	-11
c) Porque es estudioso y puedo tomar ejemplo de él.	10%	17%	+6
d) Porque nos comprenderíamos muy bien.	14%	17%	+3
e) Porque es animado y divertido.	0%	19%	+19

van otorgando a la amistad más significados. El ser amigos y parecerse o tener los mismos gustos ya no es el motivo más recurrente, toman fuerza otros factores que tienen que ver con el valor que asignan a las diferencias que caracterizan a cada uno del grupo, ninguno es igual al otro cada niño o niña es único en su esencia. Por ello, buscan relacionarse con otros diferentes para construir amistades, el ser animado y divertido es una cualidad muy apreciada, pues estos niños aportan al grupo nuevas instancias en la convivencia que los reconforta y genera felicidad, como ya hemos señalado. Pero también el ser buen alumno y aprender de él también aparece aumentado. Somos seres sociales que necesitamos del otro para vivir, es una necesidad primaria, una vida sin

amistad es sinónimo de soledad y amargura, en la amistad encontramos estados de felicidad, solidaridad, ternura y amor.

EF-2



Tres niños súper distintos en sus habilidades cognitivas, sociales, artísticas, deportivas...se encuentran en la amistad porque las diferencias y las individualidades que los distinguen se convierten en un valor que los une en la convivencia.

EF2- R14

A mí me gustó la foto de mi compañera A41 porque *somos muy amigas*. Lo que más me gustó fue el lugar del patio de media *porque fueron divertidas y chistosas*, me encantaron mucho esas fotos, formamos ese grupo porque A41, A16, A34, A38 y A5 somos muy amigas mías.



La amistad es un valor muy importante en esta etapa de la vida escolar, es aquí en este contexto donde construyen sus primeras relaciones sociales, salen del círculo familiar donde generalmente son aceptados sin condiciones, se enfrentan solos como individuos a un nuevo escenario donde encuentran y establecen los primeros lazos de amistad, a fuerza de aciertos y desaciertos, donde descubren a través del emocionar de sus acciones el significado y valor de la amistad. “La amistad es el vivir en la aceptación del otro, en la legitimidad del otro en la convivencia, sin exigencias, sin peticiones y sin perjuicios, como un espacio en el cual todo es posible y legítimo en la conversación incluso el desacuerdo y la discrepancia.” (Maturana, 1991, p. 74).

Las relaciones de amistad se van construyendo en el proceso de socialización. El resultado de la actividad de elicitación de fotografías 1 (EF1) donde sacaron fotografías a sus compañeros y compañeras en forma libre, fue precisamente el reflejo de la amistad que comparten y ratifica los resultados del Sociograma. Al consultar en forma individual a cada niño o niña por qué había tomado las fotografías a esos niños las respuestas más frecuentes fueron estas:

EF1

Porque es mi amigo, porque se porta bien, porque es chistoso, me cuida, nos ayudamos, me agrada, jugamos, es amistoso, es buen compañero, nos caemos bien, me ayuda en las tareas, me consigue las tareas, son mis mejores amigos, porque es cariñosa, amable.



De todos los motivos argumentados para justificar su fotografía, los que más se repite es **la amistad** y los juegos en común, hubo 19 niños/as que dieron este motivo, algunos complementaban con otros; 5 opiniones fueron porque eran estudiosos; 3 opiniones porque era amable tierna y bonita; 2 porque eran graciosos; 3 porque sentían que los cuidaban.

yo soy máximo
saque fotos a
el Emilio y a mi consejero
porque me ayudan
cuando me caigo y
los cuidamos.

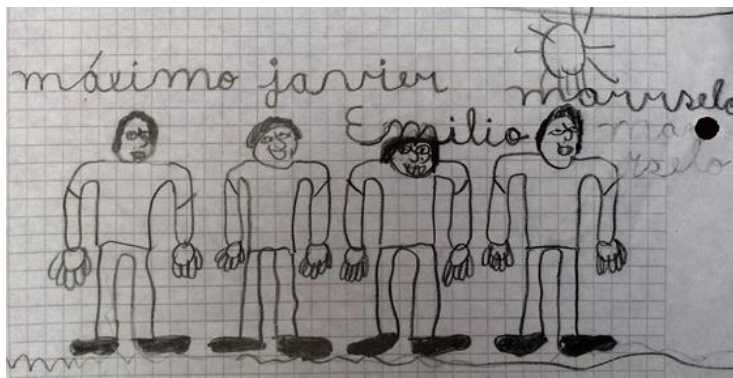


Figura 21. Respuestas escritas de elicitación.

Vemos en esta respuesta cómo valoran la amistad y ven en ella un elemento de protección común, el ayudarse en momentos de aflicción, comprender que ser amigos es estar juntos en los buenos y malos momentos, en los triunfos y en los momentos que se necesitan entre sí, así construyen la convivencia en el reconocimiento del otro, las emociones fluyen y surge la valoración por el otro. “En el momento en el que el niño se cae y la mamá o la profesora o el amigo lo acoge, ese niño surge como un legítimo otro en ese espacio de convivencia.” (Maturana, 1999, p. 201). Este es un reconocimiento basado en el amor y respeto que todos necesitamos para crecer y desarrollarnos como seres esencialmente sociales. La amistad trasciende al juego, es un estado de mayor significado para el niño encontrando en ella una relación de vínculo mayor, el amigo ayuda, comparte, está presente cuando nos necesitamos.

Los niños aprenden a socializar en las relaciones de amistad y los juegos que comparten, desde pequeños compatibilizan caracteres, tienden a agruparse por intereses comunes, como jugar a la pelota en los varones, jugar con muñequitas y esquelas de dibujos las niñas. En aquellos días (2011-2012), el gran centro de atención eran los juegos son los bley, bley, que son una suerte de trompo, pero de plástico, (tradicionalmente en Chile el trompo es un juego de madera), con forma de platillo volador con puntas, y no con una lienza, como era antes, sino que con una tira de plástico dentada que se enrolla a presión. Este juego era la sensación por esos días y que también causó más de un accidente en ellos mismo por lo rápido que lanzaban el trompito. En estos juegos ellos establecen normas de turnos, el que manda es el dueño del juguete, y se van turnando, ya que no todos tienen bley- bley, existen diferencias en los costos del juguete, algunos más caros y otros más baratos, pero los niños no parecen interesarse tanto por esto, lo que importa es jugar. Las mamás lo reflejan en las entrevistas:

EP1- P20: *¿Piensa usted que existen diferencias entre los alumnos del curso respecto a la condición económica de los padres? Por qué*

M3: Y pienso que deben existir diferencia económicas, claramente establecido es por el mismo hecho que hay padres que pueden, trabajan ambos y pueden tener un hijo, está súper claro que pueden haber diferencias ahora si la hacen notar entre ellos no, no lo sé porque como le digo...
 -¿Él no le ha transmitido que algún niño trajo un juguete que él no tenga?
 -No, no, no, porque yo creo que a él no, aún no tiene esa percepción de las cosas, para él todos son juguetes, no hay valores establecidos de juguetes...esto me costó tanto y él me cuenta mamá sabes que un niño se compró un bley bley que costaba \$10.000 - a okey- y después me dice mamá un niño se compró un bley blay que costaba \$100, pero ese de \$100 le pegaba súper fuerte a el de \$10.000, pero él no tiene aún establecido las diferencias entre plata de cuánto es de cuánto es para él son todos juguetes, a él no le afecta eso.

En esta entrevista se puede apreciar que a los niños lo que les gusta y hace feliz es el juego, en este momento es el bley bley, luego será la pelota, el tacataca, etc., lo importante para ellos es jugar y sentirse parte de los juegos. En general no se ve a esta

edad tanta influencia de las marcas comerciales y el valor en dinero que asignan a sus pertenencias, no siendo un tema de preocupación mayor, sabemos que en otras edades, en cursos más grandes, este tema está causando muchas y graves dificultades en la convivencia escolar.

Siguiendo con al análisis de esta categoría, podemos interpretar de acuerdo a las observaciones recogidas, que los niños aprenden a ser felices a través de los momentos de libertad que pueden disfrutar y experimentar en la escuela, en este caso, obviamente coexisten muchos otros factores externos e internos que inciden en la felicidad de los niños, pero lo que nos convoca es lo que ocurre en la escuela de la diversidad.

No es curioso que al preguntar a las mamás qué es lo que más le gusta del colegio a los niños y niñas, la respuesta era inmediata... *el recreo*. Sí, el recreo para ellos es un momento de compartir con sus amigos, jugar y dar rienda suelta a sus inquietudes, si quieren correr por el patio, gritar, saltar, o lo máspreciado: *jugar con sus amigos*.

RO7

Debo pasar la lista y prepararnos para salir al primer recreo de colación, donde los niños traen sus colaciones más abundantes, ya que complementan el desayuno que tomaron en sus casas. Tocab el timbre y se escucha un coro ¡recreoooo!

En la clase todo es más controlado, pero tenemos nuestros momentos de relajación, sobre todo al inicio de la jornada de la tarde, donde hay quince minutos en los que ellos entran a clases y se quedan en el patio los alumnos de quinto y sexto año, por lo tanto hay bulla, es imposible hacer clases, así que en este rato ordenamos, van al baño, a pesar que

tuvieron un recreo de almuerzo de más de media hora. Ellos saben que este recreo es el más largo así que almuerzan rápido para ir a jugar.

RO1

(Luego del recreo de almuerzo)... Los niños están dispersos comienzan a ordenar, se produce desorden, varios toman escobillones (niños y niñas), otros dos toman las palas y se agrupan delante a barrer, les digo: -barran y limpien también en las filas-, poco caso hacen, otros se paran aprovechando el momento de relajo y se ponen a escribir en la pizarra y por supuesto que lo que menos hacen es ordenar y barrer la sala.

En estas ocasiones los niños se sienten libres de acción, y lo disfrutan mucho, las actividades de limpiar son iguales para hombres y mujeres, no hay diferencias, les gusta barrer y lo disfrutan una enormidad. Es importante marcar en los niños desde pequeños esta igualdad de condición respecto a quien ordena y limpia el lugar que habitamos y compartimos a diario.

En estos momentos de relajo hay niños que les encanta hacer dibujos en la pizarra y luego hay otros que piden borrar, es un juego sin fin. Los alumnos más tranquilos y los más inquietos disfrutan estos momentos, la diferencia es que cuando debemos retomar la clase los más desordenados se demoran más en acatar las indicaciones y calmarse, a pesar que hacemos ejercicios para que se calmen, algunos quisieran seguir en un interminable recreo.

Las otras actividades que disfrutan mucho los niños y niñas es la clase de Educación Física.

RO-15

Es la clase de educación física, los niños esperan con ansias esta clase. Hoy la profesora no podrá tomar a las niñas porque le aplican el test ceis a los sextos y ella es profesora jefe, por lo tanto tiene que estar con sus alumnos.

Las niñas se ponen tristes porque no tendrán clases, y se ponen a gritar.
 -¡injusticia, injusticia...!- entonces les digo que no se pongan así, porque iremos igual al gimnasio, ya que debemos ensayar el baile de septiembre. – ¡eeeeeh! - corean todas.
 Nos vamos al gimnasio con el otro primero, el profesor Pablo y la señorita Soledad, que es la profesora del otro Primero.
 Llevamos y los niños, entran al gimnasio, corren desenfrenados, se liberan, gritan, yo los dejo, mi colega llama a sus niños y les dice que se pongan en el círculo central, yo espero un rato, los llamo para que esperen en el círculo mientras ponemos la música para el baile...

Estas clases las hacen profesores especialistas, en ocasiones nosotras, las dos profesoras jefes de los Primeros básicos A y B, los acompañamos para supervisar y tratar de evitar accidentes. En este registro de observación, en especial, se muestra como los niños se liberan en estas clases, y como saben que yo les permito más, ellos han aprendido a través de ponerme a prueba innumerables veces sobre lo que les dejo hacer o no. En este caso les permití obviamente que corrieran en el gimnasio, se liberan, es agradable ver como lo disfrutan, podría pensarse que es un poco irresponsable de mi parte, porque algún niño se podría accidentar, que es el mayor riesgo en las clases de Educación Física, pero un accidente puede pasar en cualquier momento y en ocasiones hasta con más supervisión, como ocurrió en una clase de Educación Física con un alumno que se cayó de la jardinera y se fracturó el codo, fue grave, y estaban los dos profesores con la Supervisora en una clase bien estructurada, no había libertad de acción estaban haciendo un circuito, pero al niño se le ocurrió subirse a la jardinera, mientras esperaba su turno, esto fue en el patio y cayó sobre su brazo. Los accidentes siempre van a estar presentes en un colegio con tantos niños. Debemos trabajar más en la prevención que en el control, eso es algo complejo y un buen desafío.

No puedo dejar de mencionar, en esta parte, que uno de mis más íntimos pensamientos de autocrítica pedagógica están precisamente en este aspecto, ya que me siento

demasiado permisiva, o muy blanda con los niños, ellos cuando me conocen rápidamente saben que pueden obtener licencias que no todos los profesores dan, tener momentos de relajación en clases que les permite conversar o distraerse, cambiar la actividad si están muy agotados, tal vez sea por mi personalidad, yo también soy diferente y ellos lo saben. Esta situación me ha traído algunas críticas, en ocasiones, debido a que se tienden a comparar los cursos, y en más de una ocasión se me han catalogado de una profesora más relajada en la disciplina, silencio en la sala, niños de pie... me cuesta mantener una estructura de disciplina rígida, como lo pide el colegio, aunque últimamente esta visión ha cambiado sustancialmente y se comprende que no podemos tener a los niños sentados estáticos y callados dos horas de clases, es inhumano si pensamos que permanecen siete horas diarias en la escuela, ellos necesitan expresarse, jugar; a nuestra escuela le ha costado salir del paradigma conductista del que viene marcado por una tradición de varios colegios que la anteceden con esta disciplina más rígida. Pero a pesar de esto, mi antigua Directora me dijo en una ocasión: *“sus niños son iguales a usted, alegres y espontáneos, no puede pretender tenerlos como gatos de yeso en la sala, los niños son el reflejo de sus profesores...”* Este comentario me reconfortó bastante. A pesar de esto, esta visión es parte del currículum oculto de la escuela, existe entre los mismos colegas esta concepción, se suele criticar a los profesores de disciplina menos estructurada. La discriminación aparece nuevamente, ahora en las prácticas docentes, debes apegarte a la norma, y esto nos hace caer en errores que luego lamentamos al ejercer presiones en nuestros estudiantes por mantener los cánones establecidos. Pérez Gómez (2005), nos indica respecto a la dimensión heurística de la práctica docente, como modelo de concebir la intervención en el espacio del aula, que no

es menor la presión del entorno escolar al adoptar estructuras de intervención de y manejo diferentes en el aula.

El profesor se debate en la actualidad en un dilema difícil de resolver. Se encuentra en medio del conflicto entre su responsabilidad de mantener el control sobre el orden social y las relaciones en el aula, así como sobre la impartición del curriculum disciplinar y su responsabilidad profesional de potenciar el aprendizaje significativo y relevante de todos y cada uno de los individuos del grupo de clase. (p. 102)

Este dilema sin duda coarta muchas veces las iniciativas de intervención más abiertas e innovadoras que remuevan el orden establecido en la escuela.

Pero no pretendo realizar una catarsis respecto a las prácticas docentes, pues dentro de las libertades que tenemos en nuestras aulas podemos realizar grandes cambios que beneficien y hacen felices a nuestros niños y niñas. Y para demostrarlo presentamos en esta categoría una muestra de la actividad de Elicitación de fotografía realizada el Segundo año (EF2), donde los niños y niñas dieron rienda suelta a sus libertades y fueron muy felices en la convivencia.

EF2 - R1

A mí no se me ocurría nada a nadie del grupo se le ocurría nada a nadie, hasta que A1 se le ocurrió una brillante idea que con la cámara del grupo nos saquemos fotos en el patio de Kinder. Nos sacamos unas espectaculares fotos, la primera foto nos subimos a la pared del patio y nos pusimos como momias en un sarcófago. La segunda A23, A35 y A36 se pusieron en el resfalín acostados como momias enterrados y A1 y yo nos pusimos al lado del resfalín **esa fue la foto favorita de todos las que haya visto.**



EF2- R2

El día de las fotos **fue entretenido**, no todos trajeron cámara, entonces **hicimos grupos** todo mi grupo son amigos, (los nombra), algunas fueron divertidas le sacamos al biblioteca y una en el taca taca y en el patio central y la foto que más gustó fue la del tobogán.

Las fotos eran entretenidas y mi grupo estaba con todos mis amigos. Nuestro grupo escogió la foto más completa o sea que aparezcan todo el grupo. **Ese fue uno de los días más bacanes del 2012** nos sacamos fotos en lugares que nos gustan hubo fotos graciosas y fomes.



EF2-R3

A mí me gusta porque **es como si no hiciéramos clases** nunca y me gusta porque **se nos ocurren cosas locas y chistosas** nos sacamos una foto haciéndonos los muertos.

A mí me gustó porque **es como hacer clases al aire libre**, también porque se nos ocurren cosas locas, hacemos los muertos, sacarnos una foto con cartas de jugadores de futbol, nos sacamos una foto apuntando el nombre de nuestra señorita Rosita y finalmente nos sacamos una foto con los trofeos.



Despliegue de felicidad total, eso fue esta actividad, hay varios registros más que grafican las emociones de los niños y niñas en este instrumento o técnica de la investigación cualitativa, fue un verdadero acierto su utilización, pues hace que emerjan, que se manifiesten aspectos que tienen que ver con la emocionalidad, con el sentir de las personas, de una forma natural, aparecen datos que tal vez no podríamos captar con otros instrumentos. Para los niños y niñas el compartir en estas instancias liberadoras donde pueden expresarse libremente, donde construyen momentos de felicidad juntos, como lo expresan en el registro, es una ganancia invaluable en los procesos de socialización.

Estos comentarios de los niños y niñas respecto a las fotografías que sacaron en diferentes lugares del colegio elegidos libremente, fue una de las actividades de recogida de datos que más nos aporta sobre cómo las diferencias entre ellos se traducen en un valor y elemento clave para el éxito de una actividad grupal. El comentario de A42 respecto a cómo lograron concretar las fotografías es muy interesante, convirtiéndose en una suerte de ventana abierta a su mundo de interacciones, donde la diversidad se vive y acciona de manera natural aportando en los procesos de socialización entre iguales: - *“A mí no se me ocurría nada, a nadie del grupo se le ocurría nada a nadie, hasta que A1 se le ocurrió una brillante idea que con la cámara del grupo nos saquemos fotos en el patio de Kinder. Nos sacamos unas espectaculares fotos”*...-

Estos datos son importante, porque en el reconocimiento de A42 a A1, hay un reconocimiento explícito de la aportación del compañero, un reconocimiento a una acción que repercute en todo el grupo. Como veremos más adelante, se vivencia una situación que indica como los niños y niñas son capaces de reconocer la aportación de los demás, una dimensión clave para la implantación de acciones para favorecer la cohesión y la convivencia democrática en el grupo, el aprendizaje cooperativo.

Los niños ponen en evidencia sus habilidades y competencias en todo momento en este proceso permanente de socialización que les permite la convivencia diaria, no todos pueden tener las mismas iniciativas, cada uno es un aporte en su individualidad y diferencia con el otro, lo que lo hace diferente es el valor de su persona única e irrepetible que es reconocida por el resto de compañeros. La experiencia significativa en este compartir una actividad lúdica, distinta a las actividades comunes, la van

construyendo entre todos, todos pueden ser un aporte valioso al grupo y los demás lo agradecen: “-Ese fue uno de los días **más bacanes** (sorprendentes, mejores, inolvidables) del 2012-“. Sin duda esta actividad va a ser difícil de olvidar y sienta un precedente en sus relaciones de convivencia, tuvieron la oportunidad demostrar que entre todos pueden lograr objetivos comunes aportando desde sus individualidades para concretar un logro colectivo: - “**Nuestro grupo escogió la foto más completa o sea que aparezcan todo el grupo**”.

Plantear la exigencia de provocar la reconstrucción por parte de los alumnos/as, de sus conocimientos, actitudes y modos de actuación requiere otra forma de organizar el espacio, el tiempo, las actividades y las relaciones sociales en el aula y en la escuela. Es preciso transformar la vida del aula y de la escuela, de modo que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que induzcan a la solidaridad, la colaboración, la experimentación compartida, así como a otro tipo de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la búsqueda, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación.(Pérez Gómez, 2009, p. 9)

Se aprecia en ellos un hermoso sentimiento de reconocimiento por las iniciativas del otro, lo reconocen como un valor, no se observan comentarios negativos, por el contrario, reconocen en el otro las buenas ideas y por sobre todo valoran el hecho de compartir con sus amigos. La amistad es reconocida por ellos y ellas como un elemento fundamental en la vida en la escuela, como ya lo hemos referido anteriormente.

Estos registros los considero de gran valor, porque evidencia que lo importante es potenciar actividades en la escuela que permitan la interacción social y el desarrollo de actividades fuera del aula. El fortalecimiento de relaciones entre pares fue un gran logro, todos participaron, formaron grupos, se sintieron como en familia, crearon situaciones

para plasmar las imágenes, se plantearon desafíos y los concretaron juntos, en una suerte de complicidad por lograr una fotografía novedosa que reflejara su amistad. Las emociones fluyen, **las diferencias se hicieron presente como un valor**, cada uno aportó desde su iniciativa y esto fue valorado por sus pares. Surge entonces un aprendizaje basado en las relaciones fundadas en respeto por el otro y la emoción que los vincula.

En la relación con otro, el niño o la niña aprende su cuerpo y lo aprende como algo amoroso o no, según sea la relación, si la relación es de juego aprende su cuerpo y el del otro como algo amoroso. Aprende su cuerpo respetándolo o no, aprende el cuerpo del otro respetándolo o no, según sea la relación. ¿Y qué cuerpo aprende? Aprende el que aprende. Pero en el juego aprende su cuerpo amoroso. (Maturana, 1999, p. 204)

El niño y niña aprenden en esta relación amorosa del juego, sin duda que sí, aprende reputándose y respetando al otro en esta relación, claro que sí, en definitiva la importancia que representa el juego se vincula con las emociones que les permite construir con el otro en la convivencia con sus pares.

El promover actividades diferentes, a nuestros estudiantes, siempre es una oportunidad de aprendizaje significativo y de enriquecimiento para ellos, que como docentes debemos aprovechar al máximo, tanto en lo curricular como en el desarrollo de habilidades sociales, valóricas y de formación personal. Muchas veces, los maestros, nos reprimimos en la oferta de actividades más libres debido a las limitaciones que nos ponemos nosotros mismos, nos entramos en mantener la disciplina, cubrir los abultados objetivos de aprendizaje cargados de contenidos que nos exigen los planes de estudio ministeriales; muchos, tememos que se produzcan accidentes al sacar los niños

del aula regular; en fin, nos ponemos trabas y límites, a veces justificadas y otras producto de nuestros propios temores. Y como los datos evidencian estamos desaprovechando el desarrollo de actividades que pueden ser un buen inicio para la introducción de tareas más formales que tengan como base la cooperación, tal y como lo definen (Torrego y Negro, 2012).

Obviamente que es el profesor es el arquitecto del diseño del aprendizaje en la escuela y por lo mismo debemos implementar las acciones que generen una construcción del aprendizaje activo donde los niños y niñas sean los protagonistas principales del proceso. “El profesorado ha de saber muy bien que él es una pieza clave en todo este cambio que requiere la Cultura de la Diversidad, es el profesorado la herramienta central de la acción pedagógica en cualquier colegio.” (López Melero, 2001, p.38)

EF – 2

R-18

Lo que más me gustó fue estar con la M.J, M P, L, F T y la F M porque son muy buenas amigas mías.

Para no olvidarnos en las vacaciones se nos ocurrió a todas.

Formamos ese grupo todas podían estar de mi grupo porque somos amigas.

Lo que más me gusta del colegio es el jardín central porque hay muchas flores, árboles a veces es muy callado.



R- 19

El día de las fotos me gustó porque nos sacamos una foto de recuerdo en grupo. Yo saqué esas fotos porque nos divertimos mucho. **A la L se le ocurrió** sacar fotos en la biblioteca formamos ese grupo porque somos amigas y nos podemos divertir. L, M P, S y F T

porque son mis mejores amigas lo que más me gusta del colegio es el gimnasio porque nos divertimos.





“Somos muy buenas amigas”- dice A.R., - “porque son mis mejores amigas”- dice I. H.
 ¿Qué es lo que hace ser considerada como una buena amiga?. Es interesante acercarse a la representación que para los alumnos tiene el ser buena amiga.

Podemos encontrar respuesta a esta interrogante indagando en la convivencia diaria, los niños y niñas aprenden a convivir en la práctica.

A saber convivir no se aprende persiguiendo una serie de objetivos ni mediante una serie de normas aprendidas; a convivir se aprende conviviendo. La convivencia así entendida deja de ser un objetivo en la escuela de la diversidad para convertirse en un principio, dado que supone el reconocimiento de la legitimidad del otro como verdadero otro. (López Melero, 2007, 14)

Podemos develar en estos pasajes de las respuestas de los niños y niñas sobre los buenos recuerdos y en las fotografías que eligieron a quién tomar, esta implicancia emotiva que subyace en las relaciones que establecen en la escuela, explicando el sentir profundo que provoca en ellos y ellas la relación con el otro producto de las interacciones que se establecen al compartir y convivir en el grupo. Divertirse con el otro, recibir al tiempo un trato afable, y compartir en un reconocimiento mutuo, es clave para la amistad.

EF -1 Le saque fotos a – ¿Por qué?

	<p>Porque son mis mejores amigos y jugamos alguna veces y hablamos y jugamos a las carreras</p>
	<p>Porque son muy cariñosas y amigables</p>

EE – P-3: ¿Cuáles son tus buenos recuerdos en la escuela?

- Son cuando mis amigos **me invitaron a jugar** con ellos
- Cuando llegué al colegio las primeras que **me recibieron** fueron la F A y MJ
- Cuando hice **mi primer amigo**
- Cuando conocí a K y jugamos todos los recreos juntas y lo pase muy bien.
- Son cuando **me dejan jugar** en sus juegos y cuando nos ayudamos
- Cuando **me hice amiga** de la A, el segundo día que jugué con mis amigas, cuando conocí a todos mis compañeros y compañeras.
- Cuando me hice amiga de F, el primer día que jugué con F, el día que nos reímos demasiado
- Cuando juego con mis compañeros compañeras cuando hacemos convivencia, comimos empanaditas de queso, helados y jugamos en el patio del kínder.



RO- 20 (13:30 recreo de colación y último bloque)

Estoy de turno en el patio, aprovecho para observar a los niños de mi curso, diviso a A19 que está jugando al taca-taca con un grupo de niños del otro Primero y de Segundo, sólo está A14 de mi curso. Él trae una pelotita dura que usan para jugar, así que ahí se entretiene, cuando no la trae se ve que camina solo por el patio.

Los varones están jugando con una pelota. Juegan muy apasionados, lanzan la pelota con la mano a un arco imaginario entre dos árboles, veo como A23 lidera el juego, corre fuerte para llegar y lanzar al arco, lo logra y todos lo vitorean, luego lanzan otra vez la pelota y la tratan de agarrar, y se la tiran con las manos entre ellos, es como un partido peleado o un handball, a su manera. Lo pasan regio, disfrutan ese ratito de recreo como ningún otro momento del día. Me doy cuenta porque muchos niños quieren ser amigos de Tomás, no solo es bueno en clases sino que también en los juegos, es bien atlético.

Las niñas juegan en el pasillo a dibujar, dibujan de todo, últimamente me dibujan a mí y me regalan los dibujos. Otras niñas más activas juegan a la pinta, con balones o con cuerdas, que también se las prestan en el recreo.

...

El recreo es breve, tocan el timbre y nos formamos. Estoy con ánimo, los dejo en el patio y jugamos a la ronda de “El lobo está”; les gusta, estamos un ratito, A21 fue el lobo y cada vez que decía lo que se ponía...-me estoy poniendo los pantalones-... todos gritábamos uaaaaa!!!, y seguíamos la ronda, hasta que A21 dijo que saldría a comer y todos salimos corriendo...lo pasamos bien ese ratito. Luego los formo y nos vamos a la sala.

Estos registros de fotografías; de respuestas dadas por los mismos niños y niñas; y de observación nos permitirán avanzar. Fue tan persistente observar en el análisis de datos la palabra juego y amistad que por momentos me nublabla la mirada sin poder dilucidar y dar sentido a este elemento tan importante, y a la vez tan común y evidente en los niños y niñas. El juego es el medio que tienen los pequeños para construir lazos de amistad, eso está claro, la amistad encierra un conjunto de connotaciones valóricas que empiezan a tener sentido frente a lo que implica para ellos y ellas las relaciones sociales e interacciones que se producen en la convivencia.

Los valores deben ser vividos en todo instante en el proceso de educación, y no ser enseñados como nociones o acciones independientes. Los valores son abstracciones de las dinámicas emocionales de la vida social, y como tal corresponden a una dinámica relacional que son intrínsecas a la vida social. Y esto se debe al hecho de que los valores tienen que ver con el dominio de las emociones, no de la razón, y en particular con el dominio del amor, que es la emoción que constituye la coexistencia social. (Maturana, 1999, p. 54)

Revisemos entonces algunos datos que nos develan cómo los valores van aflorando en la convivencia producto de las interacciones sociales que les permite a los niños y niñas construir su emocionalidad a través del juego y la amistad.

Se realizan preguntas escritas a los niños y niñas dentro de las actividades lectivas, principalmente referidas a la convivencia y la forma de relacionarse entre pares.

Tabla 8. Reducción pregunta 1 entrevista a los estudiantes

EE - P1¿Qué aprendo con mis compañeros en la escuela para resolver problemas y convivir mejor?	
VALORES	Ser solidario, Ayudar al otro, Ser bueno, A no ser malo, Ser amable, Disculparme, Convivir, Aprender, Compartir, Respetar, Amoroso, Integrando al otro, Buen amigo, Simpático, Ayudar a mis amigos Perdonarse, Hacer bien las cosas, Tolerante, decir la verdad No burlarse, Escuchar
NEGACIONES	No pelear, No pegarle al amigo No decir garabatos, No molestar, No ser pesado, No juntarme con los grandes, Ignorar, Juntarme con otro
ACCIONES POSITIVAS	Hacer amistades Jugar no picarse Conversar para solucionar problemas Hacerle caso a mi profesora
TÉCNICAS NEGATIVAS	Defenderme Tengo que acusarla
APRENDIZAJE	Si uno molesta nadie quiere juntarse con él

Fuente. Elaboración propia.

Esta tabla reduce las respuestas de los niños y niñas es muy auténtico e interesante si comprendemos que surge desde su emocionar, son niños y niñas pequeños, pero indudablemente la pregunta lograr indagar en lo que sienten respecto a su aprendizaje en la convivencia diaria. Sin ninguna intención de dirigir las respuestas en la actividad con los estudiantes, se observa que afloran elementos comunes de manera natural y que permiten agruparlas en lo que he asociado a valores, negaciones, acciones positivas y negativas y aprendizaje, como aprendizaje en la convivencia. Podemos interpretar a la luz de los datos que lo que más aprenden en las actividades de juego y amistad, son valores, aunque no lo expresan literalmente de esa forma o con los conceptos precisos,

reitero esta es una interpretación ante sus respuestas. Lo que observo es que niños y niñas aprenden mediante estas acciones de la práctica cotidiana de sus juegos y amistad, traducidas en aprendizaje de valores de convivencia, cómo lograr vivir y convivir felices, a que con estas prácticas logran tener amigos, ser aceptados por el grupo y finalmente a respetar al otro y por ende la retribución de ser respetados y considerados como parte del grupo. Si vemos más de cerca las respuestas completas de algunos niños y niñas podemos apreciar como asocian a la buena convivencia acciones concretas que la experiencia en el convivir cotidiano les ha reportado como aprendizaje.

“No pegarle al amigo, no gritarle y no decirle garabatos, no molestar al amigo” RESPETO

“Conversando con los demás para que no peleemos, ser amigo, no ser pesado” AMISTAD

“Amoroso, amable, cariñoso, integrando al otro, siendo buen amigo, simpáticos” AMOR

ASERTIVIDAD

“Compartir defenderse, ser solidario” GENEROSIDAD - SOLIDARIDAD

“Yo soy amable con ellos y les comparto” AMABILIDAD - GENEROSIDAD

“Perdonarse, hacer bien las cosas, ayudar a los demás, ser amable, ser amistosa, ayudarlo”

PERDONAR – LABORIOSIDAD

“Perdonarse, convivir, hacer las cosas bien, ser amistoso, ser tolerable, decir la verdad”

CONVIVIR - TOLERANCIA – VERACIDAD

“Conversando con él, compartir con él” SOCIABILIDAD - ENTENDIMIENTO

“A convivir, a no burlarse de otros, a escuchar” BONDAD

Téngase en cuenta que, como apunta Sánchez Blanco (2010, p. 36), al trascender los aspectos superficiales de las prácticas educativas, de las prácticas de organización, de la enseñanza y el aprendizaje

“no hallamos leyes naturales universales sino creencias y valores, que deben ser analizados y discutidos desde su trascendencia en todos los escenarios escolares, incluida la escolaridad más temprana. Pero no podemos establecer una estricta separación, una escisión, entre valores y hechos, porque implicaría oponer al puro «ser» un abstracto «deber ser»”.

Los niños y niñas reconocen en sus acciones, expresadas como conductas, los valores propios de la convivencia humana, intuyen que a través de ellos logramos una mejor convivencia y podemos resolver los conflictos que se nos presentan. Aparece siempre una buena actitud basada en el respeto por el otro, la aceptación del otro con sus diferencias, la diversidad se hace presente y la perciben, saben que no todos son iguales y deben aprender a convivir con ese otro diferente a través del diálogo, la generosidad, la bondad, el entendimiento, la solidaridad, la tolerancia, construyen aprendizajes sociales y formas de mejorar las relaciones entre ellos mismos y lograr una mejor convivencia.

Es en la relación del juego, en la intimidad del contacto corporal, en la confianza de esa intimidad en el juego, en la aceptación íntima, que el niño o niña desarrolla el respeto por sí mismo y por el otro, precisamente como aspectos naturales de esa relación. (Maturana, 1999, p. 203)

Los niños comprenden que no todos son iguales y en esa variedad de personalidades, de habilidades y competencias deben aprender a convivir y esto se basa principalmente en el respeto por el otro. Los dibujos asociados a las respuestas de buena convivencia y mala convivencia también son significativos.



Figura 22. Dibujos sobre la buena y mala convivencia.

Hasta el uso del color revela su sentir, la buena convivencia representa los momentos de felicidad en el juego, la cercanía que se produce en el interactuar, usan el color para representar momentos de agrado. Por el contrario, los grises, el blanco y negro, o sencillamente no pintar lo que representa los malos momentos en la convivencia, son un recurso para representar acciones que les hacen sentirse mal y les genera desasosiego.

Podemos indagar en otros datos que nos indican cómo el valor de la amistad está presente y forman parte de la vida en la escuela, constituyéndose en un lugar privilegiado para la construcción de relaciones sociales basadas en el respeto y el amor o el afecto hacia el Otro. Las emociones y sentimientos fluyen a cada instante entre los niños y niñas, entre profesores y estudiantes, entre padres y profesores, en definitiva, se produce un flujo permanente de relaciones sociales cargadas de emociones y sentimientos propios de lo que somos, de nuestra esencia, somos individuos eminentemente sociales.

Frente a la pregunta que me gusta más en el colegio, las respuesta se pueden clasificar en diferentes lugares físicos, comprendiendo que estos lugares se asociación al espacio relacional que les permite la amistad y el juego. Más que lugares físicos estos representan los momentos de relacionarse con el otro y con los otros en instancia de compartir, de disfrutar, de sentirse en libertad de acción para realizar lo que ellos y ellas quieren.

Tabla 9. Reducción de respuestas entrevistas estudiantes pregunta 7

EE –P7: ¿Qué me gusta más en mi colegio? REDUCCIÓN FINAL	
Respuesta	Por qué
El patio central <i>Agradable</i> <i>Compartir</i> <i>Juego</i>	-porque puedo compartir mi colación, caminar y jugar con mis amigas . -porque es lindo yo con mis amigas siempre comemos la colación ahí en una banca. -porque tiene plantas, muchas flores , huele bien, naturaleza, porque es lindo y agradable , se puede mirar -A mí me gusta el patio central porque uno puede estar tranquila -porque es muy tranquilo y podemos conversar o lo que tú quieras .
El gimnasio	- porque es divertido y entretenido
Patio de básica <i>Juego</i>	-porque juego con mis amigos -me gusta porque ahí está la biblioteca -porque hay niños jugando
Biblioteca nueva <i>Diferente</i> <i>Agradable</i>	-A mí me gusta cuando me voy a acostar como una siesta. -porque es divertida , tiene libros muy divertidos y es bonita . -me gusta pasearme por ahí -porque hay amigos
Pasto	Porque puedo jugar
Patio de media <i>Juego</i>	-Porque juego futbol , hago gimnasia, y hago actividades que me hacen reír y pensar y que nos enseñan con nuestros amigos . -porque hacemos ejercicio y jugamos

Fuente: elaboración propia.

El patio es el lugar máspreciado, ¿por qué será?, porque en él pueden jugar obviamente, compartir con sus amigos, realizar actividades diferentes, les da la oportunidad para relacionarse de manera libre, también aprecian la naturaleza que los rodea en espacios abiertos, y cómo no va a ser así si pasan muchas horas de la jornada en un aula de cuatro paredes. Valoran el espacio que les permite convivir y compartir en sus juegos.

Encontramos aquí elementos claves del aprendizaje cooperativo y de la escuela inclusiva, que de manera espontánea los niños y niñas practican en sus juegos y actividades libres, este elemento tan potente es un recurso que no es visualizado muchas veces por los docentes, insistiendo en el trabajo individual y pocas veces vemos actividades que promuevan la construcción y elaboración de aprendizajes en el grupo, al respecto Ainscow (2001) afirma:

Un elemento central de estos procesos orientados a promover contextos más amistosos y sustentadores en la sala de clases, es hacer un uso más eficiente de los recursos, especialmente de los recursos humanos. En este aspecto, las posibilidades son enormes e incluyen formas de trabajo que optimizan el uso de la energía humana a través de una mayor cooperación entre maestros, personal de apoyo, padres e incluso entre los propios alumnos. Se dispone, por ejemplo, de concluyentes resultados de investigación que indican que una mejor utilización de la cooperación entre niños puede contribuir al desarrollo de salas de clase más inclusivas de tal modo que, de hecho, pueden mejorar las condiciones de aprendizaje de todos sus miembros. (párr. 12)

Otra evidencia que nos revela lo importante que es para los niños y niñas el compartir en espacios diferentes al aula, principalmente los lugares que les permite relacionarse libremente y dar rienda suelta a sus emociones es nuevamente la Elicitación de

fotografías 2, veamos más ejemplos de lo que los niños y niñas expresan frente a lo que les gustó más de este momento.

Porque estaban todos mis amigos y yo salí en esa foto. Cuando la vi era graciosa. Me gustó sacar una foto y sacarme una foto.
Estar juntos es muy bueno como si estuviéramos en familia todo el tiempo.
 Me gusta sacarme fotos con mis compañeros.



Me gusta la foto donde salimos todos en el patio central. Me gusta el patio central porque es lindo, tiene lindas flores, tiene lindos árboles, etc. También es partes favorita mía del colegio y por eso me gusta el patio central.



Que saqué fotos con una cámara de verdad. Porque están mostrando María y a A41 para que todos puedan sacar una foto, mi grupo sería Alejandro, Alexander y el Ignacio.



Juntarme con mis compañeros porque posaría bien.

Las copas, jugando haciendo conejitos sacándole fotos de los estudiantes mayores de sexto y a las flores de colores y al agua y sacarle a los demás.



Porque me caen bien son mis amigos y me ayudan en las cosas jugamos.
 Me gustó las fotos mucho me gustó las fotos.

Nuevamente esta actividad reporta la importancia del grupo, de los amigos, de crear situaciones nuevas, de salir de la rutina, porque hicieron actividades diferentes y porque la realizaron junto a sus amigos, en los lugares que les gustan y por sobre todo porque pudieron capturar en imágenes momentos de alegría.

Entendemos el aula como comunidad de aprendizaje cuando se produce un intercambio de significado y comportamientos, recuerdos y experiencias de sentimientos y emociones, que configuran un espacio cultural y una organización con pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse. Y eso sólo es posible si los niños y niñas tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo) personales, de intercambiar puntos de vista diferentes al realizar actividades de manera cooperativa y solidaria y establecer normas de convivencia democrática entre todos (buscando el entendimiento) y donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca). (López Melero, 2007, p. 13)

Siguiendo con las actividades liberadoras que se asocian al juego revisaremos algo que les gusta mucho, son las actividades manuales, éstas las disfrutan demasiado y llegan a las ocho de la mañana preguntando a qué hora vamos a usar los materiales solicitados. En este caso fue más especial porque teníamos que realizar el trabajo para las mamás, la motivación era intrínseca. Disfrutaron tanto ese día, los niños son felices haciendo actividades manuales, hasta los niños que les cuesta más este tipo de actividad lo disfrutan, ninguna profesor/a podría decir que no es la clase más esperada. En estas instancias pueden conversar, pararse, compartir, ayudarse entre ellos, no es curioso ver como las niñas ayudan a los varones en las actividades más delicadas, o al contrario porque hay niños que son muy hábiles en las manualidades, las diferencias se hacen presentes a cada instante convirtiéndose en un valor en la convivencia.

RO4

Es la tarde y los niños están ansiosos por hacer el trabajo para la mamá.

- Bien vamos a sacar los materiales, pongan los diarios sobre la mesa, saquen la témpera y el pincel.

Les reparto unas cajitas de madera para que las pinten con témpera. Los invito a realizar el trabajo bien bonito, porque es para su mamá, -¿a quién quiere más usted? - les pregunto. - ¿Quién los acompaña cuando están enfermos, quién se acuesta con usted cuando le duele algo?- , -¡La mamá!- dicen todos., -entonces vamos a hacer el trabajo más lindo de Chile, está bien niños! – Síííí!- contestan todos.

Están todos ansiosos, A22 está sentado esperando indicaciones y A19 está parado al lado mío esperando no sé qué, sólo quiere que les pase la cajita.

La actividad la realizan calmados, pintan y siguen indicaciones

Las actividades en el aula que implican una motivación intrínseca, cercana a sus sentimientos y emociones resultan siempre bien y exitosas. Debemos siempre apelar a la realidad emocional de los niños, aprovechar estos momentos para reforzar y demostrar los afectos, teniendo el cuidado y la precaución de no herir las individualidades afectivas

que cada niño y niña puede estar viviendo. A lo largo de los años los maestros vamos aprendiendo y no ha faltado la ocasión en que para estas fechas significativas para todos, como el día de la madre, o el día del padre, tenemos en nuestros cursos estudiantes que han sufrido la pérdida de uno de ellos. Por lo mismo hay que ser cautos, y conocer el contexto, en esta caso no hubo dificultades, pues todos tienen una mamá presente. Cuando no es así hay que buscar las formas de enfrentar la situación y buscar alternativas de solución.

Veamos otro registro que apela a las instancias de amistad, juego y libertad.

RO7 “Día del alumno” (2011)

Estamos en el patio, se sientan por alianzas alrededor de la cancha y comienzan a gritar las barras para comenzar la actividad.

Yo estoy con ellos, me pongo un cintillo amarillo con orejas, - parece coneja señorita- me dice A40 abrazándome por la cintura, en una demostración de cariño.

Los niños están felices, yo canto y los animo a ellos a saltar, bailar y cantar.

Comienzan las competencias y debo seleccionar un alumno para la gymkana, debe llevar un huevo duro con una cuchara en la boca. Compiten alumnos 1° a 6°, en pares por nivel. A1, parte la caminata junto al niño del otro 1° básico, deben ir y volver y cambiar con la otra dupla.

Los niños gritan alentando a su compañero. Finalmente terminan y ganamos esa competencia. Todos gritan eufóricos.

Transcurren las competencias, los niños se sienten liberados, algunos gritan en las barras y se mantiene sentados en su lugar, otros aprovechan el momento y salen a correr por detrás de las escaleras del pasillo, juegan, todos los cursos de 1° a 6° están allí, son dos cursos por nivel, por lo tanto tenemos aproximadamente 480 alumnos en el patio, es un gran recreo, pero con actividades en común.

Las profesoras también participamos en tirar la cuerda y con una coreografía improvisada de la canción Baila Cururo. Le pedimos a las niñas de 6° que nos guíen adelante para seguirnos en el baile, yo me pongo la cabeza de un león que le pido a A21 de su disfraz. Lo pasamos genial.

...les pregunto si lo pasaron bien, ¡sí!, me responden, A19 me dice que a él lo que más le gustó fue cuando él bailó frente a todos con su disfraz y además cuando bailo usted, - gracias A19, te gustó cuando bailamos las profesoras? - sí- me dice con su completo en la mano.

Los demás niños también comentan lo bien que lo pasaron, pero que se sienten triste porque no todos participaron en las competencias; yo les respondo que es difícil que participen todos porque es poco rato y pocas competencias... Terminamos la jornada a la 13:20 horas, porque los miércoles se van temprano.



Estas instancias de juego colectivo entre niños, niñas y profesores, son pocas dentro de las actividades cotidianas de la vida escolar, pero son las más significativas, reportan aprendizajes sociales invaluable, los hace sentir felices a todos, son las oportunidades que no debemos desaprovechar y, como aprendizaje docente, que debemos incentivar. Si bien estas actividades están dirigidas desde los adultos en el sentido de proporcionar el momento y el espacio, son ellos los niños y niñas los principales actores. Y no solo representan, como se podría pensar, en un momento de libertad fuera del aula, son momentos que les proporcionan algo fundamental en la convivencia escolar: *felicidad*, fluye la emoción a cada instante, unirse por una causa común, representar a su grupo a través del juego, compartir, sentir el cariño de sus pares y de su profesora, demuestran el afecto a cada instante, no hay egoísmo, peleas ni disputas, lo importante es participar. Con las emociones por delante, con el afecto mutuo, la cercanía y compromiso que perciben de su profesora, la participación de todos y todas, se logran construir espacios y momentos de participación a través del juego que reportan aprendizajes significativos

más allá de lo que se supone debemos lograr, o para lo que está la escuela, erróneamente entendido por muchos.



Las actividades que los niños realizan en conjunto con los profesores, donde se produce una especie de complicidad, sin duda, es una de las experiencias en la convivencia escolar que dejan huella a los niños de esta edad, aprenden a confiar en la autoridad, saber que yo soy igual que ellos, que también bailo, grito, salto porque ganamos. Fue un día espectacular, muy agotador, porque los años no pasan en vano; recuerdo que años atrás hasta me disfrazaba en estos días para participar con ellos en las alianzas del día del alumno. Si nos preguntamos que aprenden los niños en torno a la diversidad y cómo se construyen los procesos socialización en los niños en esta edad, es precisamente dándoles la oportunidad de experimentar situaciones de igualdad, situaciones donde se puedan expresar con libertad, no podemos quitarles el derecho a desarrollar actividades que impliquen la socialización con sus pares y con los adultos que comparten.

La escuela es un entramado de relaciones sociales materiales que organizan la experiencia cotidiana y personal del alumno/a con la misma fuerza o más que las relaciones de

producción puedan organizar las del obrero en el taller o las del pequeño productor de mercado. ¿Por qué entonces, continuar mirando el espacio escolar como si en él hubiera otra cosa en lo que fijarse que las ideas que se transmiten? (Fernández Enguita, 1990b, p. 152)

El juego, los amigos, la escuela, son conceptos que encubren significados más profundos de lo que parecen. Por qué la mayoría de las personas recuerda esta etapa de sus vidas como la mejor, donde se adquieren las primeras amistades, donde se recuerdan con nostalgia los momentos de convivencia con sus pares y profesores. En la medida que logramos experimentar situaciones liberadoras en el juego libre y espontáneo de los niños y niñas se van forjando lazos, se logra identidad de grupo, se establecen procesos de socialización, se valora al otro, se aprende a respetar a los demás, surgen desde la emoción los sentimientos que se involucran en la amistad y más aún surgen sentimientos por los otros. El tiempo de convivencia va solidificando estos lazos.

Podemos ver en el siguiente registro del Segundo año, cómo se hacen presentes las emociones y el cariño recíproco en la dinámica escolar, un escenario cargado de emociones y construcción de relaciones sociales.

RO23

Los niños tienen actividades recreativas, por lo que están muy revolucionados.

Esta situación siempre los motiva, el juego, venir con buzo, organizar alianzas, están realmente felices porque tendrán competencias en la jornada de la tarde.

La actividad fue un éxito, porque a diferencia de otros años todos pudieron participar, ya que instalaron stan con juegos y ellos iban donde querían, había libertad, eso es algo que ellos disfrutaban y se regulan solos, no hubo accidentes y todo salió de lo mejor, hasta nosotras las profesoras participamos en el concurso si lo sabe cante, los niños me hacían barra, querían a toda costa que participara y ganará, lamentablemente no gané, pero ellos me decían después que no me preocupara porque lo importante era participar, me abrazaron y fueron solidarios con mi derrota.

Los niños son muy afectivos, se me apegan, me abrazan en las fila y me hacen muchas cartas, sobre todo las niñas. A21 es el más cariñoso, aunque a veces se enoja conmigo porque lo reto pero pronto se me acerca y me abraza, él se forma de los primeros y se agarra de mi cintura.

Es claro que los lazos que tenemos son mucho más fuertes que el año pasado, y se nota, demuestran mucho su cariño, incluso una mamá me lo hizo ver en una entrevista “los niños la quieren harto, siempre se le acercan y la abrazan”.

Los niños expresan lo que sienten, y es gratificante recibir el cariño de ellos, que es reciproco. La libertad, el juego, el participar en grupo es lo importante y significativo para ellos en la escuela. Los lazos que se crean en la convivencia son invaluable, y éstos sólo pueden crecer en la medida que demos espacios de participación en la escuela para lo que ellos más valoran, el juego, la libertad, los amigos, las actividades al aire libre son partes fundamentales en el currículo de la vida, y que nos llevan a resultados realmente importantes como es el aprender a convivir en un clima de respeto, aceptación y amor, donde las diferencias sean el valor fundamental que les permitirá formar nuevas generaciones en una renovada sociedad.



7.4.5. Los valores y el respeto por las diferencias

Los niños son siempre buenos, aunque también pueden no serlo en algunas ocasiones, depende de la perspectiva con que se evalúe, debemos considerar la inocencia de sus pocos años. Pienso que en los veinte años de trabajo con niños y niñas, no podría decir que un pequeño ha actuado con expresa mala intención sobre otro niño o niña, para causar daño al otro, actúan desde la emoción que se traduce en una acción. Pueden haber situaciones de exceso, de brusquedad en los juegos porque no saben controlar su fuerza, o se dejan llevar por sus impulsos resolviendo conflictos recurriendo a la violencia y luego se arrepienten al ver afectado al su amigo, *no*, no recuerdo ninguna situación en la que categóricamente pueda afirmar: este niño actuó de mala fe. Por el contrario los niños y niñas se conmueven y afectan frente a situaciones que les toca vivir. Como ya hemos analizado la amistad es un elemento fundamental en la convivencia escolar, por lo que perder un amigo puede ser una tragedia.

RO-4

Vuelvo a la sala, y les cuento a los niños que A9 se va del colegio porque se cambian de casa. Entonces A40 me dice,

-Sí yo sabía, él me contó hoy en la mañana cuando pasamos a buscarlo en el furgón, se va a otro colegio y hasta tiene un celular-.

-sí - le contesto a A40 – se van porque a los papás les queda lejos el trabajo y ahora estarán más cerca.

A37 levanta su mano y dice:

- Pero él va a volver –

-No – le contesto

–Es que es mi amigo, me da pena que se vaya-

-Pero, él ahora va a estar más tiempo con su mamá, va a ser mejor para él. –

- Sí, pero igual me da pena-. Me dice con su cara haciendo un puchero con los labios.

Este acontecimiento causó hasta llantos en los varones, se iba A9, un alumno bien inquieto y locuaz, conversaba todo el día, muy aventajado en los estudios, sabía ya leer y

era muy rápido en matemática. Él era un niño muy popular y querido por sus compañeros, esta situación le afectó a algunos niños más que a otros. La causa de este apego puede estar en este extracto de las observaciones, donde A9 demuestra sus bondades en la convivencia y esto es valorado por el resto del grupo, a A9 se caracteriza por ser un buen chico, bondadoso, y que renuncia a sus ganancias en los juegos para no dañar o entristecer a otro niño. Veamos el siguiente registro:

RO1

...De repente A39 me dice que A1 está llorando, me paro y lo voy a ver, él se seca las lágrimas cuando ve que me acerco.

¿..., qué pasa hijo?..... –nada-

A39 dice a viva voz, es que A9 le quito las bolitas- A1 llora más.

¿Pero qué pasó, A1? – entre sollozos me dice que la mamá lo va a retar porque ya le compró treinta bolitas y le quedaban ocho y A9 se las ganó y no se las quiere devolver.

-Pero A1, eso no es para llorar, si ya las perdiste, tienes que asumir...

-En eso alguien, por detrás, le pasa las bolitas, él las recibe, no alcance a ver quién se las pasó. Seguramente es A9 que le devuelve las bolitas para que no llore – Ve, ya no llore.... el niño se calma.

Este registro es muy acertado pues nos permite acercarnos al mundo de relaciones que viven los niños y niñas a diario, y que muchas veces no podemos registrar. En esta oportunidad la situación de A1 ocurrió en la sala de clases por esto fue posible captarla, probablemente son miles las situaciones similares y las formas de enfrentarlas o resolverlas están dadas por la experiencia, los intereses y las personalidades de cada uno.

La aflicción que siente A1 conmueve al resto de sus pares, esto provoca que el responsable de dicha aflicción ceda las bolitas que seguramente ganó en el juego, este acto de generosidad puede estar dado por la presión del grupo o por el sentimiento que provocó en él, el llanto de su compañero. Se puede apreciar también que cuando la

compañera relata lo sucedido indica que le quitaron las bolitas, pero luego A1 indica que las perdió jugando. No supe finalmente qué fue lo que sucedió realmente, pero existe una situación que apela a la justicia y el respetar los acuerdos que establecen en los juegos y las presiones que como padres endosamos a los hijos, si la mamá le compró las bolitas son para que juegue y en ese juego se gana o se pierde, pero no puedo completar la información, pues no tengo la respuesta de la madre, tal vez sí existe esta presión o tal vez no, o puede ser que el niño haya entendido mal la indicación dada. Es complejo y no corresponde criticar lo que pudo o no decir la madre al niño, lo que sí podemos interpretar apegándose a los registros es que esta situación afectó y produjo una experiencia significativa a los afectados y al grupo, en primer lugar la tristeza de A1 afecta al grupo, surge la solución con un acto puro de nobleza de su compañero al devolver las bolitas, los niños y niñas aprenden que podemos renunciar a las cosas materiales en pos del bienestar del otro.

Este acto de bondad hacia su compañero nos clarifica por qué su partida causó tantos sentimientos de tristeza entre sus pares. Los valores que tienen cada niño y niña se hacen perceptibles a través de sus acciones y la relación que logran establecer entre sus pares, esto también forma parte de las diferencias que caracterizan a cada estudiante, a cada persona, los valores se viven y practican en la convivencia. “Los valores son abstracciones de la dinámica emocional de la vida social, y como tal corresponden a una dinámica relacional que son intrínsecas a la vida social.” (Maturana, 1999, p. 54)

Volvemos a A37 que es un niño muy expresivo y sentimental y se vio muy afectado por la partida de su compañero y no tiene ningún problema o vergüenza en decir que lo

extrañará mucho. Él presenta siempre una actitud bondadosa con el resto, comparte sus materiales, siempre se preocupa cuando alguien está enfermo, seguramente esto es reflejo de su entorno familiar, su abuelita le trae el almuerzo todos los días y lo espera incansablemente hasta que termina para llevarse su bolso de colación, viven muy cerca del colegio. Recuerdo específicamente una situación que me llamó la atención respecto a la familia de A37 y que posiblemente incide en su forma de ser. Recuerdo que tuvimos una tarde recreativa con motivo de celebrar los grandes avances de los niños en su proceso de adquisición de la lecto-escritura, así que hicimos un pic-nic en el jardín del colegio, donde hay prado y árboles grandes. Ellos debían llevar colaciones para compartir en forma libre, la única condición era compartir y relajarnos esa tarde. En la mañana todos llegaron con sus mantas para poner en el pasto, bebidas, galletas, y como a las 9:00 de la mañana me golpeó la puerta de la sala el papá de A37, y traía una inmensa sandía para compartir entre los niños, me pareció tan especial su colaboración y la intención clara que esa colación era para compartirla con todos, y así fue, corte los trozos de sandía y parecía que no iba a acabar nunca, pero alcanzó para todos, y hasta se repitieron algunos. Esa actitud del papá de A37 se refleja en su hijo, el cual es muy caritativo, y a pesar que los padres están separados, llevan una relación muy buena y comparten las responsabilidades, pues a él le tocó llegar con la cooperación, también participan de las reuniones de padres, se van turnando. Es una bonita familia y eso se evidencia en el niño. Queda claro que una familia es familia por los lazos que los unen y no por las situaciones que los separan.

Y nuevamente A37 expresa lo que siente frente al curso, dando luces de su preocupación por los demás y la propia, en este caso la preocupación por A6 pasa también por él.

RO14

Les comento que rezaremos por la hijita de 1 año de una profesora que tiene cáncer, todos los días rezamos por ella, además por todos nuestros enfermos, y en forma especial por A6, un compañero que tuvo un accidente en la clase de Educación Física y se fracturó el codo y el hombro, -está con mucho dolor-, -les digo-, entonces levanta la mano A37 y me dice: -yo quiero que vuelva A6, porque él me protege-, -está bien A37, vamos a pedir especialmente para que A6 se mejore y vuelva a clases-.

Los niños aprenden en su relación de convivencia día a día, y no me cansaré de repetirlo. Frente a la pregunta ¿Qué aprendo con mis compañeros en la escuela para resolver problemas y convivir mejor? Las respuestas estuvieron marcadas por lo que podemos interpretar como valores. Las acciones que implican el respeto y aceptación claramente expresados en sus palabras, si bien las pueden expresar en forma directa, es decir, haciendo estas acciones puedo resolver los problemas y logro una mejor convivencia o negando las acciones que implican la represión de impulsos o agresividad. Es un hilo delgado de analizar, que encierra una forma diferente de enfrentar la convivencia.

Pero focalicemos la mirada en los valores, los niños y niñas expresan claramente que a través de la convivencia con sus pares aprenden a convivir mejor y resolver sus problemas y qué aprenden, aprenden valores como: la solidaridad, generosidad, amabilidad, respeto, la tolerancia, la bondad, la tolerancia, reconocen que la buena convivencia se fundamenta en el respeto por los valores que representan.

Para seguir buscando respuestas a lo que los niños y niñas aprenden respecto a la diversidad vamos a revisar una actividad realizada en el Segundo año de trabajo, donde se plantean preguntas escritas que los niños responden e ilustran, una de ellas es ¿Cuáles son tus recuerdos agradables en la escuela? y otra ¿Cuáles son tus recuerdos desagradables?



Figura 23. Dibujos y respuestas escritas sobre recuerdos agradables y desagradables.

La reducción final de las respuestas a estas interrogantes se presenta a continuación:

Tabla 10 . Reducción de respuestas de los estudiantes.

¿Cuáles son tus buenos recuerdos en la escuela?	¿Cuáles son tus recuerdos desagradables?
Jugar con mis amigos/as	Me pegan
Me invitan a jugar	Peleo
Me reciben bien	Le pego a otro
Conocer amigos/as	Me acusan, me culpan
Conocer mis compañeros/as	No puedo, no me dejan jugar, no juegan conmigo
Mi primer amigo/a	Me separo de amigos
Mi mejor amigo/a	Se burlan, me molestan
Éramos amigas	Soy desobediente
Actividades entretenidas al aire libre	Me retan, me llaman la atención
Compartir juegos	No juegan, se enojan conmigo mis amigos/as
Gané una feria	Me caí
Ir de paseo; Hacer convivencias	Se fue Martín

Fuente: elaboración propia.

Respecto a las buenas experiencias en la escuela, el juego y las relaciones de amistad, sin duda, constituyen un elemento central y permanente de satisfacción en los niños y niñas, pero podemos vislumbrar en las respuestas una sutil diferencia entre el juego como actividad satisfactoria propia de su edad y el juego como medio para establecer lazos de amistad.

**Tabla 11 . Mis recuerdos agradables
EE- P-3**

RESPUESTAS -EXTRACTO
Son cuando mis amigos me invitaron a jugar con ellos
Cuando llegué al colegio los primeras que me recibieron fueron la F. A. y la M.J.
Cuando hice mi primer amigo
Cuando conocí a K.S. y jugamos todos los recreos juntas y lo pase muy bien.
Cuando conocí a mi mejor amigo el V. S. y cuando en kínder gane en la feria científica.
Son cuando me dejan jugar en sus juegos y cuando nos ayudamos
Cuando me conocí con la Catalina y con la F.M. y cuando conocí al colegio.
Conocer a la M.P. conocer a la Luna porque o sino no tendría amigas
Cuando conocí a la M.P. y cuando llegué al colegio conocí al a señorita Rosita.
Cuando me hice amiga A.R., el segundo día que jugué con mis amigas, cuando conocí a todos mis compañeros y compañeras.
Cuando me hice amiga de la F.A., el primer día que jugué con F.A., el día que nos reímos demasiado
Cuando terminé de ser amigo de la F. M. después nos hicimos amigos para siempre
Cuando me encuentro con la K.S. y empezamos a ser amigas

Como podemos observar en las respuestas completas, de algunos de ellos, les gusta mucho jugar con sus amigos, los de siempre, pero se sienten muy agradados y establecen como un recuerdo agradable el hecho de ser considerados, invitados, es más, aceptados en los grupos ya conformados y, más aún, cuando estos nuevos encuentros crean lazos de amistad permanente que significan para ellos una experiencia valiosa y los hace evidentemente felices. Estas relaciones de amistad, tan apreciadas y valoradas por ellos mismos, se convierten inversamente en un factor de conflicto y frustración para ellos mismos, al ser mencionado frecuentemente en la pregunta opuesta, como veremos más adelante.

Podemos apreciar en este extracto de la Elicitación de fotografías II, cómo las emociones fluyen a cada instante entre los niños y niñas.

*A mí me gustó porque en la foto salía **con mi mejor amiga** y porque estaba en el lugar que yo quería y ese día a mí **me encantó** ese lugar era el que más adoraba en el mundo y por eso yo y mi amiga elegimos **la foto más linda para escribirla en una hoja más limpia del mundo.***



*El día de la foto **fue muy hermoso** y a la L.L. se le ocurrió sacarnos en el patio central y a la M. P. se le ocurrió sacarnos en el patio de kínder y lo que más me gustó fue cuando nos sacamos en el patio de media y yo saqué esa foto porque **ellas eran mis mejores amigas yo formé ese grupo** porque son mis amigas, la M. P., la L.L., la F. M., la F.M., la A.R., lo que más me gusto del colegio fue la biblioteca.*

*Saqué esa foto porque **la quiero poner en mi pieza y cuando la saqué sentí algo mágico y elegí esa.***



Nuevamente observamos cómo esta actividad arrojó solo experiencias agradables en cuanto a cómo lograron organizarse y lo que pudieron lograr con sus fotografías, los comentarios están cargados de emotividad pues lograron plasmar en sus fotografías lo que más quieren, lo que más les gusta, lo que les hace felices: la amistad que construyen. Tan importante es para A20 su grupo de amigas que ella no sale en la fotografía, y eligió precisamente esa foto porque es su grupo, ella lo formó.

Aquí demostraron que la creatividad y la diversidad que los individualiza se convierte en un elemento clave para la construcción de instancias de participación donde cada uno aporta desde sus experiencias, sus habilidades, su ingenio convirtiéndose en uno de los aspectos que los caracteriza y donde el grupo de amigos cobra fuerza.

Los niños y niñas reconocen en ellos mismos las cualidades que hacen que los fortalecen en la convivencia diaria, al realizar la pregunta ¿Cuáles son tus fortalezas en la

convivencia diaria? Y la pregunta opuesta ¿Cuáles son tus debilidades en la convivencia? Los niños y niñas responden lo siguiente:

Tabla 12. Reducción de datos EE-P 5 y 6

¿Cuáles son mis fortalezas en la convivencia diaria?	¿Cuáles son mis debilidades en la convivencia diaria?
Compartir Jugar con amigos/as Jugar con todos Solidario Disculpar Ser bueno, amable No pelear, no quitar cosas Conversar Disfrutar Graciosa, chistosa, alegre Decir la verdad Obediente , Buen amigo	Pelear Golpear a otro Egoísta Contestar mal No compartir Desobediente Picarse Ser pesado, molesto, rabioso Burlarse

Fuente: elaboración propia.

En esta reducción de las respuestas se observa que las fortalezas que declaran tienen en la convivencia están relacionadas con acciones que les reportan aceptación del grupo, así como las debilidades tienen que ver con acciones que generan conflicto y rechazo de sus pares.

En el extracto del detalle de estos datos podemos destacar algunas respuestas que declaran valores y sentimientos de reflexión sobre sus prácticas en la convivencia diaria. Podemos apreciar cómo la experiencia en la escuela y el poder compartir con sus compañeros y compañeras les reporta aprendizajes que contribuyen a fortalecer procesos de socialización que se inspiran en *el buen actuar y siempre referido al bienestar del*

otro, porque como podemos ver las respuesta que tienen que ver con que “Mis fortalezas” están en directa relación con el bienestar del otro y “Mis debilidades” están dadas por acciones que provocan malestar, daño o tristeza en el otro. Existe una apelación explícita a la práctica de valores que favorecen la convivencia. Veamos unos pocos ejemplos.

Mis fortalezas en la convivencia diaria

-Ser solidario, compartir, disculpar a las personas y ser bueno con las personas.

-Es mi fortaleza cuando disfruto, comparto y converso con mis amigos de cosas interesantes de cosas divertidas.

-Le presto a todos mis cosas cuando a alguien se le olvida traer materiales, colación yo le doy.

-Digo la verdad

-No quito cosas, no peleo con mis amigas, no le pego a la gente.



Mis debilidades en la convivencia diaria

-Mis debilidades es pelear contestarles mal a mis amigos.

-Cuando me enojo y a veces soy egoísta

-No le presto cosas al que se peleó conmigo porque no somos amigas.

-Hago bromas y algunas veces no hago caso.

-A veces mis amigas se enojan porque dicen que me pongo pesada



Esta actividad nos permite indagar sobre lo que los niños y niñas perciben respecto a la autoimagen que tienen de ellos mismos y que a pesar de corta edad (6 a 7 años), son capaces de reflexionar y visualizar sobre los caminos y las formas de lograr una buena o mala convivencia, identificando claramente sus fortalezas y debilidades, y esto se observa a través de acciones que realizan, o más bien actitudes concretas hacia los

demás, que indudablemente las interacciones entre pares les reporta y han aprendido a través de la experiencia durante la convivencia diaria, y que tiene que ver principalmente con el respeto por el otro; el ser generosos y compartir con sus pares.

En la relación con el otro, el niño o la niña aprende su cuerpo y lo aprende como algo amoroso o no, según sea la relación, si la relación es de juego, aprende su cuerpo y el del otro como algo amoroso. Aprende su cuerpo respetándolo o no, aprende el cuerpo del otro respetándolo o no, según sea la relación. (Maturana, 1999, p.204)

Ahora bien, dentro de lo que declaran los niños y niñas es posible establecer ciertos criterios de diferencia entre un registro y otro. Algunos generan sus fortalezas desde el compartir tanto materiales, colación o los juegos; otros desde la negación de malas prácticas como no pelear, no pegar, no quitar y otros, indicando buenas actitudes hacia los demás. Estas diferencias en la forma de enfrentar la pregunta tienen que ver con las individualidades propias de cada uno de ellos y las experiencias que traen desde sus hogares.

El compartir con pares diferentes es un aspecto neurálgico en la construcción de los procesos de socialización de los niños y niñas en la escuela. Aunque todas las respuestas son significativas en su esencia, podemos detenernos en algunas y contrastarlas con otros datos que enriquecen la mirada.

El compartir es un valor que se repite en los registros de “Mis fortalezas”, es decir, esta cualidad se torna en una fortaleza porque la practican o porque les es difícil practicarla, es una pregunta que podríamos reflexionar, pues en la práctica cuesta mucho que compartan. Tal como quedó registrado en el momento de la observación los niños y

niñas son muy sinceros y no tienen los filtros que manejamos los adultos, por esta razón ellos relatan abiertamente las indicaciones o condiciones que ponen los padres en el hogar. “La vida del aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o tácitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados” (Pérez Gómez, 2009, p.9).

En las relaciones que establecen con el otro, en el reconocimiento y aceptación que perciben del grupo reconocen las diferencias y las valoran.

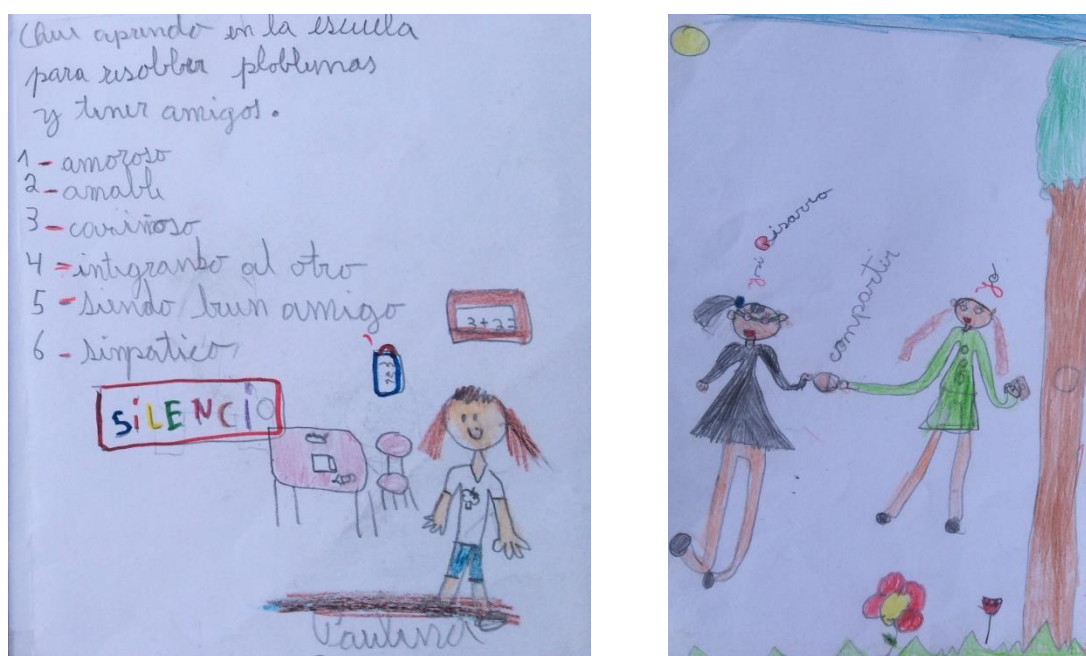


Figura 24. Dibujos ;qué aprendo en la escuela para solucionar problemas?

Tabla 13. Reducción respuestas EE- P1

P1:¿Qué aprendo con mis compañeros en la escuela para resolver problemas y convivir mejor?	
VALORES	Ser solidario, Ayudar al otro, Ser bueno, A no ser malo, Ser amable, Disculparme, Convivir, Aprender, Compartir, Respetar , Amoroso, Integrando al otro, Buen amigo, Simpático, Ayudar a mis amigos Perdonarse, Hacer bien las cosas, Tolerante, decir la verdad No burlarse, Escuchar
NEGACIONES	No pelear, No pegarle al amigo No decir garabatos, No molestar, No ser pesado, No juntarme con los grandes, Ignorar, Juntarme con otro
ACCIONES POSITIVAS	Hacer amistades Jugar no picarse Conversar para solucionar problemas Hacerle caso a mi profesora
TÉCNICAS NEGATIVAS	Defenderme Tengo que acusarla
APRENDIZAJE	Si uno molesta nadie quiere juntarse con él

Fuente: elaboración propia.

Este cuadro refleja lo que ellos mismos entienden como la forma de mejorar la convivencia y la relación entre pares, a través de lo que han aprendido producto de sus experiencias en la escuela y por supuesto de lo que aprenden y adquieren en sus hogares con sus padres y familiares. Las respuestas expresadas dan cuenta de diferentes aspectos que es posible agrupar en cuatro categorías: valores, negaciones, técnicas positivas, técnicas negativas.

Los valores y buenos sentimientos como la solidaridad, el respeto, la generosidad, la bondad, la amabilidad, la tolerancia, la honestidad, el perdón, la amistad, el escuchar al

otro, expresados por ellos mismos, forman parte y están siempre presentes como formas de sana convivencia, ellos saben o intuyen que al practicarlos logran una participación activa y aceptación de parte del grupo. Estos valores son aprendidos y acunados desde el hogar y en la escuela se refuerzan constantemente pues forman parte de los objetivos transversales que entregamos a diario en nuestras aulas y que como formadores integrales tenemos la convicción de enseñar y lograr que nuestros estudiantes aprendan y practiquen, es aquí donde debemos focalizar nuestros esfuerzos para lograr una mejor y sana convivencia, la práctica de estos valores nos deben conducir en el camino de la aceptación del otro como un aporte a la propia identidad personal y social.

Las negaciones, es decir, lo que ellos piensan que no se debe hacer, expresado con un rotundo NO, y que se convierte en una prohibición que es difícil de controlar para muchos, son condiciones que se enfatizan y refuerzan en la escuela, pasando a formar parte de normas o reglas establecidas para evitar conflictos y agresiones entre ellos mismos. Pero que naturalmente, también vienen dados y fortalecidos desde el hogar, eso es lo que declaran los padres al momento de entrevistarlos.

Las técnicas o estrategias positivas y negativas se pueden interpretar como aprendizajes guiados tanto del hogar como de la escuela, si bien las respuestas que apuntan en este sentido son pocas, se observa una forma clara de enfrentar la convivencia en un sentido positivo como negativo. Está claro que las enseñanzas siempre van por no pelear, no pegarse, conversar para resolver los conflictos.

Otra situación que apela a la bondad de los niños es la actitud de muchos por ayudar a A22 y la tolerancia que han logrado construir, a través de esta situación.

RO-20

De repente escucho a A18 decir a A11, - ¡ven vamos a ayudar a A22 con los recortes!- las observo con distancia, le ofrecen ayuda y le pasan revistas, él les dice que no las necesita, que no las quiere. En otras ocasiones pasa lo mismo con el pegamento, útiles escolares, le ofrecen para que pegue las láminas y dice no necesitarlo, o un lápiz, en fin su actitud es cada día más complicada, pero me doy cuenta que los niños igual ofrecen su ayuda.

A pesar de todas las actitudes negativas de A22, los niños le ofrecen ayuda, materiales, le prestan útiles escolares, pero él está tan confundido en su actuar, que no puede salir de esta actitud opositora, él no logra conectarse con la clase y socializar con sus compañeros, por el contrario rechaza ayuda, se dice a sí mismo que no necesita nada, y sigue haciendo lo que quiere en su puesto, dibujos que son monitos de palo en combate, cuando está tranquilo, o recorta papeles y pega uno sobre otro inventando alguna nave espacial o lo que se le ocurra en ese momento. Los niños sin duda han aprendido a sobrellevar la situación, en primer lugar son tolerantes y hacen esfuerzos por mantener la clase cuando le dan sus pataletas y se esconde debajo de la mesa o se esconde detrás de las parkas en las perchas, o le corta el pelo a alguien, etc. Hubo una clase en que tenía que pintar con témpera un juguete que hicieron con cajas, él no trajo los materiales, le conseguimos unas cajitas y armó una tortuga, a su idea pero una tortuga, no tenía témpera ni pincel, le pasé una tempera que estaba en mi estante pero no tenía pincel para prestarle, así que le dije que se consiguiera, como esta actividad sí quería hacerla, le interesaba, se paseó por toda la sala consiguiendo pincel, pero los niños no le prestaron. Me llamó la atención porque él no era el único que no había traído pincel, los niños que

no trajeron se consiguieron fácilmente entre ellos, ni siquiera me dijeron que los ayudará. Finalmente tuve que pedirle a una niña que le preste.

Lamentablemente en este caso, los niños parecieran no ser tan buenos compañeros, pero también existen límites, y ellos han aprendido esto, tampoco es su culpa de A22. Él es un niño con muchas dificultades para socializar con sus pares, lo que percibo es que la actitud de A22, ha permitido a los niños educar la tolerancia, pero también lo aíslan, porque sí existe un esfuerzo por incluirlo, ayudarlo y aceptarlo por parte del grupo curso, pero falta un apoyo específico que lo haga desarrollar herramientas que le permitan cambiar y salir de su estado de agresión y oposición contra todos, sin ser especialista en la materia me permito expresar que él es un niño con una problemática profunda y ha sufrido mucho con esto. Él no comparte juegos en el patio, yo no lo veo que pertenezca a ningún grupo, sólo lo veo revoloteando en el recreo, rara vez veo que está corriendo en algún grupo, o si realmente está jugando con ellos. Es muy lamentable no contar con los recursos humanos para atender este tipo de casos, esta es una realidad de muchos colegios que no cuentan con proyecto de integración y los especialistas que nos pueden orientar en la inclusión. Es una tarea pendiente tanto para las autoridades como para los docentes en ejercicio. En la formación inicial de los profesores se están realizando esfuerzos abordando estos temas, y han incluido asignaturas en las mallas de las carreras de pedagogía sobre necesidades educativas especiales e inclusión, lo que es por lo menos un avance en la mejora de las prácticas docentes de las nuevas generaciones. Debo aclarar que el caso a A22 es transversal a todas las categorías apareciendo en cada una de ellas desde diferentes aristas.

En la siguiente actividad los niños demuestran su bondad y ternura con una simple canción, presentada en un video de imágenes alusivas.

ROS

Les traje un lindo video de una canción que nos ayudará a entender mejor la lección, es “El perro de San Roque”...

A los niños los cautiva, se calman, observan las imágenes, preguntan por la caracola, por Ramón Rodríguez. – ¡Qué malo!, le cortó la cola- se escucha decir a A19, como siempre expresa lo que piensa de inmediato, él nunca levanta la mano para intervenir, pero tampoco desagrada, su personalidad es inquieta pero cordial.

- ¡Listo!, qué les pareció el video niños?-

Los niños levantan la mano, A19 sigue hablando en voz alta sin importar el uso de la palabra.

-silencio..., deja que tus compañeros opinen-

A17: - es bonito señorita, me dio pena que le comieran la cola

Esta canción siempre la piden desde el día en la vimos por primera vez, la actitud compasiva por lo que le ocurría al perro de San Roque es una demostración de la ternura que los niños tienen a flor de piel, la comprensión de lo que puede ser real y lo que es fantasía a ellos no les altera la emoción que pueden sentir. Ellos se conmueven con el perro de la canción así como por un animalito que sufre en la calle. Esta capacidad de los niños de conmoverse con el sufrimiento del otro, es algo en lo que deberíamos detenernos los profesores; cómo lograr que permanezca en los niños, y luego en los jóvenes y adultos, la capacidad de comprender el sufrimiento del otro, de ponerse en el lugar del otro, de *dar hasta que duela* como decía nuestro gran Padre San Alberto Hurtado.

Apuntando hacia las diferencias que están presentes en todo grupo humano, y lo hemos comprobado en el transcurso de la investigación, quisiera destacar cómo influye la

formación valórica que los niños traen desde sus hogares en la aceptación de un otro diferente.

EP- P10

¿Conversan en familia del trato que deben tener las personas entre sí para mantener buenas relaciones de convivencia?

M-2: ...el respeto, por ejemplo mi hijo me dijo:- sí, ese el gordito, por ... , y yo le digo que eso no, no debes decirle así, claro, hablamos todos los días a la hora de la once, gracias a Dios podemos estar juntos todos los días y conversamos, a veces vemos el Chavo, te fijas- le digo- el Quiko estuvo bien?, mira cómo se ríe de él, o la broma que le hizo, a ti te gustaría que fueran así contigo que no comparten contigo, analiza el comportamiento de él; te gustaría que fueran así contigo; por ejemplo cuando era pequeño teníamos ese problema de todo era mío, y venia un amiguito y decía es míooo...

M-4: ... conversamos mucho el tema y nos ha tocado conversarlo porque hemos visto situaciones puntuales en otras familias que no se produce eso, las faltas de respeto entonces, claro, llegamos a la casa y conversamos el punto y le enseñamos a los chiquillos que si ellos quieren ser respetados y les moleta que alguna persona diga algo o haga algo y a ellos les da pena ese lo que vieron tienen que evitar hacerle a las otras personas que es básico respetar al resto y hablar las cosas para poder solucionarlo, y nosotros tratamos de hacerlo con el ejemplo, a veces ha sucedido que mi hijo con mi hija ya tiene 19 años tocan temas bien puntuales, temas religiosos, temas políticos y Ángela y Mauricio son los más chiquititos, se quedan mirando así como ¡están peleando!- no hija- le digo yo, no están peleando, tienen diferentes puntos de vista-, lo que es totalmente valido, somos familia le digo yo, somos cinco personas acá, pero cada uno tiene derecho a pensar en forma diferente.

Esta entrevista es importante de comentar, porque refleja la importancia que tiene la conversación en familia, por una parte, y el concepto de ser respetuoso y tolerante con un otro diferente.

En el primer caso la madre pone ejemplos de programas televisivos, que pueden o no entregar valores, generalmente no lo hacen, pero lo importante es el enlace que realiza entre lo que el niño le cuenta y como se refiere él a su compañero, para hacerle ver que

nadie es merecedor de sobrenombres o descalificativos por tener una condición física o económica diferente.

Nuevamente vemos como las situaciones de diferencia promueven la construcción de valores sociales como *la tolerancia y el respeto*, siempre que esté bien guiado, por eso digo que la familia es un refuerzo y soporte muy importante en esta labor. En el segundo caso la madre explica a sus hijos menores que las diferencias de opinión, entre ellos mismos como familia son válidas y es importante exponerlas, y no por pensar diferente están peleando o se están descalificando.

Permitirles crecer como seres que se respetan a sí mismos y respetar al otro, como seres capaces de reflexionar sobre su quehacer y ser responsables, no porque les de vergüenza sus emociones, sino porque son capaces de mirarlos. El mundo que ellos vivirán lo generarán desde sí. (Maturana, 1999, p. 212)

Como no va a ser importante esta concepción de respeto y tolerancia por lo que *piensa* el otro. Comúnmente se piensa solo en diferencias externas, y no en las ideas que pertenecen a las personas de manera individual. El respeto por las diferencias en las formas de pensar es clave en la convivencia sana y democrática, todas las posturas y pensamientos son válidos y forman parte de la diversidad humana en la convivencia, mientras se expresen con respeto sin transgredir la integridad de las personas y la naturaleza.

En Chile vivimos un período muy amargo de represión y dictadura, durante muchos años, donde se torturaba, se eliminaba a las personas, solamente porque pensaban

diferente a las ideas políticas de los que tenían el poder. Este concepto de *respetar las ideas y opiniones del otro*, es clave en la formación de una sociedad democrática, justa y solidaria.

Al preguntar a los niños y niñas que les enseñan en casa para mejorar la convivencia nuevamente surgen los valores como principal, y a la vez podemos contrastar con la misma pregunta realizada a los padres para apreciar cómo se reflejan, o no, en los niños, los aprendizajes y enseñanzas que los padres inculcan en sus hijos e hijas.

Pregunta realizada a los niños/as: ¿Qué me enseñan en casa para convivir mejor?

Pregunta realizada a los padres: ¿Qué le enseño a mi hijo para convivir mejor en la escuela?

(EE- P2)

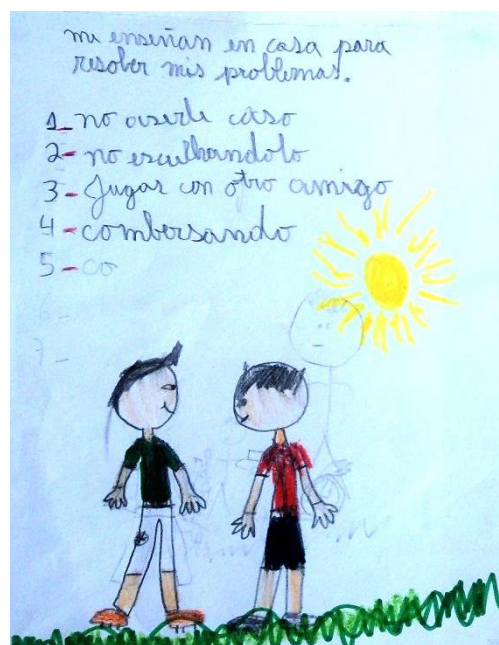


Figura 25. Dibujos ¿qué me enseñan en casa?

Tabla 14. Reducción de respuestas EE - P-2

P2: ¿Qué me enseñan en casa para resolver mis problemas y convivir mejor con mis amigos?	
Conductas conciliadoras	Conversar y ser amable; Decir lo que me pasa; No tener malas intenciones
Buscando el acuerdo	Jugar a lo que nos gusta y ser amigos Prestarle las cosas; A compartir, Ayudarlos Pedirle perdón; Ayudando a los más débiles Cuando tengo problema con mis amigos les digo que juguemos lo que más guste a los dos Hablar con él; No le digas cosas feas y malas A no acusar por todo No jugar a las peleas No pegarle a mis amigos; No echar a los amigos del juego No poner el pie Decirle lo que me pasa a la profesora y decir todo lo que me pasa
Conductas de rechazo y alejamiento	No jugar con los que me molestan; Defenderme; No juntarme con él, no hacerle caso, no pescarlo, No hacerle caso;; No hacerle caso, no escuchándolo, jugar con otro amigo; No juntarme con él

EP1 – P

¿Cómo le sugiere usted a su hijo/a que solucione los conflictos con sus pares?

M-1: yo le digo que los acuse a usted, o a algún adulto.

M-2: no en el sentido a pelear, a veces no lo dejan jugar - tú tienes que pedir que te expliquen por qué, tienes que enfrentar el problema no peleando o escapando del problema, trata de no sentirte mal, si te dice eres malo para el fútbol, tienes que enfrentar el problema. Quizás tú hiciste algo malo debes ver tú también.

M-3: Conversando primero con el niño y luego con la profesora.

Respecto al aprendizaje que los niños y niñas declaran adquirir en sus hogares, desde sus declaraciones se perciben dos ideas subyacentes, la primera es una mirada conciliadora y otra de rechazo o alejamiento, es decir, claramente existen padres que al orientar a sus hijos e hijas inculcan modelos de conducta proactiva basada en los actos conciliadores

que fundamentan una buena convivencia, basada en el respeto y aceptación de las diferencias que presentan todas las personas, aprender a perdonar, ser tolerante, amable, compartir, tienen que ver con la concepción de una convivencia armónica que pretende siempre la integración del otro, la aceptación y respeto por los demás.

Por el contrario, los estudiantes declaran que los aprendizajes tienden a construir la convivencia evitando el conflicto a través de la discriminación y alejamiento del otro, por una parte, es más fácil resolver los conflictos alejándose que reconstruir la amistad. Y desde otra perspectiva más conciliadora las negaciones están dadas para reprimir conductas o acciones que dañan al otro como no pelear, no pegar, lo que encierra un estilo de convivencia basada en la no violencia y el respeto por los demás.

Como podemos ver las respuestas son coincidentes, existe un discurso en positivo y otro en negativo, que es lo que expresan los mismos niños. De parte de los padres está siempre la respuesta cargada de buenos consejos que apuntan a fortalecer el respeto para ser respetados, eso es lo que podemos expresar a la luz de los datos, no hay respuestas de padres que indiquen la violencia para resolver conflictos, aunque algunos niños/as sí lo expresan en sus respuestas. Por tanto no podemos desconocer que la connotación que cada niño o niña le da a su forma de resolver o enfrentar sus dificultades está dada en gran medida por lo que sus propios padres les enseñan y transmiten de acuerdo a su forma de enfrentar la vida y la cultura que los alberga. Frente a esta situación podemos citar la siguiente afirmación dada en el artículo “Los Juegos Infantiles en el Proceso de Socialización del Pueblo Añu”.

Cada grupo cultural de acuerdo a su cosmovisión y a las necesidades que se plantea a partir de ella, configura un sistema específico de transmisión del saber, en el cual se ordenan perspectivas específicas sobre la duración, intensidad e interrelaciones entre los elementos que conforman dicho sistema de producción y transmisión del saber, vale decir, las instancias, modalidades, fases, vías y mecanismos. La transmisión del saber permea todos los ámbitos de la cultura e involucra a todos los miembros del grupo. Los sistemas de socialización en tanto, mecanismos de enculturación, presentan mayor intensidad en los niños y niñas que en los adultos. (Fernández, Zaidy, et al. 2009, p. 285)

Las respuestas pueden variar de un grupo a otro dependiendo de los contextos en que se estudian los comportamientos humanos, pero lo importante es entender los patrones de transmisión de la cultura y formas de convivencia del ser humano como un ser universal.

Las respuestas de los niños son sinceras y espontáneas, y podemos observar que la forma de abordar la enseñanza de los hijos en el hogar va a depender de la visión de mundo que tienen los padres, no es cuestionable que el primer encargado y responsable de la educación y formación moral de los niños son los padres, en la familia se forjan los valores que identifican a cada cultura, somos producto de la cultura que nos alberga y en este sentido el rol de la familia es uno de los eslabones que la conforman. Luego vienen los aprendizajes que cada uno construye de acuerdo a las experiencias y relaciones que logra entablar a lo largo de su vida en la convivencia con los demás.

Al analizar las respuestas se aprecia que los aprendizajes están dados en una dimensión positiva o en una dimensión represiva de las conductas. Pero en ambos casos surgen los valores de convivencia, es la forma de practicarlos y abórdalos la diferencia. Si en casa me enseñan que debo compartir, ayudar al amigo, escuchar, perdonar, implica que

no debo hacer lo contrario, es decir, no pelear, no echar del juego. Eso es una cosa, pero también se observa que las negaciones tienen que ver con la no aceptación o negación del otro en la convivencia. Si me molestan o pelean conmigo, el consejo es alejarse, no tomarlo en cuenta, acusarlo, no escucharlo, jugar con otro, en definitiva cortar la relación, evadir el conflicto y no elaborar soluciones para mejorar la relación. Es un tema de valores en la convivencia, inculcando una actitud de acercamiento o de rechazo.

Por tanto el rol que debe asumir la escuela es reforzar estos valores que favorezcan el acercamiento y las formas asertivas de convivencia, con un fundamento sólido en la formación valórica y el respeto por las diferencias.

Es fundamental que la escuela aborde estos temas desde pequeños, para construir bases sólidas sociales que permitan formar personas tolerantes, respetuosas, solidarias, justas y consientes de vivir en una sociedad donde todos somos importantes y diferentes. Pero se ha hecho evidente también la necesidad de pensar, analizar y diseñar un modelo metodológico que permita experimentar en la vida cotidiana del centro una convivencia orientada al desarrollo de comportamientos y actitudes de ayuda, respeto, responsabilidad social y tolerancia. Y las aulas, como espacio fundamental de convivencia social...Una transformación que en la escuela debe ir dirigida a desterrar el individualismo, y fomentar la colaboración entre los niños y niñas. Sin olvidar, que las familias son también el referente fundamental que contribuye de un modo decisivo al aprendizaje del alumnado. (Rayón Rumayor., 2008, p.23)

El tratamiento de estos temas en educación no siempre tiene un lugar prioritario en la reflexión docente, se tiende a priorizar la reflexión en torno a nuevas metodologías, estrategias de enseñanza, abordaje del currículo, que no es menos importante, lo que debemos comprender es que la educación de nuestros niños y niñas no pasa por una sola dimensión, por el contrario coexisten y no son excluyentes el desarrollo de habilidades

cognitivas y el desarrollo de habilidades sociales fundadas en los valores de la convivencia y el respeto por las diferencias que nos identifican en la diversidad que compartimos.

7.4.6. El conflicto siempre está presente

Esta categoría es la última que puedo reconocer en el presente estudio, el conflicto siempre está presente en las relaciones humanas y esto no es ajeno a la realidad del aula que nos convoca, donde los procesos de socialización se van nutriendo de diferentes aspectos inherentes a la naturaleza humana que nos alberga, haciéndonos crecer indudablemente. “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981, p.11).

Los niños y niñas se pelean constantemente con mucha facilidad, así como vuelven a entablar lazos de amistad en forma espontánea sin necesidad de la intervención o mediación de un adulto o de un par, como sucede en ocasiones. Sin embargo, el devenir del aula conlleva otros acontecimientos de conflictos más complejos que requieren la intervención de un tercero para solucionarlo. En nuestro caso, una de las situaciones más frecuentes es el conflicto entre las niñas, desde el hogar nos llegan muchas comunicaciones de las mamás porque a su hija la molestan, le quitan útiles escolares, le pegan o no la incluyen en los juegos. Hay niñas que entran en más conflicto que otras, pero luego vuelven a estar juntas y compartir los juegos, convirtiéndose en una surte de

encuentros y desencuentros cíclicos. Estas situaciones son recurrentes en las niñas con carácter más fuerte donde se perciben aptitudes de liderazgo que ya se dejan ver.

Veamos en este registro de las observaciones cómo el conflicto se hace presente a cada momento en lo cotidiano de la vida del aula.

R18

...A40 peleó con A27 toda la hora, las dos son de carácter fuerte.

- Me dijo que yo era pesada- dice A40.

A27: -No señorita, yo no le dije eso, además ella me usa el sacapunta sin pedírmelo- .

Profesora: - Bueno, bueno - les digo - ustedes dos pasan peleando, las voy a separar de puesto si siguen así, y eso no les va a gustar, es mejor que conversen y se pongan en la buena okey. – okey señorita me dicen-

Las niñas de carácter fuerte pelean, se dicen que son pesadas en sus caras, se increpan porque les toman los útiles sin permiso, evidencian claramente que no les gusta y no permiten ser pasadas a llevar, - *ella me usa el sacapunta sin permiso*- responde A27 apelando a lo que le molesta de su compañera. Estas actitudes de no respetar el espacio o las pertenencias son causas permanentes de conflicto entre pares. Pienso que los niños y niñas van generando aprendizajes en las estructuras de participación social cuando ocurren estas situaciones, se contraponen formas de ser, diferentes formas de crianza, A27 es muy cuidadosa con sus útiles y esto se lo inculcan en casa. A40 por otro lado, tiene de todo en su estuche... pero igual usa los útiles de su compañera. Podríamos analizar esta situación en la perspectiva del aprendizaje social, y los niños y niñas prueban sus acciones y consecuencias, hasta donde pueden llegar, otros aprenden a defender sus derechos y se fortalecen al enfrentar estas situaciones.

RO-20

..De repente llega corriendo A20, diciendo que A5 no la deja jugar en el grupo. Le digo que la llame... de inmediato llegan las dos, y les pregunto por qué están peleando, A5 dice que no, que ella no le ha dicho nada, A20 desmiente en su cara, las dos niegan la pelea. Les pido que no sigan peleando y que se disculpen y sean amigas. Se piden disculpas y salen corriendo a jugar. Estos conflictos son recurrentes entre ellas.

Nuevamente las niñas se dicen en sus caras las acusaciones, y no reconocen sus acciones negando entre ellas lo sucedido. La situación entre estas niñas es recurrente, pelean, pero en los dibujos de buena convivencia A5 la pone a ella como amiga, A20 pone a A8, en realidad las tres son amigas y juegan siempre, la diferencia es que A8 rara vez está en conflicto, y debemos acotar que en el Sociograma I de amistad (abril 2011) A8 tiene 7 preferencias, y en la pregunta: ¿Cuáles son mis amigos?(octubre 2012), tiene 6 preferencias. Esta comparación advierte que la percepción de sus pares no varía significativamente de un año al otro. Entonces podríamos preguntarnos ¿Por qué A8 no entra en conflicto o problemas con sus pares y las otras dos niñas sí los tienen?, la respuesta no la podemos encontrar en este estudio, sólo puedo referir de acuerdo a las observaciones realizadas y el conocimiento como profesora durante dos años que ella es una niña alegre, cariñosa, tranquila, comparte materiales, no recuerdo haber recibido quejas de sus pares sobre sus acciones en la convivencia diaria y tiene varias amigas. Desde otro frente podemos rescatar los datos que nos entrega la entrevista 2 con la pregunta 1: ¿Cómo es mi hijo/a? Sus virtudes y defectos, la madre de A8 nos dice:

EP-2 (P1)

Mi hija es muy cariñosa y solidaria, es muy de piel, sabe respetar a sus mayores y le gusta compartir con los demás.

Es una niña muy amorosa, le gusta jugar con sus compañeras, reírse contar chistes, escuchar música y bailar. En resumen es lo más lindo que me pudo pasar.

El defecto que tiene es que se siente mucho cuando el papá o la mamá le llaman la atención, se enoja, se amurra y no hay quien la contente y no sé si es un defecto, pero es muy sensible.

Las palabras de la madre nos aclaran mucho más cuáles pueden ser los motivos para que A8 no tenga mayores dificultades para entablar lazos y socializar con sus pares. Se percibe la emoción y el amor al describir a su hija, reconociendo las cualidades de su pequeña, pero también permite dilucidar que la crianza es normada y connotada de valores. No quiero que se entienda que las otras dos niñas no tengan el amor de sus madres y una formación valórica en sus hogares, por el contrario, me consta que sí los tienen, pero sí debo decir que las situaciones familiares son diferentes. De las dos niñas que entran en conflicto puedo referir que es A20 la que se queja constantemente que la aíslan, que pelean con ella, le cuesta establecer relaciones más estables de amistad, esto es una percepción de ella, pues los datos nos indican que es una de las niñas con más preferencias en amistad, a la que le sacan más fotografías y en los dibujos es contemplada como amiga y compañera de juegos de varios compañeros y compañeras. Existe un conflicto interno en A20 que se exterioriza en la relación con sus pares.

En los recuentos de fotografías tomados por los alumnos, A20 tiene 10 preferencias, es decir diez niños la eligieron para sacarle fotos y los motivos son que es su amiga, es simpática y alegre. Sabemos que cada niña o niño es un mundo y se construye a sí mismo/a de acuerdo a lo que les ha tocado vivir. Pienso que A20 se ve afectada por

situaciones familiares que la están complicando y esto se refleja en la escuela, me reservo la información que tengo por respeto a su intimidad familiar, sólo puedo expresar que los conflictos familiares afectan a los niños y esto se evidencia en la escuela. Sin duda, A20 es una niña diferente como cada niño o niña del grupo, las diferencias no solo están en lo externo, sino que también en lo interno, pues como dice Maturana (1999) somos lo que somos según los que nos toca vivir, nadie vive la vida ni experimenta la vida de otro, la construcción de lo que somos como seres humanos únicos e irrepetibles es producto del entramado de experiencias que vive cada uno en una relación permanente con el otro y los otros. Y como nos dice el gran López Melero (2001): “Tenemos derecho a ser diferentes, pero no desiguales. La Naturaleza es diversa y en esa diversidad de la Naturaleza radica la hermosura del ser humano: no existen dos personas iguales como no existen dos amapolas iguales.” (p.17)

En la escuela de la diversidad A20 es diferente, es muy popular entre sus amigos, pero a la vez se siente aislada en ocasiones, su ánimo es variable, sus compañeras la aceptan igual, juegan, pelean y vuelven a jugar. Los niños aprenden a convivir en la diversidad, saben que cada uno es particular y se aceptan tal como son.



Figura 26. Dibujo lo que me gusta en la escuela



Figura 27. Dibujo lo que me gusta en la escuela

Vamos a avanzar en esta categoría revisando lo que los padres perciben respecto a los conflictos que viven sus hijos o hijas en la escuela.

EP-1 – P- 3: ¿De qué aspectos se queja su hijo/a respecto a la relación con sus pares?

M-1: *No le gustan que lo corrijan*, se enoja él a veces, yo he visto que hay momentos que explota, igual, como que aguanta al rato.

M-2: *Cuando hay burlas*, algo que él no puede hacer, eso como que le causa frustración cuando está jugando o él no pudo algo o hizo algo mal y los compañeros le hacen ver el error, pero él no lo considera un error, -por qué me tienen que corregir todo-, -por qué me dicen cómo me tengo que portar-, -por ejemplo en la formación, miró para otro lado conversó y alguien le dice-, es distinto que un adulto lo corrija porque él ve que al rato que el compañero realiza lo mismo.

M-4: Que cuando tienen conflictos *los solucionan a golpes*.

Lo más que me complicó fue que hace un par de semanas le dieron una cachetada muy fuerte y le dejaron su carita roja uno de sus compañeros, me dio mucha lata y mucha pena y le dije que no era forma de solucionar los problemas a golpes.

-¿Qué niño le pego?-

No lo recuerdo ahora el nombre del niño en este momento, pero estaban en el patio en el recreo y estaban jugando y el niño se enojó mucho y le dio un golpe, y otro día estaban jugando un juego en que gritan y se tienen que agachar para no estar participando en el juego y él no se alcanzó a agachar y le dieron una patada.

Aparecen conflictos que tienen que ver con la agresión física o también emocional. Estas situaciones que expresan las mamás también son escuchadas frecuentemente por los profesores, las agresiones físicas suelen darse más entre los varones que realizan juegos

más bruscos, se pegan, juegan a luchar, se tratan mal en ocasiones. La TV tiene mucho que ver en esto, presentando modelos de comportamiento muy agresivos para los niños, y ellos los replican en la escuela, que es donde pasan la mayor parte del día y donde se relacionan con otros niños. Un ejemplo es el representado por dos niños frente a la solicitud que dibujen a quién admiran. Algunos ellos ilustran a personajes de televisión que presentan patrones de comportamiento agresivos o resaltan antivalores que se van instalando en los procesos de socialización donde el respeto por el otro no es la prioridad, por el contrario, fomentan la negación del otro con acciones violentas o egoístas que los niños asocian a situaciones graciosas apelando a la humillación y desvalorización de las personas.



Figura 28. Dibujo ¿a quién admiras?

Concepción Sánchez Blanco (2006) realiza un estudio muy acucioso y crítico respecto al tema de la violencia en las escuelas y cómo los medios de comunicación en sus diferentes formatos invaden los hogares presentando estos modelos que fomentan la agresión en los niños y niñas desde edades muy tempranas. La autora nos remonta a las disputas históricas de la humanidad que se basan en el código de la violencia, guerras y

sumisión de pueblos, países y generaciones de personas que las han vivido en el triunfo y la derrota, haciendo de la violencia la forma o el camino hacia la gloria, el prestigio y la fama. No es de extrañar entonces que nuestros niños encuentren en personajes de la televisión, cine o videojuegos ejemplos a seguir o peor aún estereotipos de personajes abusivos que bajo una apariencia divertida se convierten en personajes admirados y validados en su accionar violento y descalificador.

Es ésta, además, una consideración que atraviesa los discursos de los niños y niñas, de manera que no resulta extraño que algunos de ellos, prefieran en sus juegos ser personajes malvados, pues su respuesta se justifica bajo parámetros como que ser malvado es más divertido, arriesgado y atractivo, tal y como aparece en no pocas series de dibujos animados, películas y cuentos, y que ser bueno es más aburrido. (Sánchez Blanco, 2006, p.117)

Los que vivimos la cotidianidad del contexto escolar sabemos que esto es así, y se nos vienen a la memoria tantas escenas de juegos entre los niños donde se empoderan de personajes que representan el poder y la gloria a través de actos violentos, pues estos son los que siempre triunfan y gana las batallas al tener súper poderes, la patada voladora perfecta, el arman más mortal, el rayo más aniquilador, en fin, personajes dotados de poderosas armas o habilidades que siempre logran vencer al enemigo siempre son los preferidos por la mayoría de los niños. De ahí la relevancia de realizar una intervención intencionada en las estructuras de socialización por parte de los adultos responsables tanto en la escuela como en los hogares, para lograr cuestionar, discutir, reflexionar sobre lo que nuestros niños ven, replican, y adquieren desde los medios de comunicación.

Es necesario discutir con los niños a partir de los comportamientos de tales personajes, de manera que lejos de convertir en sujetos atractivos para emular, les haga reflexionar sobre sus comportamientos, anulando ciertos procesos de identificación capaces de influir de alguna manera en las peleas y demás conflictos de violencia física que surgen en las aulas y patios escolares. (Sánchez Blanco, 2006, p.118)

Las situaciones de agresión física tienen una fuerte influencia de los medios de comunicación, esto es así, y cada día es fuerte su influencia, convirtiéndose en un tema no menor que requiere urgencia de considerar en los espacios escolares de una manera seria y planificada, pues merece tanta o mayor importancia que la organización del currículum tradicional, esto es una tarea pendiente en el contexto educativo chileno.

Siguiendo con las situaciones de agresión que son parte y se viven en la escuela, desde siempre, pues todos hemos vivido alguna experiencia similar en nuestra historia escolar, podemos reparar en la diferencia para enfrentar estos conflictos o agresiones. Hay niños que no se quejan en absoluto de las agresiones recibidas de parte de sus pares, lo asumen, enfrentan y solucionan ellos, me dicen: “-no, si no me duele tanto, estoy bien, fue sin querer-“. Esa actitud de no acusar y comprometer a sus amigos es muy propia del grupo, los varones suelen ser más protagonistas en estos eventos de agresión física, sin dejar de lado las agresiones verbales que también son frecuentes. Otros niños o niñas en cambio expresan inmediatamente cuando les pegan o pelean, lo hacen con el profesor o con sus padres. Esta diferencia en la forma de enfrentar el conflicto tiene que ver con la individualidad de cada uno, los aprendizajes adquiridos en el hogar y las propias experiencias surgidas en su vida escolar.

Como podemos ver la agresión física es una forma de enfrentar o resolver un conflicto en los niños y niñas, hay niños que tienden a utilizar esta forma para resolver sus diferencias, otros en cambio no lo hacen, veamos algunos registros:

RO 8

A22 no quiere trabajar y se pasea por la sala, conversa con sus compañeros, cuando le pido que se siente me hace caso, pero al rato se vuelve a parar y no avanza, luego de un rato se para a mi lado tocándose la cabeza me dice que A39, su compañera de banco, le golpeó la cabeza contra la pared.

Yo llamo a la niña, le pregunto qué pasó y me mira con cara asustada, - es que no me deja tranquila- responde.

Luego de un rato observo que A22 está en cuclillas sobre el puesto de A39, le bota el cuaderno y le dice - ¡mala, mala, mala, niña mala- le pega en la cabeza con sus manos, A39 se agacha y se tapa, voy de inmediato y le llamo la atención, le pido que cambie su conducta.

Él se retrae y adopta una posición fetal, lo hace cuando está molesto, se arrincona se agacha y resbala por debajo de la silla hasta llegar debajo de la mesa y comienza a pegarle a su mochila....

Todo esto los niños lo observan y se callan se produce un silencio expectante para ver qué ocurre, por eso prefiero sacarlo de la sala.

Ya estamos por salir a recreo, después de lo de A22 los niños se quedan inquietos.

RO 13

Estamos en una actividad poniendo nombre a la prueba y A27 (la nueva compañera de banco) me dice, en voz alta, que A22 le pegó en la cara con la bolsa de colación.

Le llamo la atención y le pido que se siente solo atrás, para que esté tranquilo y nadie lo moleste, ya que me decía en todo momento que A27 lo molestaba, al decirle que se cambiara, se agachó y empezó a guardar sus útiles en la mochila de manera brusca, metiendo los libros arrugados, y con la cara enojada, luego al ver que yo esperaba que se cambiara tomó la prueba con rabia y la arrugó para meterla en la mochila también. Me alejé del lugar para dejarlo solo haciendo el cambio...

Son muchas las situaciones en que A22 actúa violentamente contra sus compañeras/os, lo hemos sentido en diferentes lugares pero nada resulta. En este caso la situación del resto del curso no deja de preocupar, ya que ellos se quedan callados mirando, expectantes con lo que va a pasar. En ese periodo A22 no contaba con ningún apoyo especial de parte de especialistas que nos pudieran orientar para su manejo en aula,

logramos a fines de mayo que la madre lo llevara al especialista y pudiera acceder a un tratamiento que lo ayudara, con esto el niño se calma un poco más, pero no logra realizar las actividades propuestas, no se conecta con la clase. Sin intención de excusarme, debo aclarar que no se cuenta en el colegio con Proyecto de Integración y las estructuras son bastante rígidas, no existiendo una cultura institucional inclusiva para abordar estos casos más complejos. Indudablemente el conflicto interno de A22 no se va a solucionar con un medicamento existen otros aspectos que se están conjugando en su actuar y que no pude dilucidar.

La violencia física aparece como forma de solucionar los conflictos, la cual es explícitamente sancionada y no permitida en la clase. Y esto se visualiza en las respuestas de convivencia.

Tabla 15. Extracto de respuestas de los estudiantes

Mis fortalezas en la convivencia diaria		Mis debilidades en la convivencia diaria
Cuando mis amigos no traen sus útiles, yo “es presto”.	E.S.	Cuando le pegué a un compañero accidentalmente.
Es compartir con mis amigos y amigas y jugar.	F. M.	Algunas veces soy egoísta contestadora y pesa.
Mis cosas buenas son cuando juego con todos mis amigos y amigas.	I. P.	Cuando peleo con ...
Ser solidario, compartir, disculpar a las personas y ser bueno con las personas.	M. A.	Mis debilidades es pelear contestarles mal a mis amigos.

Se puede explicar esta forma de apreciar las fortalezas o debilidades de acuerdo a la experiencia que comparten respecto a las conductas que provocan conflicto, sin dejar de considerar que la actitud de A22 es diferente y provoca conflicto, se traduce en una instancia de aprendizaje para el resto de sus pares, pues los afecta directamente, dentro de lo que los niños y niñas expresan reiteradamente están las situaciones agresión entre ellos mismos.

Esta situación particular de A22 es un elemento constante de conflicto en las clases, él es un niño, que generalmente agrade a sus compañeros y presenta conductas disruptivas en

la clase, en los recreos y hasta en el transporte escolar. Significa un gran desafío para la convivencia entre pares y para mí como docente. Ante esa reflexión y como indica Jiménez y Vila (1999), la diversidad entendida como valor se convierte en un reto para los procesos de enseñanza aprendizaje que amplían y diversifican sus posibilidades didácticas y metodológicas. Sin duda, el cómo abordar los conflictos dentro del aula requieren de una preparación integral de los docentes para enfrentar los retos que nos demandan las diferencias al interior del aula, que no siempre nos entrega la formación inicial docente, solemos carecer de herramientas técnicas para resolver situaciones como éstas, donde claramente A22 se ve afectado, produciéndose un acontecimiento que impacta al resto de sus compañeros, pero también lo afecta a él mismo, sintiendo que se le excluye del grupo por una conducta que, lo más probable, no puede controlar y lo tiene afectado. Entonces, los docentes vamos construyendo reacciones negativas de comportamiento que los niños/as van replicando. El comportamiento del profesor frente al grupo es decisor de los patrones a seguir de sus estudiantes. Me permito reflexionar sobre este cuestionamiento pues no puedo estar ajena a esta realidad y me siento claramente identificada con las barreras que impiden el logro de la inclusión real en las escuelas.

En este sentido señala Maturana: «el profesor o profesora debe saber que las niñas y los niños aprenden (se transforman) en coherencia con su emocionar, ya sea en coincidencia o en oposición a él o ella* (Maturana, 1997). Y continúa el mismo autor, «que las dificultades de aprendizaje y conducta relacional que los niños muestran en su vida escolar, no son de índole intelectual ni relativas a sus características intrínsecas de personalidad, sino que surgen de la negación del amor como espacio de convivencia y se corrigen restituyendo dicho espacio». Por todo lo expresado anteriormente el profesorado ha de saber muy bien que él es una pieza clave en todo este cambio que requiere la Cultura de la Diversidad, es el profesorado la herramienta central de la acción pedagógica en cualquier colegio. (López Melero, 2001, p. 38)

Así es, lamento enormemente haber perdido a A22, por mi inexperiencia o falta de preparación para saber abordarlo. Era necesario realizar esta autocrítica pues me provoca sentimientos de culpa al no haber podido visualizar alternativas, en aquellos años, de solución y mejora para él.

Veamos otro caso de un alumno que presenta conductas disruptivas en clases. A19 es muy variable, presenta un diagnóstico de SDAH con tratamiento, esto lo ha focalizado un poco más en sus actividades escolares, pero cuando no quiere hacer las actividades no lo hace, al mediar con él, en ocasiones, logro que trabaje, por lo menos en las pruebas y responde todo, no así A22 que entrega las pruebas casi en blanco.

Pienso que a través de las diferentes categorías están presentes estos alumnos, sobre todo A22. Esta conducta tan adversa, esta diferencia tan radical al resto y en tono negativo ha logrado que los niños lo rechacen y es triste ver el gráfico del Sociograma I como se evidencia este tema.

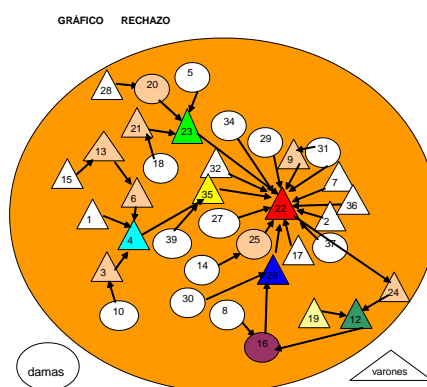


Figura 29. Sociograma respuestas rechazo

Tabla 16. Sociograma: Causas de rechazo

CAUSAS	TOTAL
a) Porque abusa de los compañeros.	17
b) Porque es poco estudioso.	3
c) Porque es algo “chuleta” y orgulloso.	6
d) Porque dice palabrotas y cosas de mal gusto.	10
e) Porque suele mentir.	2

A22 concentra catorce rechazos, hay otros niños rechazados pero no son más de tres niños que expresan su rechazo. Es importante reparar en el número 23, el niño más aceptado en amistad y en lo académico, igual tiene niños que lo rechazan.

A19 no presenta ningún rechazo, confirmando que su caso es distinto, él es muy diferente al resto del curso, pero no es negativo, y no molesta a los demás, es capaz de crear vínculos de amistad. Esto nos indica que este tipo de niños disruptivos no causan necesariamente rechazo del grupo. Existe entonces un influjo personal que tiene que ver con el actuar en las emociones y debe impactar la construcción que van creando los niños respecto del otro.

Todo sistema social humano se funda en el amor, en cualquiera de sus formas, que une a sus miembros y el amor es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano junto a uno. Si no hay amor no hay socialización genuina y los seres humanos se separan. (Maturana, 1999, p. 34)

Presento a continuación algunas de las respuesta a una pregunta que permea el sentir de los niños y niñas respecto a cómo ven la agresión y el conflicto, y que no se puede obtener con el registro de observación, era necesario obtener respuestas directas sobre lo que sienten y piensan respecto a la convivencia entre pares.

Como podemos apreciar en los registros de lo que aprenden en la convivencia diaria los niños y niñas expresan claramente que las agresiones y peleas son acciones negativas que no deben realizar, expresan como aprendizaje común que no es bueno pelear, agredir al otro tanto física como verbalmente, en el fondo que las acciones que vulneran al otro no traen buenas consecuencias y terminan por afectar las relaciones de amistad que ellos tanto valoran.

“Si uno molesta nadie quiere juntarse con él”, esta respuesta encierra un aprendizaje enorme, saben que las propias acciones traen consecuencias, ya sea negativas o positivas, cómo actúan en el grupo y los reportes de estas acciones van condicionando su forma de relacionarse. Las diferencias propias de cada uno de ellos desembocan en una dialéctica común donde los valores que cada uno representa se convierten en un aporte en la construcción de la identidad individual. Los niños y niñas ríen, lloran, son amables, son crueles, se sienten tristes o exultantes de alegría en la convivencia diaria.

Los niños y niñas juegan muchas veces de manera brusca y se producen golpes, sin intención, de manera accidental, esto está presente en la dinámica en la convivencia diaria. Pero también debemos decir que existen situaciones de agresión directa entre ellos, estos eventos pueden tener distintos orígenes, pero generalmente surgen como reacción a situaciones de conflicto entre ellos.

Veamos el siguiente registro donde hasta el niño más popular y que tiene muchas preferencias de amistad se ve afectado por las influencias del grupo al momento de resolver conflictos.

RO-24

A23 está cambiado y ha entrado en conflictos permanentes, él es un alumno muy tranquilo y nunca da problemas, es bastante líder y organiza los partidos en los recreos, pero lo han acusado porque le pegó a A4.

Conversé con él y se puso a llorar, estaba con mucha rabia, le dije que me dijera lo que le molestaba, me costó mucho que hablara, es bastante hermético, pero logré descubrir que su rabia era porque lo acusaban, porque él no tenía derecho a portarse mal: *-otros niños siempre pegan, él me molesta todo el día por eso le pegué...-*

En este caso puntual la agresión se genera como una forma de solucionar un problema imitando la conducta de muchos otros que agreden. Vemos entonces que entre ellos aprenden a solucionar los conflictos de una forma agresiva, sin pensar en las consecuencias que les provoca, tanto a ellos mismos como al que agreden. Imitar modelos para resolver conflictos es un tema que no solo observan ente pares, sino que replican muchas acciones que les entregan los medios audiovisuales como programas de TV o videojuegos de contenidos muy violentos, como ya lo hemos visto anteriormente. Esto no es novedad, y es motivo de preocupación permanente de muchos educadores, que lamentablemente no somos escuchados cuando solicitamos a los padres controlar lo que sus hijos ven por televisión en sus casas. Es difícil hacerse escuchar en una sociedad que promueve la violencia desde los programas infantiles hasta los debates y descalificaciones que se producen entre las autoridades, políticos, referentes deportivos, publicidad, etc. Podemos citar nuevamente a Sánchez Blanco (2006) quien es un referente en este tema.

Investigar el tema de la violencia no es tarea fácil, sobre todo cuando se trata de ahondar en cómo desde edades tempranas los niños y niñas van construyendo ésta como estrategia en sus relaciones sociales. En la violencia se da todo un abuso en cuanto a la utilización de la fuerza o de la posición social de aquel que tiene más capacidad de acción contra el que por distintas

razones no la tiene y, sin embargo, sus manifestaciones son en sí mismas, muy a menudo, aunque parezca una contradicción, más un símbolo de debilidad que de fuerza, pues éstas no hacen sino poner de relieve nuestras dificultades para utilizar el camino del entendimiento y las relaciones de comunicación. (p. 15)

Pero no queremos dar una impresión de negatividad y desesperanza a este aspecto violento que se vive en los contextos escolares, sí podemos afirmar que existe, está presente en la vida escolar y forma parte de su aprendizaje social. Sin embargo es también una oportunidad para mejorar las estrategias de enseñanza y asumir que nuestro rol de educadores va más allá de la formación académica, pues somos los referentes más próximos en la forma de resolver conflictos, evitando la violencia como única forma de enfrentar las dificultades. Este es un gran desafío que debe cuestionarnos y ocuparnos en la reflexión docente para llegar a formar ciudadanos tolerantes y llanos a compartir en una sociedad que entienda la diversidad como la cuestión más propia e inherente de la humanidad.

Al pregunta a los niños y niñas por sus recuerdos desagradables las respuestas giran en torno a las agresiones y rechazos recibidos, tienen que ver con el conflicto, las peleas, golpes entre pares, y algo muy importante para ellos que es el ser excluido de los grupos de amigos y de los juegos, como ya hemos señalado lo que los hace inmensamente felices, los puede hacer sentir tristes y discriminados. Me permito tomar un registro de Concepción Sánchez Blanco en su libro *Violencia Física y Construcción de Identidades* donde refleja acertadamente lo que sucede en la escuela y más concretamente con las interacciones que se producen entre los niños y niñas al momento de articular sus juegos.

Recuerdo aquí las dudas de los niños y niñas a la hora de manifestar sus preferencias por un compañero en concreto y los enfrentamientos que se sucedían en los patios escolares relacionados con no haber sido elegido en el juego por aquel que se creía amigo o amiga, o la decepción o el dolor surgido al descubrir que hay otros que son más preferidos por aquel que se consideraba el mejor amigo o amiga. (Sánchez Blanco, 2006, p.103)

Lo que los niños y niñas respondieron específicamente en los recuerdos desagradables respecto al juego y los amigos se muestra a continuación:

Tabla 17. Reducción de respuestas EE- P4

EE- P-4: Mis recuerdos desagradables (Reducción)
Cuando T.M. me pegó en los testículos.
Son cuando le pego a alguien.
Cuando peleo con la T.G. y me acusa por nada.
Mis malos recuerdos son cuando peleo con B. E.
Cuando no puedo jugar
Cuando me separo de mis amigos que comparto
Son cuando no me dejan jugar cuando estoy llorando estoy triste y cuando estoy llorando se burlan de mí.
Cuando mi amiga no juega conmigo y se enoja
Cuando yo juego con mis amigas se enojan
En Primero cuando mis amigas me dejaron.
Cuando nadie quiere jugar conmigo
Cuando estaba en el baño y cole al B.E., y él me echó la culpa y después nos hicimos amigos para siempre.

Al revisar las respuestas podemos apreciar una diferencia en la perspectiva de las respuestas, y es desde dónde asignan el mal recuerdo. Algunos establecen como malos recuerdos las situaciones donde fueron agredidos o discriminados por sus pares y otros visualizan el mal recuerdo con sus propias acciones - cuando le pegué..., cuando peleo con...- es así cómo ellos mismos deben encontrar las herramientas para resolver estas situaciones de conflicto. Es necesario preguntarse si existe algún aprendizaje en estas situaciones de conflicto y cómo son capaces de resolverlas al vivir este proceso de

socialización e interacción en el espacio de convivencia escolar al que pertenecen y del cual forman parte. Pienso que sí, el aprendizaje se produce en los buenos y malos momentos de la convivencia, así como en la vida, no todo puede ser ideal, y esa es la valoración que debemos darle.

La reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos/as no se consigue ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, por ricas y fecundas que sean, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer. (Pérez Gómez, 2009, 15)

Los niños y niñas aprenden tempranamente que existen situaciones de alegría y de tristeza y de ambas debemos fortalecerlos. En este momento de sus vidas enfrentan estas situaciones de pelea y conflicto con sus amigos como un elemento que les genera angustia y tristeza, y no lo registran como una buena experiencia, así como las situaciones de alegría y buena convivencia están ligadas al encuentro entre amigos, establecer lazos y sentirse integrados al grupo, que sí les provoca agrado y lo registran como buenos recuerdos. Para lograr esos estados, algunos ya detectan o perciben que sus acciones están conectadas, directa o indirectamente. Las buenas prácticas en la convivencia, el aceptar al otro con sus diferencias y fortalecer relaciones de amistad es el camino, que intuyen, deben lograr. Pérez Gómez realiza una reflexión muy decidora al describir el modelo ecológico de Doyle: “La estructura de participación social, al incidir principalmente en los sentimientos, emociones y conducta de los grupos, constituye un factor mediador importantísimo de los mensajes y significación que se establecen en el aula”. (Pérez Gómez. 2005, 94).

Podemos revisar otro registro donde aparecen nuevos elementos.

RO- 22

Hoy tuve que mediar entre los varones, hace días que acusan a A12 porque pega y he descubierto que toma cosas de sus compañeros. Las niñas lo acusan de tener unas cartas que son de A33, éste las reconoce y A12 se vio muy afectado, me niega que las tomó y que él no las puso en su mochila, las niñas las encontraron en su mochila al darse vuelta cayeron algunas. Los varones se paran a lo increpan que son cartas de A33 y que ellos vieron que las escondió. Finalmente le pasó las cartas a A33 y le tuve que enviar una nota a la mamá para que viniera a conversar conmigo.

Esta situación ha sido reiterada, o son lápices, saca punta, regla, cosas pequeñas, debo citar a sus padres para tratar de ver qué pasa.

Los niños lo están excluyendo de los juegos, en el patio lo vi caminando solo en el recreo porque los niños ya no quieren jugar con él porque les pega, juega brusco, se tira por las baldosas a los pies de sus compañeros provocando su caída, esto lo hacen como juego, no es solamente él, pero al parecer A12 es muy brusco y les deja las pantorrillas moradas. También me han llegado comunicaciones en donde los papás se quejan de la actitud de Benjamín.

La situación de A12 es preocupante porque él es un niño inquieto, pero no había tenido mayores conflictos entre sus compañeros, esta situación definitivamente está provocando su rechazo y él se ve más afectado.

El conflicto finalmente se resolvió, tuve la entrevista con los padres y ellos quedaron bien preocupados y sorprendidos con lo sucedido, A12 es hijo único, muy querido y regaloneado por sus padres y abuelitos, algo pasa con él y no pudimos en ese minuto aclararlo, pero esto no volvió a pasar más, fue algo muy puntual que los padres supieron abordar y apoyar a su hijo en la resolución de este conflicto. Pero este registro que pareciera centrarse en la conducta de A12 nos lleva a una reflexión más profunda que podemos analizar, me refiero a cómo sus compañeros y compañeras actúan frente a lo sucedido. Los niños y niñas toman la justicia por sus manos, intervienen en la situación, revelan lo que vieron, inician una actitud de rechazo con su compañero, lo discriminan abiertamente al no dejarlo participar de los juegos, lo aíslan, castigan la actitud. Pero acá no está incidiendo solo el tema de las cartas, ocurre una seguidilla de acciones de agresión que sus compañeros detectan y sancionan. Los valores en la convivencia se

viven, y ellos y ellas los perciben a través de las acciones y conductas de representan, ´en el cómo las reciben está lo importante. El juego y la interacción que allí se produce tienen diferentes aristas, muchas veces se les pasa la mano en la brusquedad, y se perdonan entre ellos pues saben que es parte de la dinámica, pero cuando la agresión se produce con una intención diferente, de dañar al otro, también lo perciben. Esto lo podemos aclarar con lo que Maturana refiere respecto a las emociones que articulan el accionar humano, él nos dice:

Las emociones son clases de conducta, dominios de acciones. Las emociones se pueden caracterizar por las acciones que connotan. El amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno, el dominio de las conductas en las cuales el otro surge como un legítimo otro en convivencia con uno...en el momento en el que el niño se cae y la mamá o la profesora o el amigo lo acoge, ese niño surge como un legítimo otro en ese espacio de convivencia. (Maturana, 1999, p. 201)

Si pensamos que las emociones son clases de conductas, entonces podemos identificar en el actuar de los niños y niñas las emociones que conllevan su accionar. “Las emociones son distinciones que un observador hace sobre las regularidades del fluir relacional de otro ser, puede ser él o ella misma” (Maturana, 1996, p. 107). La agresión es percibida como un antivalor, porque transgrede el valor máximo de la convivencia: el respeto. Es en el respeto por sí mismo y por el otro que se consolidan las relaciones de convivencia conformando por consecuencia los lazos de amistad. “Es la emoción con que se realiza o con que se recibe un cierto movimiento lo que hace una caricia o una agresión. Por eso cuando nos disculpamos de una acción, lo que desvalorizamos es la emoción, no el acto” (Maturana, 1991, p. 186).

Son varios los valores que podríamos nombrar como valores fundamentales de la sociedad más justa y democrática, pero sin duda el respeto es un valor que surge como un eje conductor, un elemento fundamental en la convivencia, sin él es difícil concebir otros valores. El respeto es la aceptación del otro, la consideración por el otro, el ponerse en el lugar del otro, el respeto por sí mismo nace en el respeto por los demás. En la medida que el niño se respeta a sí mismo será capaz de construir relaciones sanas y reconfortantes basadas en el respeto por los miembros de la sociedad en que debe desenvolverse. De a poco los niños y niñas se hacen más conscientes de sus acciones, evolucionan en sus relaciones sociales y construyen valores a fuerza muchas veces de ensayo y error, de lo que aprenden en su interacción con el otro. Es así como logran reconocer en ellos mismos las debilidades en la convivencia en la escuela. En las respuestas ante la pregunta ¿cuáles son mis debilidades en la convivencia diaria?, los niños y niñas responden así:

Tabla 18. Reducción de respuestas EE- P6

EE- P6: “Mis debilidades en la convivencia”

Cuando le pegué a un compañero accidentalmente.	Pegar
Cuando me dicen cosas feas	Me ofenden
Son cuando alguien me acusa	Me acusan
Algunas veces soy egoísta contestadora y pesa.	Egoísmo, irrespetuosa
Cuando peleo con ...	Peleo
Mis debilidades es pelear contestarles mal a mis amigos.	Peleo, irrespetuoso
Cuando me piden cosas y yo no las tengo	
Cuando me enojo y a veces soy egoísta	Enojo, egoísmo
No me gusta jugar con ... porque siempre ella dice “bola”	Excluyo del juego
Peleadora y egoísta.	Peleo, egoísta
No le presto cosas al que se peleó conmigo porque no somos amigas.	discrimino
Hago bromas y algunas veces no hago caso.	Desobediente
No tengo debilidades en la convivencia	
Que en algunos juegos me pico	me pico
Que no me prestan tantas cosas.	
A veces ser pesado con los demás	Ser pesado
Mis debilidades en la convivencia ...espiar decir cosas feas burlarse molestar	

Cuando me quitan las cosas me pongo rabiosa.	Rabiosa
A veces mis amigas se enojan porque dicen que me pongo pesada	Pesada
Cuando pillan los demás	
A veces mis amigas se enojan conmigo porque me pongo pesada.	
Cuando me pegan fuerte	Me pegan
Que peleo con los demás.	Peleo
Cuando me echaron algunas veces la culpa a mí y me siento mal.	Me culpan

Como podemos apreciar los niños y niñas declaran que las debilidades son concebidas como las acciones que causan dolor o tristeza en sus pares, el pegarle al amigo, pelear con el amigo, ser pesado, no prestar cosas, lo perciben como sus debilidades en la convivencia, es decir, lo que deben mejorar, lo que deben superar para lograr tener una mejor convivencia y relaciones con sus pares. Pero también perciben como sus debilidades en la convivencia acciones que los otros tienen con ellos, es decir, se sienten débiles al ser agredidos o discriminados, por ejemplo:

“Cuando me echaron algunas veces la culpa a mí y me siento mal”, “Cuando me dicen cosas feas”, “Que no me prestan tantas cosas”, “Cuando me pegan fuerte”.



Figura 31. Dibujos mala convivencia

Estas declaraciones de los pequeños nos hacen reflexionar respecto a cómo ellos perciben esas debilidades, entendiendo que las debilidades interfieren en la buena convivencia. Podemos abordarlas desde dos perspectivas, una muy simple y es que no

entendieron la pregunta y otra que toma más sentido en esta reflexión y es que los niños o niñas perciben como debilidades el verse afectado o débil ante la acción del otro, y esto hace que su relación no sea lo mejor o lo esperado y que deben superarlo. Que lo acusen, que le peguen fuerte, que le digan cosas feas, que no le presten cosas, lo están viendo como debilidades propias, me acusan porque hago cosas indebidas, me pegan porque soy peleador, no me prestan cosas porque yo no presto o soy egoísta. Es una interrogante interesante que nos obliga a buscar más información, y la buscaremos en la contra pregunta de esta actividad.

Tabla 19. Reducción de respuestas EE- P5

EE- P5: ¿Cuáles son tus fortalezas en la convivencia diaria?

Cuando mis amigos no traen sus útiles, yo “es presto”.	Prestar útiles
Es compartir con mis amigos y amigas y jugar.	Compartir, jugar
Mis cosas buenas son cuando juego con todos mis amigos y amigas.	Juego con todos
Ser solidario, compartir, disculpar a las personas y ser bueno con las personas.	Solidario, compartir, disculpar, ser bueno
Cuando comparto la colación con otros cuando no tienen.	Comparto cuando no tiene
No pongo pelea en los juegos y no pongo tanta regla.	No peleo, no pongo reglas
Es mi fortaleza cuando disfruto, comparto y converso con mis amigos de cosas interesantes de cosas divertidas.	Disfruto, comparto, converso
Que comparto todo soy muy graciosa.	Comparto, graciosa
Chistosa	Chistosa
Le presto a todos mis cosas cuando a alguien se le olvida traer materiales, colación yo le doy.	Comparto
Digo la verdad	Digo la verdad
Cuando mi mamá me dijo que no jugara más con la Paulina porque peleábamos.	Obediencia
Está muy bien porque todos somos buenos amigos	Buen amigo
Soy chistoso alegre amigable y divertido	Chistoso, alegre, divertido
Que me prestan muchas cosas	Me prestan cosas
No pelear con mis amigos	No peleo
Compartir	Compartir
No quito cosas, no peleo con mis amigas, no le pego a la gente.	No quitó cosas, no peleo, no pego
No le pego a nadie, no soy mala, no ando quitando las cosas	No pego, no soy mala, no quito cosas
Compartimos la colación, le decimos el lugar a los demás	Comparto,
Que comparto con todos	Comparto
Yo soy amable con ... y casi todos los del curso.	Amable
Cuando juego con ... lo pasamos muy bien y sus chistes	Cuando juego
Que comparto con mis amigas y ellas conmigo.	Comparto

Al revisar estas respuestas vemos que las fortalezas se centran en las buenas acciones que realizan en relación con sus pares y que niegan el conflicto y la agresión, no pego, comparto, juego con todos, soy amable, soy generoso. Por lo tanto reconocen que las buenas acciones son fortalezas que les permite lograr una buena convivencia y mejores relaciones con sus pares. Estas acciones las podemos traducir como el camino que los conduce al aprendizaje de valores, a la convivencia armónica, el fluir de la emoción que se trasluce en sus palabras:

“Es compartir con mis amigos y amigas y jugar”

“Mis cosas buenas son cuando juego con todos mis amigos y amigas”

“Ser solidario, compartir, disculpar a las personas y ser bueno con las personas”

“No le pego a nadie, no soy mala, no ando quitando las cosas”

El interactuar entre pares les reporta a los niños y niñas oportunidades de aprendizaje constante, lo que sienten, o lo que logran que sientan sus pares a través de las acciones y conductas que realizan les ayudan a construir aprendizajes en comunidad, las peleas, los reencuentros, los buenos y malos momentos, todo aporta, todo en la convivencia significa oportunidad de aprendizaje. Cada uno es un mundo, cada niño y niña tiene su identidad, personalidad, habilidades, y competencias diferentes, cada uno es único, esto se convierten en un tesoro incalculable al momento de la convivencia, entregando un encanto a la mixtura de relaciones, al matiz que cada uno le otorga, y que permite que se construyan en su individual, compartiendo estas diferencias, en un contexto común que les permite interactuar de forma libre en su mundo de juego, ese mundo tanpreciado por ellos y que los motiva día a día a llegar a su escuela.

Los niños de todo el mundo viven como juegos rituales las mismas configuraciones de movimientos, que en el origen de la humanidad fueron el fundamento operacional en el desarrollo de la conciencia de sí, de la conciencia social, y de la conciencia del mundo. Estas configuraciones de movimientos, sin embargo, no son heredadas aunque la corporalidad que las hace posibles así lo sea, y deben surgir de nuevo en cada niño o niña, asociadas a su vivir humano, como las condiciones operacionales que hacen posible su realización como un ser humano en total conciencia individual y social. (Maturana, 2003, p. 145)

RO-31

A19 está mucho más tranquilo que el año pasado, se interesa por participar en clase, los niños no lo acusan a cada momento porque lo molesta (está con medicamento para su déficit atencional e hiperactividad). Hoy ha llegado un poco triste, al preguntarle qué le pasa me dice que no pudo ir a la casa de su papá este fin de semana. Luego se retira de mi lado y va a su puesto y se pone a conversar con A3. Hoy ha estado más distraído y he tenido que pedirle en reiteradas ocasiones que trabaje, definitivamente la situación familiar incide en su compartimiento, su conducta es dispersa y no quiere trabajar hoy.

A diferencia de otros días lo observo que molesta a sus compañeros cercanos, les quita útiles, está hincado balanceándose en la silla; pronto A3 me pide que lo cambie de puesto porque lo está molestando mucho, a pesar de ser su amigo, A19 cuando anda mal revoluciona su entorno y me cuesta ubicarle compañero. Finalmente tuve que cambiar a A3 a la otra fila.

En este registro surge el porqué de muchas situaciones de conflicto entre pares, los niños vienen con cierta carga emocional de los hogares que sin duda afecta su convivencia en la escuela, los hace más irascibles o por el contrario más llanos al compartir con los otros. La respuesta a los motivos para que surja el conflicto en el aula es tan diversa como la propia diversidad de los niños y niñas que la componen, vuelvo a insistir cada niño o niña es un mundo que debemos desentrañar para poder comprender el acontecer de las aulas. Los diferentes influjos que reciben las personas desde el seno íntimo de sus hogares, la influencia de los medios de comunicación, la convivencia escolar entre pares y con los adultos representa una dinámica tan compleja que no nos puede dejar ajenos, ni desmerecer su importancia al momento de intencionar nuestra acción docente en las estructuras de participación social en los procesos de socialización en las aulas.

CAPÍTULO VIII: RESPUESTAS A LOS OBJETIVOS PLANTEADOS

- **Identificar cómo y qué aprenden los alumnos en relación con la diversidad y las diferencias en el aula**
- **Analizar cómo la diversidad genera procesos de socialización en la escuela, basada en las diferencias individuales**
- **Comprender cómo se adquieren los valores fundamentales de una sociedad más justa, tolerante y solidaria en un contexto diverso**

Llegados a esta fase del trabajo, merece recordar que nuestro objetivo general era comprender los procesos de socialización de los alumnos/as de educación básica en torno a la diversidad, y cómo las diferencias contribuyen como un valor al conocimiento del Otro. Para ello nos planteamos identificar cómo y qué aprenden los alumnos en relación con la diversidad y las diferencias existentes en el aula. Pretendíamos también analizar cómo la diversidad en la escuela genera procesos de socialización basados en las diferencias individuales, identificando los elementos más sobresalientes implicados en dichos procesos. Finalmente, parecía coherente con estas aspiraciones comprender cómo se adquieren los valores fundamentales de una sociedad más justa, tolerante y solidaria en un contexto diverso.

Ahora vamos a exponer las respuestas a dichos objetivos, con el ánimo de cerrar y explicitar con claridad qué los resultados claves a los que hemos llegado con esta investigación.

8.1. Identificar cómo y qué aprenden los alumnos en relación con la diversidad y las diferencias en el aula

A partir del análisis de los resultados de la investigación realizada durante dos años de observación participante en un aula de Educación Básica, estamos en condiciones de dar respuesta a los objetivos propuestos en forma concreta y apegada a los datos obtenidos, contrastando y fundamentando los análisis con los aportes de diferentes autores representantes de saberes y disciplinas propias del estudio y comportamiento humano, como son la antropología, la etnografía y fundamentalmente la educación.

Desde la antropología, el qué y cómo aprenden los sujetos en relación con la diversidad y las diferencias radica en las concepciones y construcciones culturales de los diferentes grupos humanos. Dentro de toda cultura se encuentra una gran diversidad de formas de vida, de pensamiento, de sentimientos que permanecen y han subsistido a través del tiempo y las generaciones articulándose y vinculándose entre ellas, como partes no aisladas de una cultura mayor, más amplia y dominante, pero no homogénea, que poseen sus propios modelos culturales y ámbitos analíticos y cuyas relaciones con aquella y entre sí no pueden valorarse por un patrón cultural único, por mucho que sea el mayoritario o capaz de imponerse (Bohannan, 1996). Esto nos permite comprender que el Estudio de Casos que realizamos está acertado en su planteamiento y nos abre una ventana para apreciar y valorar el proceso de socialización e interacción de un grupo de niños y niñas que inician sus vidas y la construcción de su identidad cultural.

Las diferentes culturas que alberga nuestra humanidad han evolucionado a través del tiempo mutando, transformando o manteniendo sus códigos de convivencia, creencias, costumbres, ritos, en resumen su cultura, traspasando y heredando de generación en generación los saberes propios de cada grupo humano, es así como de manera natural, cada individuo va aprendiendo cómo relacionarse con el otro y con los otros a través de las interacciones sociales que tempranamente se establecen con el grupo familiar, primero que todo, y en las instancias sociales de participación que nos permite la escuela y sus espacios de socialización. La formación de nuestra identidad social tanto individual como colectiva, responde a un proceso social, se forma a través de relaciones sociales: él mismo se construye frente al otro y el nosotros frente al vosotros (Giddens, 1995, 1999).

Este proceso social que modela y forma nuestra identidad cultural, responde al cómo aprenden los niños y niñas sobre la forma de relacionarse en su contexto y qué aprenden de sus iguales en un ambiente diverso. Los procesos de socialización se inician y son contruidos a través de actividades de participación activa y significativa dentro de un grupo. Esto lo garantiza, lo permite y promueve la familia y la escuela, primordialmente, como principales responsables y agentes de la formación y cuidado de los niños y niñas de nuestra sociedad. Entre las actividades que propician y nutren los procesos de socialización podemos nombrar las experiencias en el juego como un gran hito; las relaciones de amistad; los conflictos entre pares; los apegos y relaciones familiares; las interacciones académicas; las oportunidades de compartir espacios, alimentos, juguetes, materiales, logros y fracasos. Todas ellas, sin duda, se constituyen en un medio de construcción de relaciones interpersonales que permiten al individuo

desarrollarse en su faceta social adquiriendo competencias para su vida adulta y de participación en la sociedad.

Los procesos de socialización en la escuela analizados nos confirman que la escuela es un lugar privilegiado en la construcción de relaciones sociales, donde los estudiantes tienen la oportunidad de aprender y adquirir competencias cognitivas, sociales y emocionales fundamentales para el desarrollo de su vida adulta. Hemos constatado que los estudiantes adquieren aprendizajes relevantes mediante su participación en la vida del aula, en el que las tareas académicas, bien individuales o compartidas, les lleva a desarrollar actitudes sociales ante el conocimiento escolar que devienen en actitudes ante sus iguales, fuente inagotable, por tanto, de experiencias no sólo cognitivas, también de relación social de apego, solidaridad, y a veces de rechazo. Son estas últimas experiencias ante las que debemos de estar atentos, y proponer tareas académicas mediante las cuales los alumnos potencien el valor del Otro como fuente de aprendizaje, como referente al que ayudar o el que puede prestar ayuda. Como hemos visto, desde la responsabilidad de la escuela como garante de una ciudadanía crítica y respetuosa con la diversidad, se generan múltiples situaciones que podemos utilizar para trabajar la empatía, la competencia emocional, y la responsabilidad que cada niño y niña tiene en relación con el bienestar del Otro.

Dentro de los datos recogidos durante la investigación realizada en un aula de Educación Básica los resultados respecto a cómo y qué aprenden los alumnos en relación con la diversidad y con las diferencias en el aula, son consistentes y se replican en los diferentes instrumentos de recogida de datos utilizados. Las imágenes presentadas a continuación:



Representan un mosaico de momentos de la convivencia en la escuela, durante dos años de trabajo con el grupo, los recuerdos e imágenes son demasiados, he aquí una pequeña muestra cronológica de fotografías realizadas por los mismos padres, y otras tomadas por ellos mismos, en actividades realizadas que ejemplifican que la diversidad es dinamizador de aprendizajes fundamentales desde marzo del 2011 a noviembre del 2012. Un periodo de tiempo en el que han conformado y contribuido a construir un nuevo escenario, diferente del Kinder al que estaban acostumbrados. En el patio grande, compartiendo recreos con alumnos y alumnas de cursos mayores, se convierte en una experiencia cargada de experiencias nuevas, tendrán una sala diferente, con una disposición del mobiliario donde quedaron atrás las mesas grupales, serán cambiadas por mesas bipersonales, que facilita la enseñanza en un paradigma clásico, donde la maestra debe explicar y dar indicaciones para un grupo de 40 a 45 estudiantes. Ya no tienen asistente que apoye al profesor por lo que deben aprender a ser autónomos con sus pertenencias y en sus tareas. Es un cambio importante, pero los niños y niñas se adaptan pronto y empiezan a disfrutar de sus actividades en la escuela. Se puede observar que disfrutaban enormemente de las actividades extraordinarias, las festividades, los paseos, las actividades en clases y por sobre todo de la amistad y los juegos. En las observaciones

realizadas es recurrente observar cómo las relaciones de los niños y niñas provocan situaciones de satisfacción que generan agrado y atracción por la vida escolar, más allá de la actividad académica. Lo que más los atrae es la vinculación con el Otro y la aceptación en los grupos de amigos o amigas, siendo esto mismo lo que provoca elementos de discriminación y rechazo entre ellos. Son momentos que debemos de aprovechar para afrontar los problemas que puedan surgir, en lugar de ignorarlos. Hacer esto permitirá a los niños y niñas reconocerse como miembro de un grupo en el que hay que cuidar al Otro sobre la base de la amistad, pero también del respeto y apoyo mutuo.

Los comportamientos de las personas varían de una cultura a otra, no así los mecanismos de transmisión de los saberes, y es esto lo que pretendemos aclarar y aportar con este estudio, contribuir con un grano de arena a la comprensión de los procesos de socialización. Los niños y niñas aprenden según la estructura académica, una serie de actitudes y respuestas ante la diversidad. La estructura pedagógica condiciona que determinadas diferencias se conviertan en un valor en el grupo. El orden, la disciplina, la orientación hacia las tareas académicas, suscitan en los estudiantes el reconocimiento de algunos compañeros, y con ello la discriminación negativa de otros. Las diferencias como un valor dentro del grupo de iguales como ser trabajador, responsable y estudioso son importantes para ellos. Pero esto tiene un correlato, la emergencia de algunas diferencias como deficiencias. No todos los niños y niñas tienen habilidades ni características, ni condiciones o situaciones vitales, para mantenerse en silencio, para comprender que el orden escolar les exige tiempo de quietud y concentración. Estas diferencias hay que saber reconvertirlas en un valor, de modo que estemos atentos a sus potencialidades y rasgos personales o brillos que empoderen a esos niños. Debemos de

crear espacio de diálogo y deliberación para afrontar el conflicto cuando este se genera. Crear un clima de confianza y respeto es facultarles para apreciar la diversidad de múltiples modos, como hemos visto. Desarrollar la empatía poniéndose en el lugar del Otro, transformar la estructura académica individualista en una estructura cooperativa que aproveche la inclinación de los niños y niñas a ayudar y ser ayudado. Unas de las habilidades básicas y fundamentales para aprender que los seres humanos somos interdependientes. Los niños y niñas presentan conductas y sentimientos propios de su individualidad y etapa de desarrollo, se entrampan en conflictos, se divierten con sus juegos y por sobre todo entablan lazos de amistad que los hace experimentar sentimientos y estados de felicidad y satisfacción que enriquecen su desarrollo en la afectividad y formación moral y valórica que les permitirá participar en una sociedad futura. Por tanto esta etapa del desarrollo es la oportunidad que tienen para desarrollar estas competencias y habilidades integrales que les permita construir juntos a una mejor sociedad donde las diferencias sean enfrentadas como una riqueza de la que somos parte y nos engrandece como personas e individuos activos de la sociedad. Y es una etapa también importante para comenzar a aprender que pueden aprender y jugar no solo con sus amigos, también con otros compañeros que como ellos tienen una responsabilidad en la construcción de la inclusión como principio rector de la convivencia en el aula.

8.2. Analizar cómo la diversidad genera procesos de socialización en la escuela, basada en las diferencias individuales, identificando los elementos más sobresalientes implicados en dichos procesos

Para poder dar respuesta a este objetivo utilizaremos fundamentalmente los datos recogidos durante la investigación, contrastados con los aportes de autores e investigadores que representan y son referentes del tema de diversidad en Educación. Es entonces relevante comprender que nuestra investigación encuentra en la escuela su nutriente fundamental, la cual se caracteriza por ser un centro de reunión de diferentes actores y constituye la base de la educación formal de las personas. En ella se cultivan los primeros aprendizajes académicos y se desarrollan las habilidades para enfrentar una educación superior, pero también, y no menos relevante, se aprende a vivir en comunidad, se aprende a vivir con el otro y con los otros, apareciendo entonces las primeras instancias de socialización entre pares. Es aquí donde surgen las amistades, los espacios para compartir y aprender a convivir en comunidad de aprendizaje. Es esto lo que implica concebir la diversidad como un elemento central en este análisis y su implicancia directa en la construcción de procesos de socialización en los niños y niñas a una edad temprana.

Ciertamente cada uno de nosotros somos el resultado de muchas culturas a lo largo de nuestra vida que de manera entrelazada (no acumulada) nos han ido constituyendo como persona. (...) Pero esta diversidad de culturas, lejos de ser un obstáculo, es un modo de enriquecernos unas de otras y es fácil de comprender e, incluso, de compartir si somos capaces de entrelazarnos en un discurso común. ¿Por qué es tan fácil de comprender este discurso en la vida cotidiana y tan difícil de compartirlo en la escuela?. (López Melero, 2001, p.19)

Las interacciones sociales que establecen los niños y niñas en la escuela son claves para que se sientan felices o tristes, para querer ir al colegio o presentar conductas de rechazo hacia la escuela. Desde ahí que las relaciones entre pares toma tanta importancia, y se revela como espacio donde aprender a compartir, ayudar y mostrar afecto. El juego para ellos es fundamental en su vida en la escuela, tener amigos y compartir acciones lúdicas con libertad les otorga grados de satisfacción enormes. Y estos espacios lúdicos deben de ser utilizados para intervenir y luchar contra las situaciones de abandono y exclusión que algunos alumnos experimentan. Porque la tarea académica promueve una relación pedagógica menos visible, pero que en su concreción y desarrollo lleva implícito el control, y con ello la discriminación negativa. Y así, los niños y niñas aprenden a no querer a quien se retrasa en las tareas, quien no mantiene el orden que se espera en el aula; una forma de rechazo muy importante en estas edades.

Nuestra responsabilidad social como docentes entra en juego. En el caso de la interacción libre, como hemos visto, no se trata de normar, controlar e imponer a qué se juega, con quién y cómo, si no en gran parte en analizar y construir con los niños y niñas esas situaciones. Son momentos idóneos para identificar con ellos compromisos comunes con aquellas situaciones discriminatorias desde compromisos compartidos en el grupo clase. Porque como hemos constatado el poder del juego para crear situaciones en los que los niños y niñas aprenden a no tener en consideración al compañero por el que no sienten una afinidad personal, puede ser la antesala de la discriminación bajo el acoso en cursos posteriores. En relación con las tareas académicas, y el necesario control que debe ejercerse en el aula, hay que pasar a un control más democrático, en el que docente y alumnado compartan que las normas y responsabilidades se llevan a cabo. Los

datos apuntan hacia una alternativa o camino posible, implantar acciones de trabajo en el que el grupo, la colaboración y cooperación, incluso, sea la estructura básica en el aula.

La diversidad en el aula se vive a cada momento, en la forma de actuar, en la forma de enfrentar los conflictos, en la forma de disfrutar la convivencia. Los niños y niñas por sobre valoran el compartir, y en esta construcción de lazos van aprendiendo a socializar, a respetar y valorar al otro en sus diferencias. Si todos fueran iguales no existirían las diferencias que nos enriquecen como personas únicas e irrepetibles, y el aporte a los procesos de socialización sería nulo, es más, no existirían. Podemos decir entonces que la socialización se puede concebir como consecuencia de la diversidad que albergan los grupos humanos. Pero como hemos ido exponiendo, requiere de un compromiso ético para asumir que esa diversidad bien por la tradición pedagógica y el sentido común colectivo en la actuación docente, bien por las expectativas familiares y el contexto sociocultural en el que los niños y niñas viven, puede devenir en desigualdad o deficiencia. Por ello, para mí asumir el rol no solo de docente, sino también de investigadora me ha permitido comprender de un modo radical, con la cabeza pero también con el corazón que:

La diversidad alude a la circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une. La igualdad no es fenómeno biológico sino un principio ético. Y la variedad del ser humano se produce tanto desde el ámbito interpersonal como intrapersonal. (López Melero, 2007, p. 5)

Estas palabras de López Melero son interesantes también porque lo intrapersonal en la diversidad es un aspecto en el que no reparamos comúnmente. Cada niño construye sus

emociones a través de la interacción con el otro y con los otros, ya sea en su hogar, en la escuela o en cualquier lugar donde se establezcan lazos de convivencia. Los niños y niñas demuestran sus sentimientos y emociones por medio de acciones con el otro. Estas acciones o formas de actuar se establecen generalmente mediante el juego, que es la forma más auténtica de los niños para expresarse y también la más discriminadora. Uno de los aspectos más reiterativos en el análisis de datos fue precisamente la importancia que los niños y niñas otorgan al juego como principal motivación en la escuela. Ya hemos visto que ante la pregunta ¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? fue la respuesta más contundente, con: el juego, los amigos, el recreo.

Qué es lo que encuentran en el juego que los hace tan inmensamente felices por momentos o tan tristes en otros. El juego no solo represente en ellos una actividad de recreación, existe algo más que está relacionado con la connotación emotiva y sentimientos que les reporta. En las respuestas de los niños y niñas frente a preguntas sobre convivencia se puede ver que la importancia de los amigos y el juego trasciende el momento de pasarlo bien, y es porque en esas instancias de relación corporal se producen conexiones en lo emotivo, surgen experiencias de respeto por el otro, instancias para compartir, para apoyar y ayudar al otro, para reconocer en el otro sus bondades. Estos aprendizajes en lo íntimo de las relaciones humanas se obtiene de una sola manera y es en los procesos de socialización y convivencia a los que podemos acceder desde que nacemos.

Es en la relación del juego, en la intimidad del contacto corporal, en la confianza de esa intimidad en el juego, en la aceptación íntima, que el niño o niña desarrolla el respeto por sí

mismo y por el otro, precisamente como aspecto natural de esta relación. (Maturana, 1999, p. 203)

En el desarrollo del objetivo respecto a cómo la diversidad está presente en la construcción de los procesos de socialización de la manera más innata que tiene el ser humano para relacionarse “el juego”.

8.3. Comprender cómo se adquieren los valores fundamentales de una sociedad más justa, tolerante y solidaria en un contexto diverso

Señalaba más arriba como uno de los resultados más conmovedores desde el punto de vista intelectual, pero también emocional para la autora de esta investigación ha sido evidenciar la importancia de abordar el aprendizaje en la diversidad desde el deber ser, desde el compromiso profesional para crear una comunidad de aprendices en el que todos se sientan incluidos y respetados.

El aula no puede ser sólo un lugar para adquirir conocimientos sino también para aprender a descubrirlos de manera compartida con los demás y en este compartir también se han de adquirir otros valores. (López Melero 2007, p. 14)

Comprender cómo se adquieren los valores en niños y niñas en el contexto escolar, no es tarea fácil, siendo este un concepto abstracto, una construcción intangible, perceptible sólo a través del actuar y la conducta espontánea de cada ser, y que por lo demás pertenece al mundo de las emociones, constituyéndose a través tiempo y de la historia de vida de cada uno en convivencia con el otro y los otros.

La respuesta a este exigente objetivo la podremos encontrar indagando y reflexionando en la relación de convivencia e interacción social que observamos en los niños y niñas de nuestro grupo de estudio, permitiéndonos ejemplificar con las acciones y conductas observadas, así como en las respuestas de los mismos niños y niñas, y en las entrevistas realizadas a los padres que complementan la visión global de este apartado.

Los valores entendidos como una parte consustancial de la convivencia humana deben ser entendidos como el agente movilizador de la conducta en relación con el otro, ese otro con el que se comparte y sociabiliza a lo largo de todo nuestro desarrollo como persona social capaz de vivir y convivir en sociedad. Nos dice Maturana (1999) que los valores se viven en todo el proceso de formación, tanto formal, me refiero a la formación en la escuela, como en lo informal, es decir, lo que aprendemos en nuestros hogares y en la coexistencia de nuestras relaciones sociales. Por lo tanto, nos dice este autor, no deben ser enseñados como nociones o acciones independientes.

Los valores son abstracciones de la dinámica emocional de la vida social, y como tal corresponden a una dinámica relacional que son intrínseca a la vida social. Y esto se debe al hecho de que los valores tienen que ver con el dominio de las emociones, no de la razón, y en particular con el dominio del amor, que es la emoción que constituye la coexistencia social. (p.54)

Si los valores son abstracciones que surgen de la dinámica emocional de la vida social, entendemos claramente que no es posible adquirirlos sin tener la posibilidad de interactuar con los otros. Desde esta concepción vemos la importancia que debemos otorgar a los procesos de socialización en el aula, que es donde nuestros niños y niñas viven gran parte de su tiempo real de infancia. El tomar conciencia de este hecho es fundamental para los que formamos parte del sistema educativo en cualquier nivel de

enseñanza, ya sea desde el jardín infantil hasta las aulas universitarias. La posibilidad que damos a nuestros estudiantes para cultivar relaciones sociales es fundamental. Pero a veces se genera una gran contradicción, y como docentes mediadores y promotores de una estructura académica rígida y autoritaria, orientada al control, impedimos muchas veces que esa relación sea fuente de aprendizajes relevantes para nuestros alumnos. Pero invertimos mucho tiempo y nos abocamos a lo que creemos es nuestro deber fundamental: lograr aprendizajes que contemplan los abultados Programas de Estudio, y con ello se van desaprovechando situaciones para enseñar el valor de la justicia, la equidad y el poder de las decisiones consensuadas.

Como hemos visto hay multitud de situaciones que podemos aprovechar para que los niños y niñas aprendan respetar al Otro, a empatizar con él, a responsabilizarse de sus errores y resarcir el daño causado, aunque no se hay infringido de un modo consciente. Es precisamente en estos primeros años, cuando se rechaza a un compañero para no tener que trabajar o no jugar con él, cuando se generan situaciones ideales para una toma de conciencia de la importancia del sentido de pertenencia a un grupo. Cuando surge un conflicto debemos escucharles, invitarles a dialogar y buscar alternativas, haciéndoles conscientes que todos tenemos la necesidad de pertenencia. Si los valores como la equidad y el trato justo con las diferencias son la base de una ciudadanía democrática, tienen que dejar de ser abstracciones, y convertirse en acciones prácticas en el que los niños y niñas puedan asumir y defender desde la dinámica emocional de la vida social, el valor del cuidado, el respeto y la solidaridad con el otro. Es entonces cuando estemos dando el lugar de importancia que debería tener a la diversidad como aprendizaje para una sociedad democrática.

Aprender a convivir se aprende conviviendo como un proceso consciente, deliberado y no exento de conflictos que debemos convertir en oportunidades para aprender. Es un principio que encontramos en López Melero y también en Maturana. “A saber convivir no se aprende persiguiendo una serie de objetivos ni mediante una serie de normas aprendidas; a convivir se aprende conviviendo” (López Melero, 2007, p. 14). Así también nos dice Maturana (1991): “El aprender a convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro. (p. 244).

Buscar espacios para dialogar y buscar consensos con los estudiantes en torno a sus problemas y disputas cuando observamos que son fuente de discriminación continuada en el aula, es una tarea inexcusable para convivir desde el respeto a las diferencias.

El reconocimiento del Otro como un legítimo implica un valor por sí mismo, y esto lo aprenden los niños y niñas mediante la posibilidad de compartir y entablar lazos no solo de amistad, también de corresponsabilidad mediante la asunción de soluciones consensuadas. Compartir para ellos es la representación de la amistad, desde esta representación buscan a los compañeros afines, quienes se convierten en una persona vital en la convivencia escolar. Ya he dicho anteriormente que dentro de la reducción de datos un aspecto permanente, repetitivo, que se percibe hasta como un llamado de atención, era ver como aparece la amistad y el juego como el motor que mueve y motiva toda la vida en la escuela para los niños y niñas. Y por supuesto que toma sentido, si consideramos, que es la forma más innata de los seres humanos para construir procesos de socialización y vivir en convivencia, somos seres sociales. Pero también necesitamos que los niños y niñas aprendan que todos necesitamos ser

aceptados y reconocidos como dignos de aprecio, respeto y confianza. Necesitamos del otro que no es mi amigo también para desarrollarnos, ser aceptados y reconocidos como seres eminentemente sociales. “La convivencia así entendida deja de ser un objetivo en la escuela de la diversidad para convertirse en un principio, dado que supone el reconocimiento de la legitimidad del otro como verdadero otro.” (López Melero, 2007, p. 14)

La situación familiar, el mundo que construyen desde lo que les toca vivir en un factor determinante en el actuar de los niños y niñas en la convivencia diaria. Muchas veces nos preguntamos por qué este u otro de nuestros estudiantes está distinto, más distraído, triste, alegre, dispuesto o desafiante, inquieto, tranquilo, desordenado, disruptivo, amoroso, amigable o feliz. Todas estas actitudes las vivimos día a día en las largas jornadas escolares, esta enorme diversidad es parte de nuestra cotidianidad y como tal debemos aprender a valorarla, más que encontrar en ella una excusa más para pretender tener un grupo homogéneo que es lo que generalmente pretendemos en las aulas. Sin lugar a dudas, esto es un error que debemos comprender los responsables adultos que estamos conviviendo con los niños y niñas a diario. Si logramos este aprendizaje tendremos mucho terreno ganado en la lucha por lograr la escuela que queremos, la escuela inclusiva donde todas y todos puedan compartir desde su derecho a ser tratados con igualdad respetando sus diferencias. “No existe nada más natural que la diversidad. Este reconocimiento de la normalidad de la diversidad es lo que configura la dignidad humana. La diferencia es lo normal. Comprender esto es ya un valor. Y esto es lo natural. Lo antinatural es lo contrario: la homogenización” (López Melero, 2007, p. 5).

Es invaluable la oportunidad que podemos otorgar a nuestros estudiantes de poder relacionarse en un contexto escolar donde puedan compartir instancias de juego, y que muchas veces coartamos debido a las enormes exigencias curriculares en la que circunscriben las instituciones escolares. Hoy nos vemos obnubilados por un curriculum denso y agobiante que nos deja ver la enorme necesidad que tiene sus actores por desarrollar en sus juegos la construcción de valores que les permiten desarrollarse como personas sociales capaces de accionar con el otro en armonía y aceptación. El juego los hace inmensamente felices, les hace sentir junto al otro la satisfacción de pertenecer sin ninguna restricción, en el juego se sienten libres, aceptados, reconocidos, ser parte del grupo y desarrollar un sentimiento de pertenencia. Es en estas instancias cuando logran vencer las ataduras del ser individual, cuando logran en conjunto metas comunes, ser reconocidos y valorados.

Nuestra principal misión es que nuestros niños y niñas sean felices, se relacionen en la sintonía del amor y del respeto, esa es nuestra verdadera meta, si queremos lograr una sociedad más humana, más justa, centrada en el respeto por nosotros mismos y por los otros, generosa y solidaria, capaz de romper con los vicios de una sociedad actual basada en el individualismo y éxito a cualquier precio, debemos de desarrollar la responsabilidad en los niños y niñas sobre su papel activo para cuidar y garantizar el sentido de pertenencia al que más arriba nos referíamos.

Los alumnos y las alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el curriculum oficial, sino también y principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula. Es más, normalmente el contenido oficial del curriculum (...) no cala ni estimula por lo general los intereses y

preocupaciones vitales del niño/a y del adolescente. Se convierte así en un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después, mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal del grupo del aula y del centro van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela. Pérez Gómez (2000, p. 6)

CONCLUSIONES

Para finalizar el análisis con la conclusión general de la investigación este estudio nos ha permitido comprender los procesos que se generan en esta etapa tienen que ver con las actividades sociales que realizan los niños en la escuela: las relaciones de amistad, el juego, los conflictos que enfrentan y deben resolver, la aceptación o rechazo del grupo, el reconocimiento social, destacado en las notas, destacado en los juegos.

Uno de los procesos más significativos y que se reitera en la revisión de los datos está relacionado con los lazos de amistad que logran establecer. Estos procesos son innatos en ellos y nacen a través del juego, los niños que logran conectarse con el grupo, los que tiene su amiga o amigo preferido, son alumnos que generalmente no entran en conflicto, respetan a sus compañeros, son tolerantes frente a las actitudes negativas de algunos alumnos.

Estos procesos sociales tienen diferentes matices que debemos reforzar y tener en consideración los profesores, que pasamos mucho tiempo con ellos. Si bien las relaciones las establecen entre ellos, nosotros debemos brindar las instancias para facilitar estas relaciones sociales, no podemos ser restrictivos en las actividades manuales, artísticas, recreativas, que son las que les permiten, autónomamente, conectarse y entablar lazos de amistad, ellos mismos se atraen, por criterios de afinidad, gustos y habilidades. Los niños o niñas deportistas se atraen, los más intelectuales también se conectan en las diferentes instancias que entrega el colegio, ya sea en clase o en el recreo, visitan la biblioteca o están más tranquilos en el patio, o traen juguetes. Así

van construyendo relaciones que van a ser variables en la medida que se conozcan más y aprendan en conjunto a convivir con el resto, disfrutando de la escuela como un espacio social que no solo es para estudiar, sino que allí se gestan las primeras relaciones y actuaciones sociales que marcarán su estilo de vida. En la medida que estos procesos se garanticen y se complementen con actividades guiadas a la formación de valores incluidos en la convivencia del día a día en el colegio, las posibilidades de tener una mejor sociedad son posibles.

El **cómo** está relacionado con los *procesos de socialización*, expuestos en la pregunta anterior, y el **qué** aprenden está presente en las diferentes categorías desarrolladas. Podemos concluir que el aprendizaje social tiene que ver con el aprendizaje o adquisición de habilidades sociales que son capaces de desarrollar los niños en un contexto escolar democrático. Experimentar valores sociales como el respeto, la tolerancia, la honestidad y las relaciones conducentes a la construcción de personas más justas, solidarias y con apertura a las diferencias, requiere hacerles partícipe de la vida en el aula, corresponsabilizarse de sus acciones, y aprender a tomar decisiones consensuadas.

El convivir a diario con personas diferentes da la posibilidad a que se desarrollen en el niño los procesos de socialización basados en las diferencias individuales. Pero hemos visto que determinadas diferencias corren el riesgo de legitimar identidades deficitarias, muchas veces vinculadas a estudiantes disruptivos o con dificultades, como hemos visto, para mantener la disciplina que exige el orden escolar. Los niños y niñas aprenden

rápidamente qué diferencias son un valor en el contexto escolar, pero no por ello dejan de apreciar a sus compañeros por otras cualidades que les reportan bienestar y emoción.

Si el niño o la niña estuviera en un contexto aislado no aprendería a socializarse, a vivir en sociedad, sería una persona incapaz de desenvolverse entre un grupo de diferente condición. Si el alumno estuviera en un contexto escolar homogéneo no podría aprender de las diferencias de sus pares, por el contrario se potenciarían conductas estereotipadas y modeladas según las convicciones de los adultos que los conduzcan.

La diversidad en el aula es un factor fundamental en la construcción de identidades personales únicas, cada niño aprende de distinta manera y el abanico de posibilidades que se produce en un contexto diverso, le dará mejores oportunidades para experimentar habilidades sociales que le permitirán desarrollarse como un ser social perteneciente a una sociedad más solidaria y defensora de los valores realmente importantes y permanentes. A través del reconocimiento social, que puede emanar de ellos mismos o de la autoridad, en este caso la profesora, hay que someterlo a un aprendizaje sistemático. Las diferencias las perciben a través de los actos de discriminación a los que están expuestos, muchas veces sin una toma de conciencia del poder socializador de la estructura académica. Una estructura que puede devenir en una convivencia que destierre la diversidad como valor.

Las sanciones y premios, son actividades tan comunes en las aulas, que ya casi no las cuestionamos, pero constituyen un elemento clave en la percepción de los niños en torno a las diferencias que acontecen en su entorno escolar. Constantemente premiamos o

destacamos a los mismos alumnos, los que cumplen y se ajustan a la norma, a los alumnos intermedios hacen esfuerzos y rara vez logran los preciados reconocimientos frente al grupo. Y para qué decir de los alumnos con diferencias notorias de conducta, ellos hacen los esfuerzos que sus capacidades les permiten. Es ahí donde debemos poner el criterio los maestros para que estas diferencias no dañen la autoestima de los niños.

No quisiera exponer una visión negativa del cómo perciben las diferencias los niños y niñas, pero es verdad que los adultos contribuimos a que determinadas diferencias se conviertan en obstáculos para la inclusión. Depende mucho de la actitud del profesor, porque se debe ir dosificando los refuerzos a los estudiantes y destacar a los que tiene mayor dificultad y en general a todos los integrantes del curso, todos son diferentes y en alguna actividad se destacarán.

Otra forma de percibir las diferencias, en este caso particular de niños de seis y siete años es a través de las relaciones sociales que logran adquirir, ellos perciben las diferencias en las actividades lúdicas que realizan, el juego es un potente referente discriminatorio entre ellos, y hasta resulta cruel en ocasiones. Cuidar los espacios del juego, es como, hemos visto una tarea inexcusable para convertir la diversidad en una oportunidad de convivencia ética.

EPÍLOGO: PROYECCIONES DE FUTURO

El trabajo realizado fue cobrando importancia en la medida que iba desarrollándose, lo más significativo fue descubrir a través de un diseño investigativo y algunos instrumentos, aspectos sociales que los niños y niñas realizaban frente a mis ojos. El compromiso con una investigación en un contexto profesional en el que se potencien y desarrollen prácticas que nos permitan abandonar la dicotomía entre “hacer versus pensar” (acción-reflexión), es un camino posible. Aunque, difícil, es satisfactorio porque nos provee de alternativas para explorar y analizar intersubjetivamente los valores implícitos en nuestras prácticas profesionales. Es un gran aprendizaje profesional que en nuestro caso nos abre la puerta a metodologías que mejoren los procesos de socialización y las estructuras de participación social, como puede ser el aprendizaje cooperativo; así como dar espacios y escenarios para que experimenten la relación con el otro, libertades necesarias que los maestros debemos considerar, otorgar e intencionar de una forma planificada. En este sentido, considero que transitar hacia el aprendizaje cooperativo es una opción atractiva, que permitiría desarrollar los valores que los niños y niñas ponen en juego, aprecian y reconocen como importante para la convivencia en la escuela. También el estudio devela instancias de participación que se construyen a través del aprendizaje en grupos que experimentan básicamente en sus juegos. Este es un aspecto muy significativo y que abre la puerta a posteriores estudios, pues estarían ahí los fundamentos para elaborar propuestas de intervención y mejora de las prácticas pedagógicas.

Descubrir la importancia que tiene la formación y conciencia temprana de los valores sociales, es ahí en esta edad donde subyacen las conductas sociales adultas que son un aporte o una traba para la construcción de sociedades basadas en el respeto, la tolerancia, la justicia social, en definitiva una sociedad más plena en donde todos podamos actuar con libertad y dar lo mejor que tenemos, sin perjudicar o herir a otras personas, para que seamos capaces de colaborar en la solución de los problemas o sufrimientos de pueblos que sufren hoy, en esta sociedad tan moderna y tecnologizada, que no es capaz aún de enfrentar y solucionar las grandes diferencias que existen en la sociedad actual y sobre todo en los sistemas educativos del mundo.

La escuela tiene mucho que decir aún, los niños y niñas de nuestras aulas merecen mucha más atención y consideración al momento de abordar la intervención educativa, la reflexión sobre nuestras prácticas debe contener una mirada amplia, diversa que comprenda y contenga la dimensión social y emocional en sintonía con los objetivos académicos que pretendemos lograr. Sólo cuando comprendamos que estamos formando, ante todo, personas diversas, y asumamos que hay que respetar, cuidar y alentar esa condición humana con amor, pero también con profesionalidad, lograremos avanzar y transformar nuestras prácticas en beneficio de nuestros estudiantes y las futuras generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Recuperado de: <http://enlacenormalista.blogspot.cl/2013/11/comprendiendo-el-desarrollo-de-escuelas.html>.
- Arellano, J.P. (2001). La reforma educacional chilena. *Revista de la CEPAL N° 73* pp: 83:94. Santiago de Chile.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2° edición). México: Editorial Trillas
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Bautista, A., Rayón, L. y de las Heras, A. (2012). Value of Audiovisual Records in Intercultural Education. *Scientific Journal of Media Education. Vol. 39, 169-176. (DOI: 10.3916/C39-2012-03-07)*.
- Bautista, A., Rayón, L., Muñoz, Y., y de las Heras, A. (2016). Smartphone functions in photo-elicitation sessions for teachers' continuing professional development. *International Journal on Advances in Intelligent Systems, vol. 9 n°3 & 4*. Disponible en: <http://www.iariajour>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, Año V, junio 2012. (67-76). ISSN: 1989-3558.
- Bernstein, B. (1987). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, p. 15. Editorial/Editor (Año 6 no. 27 jul 2009). Buenos Aires Lugar LPP, Laboratorio de Políticas Públicas.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Vol.1*. Madrid. AKAL/Universidad
- Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de la diversidad cultural. *Investigaciones temáticas/educación interculturales VOL.9, NÚM. 20, PP 15-38*.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: Algo más que una asignatura*. Barcelona: Editorial Graó.

- Bogdan, R.C. y Biklen, S.K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Londres : Allyn and Bacon.
- Bohannon, L. (1996). Shakespeare en la selva. En: Velasco, H.M. (2010). *Lecturas de antropología social y cultural*, pp 53-66. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Brunner, J.J., Boeninger, E., Correa, E., De Castro, J., De Pujadas, G., Edwards, V. ... Ríos, F. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Informe de la Comisión para la modernización de la educación. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Brunner, J.J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje /VISOR.
- Brunner, J.J. (2001, agosto). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2001. Recuperado de: http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/rev_plan_estudio
- Castell, M. (1998). *El poder de la identidad*. Vol 2. Madrid: Alianza Editorial.
- Cohran-Smith M., & Lytle S. L. (2002). Dentro/fuera enseñantes que investigan Madrid: Ed. AKAL
- Coll, C. y Miras, M. (2001) Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J., y Marchesi, A. (Eds) *Desarrollo psicológico y educación, Vol.2. (pp. 331-356)*. Madrid: Alianza
- Coll, C., Palacios J. y Marchesi A. (2007). Compilación Desarrollo psicológico y educación 2. *Psicología de la educación escolar*. (2º edición). Madrid: Editorial Alianza
- Contreras J., Pérez N. (Comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El Derecho de Aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

- Del Río, P. y Álvarez, A. (1999). La puesta en escena de la realidad cultural. Una aproximación histórico cultural al problema de la etnografía audiovisual. *Revista de Antropología Social*, pp. 121-136.
- Denny, T. (1978). *Storytelling and educational understanding, address deliberated at national meeting of International Reading Association*. Houston, Texas. En Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (1994). Introduction: entering the Field of Qualitative Research. En Denzin, N. y Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative research*. Londres: Sage (pp. 1-18)
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. (2ª edición). México: Editores Mc Graw Hill.
- Días de Rada, A. (2008). Valer y Valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. En Jociles Mª I. y Franz, A. (Eds.). *¿Es la Escuela el problema? Perspectivas Socio-Antropológicas de Etnografía y Educación* (pp. 345-379).
- Erickson, E. (1975). Sociología de la Educación. En: Psicología normal: el problema de la conducta inadaptada, pp 65-66 (11ª edición). México: Pearson educación.
- Fernández Enguita, M. (1990). La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández Enguita, M. (2002). Iguales, libres y responsables. *Cuadernos de pedagogía*, 84, 56-60.
- Fernández Enguita, M. (1990a). La escuela a examen. Madrid: Eudema.
- Fernández Enguita, M. (1990b). La cara oculta de la escuela. Madrid. Siglo XXI.
- Fernández, Z., Leal, M., Alarcón, J., Romero, R. (2009). Los Juegos Infantiles en el Proceso de Socialización del Pueblo Añu. *Boletín Antropológico*, vol. 27, núm. 77, septiembre-diciembre, 2009, pp. 281-306. Venezuela: Universidad de los Andes Mérida. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/712/71222499002.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Freire, P. (1997). En Gadotti, M. (2016). Educación ciudadana y transformación cultural de la Escuela. *Docencia* 58/Mayo 2016 (párr. 8). Recuperado de:

<http://www.revistadocencia.cl/educacion-ciudadana-y-transformación-cultural-de-la-escuela/>

- Gairín, J. (2007). La construcción de una escuela para todos y todas. *Coeducación y prevención temprana de la violencia de género*. Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria General de Educación. España.
- Galtung, J. (1981). Hacia una Definición de la Investigación Sobre la Paz. En: *Investigaciones sobre la paz, tendencias recientes y repertorio mundial*. Paris: Unesco
- García Jiménez, E (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.
- García, S., Lukes, S. (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. España: Editorial Siglo XXI.
- García, R.J., Moreno, J.M., y Torrego, J.C. (1996). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza: Edelvives.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, *Aula de Innovación Educativa (Barcelona)*, núm. 81 (mayo), pp. 67-72; y núm. 82 (junio), pp. 73-78.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. (3º edición). Madrid: Morata
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. (Undécima edición) Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2007). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cuadernos de pedagogía*, ISSN 0210-0630, N° 374. pp. 17-20.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- González Monteagudo, J. (1996). La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas *Teoría Educativa*. 8, pp. 151-173.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jackson, P. (1992). La vida en las aulas. (2º edición) Madrid: Morata.
Recuperado de: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Jackson_Unidad_1.pdf
- Jares, X. (1997). El lugar de conflicto en la organización escolar. Monográfico Micro política en escuela, *Revista Iberoamérica de Educación nº 15, diciembre 1997*.
- Jiménez, P. y Vila, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Kant, I. (1803). En: Bustamante-Zamudio, G. (2012). Pedagogía de Kant: ¿una filosofía de la educación?. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, Julio-Diciembre, 155-171*.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=281024896009>
- LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 1. Recuperado en: <http://www.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1>.
- López Melero, M. (2001a). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. XXI. *Revista de educación, ISSN-e 1575-0345, Nº 3, 2001* (Ejemplar dedicado a: Atención a la diversidad), págs. 15-54
- López Melero, M. (2001b). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades En: *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. (pp. 31-64) Zaragoza: Mira editores. A. Sipán (Ed.)
- López Melero, M. (2003, noviembre). Conferencia: Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano. Sevilla 21-23 de noviembre. CEAPA. Universidad
De Málaga. Recuperado de: <http://jportugal.wikispaces.com/file/view/diversidad>
- López Melero, M. (2007). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *29 Sinéctica, Revista del Departamento de educación y valores del ITESO*.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa, vol.*

21 (2011): pp. 37-54. ISSN 1130-8656 DIALNET
<http://hdl.handle.net/10347/6223>

- Maalouf, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza editorial.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación Manual Teórico Práctico*. México: Editorial Trillas.
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Chile: Ediciones Dolmen.
- Maturana, H. (2003). *Amor y Juego*. Santiago de Chile: Lom ediciones
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. NewburyPark, CA: Sage.
- OCDE, (2014). Informe: *Un Vistazo a la educación 2014*. Recuperado en: <http://www.oecd.org/edu/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2005). En Gimeno, J. y Pérez Gómez A. (2005). *Comprender y transformar la enseñanza*. (11° edición) Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2009). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Editorial/Editor (Año 6 no. 27 jul 2009) Buenos Aires Lugar LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. Recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/lpp/20100324022908/9.pdf>
- Piaget, J. (1981). Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, ISSN 0210-3702, ISSN-e 1578-4126, N° Extra 2, 1981, págs. 13-54
- Rayón, L. (2008). Memoria final del proyecto: Experimentar la educación para una convivencia democrática: diseño de materiales para el profesorado. *Universidad de Alcalá, España*. (Documento inédito).
- Rayón L., de las Heras A., (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales: algunos aportes de la fotografía en un estudio de Casos. En: Bautista García-Vera Antonio, Velasco Maillo Honorio, (2011) Coordinadores. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Editorial Trotta.
- Rayón, L. y de las Heras, A. (2012). Una escuela rural en transformación. De una ciudadanía local a una ciudadanía global, vol 16 (1), 325-342.
- Rayón, L. (2013). El aprendizaje cooperativo como una oportunidad de cambio para los centros escolares. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, pp. 137-155.

- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rudolph, H. (2000). *Desarrollo Social*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Sánchez Blanco, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades*. España: Ed. Graó
- Sánchez Blanco, C. (2008). La Educación Infantil y la Lucha por la Igualdad: Más Allá de Toda Duda *XXI. Revista de Educación. 10 (2008). ISSN: 1575-0345*. Universidad de Huelva. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2800079>
- Sánchez Blanco, C. (2009). En Contra del Fracaso Escolar: Nuevos Discursos, Nuevos Retos para la Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de educación, ISSN-e 1022-6508, N° 51, 2009, pp. 33-66*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157592>
- Santos Guerra M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos 5 (1): 01 - 15, 2003*
- Santos Guerra M. Á. (2009). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. *Eikasia: Revista de filosofía, ISSN-e 1885-5679, N° 28, 2009, págs. 175-200*
- Spindler, G. y Spindler, L. (1992). Cultural processant ethnography: An anthropological perspective. En Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stocking, G. (1993). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En H.M. Velasco, F., García, A., Díaz A. (Eds). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta (pp. 43-94)
- Taylor, R. (2006). *Medicina en familia*. (6ª edición). España: Editorial Masson. S.A
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tarrés, S. (2013). Mamá psicología infantil. Recuperado de: <http://www.mamapsicologainfantil.com/ninos-y-ninas-de-5-6anoscomo-son/>.

- Torrego, J.C. y Moreno J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*, Madrid, Alianza ensayo.
- Torrego, J.C. Coord. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamientos de conflictos*. España. Editorial Graó
- Torrego, J. C; Gómez, M. J., Moncayo A. ., (Coord.) (2007). *Los conflictos en el ámbito educativo: aproximaciones para una cultura de la paz*. España: Editorial CIDEAL
- Torres Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 345. Enero-abril 2008, pp.83-110.
- Tonucci, F. (1997). La ciudad de los niños. *Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, I.T. N°75.2006*. Recuperado de:<https://es.slideshare.net/elisthar/tonucci-la-ciudad-de-los-nios>
- UNESCO (2010). *EPT Informe de seguimiento 2010. Llegar a los marginados*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525s.pdf>
- Vidich, A. y Lyman, S. (1994). Qualitative Methods. Thier History in Sociology and Anthropology. En Denzin, N. y Lincoln (Eds). *Handbook of Qualitative research*. Londres: Sage (pp. 23-59).
- Warnock, M. (1990). *Informe sobre NEE*. Madrid: Siglo Cero
- Wolcott, H. (1982). Mirrors, Models, and Monitors: Educator Adaptations of the Ethnographic Innovation. En George Spindler (ed.), *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: CBS Publishing Co, 68-95.
- Wolcott, H. (1992). Posturing in qualitative research. En Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Wolcott, H. (2006). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, 16 pp.279-296.
- Yin, R.K. (1993). Applications of Case Study Research. Newbury Park, CA: Sage Publications. En Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe. (pp.90-100)

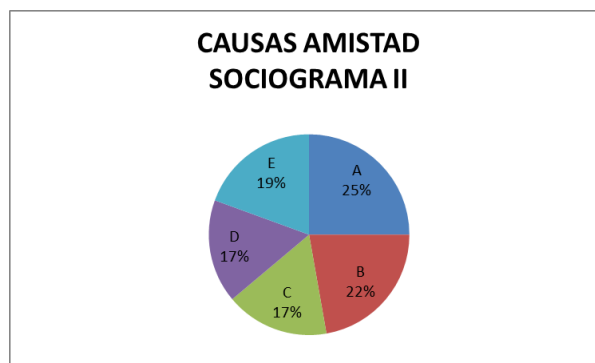
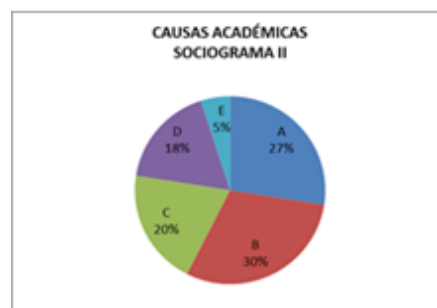
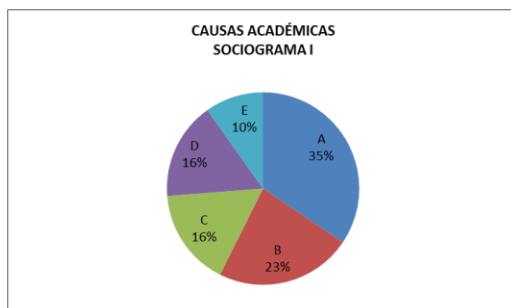
ANEXOS

RESULTADOS OBTENIDOS

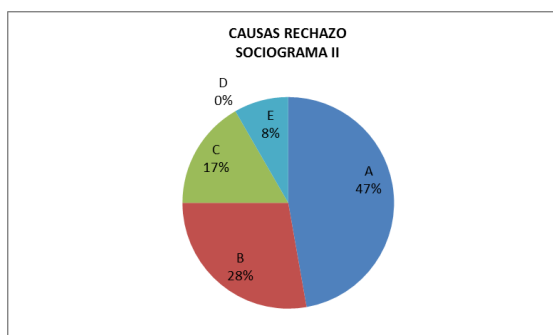
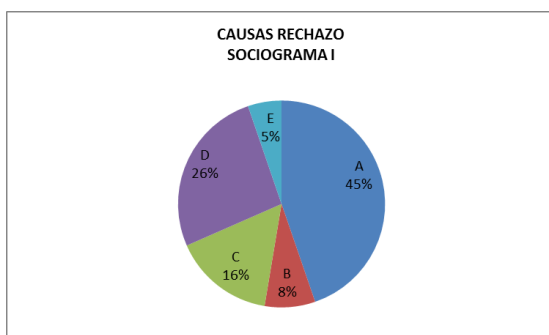
1. SOCIOGRAMAS

Los resultados del sociograma se presentan por pregunta, comparando las dos mediciones realizadas a través del análisis e interpretación de cada una de ellas.

<i>¿Con qué compañero/a te gustaría estar en clase para hacer las tareas o los trabajos? Por qué</i>	2011 (S1)	2012 (S2)	DIFERENCIA
a) Porque es listo y con él aprendería muchas más cosas.	35%	27%	-8
b) Porque es trabajador, constante y responsable.	23%	30%	+7
c) Porque ayuda a los demás y podría ayudarme a mí.	16%	20%	+4
d) Porque podría ayudarle a él en el estudio.	16%	18%	+2
e) Porque sabe organizar actividades y coordinar el grupo.	10%	5%	-5



PREGUNTA 3: RECHAZO			
	2011 (S1)	2012 (S2)	DIFERENCIA
3 ¿Con quién no querrías estar en clase ni ser amigo/a?			
a) Porque abusa de los compañeros.	45%	47%	+2
b) Porque es poco estudioso.	8%	28%	+20
c) Porque es algo “chuleta” y orgulloso.	16%	17%	+1
d) Porque dice palabrotas y cosas de mal gusto.	20%	0%	-20
e) Porque suele mentir.	5%	8%	+3

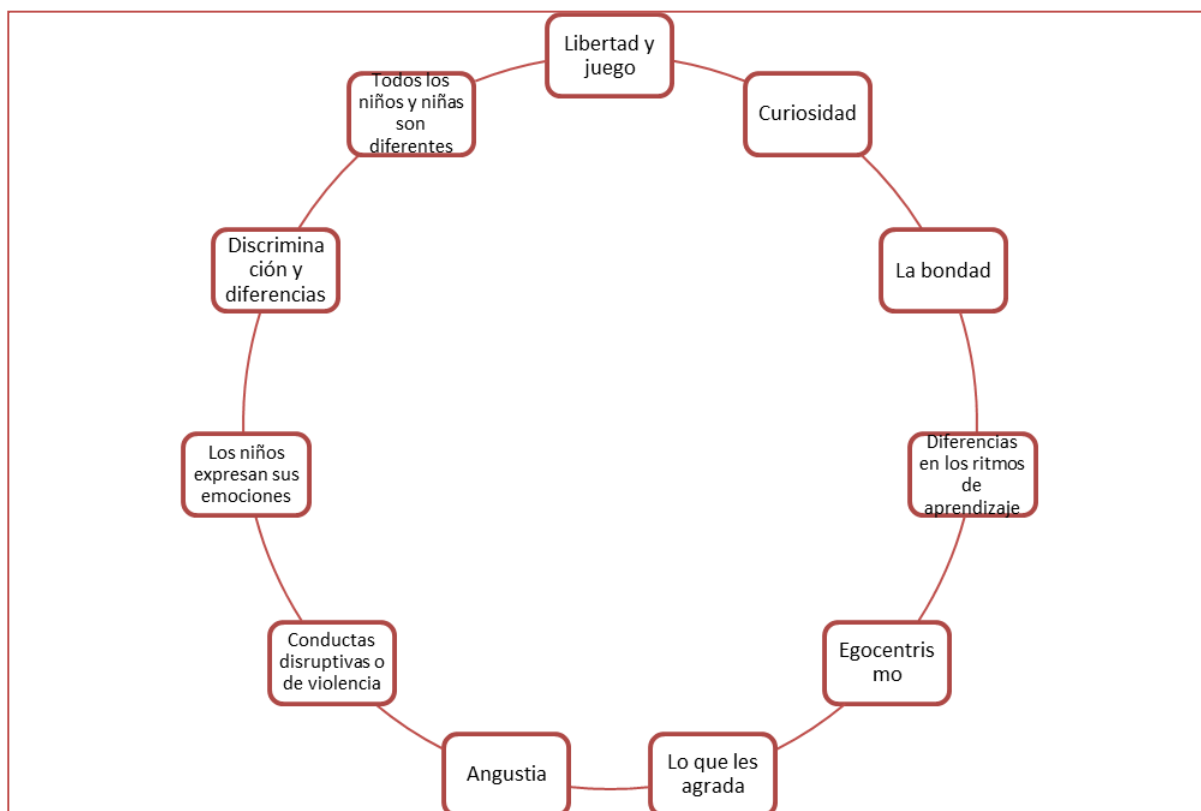


2. Observación participante

Esta metodología en la recogida de información es un elemento clave en la investigación y resulta compleja la exposición de los resultados, debido a la gran cantidad de registros realizados, por esta razón se hace necesario ordenarlos en categorías y presentar las principales conclusiones obtenidas. Sin embargo me parece necesario dar algunos ejemplos de los registros completos que van a clarificar las conclusiones realizadas.

Antes de presentar los cuadros de categorización de los registros y para una mejor comprensión de los resultados representare en un esquema las principales categorías que surgen del registro de observación.

1º Categorización del Registro de observación



Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERVACIÓN
<p>Los profesores tendemos a facilitar la organización de grupos, para evitar desorden, no dejamos que ellos mismos lo resuelvan. Premiamos el orden reprimimos conductas disruptivas.</p> <p>Discriminación, si no trae materiales eres amonestado. Debes hacerte cargo de tus responsabilidades. A los niños les cuesta compartir.</p>	Diferencias	- Debes tener dinero para sacarte la foto del día de la Madre
	Discriminación, si no trae materiales eres amonestado.	- Debes hacerte cargo de tus responsabilidades. Traer materiales. - A los niños les cuesta compartir recortes.
	Se discrimina a los más desordenados, sentándolos separados.	- Premios solo para los más ordenados. Todos hacen esfuerzos, pero obviamente algunos no lo pueden, controlar.
	Discrimino, no pueden trabajar solo varones porque tienden a no trabajar.	- Gabriel y Benjamín sin materiales, otro elemento más que los diferencia del grupo.
<p>Ejemplo de Registro (6 mayo 2011)</p> <p>-Oliver: yo no traje recortes</p> <p>-Profesora: caballero, usted parece que siempre olvida los materiales o los libros o los cuadernos...</p> <p>-Oliver: es que mi mamá no alcanzó a buscarlos porque salimos donde mi Tata.</p> <p>-Profesora: -oiga, y quién viene a la escuela, usted o la mamá. Niños si la mamá no puede ayudarles le piden a otra persona de la casa, al papá, al hermano mayor, a la abuelita o ustedes mismos busquen en los diarios.</p> <p>-Martina: -es que en mi casa no compran el diario-.</p> <p>-Profesora. Bueno, si no trajo los recortes, seguramente alguien le puede convidar, ¿alguien tiene recortes para compartir?</p> <p>Se levantan tímidamente tres manos.</p> <p>-Profesora: tan pocos pueden compartir. Se levantan otras cinco manos.</p> <p>(17 de junio 2011)</p> <p>Les explica la actividad a realizar: -Les tengo unos amigos que voy a poner aquí, (una mesa central), y que voy a colocar en las mesas más ordenadas, ¿quieren que los acompañen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Sííííí!- gritan los niños - A ver a ver dije ordenados- dice Katyy. <p>Los niños se ordenan inmediatamente, cruzan sus brazos sobre la mesa, inflan sus pechitos y se callan, compitiendo internamente por ser la mesa más ordenada y ganarse los premios, que son peluches de Elmer un elefantito protagonista de cuento</p>		

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERVACIÓN
<p>Libertad, juego</p> <p>Los niños y niñas disfrutan las instancias de relajo y libertad, de compartir con sus pares y profesora en otro plano, que implica la cercanía y expresión de emociones.</p>	Los niños hacen cosas prohibidas	-Como rayar la pizarra cuando hay momentos de relajo y libertad. -Juegos violentos
	Los niños aprovechan las instancias	-De libertad para conversar y compartir sus juegos o vivencias de libertad para conversar y compartir sus juegos o vivencias
	Yo soy más permisiva.	No sé si está bien o no, pero los niños se sienten libres, debo retomar el orden en pro de evitar accidentes.
<p>10 de junio 2011</p> <p>Se demoran en acomodar sus útiles debajo del banco y sacar el libro, al fin pasan por lo menos 5 minutos</p>		

y ya podemos trabajar, aunque todavía hay niños arreglándose como Tiara, Máximo, Eduardo Emilio, Mauricio que todavía conversan o comentan su fin de semana. Los niños de este colegio son hijos de padres trabajadores que pasan todo el día en la escuela y luego casa, su única instancia de relacionarse entre pares es en la escuela.

Mientras esperamos evoco actividades anteriores y les pregunto- ¿Le gustó el regalo a la mamá?-

-¡Síííí!- responden todos.

-A mi mamá le gustó mucho porque ahí va a poner sus joyas- dice Gabriel, moviendo su cabeza de arriba abajo en signo de afirmación.

-¡Qué bueno Gabriel! , así que le gusto.

-Sí, porque ahí va a guardar sus aros.

Otros niños comentan que comieron asado, torta, mucha comida, que fueron donde las abuelitas, que le regalaban ropa a la mamá,.. etc. Pasaron varios minutos en la conversión del día de la madre.

18 de mayo 2012

Los niños tienen actividades recreativas, por lo que están muy revolucionados.

Esta situación siempre los motiva, el juego, venir con buzo, organizar alianzas, están realmente felices porque tendrán competencias en la jornada de la tarde.

La actividad fue un éxito, porque a diferencia de otros años todos pudieron participar, ya que instalaron un stand con juegos y ellos iban donde querían, había libertad, eso es algo que ellos disfrutaban y se regulaban solos, no hubo accidentes y todo salió de lo mejor, hasta nosotras las profesoras participamos en el concurso *si lo sabe cante*, los niños me hacían barra, querían a toda costa que participara y ganara, lamentablemente no gané, pero ellos me decían después que no me preocupara porque lo importante era participar, me abrazaron y fueron solidarios con mi derrota.

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERV
Curiosidad por el otro o aprenden a fijarse en la falta de los demás.	Vuelven a la calma	-con el llamado de atención a un alumno por correr en la sala.
Los niños se recientan frente a los reparos públicos del profesor, error mío.	Mi llamado de atención causa curiosidad del resto,	-se paran a ver por qué reto a Eduardo.
8 de mayo 2011		
Cuando paso por el puesto de Eduardo lo veo que no ha hecho nada, le llamo la atención fuerte y le pregunto por qué no ha trabajado. Los demás niños se acercan a ver cómo tiene el dibujo, yo estoy enojada porque él siempre hace desorden y en esta actividad tan importante tampoco se interesa, su actitud es displicente, me doy cuenta que él se afecta, reacciono y le pido a los demás que vayan a sus puestos, que no sean curiosos.		
Le digo a Eduardo si quiere hacer bien el dibujo, me dice que sí, entonces siéntese y termine bien. Sigo avanzando, pero pienso que lo reté mucho.		

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERV
Lo que les agrada...	Los momentos de actividades manuales	les gusta porque da la oportunidad de conversar y compartir juegos
Salir de sala, el juego, compartir, participar actividades diferentes	Las actividades manuales les causan mucha alegría,	Porque es un trabajo más relajado donde pueden conversar y compartir más.
	Trabajar para la mamá causa mucho entusiasmo	ansiedad, incluso a Gabriel y a Martín

	Les gusta ir a biblioteca	Salir de la sala, cambiar de ambiente.
	Les gusta mucho que yo participe.	con ellos en las alianzas y juegos
	Los triunfos para el grupo son causa de mucha alegría, hasta euforia.	con ellos en las alianzas y juegos
	El participar en las competencias genera tristeza en muchos de ellos., pero igual lo pasaron bien.	les gusta mucho y que su profesora también, lamentablemente no todos pueden participar, esto
<p>24 de junio 2011</p> <p>Estamos en el patio, se sientan por alianzas alrededor de la cancha y comienzan a gritar las barras para comenzar la actividad.</p> <p>Yo estoy con ellos, me pongo un cintillo amarillo con orejas, - parece coneja señorita- me dice Florencia abrazándome por la cintura, en una demostración de cariño.</p> <p>Los niños están felices, yo canto y los animo a ellos a saltar, bailar y cantar.</p> <p>Comienzan las competencias y debo seleccionar un alumno para la gymkhana, debe llevar un huevo duro con una cuchara en la boca. Compiten alumnos de 1° a 6°, pero en pares por nivel. Martín Aliste, mi alumno, parte la caminata junto al niño del otro 1° básico, deben ir y volver y cambiar con la otra dupla.</p> <p>Los niños gritan alentando a su compañero. Finalmente terminan y ganamos esa competencia. Todos gritan eufóricos.</p> <p>Transcurren las competencias, los niños se sienten liberados, algunos gritan en las barras y se mantiene sentados en su lugar, otros aprovechan el momento y salen a correr por detrás de las escaleras del pasillo, juegan, juegan y juegan</p> <p>6 julio 2012</p> <p>Hoy nos han invitado a participar de una presentación del cuidado del medio ambiente que organiza la municipalidad y presentan en los colegios. Los niños están felices, se preparan para ir al gimnasio, nos vamos y quedamos ubicados en las primeras gradas con una estupenda visión, los niños disfrutaban tanto de la presentación, es una leyenda aymará de una pastora que es raptada por un cóndor, una actriz presenta la escena con unos muñecos que va poniendo en sus manos, así va representando los personajes, ella es la pastora y los otros personajes los hace aparecer prolongándolos en sus brazos y manos, fue una actividad bien bonita que los niños pudieron entender perfectamente, su capacidad de imaginación y el profesionalismo de la actriz hicieron que el momento fuera muy grato y feliz.</p> <p>Los niños siempre disfrutaban estas actividades extra programáticas, han venido en otras ocasiones presentaciones de empresas de yogurt o cereales y siempre les gusta mucho.</p>		

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERV
<p>La bondad en los niños</p> <p>Los niños expresan sus emociones a cada momento, les conmueven las situaciones de aflicción del otro.</p> <p>Son generosos en expresar lo que sienten, se construyen lazos de amistad y afecto durante los procesos de socialización.</p>	Son solidarios.	cuando alguien llora, o esta triste, hasta pueden retroceder o invertir sus acciones
	Los niños se conmueven ante el dolor o	Sufrimiento de Martina al saber que es un bebé con cáncer, y no la conocen, pero la actitud frente a la salud de Orlando es mucho más emotiva, expresan su preocupación.
	Se calman con canciones tiernas,	les causa pena que le corten o le coman la cola al perro

	Eduardo se va a otro colegio	Vicente es muy afectivo y lo demuestra, lo expresa claramente.
<p>5 de agosto 2011</p> <p>Les comento que rezaremos por Martina, la hijita de 1 año de una profesora que tiene cáncer, todos los días rezamos por ella, además por todos nuestros enfermos, y en forma especial por Orlando, un compañero que tuvo un accidente en la clase de educación física y se fracturó el codo y el hombro -está con mucho dolor-, -les digo-, entonces levanta la mano Vicente y me dice: -yo quiero que vuelva Orlando, porque él me protege-, -está bien Vicente, vamos a pedir especialmente para que Orlando se mejore y vuelva a clases-.</p> <p>6 de mayo 2011</p> <p>...de repente Francisca me viene a decir que Martín Aliste está llorando, me paro y lo voy a ver, él se seca las lágrimas cuando ve que me acerco.</p> <p>¿Martín, qué pasa hijo?..... -nada-</p> <p>Francisca dice a viva voz, es que Eduardo le quito las bolitas- Martín llora más.</p> <p>¿Pero qué pasó, Martín? – entre sollozos me dice que la mamá lo va a retar porque ya le compro treinta bolitas y le quedaban ocho y Eduardo se las ganó y no se las quiere devolver.</p> <p>-Pero Martín, eso no es para llorar, si ya las perdiste, tienes que asumir...</p> <p>-en eso alguien, por detrás, le pasa las bolitas, él las recibe, no alcance a ver quién se las pasó. Seguramente es Eduardo que le devuelve las bolitas para que no llore – Ve, ya no llore... el niño se calma</p>		

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERV
<p>Los niños o niñas que presentan conductas disruptivas o de violencia son motivo de rechazo por parte del profesor y sus compañeros.</p> <p>La dificultad no está en ser diferente, la dificultad y el rechazo se produce porque no existe una actitud de respeto por el otro.</p>	Martín y Gabriel son diferentes	Presentan problemas para trabajar como el resto y se les debe llamar la atención, esto llama la atención de los niños.
	Francisca reacciona pegándole a Gabriel ante tanta molestia y acoso.	se desquita con golpes hacia Francisca Reacciona escondiéndose debajo de la mesa y golpeando la mochila ante la amonestación.
	Gabriel hace estas pataletas	para ser tomado en cuenta, juega con el telón, lo retan, hace la pataleta, consiguen que le rueguen que trabaje y ahí lo hace, manipula situaciones.
	Nuevamente Gabriel arremete, le pega a Francisca Montenegro.	Hace la pataleta y no le sigo el juego lo dejo solo
	La diferencia está en la forma de relacionarse con el otro.	Martín pide ayuda y la recibe, Gabriel no pide ayuda. Martín se integra en juegos, Gabriel no lo logra.
<p>10 de junio 2011</p> <p>Gabriel está en cuclillas sobre el puesto de Francisca Torres, le bota el cuaderno y le dice _¡mala, mala, mala, niña mala- le pega en la cabeza con sus manos, Francisca se agacha y se tapa, voy de inmediato y le llamo la atención, le pido que cambie su conducta.</p> <p>Él se retrae y adopta una posición típica cuando está molesto, se arrincona se agacha y resbala por debajo de la silla hasta llegar debajo de la mesa y comienza a pegarle a su mochila.</p>		

30 de septiembre

Estoy de turno en el patio, aprovecho para observar a los niños de mi curso, trato de ubicar a Gabriel y a Martín Jara, diviso a Martín que está jugando al taca-taca con un grupo de niños del otro primero y de segundo, solo está Paulina de mi curso. Él trae una pelotita dura que usan para jugar, así que ahí se entretiene, cuando no la trae se ve que camina solo por el patio. A Gabriel no lo veo, pero generalmente aparece cuando hay que formarse, él suele andar por el patio o ir al patio central, no se ve con otros niños, a veces juega a la pinta con otros niños, pero se frustra rápidamente cuando lo pillan o le sucede algo, por lo que deja de jugar y se va a sentar a la puerta de nuestra sala.

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERV
Que genera angustia a algunos niños El tocarse es complicado para algunos.	Las actividades en que tiene que tocarse les cuesta	realizarlas y los niños más inquietos son más reticentes a hacerlo.
	Se angustian	si les queda mal el trabajo
27 de mayo 2011		
<p>Luego observan su escritura en la cuadrícula de la pizarra, imitan el movimiento de la letra en el aire y luego en la espalda de su compañero de banco, Javiera y Valentina se miran , están solas sin sus compañeros,</p> <p>-háganlo ustedes juntas chicas-, les digo, se paran y lo hacen, les gusta, se ríen, algunos están tímidos no se atreven a tocarse, se ven algunos bien tímidos y son niños inquietos, por ejemplo Benjamín que es muy inquieto no quiere que lo toquen, lo animo a que su compañera Sofía le marque la b en su espalda y luego a que lo haga él, le debo tomar la mano, se ríe, pero está nervioso para hacer esta actividad. Otros en cambio aprovechan para jugar.</p>		

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERV
Egocentrismo propio en los niños de esta edad.	Los niños son egocéntricos,	quieren que a ellos no más les escuche, me cuesta que escuchen y respeten al resto
	Para Vicente	su resfriado es muy importante
	No se observan envidias ni comparaciones económicas	por los regalos del día de la mamá, lo importante fue que lo celebraron entretenidamente. Nadie hizo un comentario triste.

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERV
Diferencias en los ritmos de aprendizaje , los niños y niñas adquieren los aprendizajes a diferentes	Hay tres alumnos/as que les cuesta más.	Debemos dedicarle tiempo extra.
	Se requiere ayuda	para manejar y atender al diversidad de niños en cuanto a tiempos de aprendizaje

<p>ritmos y nosotros los profesores siempre estamos luchando por homogenizar. Lo normal es que todos sean diferentes. La escuela diseña instancias para destacar las diferencias y fomenta con la competitividad.</p>		y dificultades de conducta.
	Francisco	es muy bueno en matemática
	No todos los niños van al mismo ritmo de aprendizaje,	se nota los diferentes niveles de desarrollo de pensamiento, sobre todo en matemática.
	El mismo colegio genera situaciones de competencia por habilidad matemática	que frustra a los que van quedando fuera del concurso. La competitividad se va dando desde los primeros años
	Las diferencias en los procesos de adquisición del aprendizaje	son absolutamente evidentes.

26 de agosto

Trabajamos en matemática con relación de orden en los números del 0 al 50. Algunos niños todavía les cuesta ordenar cuando son números saltados, se nota la diferencia entre el desarrollo de pensamiento de algunos niños. Estábamos ordenando números móviles cuando llegan unos niños grandes a pasarme los cálculos mentales del concurso de matemática. Ayer hicieron un cálculo a todo el curso y hoy sólo lo hacen a los que tuvieron mejores resultados. Les pasó el papel con las operaciones que deben resolver en un minuto. Los que no recibieron se sintieron un poco mal, por lo que pude observar, les tuve que explicar que era un concurso y se iban a ir eliminando hasta llegar a un solo alumno por curso.

24 de junio

Comenzamos con el dictado y vamos apoyando a los que les cuesta más, tengo tres niños que les cuesta mucho. A ellos debemos deletrearles cada palabra en forma personal, Javiera y Benjamín logran escribir algo, pero Alexander no, confunde todos los sonidos y escribe cualquier letra; lo dejó que avance en el otro ítem donde deben leer un pequeño trozo de seis líneas cortas con las letras que conocen, pero para Alexander esto es peor, no puede, le ayudamos a Javiera, le cuesta mucho.

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERV
<p>Los niños y niñas expresan sus emociones en el conflicto y en la tranquilidad Las acciones están condicionadas por las emociones.</p>	Las niñas se manifiestan, sienten confianza	de hacerlo frente a mí, al parecer me tiene confianza. Hay recompensa, vamos a ensayar la marcha. Nuevamente el salir y hacer cosas diferentes les gusta mucho.
	Las niñas de carácter fuerte pelean, se acusan más, no reconocen los errores y niegan entre ellas	se dicen que son pesadas en sus caras, se increpan porque les toman los útiles sin permiso cuando acusan, no reconocen los errores y niegan entre ellas
	Los niños recurren a los golpes para resolver sus conflictos	Se ven involucrados en situaciones de conflicto porque resuelven diferencias con golpes.
	La presentación les causa mucho orgullo, los papás también lo disfrutan.	El reconocimiento social es un refuerzo positivo importante, sentirse mirados por muchos alumnos, padres y profesores es para

		ellos una situación de stres pero de mucha satisfacción.
<p>11 de agosto Las niñas y niños se ponen tristes porque no tendrán clases de educación física, y se ponen a gritar. -¡injusticia, injusticia...!- entonces les digo que no se pongan así, porque iremos igual al gimnasio, ya que debemos ensayar el baile de septiembre. – ¡heeeee! - corean todas. Llevamos y las niñas y niños, entran al gimnasio, corren desenfrenados, se liberan, gritan, yo los dejo, mi colega llama a sus niños/as y les dice que se pongan en el círculo central, yo espero un rato, luego los llamo para que esperen en el círculo mientras ponemos la música para el baile.</p> <p>25 mayo 2012 Tomás está cambiado y ha entrado en conflictos permanentes, él es un alumno muy tranquilo y nunca da problemas, es bastante líder y organiza los partidos en los recreos, pero lo han acusado porque le pegó a Oliver. Conversé con él y se puso a llorar, estaba con mucha rabia, le dije que me dijera lo que le molestaba, me costó mucho que hablara, es bastante hermético, pero logré descubrir que su rabia era porque lo acusaban, porque él no tenía derecho a portarse mal, otros niños siempre pegan, él me molesta todo el día por eso le pegue.</p>		

Conclusiones	Categorías	REGISTRO DE OBSERV
<p>Todos los niños y niñas son diferentes, tiene facetas que los caracterizan y en esto radica la riqueza en la construcción de los procesos de socialización.</p>	<p>Oliver tiende a ser distraído y poco egoísta, pero es muy agudo</p>	<p>Le cuesta compartir espacios, pero lo hace al final. Oliver siempre está despistado, no tiene los materiales Oliver es un niño que participa mucho en clase, tiende a hacer comentarios diferentes, a veces correctos otras no tan acertados. Tiene más problemas familiares que sus pares.</p>
	<p>Gabriel no comparte, Benjamín reclama.</p>	<p>Al mediar la situación, Gabriel se amurra y no quiere trabajar más, se tapa la cara y ahí se queda toda la hora.</p>
	<p>Martín Leal es un niño gordito, de lentes, de personalidad fuerte,</p>	<p>Pero es muy cálido, es egoísta con sus cosas, entra en conflicto fácilmente, sus padres son separados y esto le ha afectado bastante.</p>
	<p>Tomás es líder</p>	<p>En los juegos es admirado al jugar a la pelota. Se condice con los resultados del sociograma.</p>
<p>30 de septiembre 2011 ...veo como Tomás lidera el juego, corre fuerte para llegar y lanzar al arco, lo logra y todos lo vitorean, luego lanzan otra vez la pelota y la tratan de agarrar, y se la tiran con las manos entre ellos, es como un partido peleado o un handball, a su manera. Lo pasan regio.</p> <p>24 mayo 2011 Martín Leal ha estado muy irritable estos últimos días, no quiere trabajar, y expresa claramente que se quiere ir, que no quiere trabajar. Molesta en la clase de psicopedagogía, así que la psicopedagoga citó a la mamá y yo también la cite para que me traiga el informe del psicólogo, Martín Leal no está bien, a veces es muy cálido y divertido, otras es enojón y desganado.</p>		

3. Entrevistas escritas a los estudiantes

Al transcurrir el tiempo de registro de observación me doy cuenta que necesito otras formas para levantar información sobre el mundo de los niños y niñas, algo que me abra una ventana a su mundo, una mirada desde su mirada, era necesario saber directamente cómo perciben la convivencia en la escuela, cómo se van entrelazando las relaciones en el día a día. Para esto se realizan preguntas escritas a los niños y niñas dentro de las actividades lectivas, principalmente referidas a la convivencia y la forma de relacionarse entre pares, lo además complementan con dibujos. Presentamos a continuación la reducción final de las respuestas.

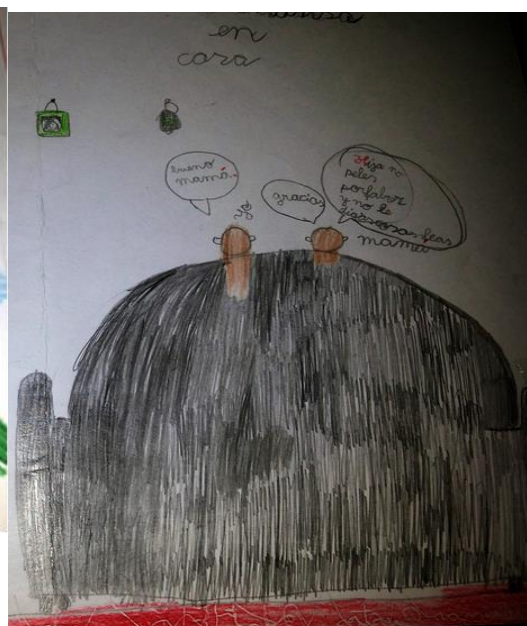
ENTREVISTA ESTUDIANTES (EE)

P1: ¿Qué aprendo con mis compañeros en la escuela para resolver problemas y convivir mejor?	
VALORES	Ser solidario, Ayudar al otro, Ser bueno, A no ser malo, Ser amable, Disculparme, Convivir, Aprender, Compartir, Respetar, Amoroso, Integrando al otro, Buen amigo, Simpático, Ayudar a mis amigos Perdonarse, Hacer bien las cosas, Tolerante, decir la verdad No burlarse, Escuchar
NEGACIONES	No pelear, No pegarle al amigo No decir garabatos, No molestar, No ser pesado, No juntarme con los grandes, Ignorar, Juntarme con otro
ACCIONES POSITIVAS	Hacer amistades Jugar no picarse Conversar para solucionar problemas Hacerle caso a mi profesora
TÉCNICAS NEGATIVAS	Defenderme Tengo que acusarla
APRENDIZAJE	Si uno molesta nadie quiere juntarse con él



P2¿Qué me enseñan en casa para resolver mis problemas y convivir mejor con mis amigos?

Conductas conciliadoras	Conversar y ser amable; Decir lo que me pasa; No tener malas intenciones
Buscando el acuerdo	<p>Jugar a lo que nos gusta y ser amigos</p> <p>Prestarle las cosas; A compartir, Ayudarlos</p> <p>Pedirle perdón; Ayudando a los más débiles</p> <p>Cuando tengo problema con mis amigos les digo que juguemos lo que más guste a los dos</p> <p>Hablar con él; No le digas cosas feas y malas</p> <p>A no acusar por todo</p> <p>No jugar a las peleas</p> <p>No pegarle a mis amigos; No echar a los amigos del juego</p> <p>No poner el pie</p> <p>Decirle lo que me pasa a la profesora y decir todo lo que me pasa</p>
Conductas de rechazo y alejamiento	<p>No jugar con los que me molestan;</p> <p>Defenderme; No juntarme con él, no hacerle caso, no pescarlo, No hacerle caso;; No hacerle caso, no escuchándolo, jugar con otro amigo; No juntarme con él</p>



P3 ¿Cuáles son tus buenos recuerdos en la escuela?

Jugar con mis amigos/as; Me invitan a jugar
 Me reciben bien; Conocer amigos/as
 Conocer mis compañeros/as
 Mi primer amigo/a; Mi mejor amigo/a
 Éramos amigas; Actividades entretenidas al aire libre; Compartir juegos
 Gané una feria; Ir de paseo
 Hacer convivencias

P4 ¿Cuáles son tus recuerdos desagradables?

Me pegan, Peleo; Le pego a otro
 Me acusan, me culpan
 No puedo, no me dejan jugar, no juegan conmigo; Me separo de amigos
 Se burlan, me molestan; Soy desobediente
 Me retan, me llaman la atención
 No juegan, se enojan conmigo mis amigos/as
 Me caí; Se fue Martín

P5 ¿Cuáles son mis fortalezas en la convivencia diaria?

Compartir; Jugar con amigos/as
 Jugar con todos; Solidario
 Disculpar; Ser bueno, amable
 No pelear, no quitar cosas
 Conversar; Disfrutar
 Graciosa, chistosa, alegre
 Decir la verdad
 Obediente, Buen amigo

P6 ¿Cuáles son mis debilidades en la convivencia diaria?

Pelear
 Golpear a otro
 Egoísta
 Contestar mal
 No compartir
 Desobediente
 Picarse
 Ser pesado, molesto, rabioso
 Burlarse



P7: ¿Qué me gusta más en mi colegio?

Respuesta	Por qué
El patio central <i>Agradable</i> <i>Compartir</i> <i>Juego</i>	<ul style="list-style-type: none"> -porque puedo compartir mi colación, jugar con mis amigas. -porque es lindo yo con mis amigas siempre comemos la colación ahí en una banca. -me gusta porque tiene naturaleza y es agradable -A mí me gusta el patio central porque uno puede estar tranquila - porque uno puede caminar y sentarse en las bancas. -porque hay muchas flores y huele bien. -porque es muy tranquilo y podemos conversar o lo tú quieras.
El gimnasio	- porque es divertido y entretenido
Patio de básica <i>Juego</i>	<ul style="list-style-type: none"> -porque juego con mis amigos; porque hay niños jugando -me gusta porque ahí está la biblioteca
Biblioteca nueva <i>Diferente</i> <i>Agradable</i>	<ul style="list-style-type: none"> -A mí me gusta cuando me voy a acostar como una siesta. -porque es divertida, tiene libros muy divertidos y es bonita. -me gusta pasearme por ahí -me gusta porque es hermoso y divertido -porque hay amigos -porque es linda
Pasto	Porque puedo jugar
Patio de media <i>Juego</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Porque juego futbol, hago gimnasia, y hago actividades que me hacen reír y pensar y que nos enseñan con nuestros amigos. -porque hacemos ejercicio y jugamos, porque jugamos en Educación Física

4. Entrevista a los padres

Se realizan dos entrevistas a los padres, la primera en el mes de junio del 2011 y la segunda en noviembre del 2012. La estructura de la primera entrevistas está dada por 27 preguntas coherentes con los objetivos de la investigación, realizada a ocho mamás que accedieron a la invitación de responderlas, sabiendo que era parte del trabajo de investigación de la profesora. La segunda entrevista fue de sólo tres preguntas pero accedieron a responderla los cuarenta apoderados del curso. Se presenta a continuación los resultados de cada entrevista y luego las conclusiones finales al confrontar los ods resultados.

Resultados entrevista a los padres 2011

Los padres conocen las amistades de sus hijos e hijas. Ellos revelan que el juego, los recreos y el compartir con amistades forman parte importante de su vida en la escuela, podría decir que lo más importante. También saben que sus hijos se sienten felices cuando son parte de un grupo y que sufren cuando no son aceptados.

Se quejan de las burlas, la injusticia, golpes, reglas, y la inquietud propia de su edad.

Los padres establecen reglas y restricciones desde el hogar, restringen las juntas con compañeros/as que les puedan traer problemas o malas influencias. Los padres esperan que sus hijos sean exitosos académicamente y personas correcta.

En lo social esperan que sus hijos se sepan desenvolver, sean respetuosos, honestos, tolerantes y con valores socialmente correctos.

Enseñan a resolver problemas en forma pacífica y apelando al dialogo, aunque también mediante el acusar.

Sobre la diversidad no se habla mucho, no la entienden, la asocian a diferencias más allá de su realidad escolar. Pero si reconocen que hay diferencias entre sus hijos principalmente en los ritmos de aprendizaje. La solidaridad es nombrada como un valor que inculcan pero no hay ejemplos concretos de la práctica familiar.

Castigan la desobediencia y las peleas. Las sanciones van por quitar juegos o actividades que les gustan. Cuando premian se privilegia el rendimiento académico solo una mamá premia una conducta valórica.

Resultados entrevista a los padres 2012 (EP2)

La mayoría de los padres saben lo que hacen y cómo se sienten sus hijos/as en la escuela, hay otros que expresan abiertamente no saber porque los niños no cuentan y ellos no preguntan, y otros padres responden en general sin dar claridad a la pregunta.

Lo que se evidencia es que hay aspectos positivos y otros negativos sobre lo que cuentan a sus padres sobre la vida en la escuela.

Lo positivo:

Juego, amigos, compartir, divertirse, asignaturas artística y deportivas preferidas, lugares preferidos, reconocimiento a sus logros.

Lo negativo:

Sufren cuando no los aceptan en los grupos, alumnos dominantes, bajo rendimiento académico, peleas, se enojan.

Los padres declaran saber lo que más les gusta de la escuela a los niños y niñas según sus padres está relacionado con el JUEGO Y LAS AMISTADES.

Pero esto que es tan importante es motivo de conflicto y discriminación entre ellos, los niños se sienten mal cuando no los aceptan en los grupos, se producen conflictos, peleas y discusiones.

En lo académico les gusta que reconozcan sus logros, las asignaturas artísticas y deportivas, las actividades diferentes que se realizan fuera de la sala de clases, que los saque de la rutina. Lo negativo son muchas tareas y jornadas muy extensas.

Los padres reconocen en sus niños y niñas defectos y virtudes expresan el amor que sienten por sus hijos eligiendo las mejores virtudes para cada uno de ellos. De acuerdo a esto podemos clasificarlas en: buenos sentimientos, valores, hábitos y competencias.

En las debilidades o defectos que ellos perciben en sus hijos podemos agruparlas de acuerdo al carácter, la independencia, autocontrol, madurez, antivalores.

Hay cualidades que son percibidas como virtudes en algunos padres y otros la describen como defecto: sensible, conversador/a, regalón/a.

Resultados finales de las entrevistas














- ✓ La mayoría de los padres saben lo que hacen sus hijos/as en la escuela con quienes se junta, lo que les gusta y lo que no les gusta.
- ✓ Son coincidentes las respuestas en revelar que lo máspreciado, lo más importante para sus hijos en la vida escolar es:
 - El juego
 - Los amigos
 - El compartir
 - La aceptación del grupo
 - Las asignaturas artísticas y deportivas
 - El futbol
 - El reconocimiento por los logros
- ✓ Las quejas o lo negativo de la vida en la escuela es:
 - Las burlas
 - Las reglas
 - La injusticia
 - Golpes
 - Peleas
 - El rechazo del grupo
 - Los retos o llamados de atención
 - El bajo rendimiento académico
 - Las tareas y jornadas extensas
- ✓ Las expectativas de los padres son el éxito académico y la formación valórica.
 - Inculcan el respeto como un valor fundamental.
- ✓ El tema de la diversidad lo ven alejado a su realidad pues existe una concepción errada al respecto creyendo que solo son diferentes las personas con condiciones de salud especial o de género. Aceptan por respeto pero no por convicción.

- ✓ Reconocen en sus hijos/as muchas virtudes en los sentimientos, valores, hábitos y competencias.
- ✓ Los conocen en sus debilidades y declaran que los apoyan en superarlas, éstas se perfilan desde el carácter, la independencia, el autocontrol y los antivalores.
- ✓ El ser sensible, conversador o regalón, es visto como virtud y como debilidad por distintos padres.







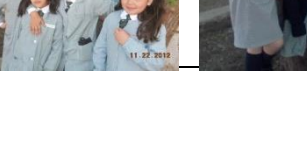

Elicitación de fotografías









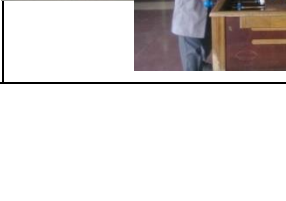














	Porque Son muy gracioso Es bonita, es amable, es alegre	Reducción de datos Cualidades personales, emociones
	Es amigable y muy alegre Juego siempre con ellos	1 Bonita 2 Gracioso 2 es amable 2 alegre 3 amigable 1 tierna
	A Martina porque juega conmigo A Fernanda Campos. porque me cae muy bien Son 4 amigos que juegan	1 cariñosos 1 juguetona 2 estudiosa
	Porque estábamos jugando al Chapulin Colorado Porque son mis mejores amigos y jugamos alguna vez y hablamos y jugamos a las carreras	Condición de convivencia Juego siempre con ellos
	Porque me ayudan cuando me caigo y nos cuidamos	
	Porque son mis amigos , porque es muy estudioso Francisco y es muy amable y tierna Javiera y Emilio es muy gracioso Porque son mis mejores amigos	9 son mis amigos 5 Juego siempre con

	<p>Porque son mis amigos</p> <p>Porque son mis amigos</p> <p>Porque ellas eran mi mejor amiga</p>	<p>ellos</p> <p>5 son mis mejores amigos o es mi mejor amigo/a</p>
	<p>Porque son mis amigos y cada día jugamos</p>	
	<p>Porque son mis mejores amigos</p> <p>Porque son mis amigas por siempre</p> <p>Porque son muy cariñosos y amigables</p> <p>Son amigos que juegan y me gustan</p>	<p>OTROS MOTIVOS</p> <p>me cae muy bien hablamos</p> <p>que juegan y me gustan</p>
	<p>Porque trabajando</p> <p>Porque es juguetona, porque son mis amigas</p> <p>Porque es estudiosa</p>	
 	<p>Mis mejores amigos</p> <p>Isi Pizarro porque es mi amiga y muy estudiosa mi segunda mejor amiga.</p> <p>También a Isidora Huerta mi primera mejor amiga</p>  	<p>Existen niños y niñas que tiene muchas fotografías, pero también niños y niñas que no aparecen en el registro.</p>   

El día de las fotografías (noviembre 2012)

R1M arco	A mí no se me ocurría nada a nadie del grupo se le ocurría nada a nadie, hasta que Martín Aliste se le ocurrió una brillante idea que con la cámara del grupo nos saquemos fotos en el patio de kínder. Nos sacamos unas espectaculares fotos , la primera foto nos subimos a la pared del patio y nos pusimos como <i>momias</i> en un sarcófago. La segunda el Tomás, el Emilio y el Vicente se pusieron en el resfalin acostados como momias enterrados y el Martín Aliste y yo nos pusimos al lado del resfalin esa fue la foto favorita de todos las que haya visto.	
R2Ma rtín Aliste	El día de las fotos fue entretenido , no todos trajeron cámara, entonces hicimos grupos todo mi grupo son amigos el marco, Vicente, tomas, Ignacio, Marcelo, Emilio. Benja, algunas fueron divertidas le sacamos al biblioteca y una en el taca taca y en el patio central y la foto que más gustó fue la del tobogán. Las fotos eran entretenidas y mi grupo estaba con todos mis amigos. Nuestro grupo escogió la foto más completa o sea que aparezcan todo el grupo. Ese fue uno de los días más bacanes del 2012 nos sacamos fotos en lugares que nos gustan hubieron fotos graciosas y fomes.	
R3Ma rcelo	A mí me gusta porque es como si no hiciéramos clases nunca y me gusta porque se nos ocurren cosas locas y chistosas nos sacamos una foto haciéndonos los muertos. A mí me gustó porque es como hacer clases al aire libre, también porque se nos ocurren cosas locas , hacernos los muertos, sacarnos una foto con cartas de jugadores de futbol, nos sacamos una foto apuntando el nombre de nuestra señorita Rosita y finalmente nos sacamos una foto con los trofeos.	
R4I gnacio	Un día estábamos haciendo una actividad y estábamos en el patio de kínder y me saqué una foto con mis amigos.	
R5E milio	Yo con mis amigos fuimos al patio a sacarnos fotos y la que más me gustó de las fotos fue en la pintura que hicieron en el patio de kínder.	
R6T más	La foto que más me gustó es cuando estamos como una momia y también me gustó porque están mis amigos y otras había un paraíso pintado muy lindo.	
R7E nrique	La foto que más me gustó fue cuando el Tomás y el Ignacio estaba como muertos en el patio central al lado del kínder.	
R8Nn	Me gustó cuando estábamos en el patio de media y la tía Katy nos sacó la foto y también me gustó cuando me tocó sacar la foto en el patio central y el Antonio salió así con los dedos.	
R9Nn	Me gusta sacar fotos con mis amigas porque a mí me caen bien y siempre me gusta estar con ellas. Lo que más me gustó fue cuando yo me saqué mis fotos.	
R10C atalina	Estábamos en la sala y se nos ocurrió sacarnos una foto con la virgen María con mi grupo de amigas y luego fuimos al patio de media y nos sacamos fotos en los árboles y esas me las saque con la Kiara Fernanda A., Fernanda C., Paulina, y esas eran.	
R11S ofía	Estábamos en el patio de media y no sabíamos dónde íbamos a tomar fotos y se nos ocurrió en un árbol. Y la foto que más nos gustó fue cuando nos tomamos con la señorita Kasandra y con la señorita Rosita.	
R12K iara	A mí me gustó la foto cuando me la saqué con la señorita Kasandra y con la señorita Rosita y con todo el grupo. A mí me gustó esa foto porque salen las señoritas que yo amo y salen mis mejores amigas mi deporte es jugar, saltar, correr, jugar pin pon .	
R13P aulina	La foto que más me gustó fue cuando nos sacamos una foto con la señorita kasandra y sacamos esa foto porque la señorita Kasandra es simpática es importante para mí y mis amigas a mis amigos que estaban en el grupo son: Catalina, Fer A. Kiara, Sofía, Francisca millar. El	

	lugar favorito mío es el patio central porque hay muchas plantas.	
R14Fe rnan a Armij o	<p>A mí me gustó la de mi compañera Catalina porque somos muy amigas. Lo que más me gustó fue el lugar del patio de media porque fuieron divertidas y chistosas, me encantaron mucho esas fotos, formamos ese grupo porque la Catalina, la Kiara, La Sofía y la Fernanda Campos somos muy amigas más.</p> <p>De mi grupo podrían ser: Alhelí, Pauli, Cata, Francisca Torres, porque somos muy amigas las cuatro.</p> <p>Lo que más me gustó del colegio fue la foto que nos sacamos en un árbol del patio de media, porque eran uy bonito y hermoso y además tenía muchas cosas indas.</p>	
R15M aría Paz	<p>El día de las fotos fue muy entretenido igual que las fotos que sacamos con el celular de la Luna.</p> <p>La foto que más me gustó fue cuando le saqué la foto a Francisca Torres abrazando el palo de la biblioteca.</p> <p>Cuando le saqué la foto me sentí feliz y a mí se me ocurrió la idea de sacarle la foto en el palo nosotras formamos el grupo por nuestras mejores amigas la Isidora H. y la Martina porque son muy buenas amigas, lo que más me gustó del colegio es la biblioteca porque podemos jugar.</p>	
R16M artina	<p>El día de la foto fue muy hermoso y a la Luna se le ocurrió sacarnos en el patio central y a la María Paz se le ocurrió sacarnos en el patio de kinder y lo que más me gustó fue cuando nos sacamos en el patio de media y yo saqué esa foto porque ellas eran mis mejores amigas yo formé ese grupo porque son mis amigas, la María Paz, la Luna, la Francisca Millar, la Francisca, la Alhelí, lo que más me gusto del colegio fue la biblioteca.</p> <p>Saqué esa foto porque la quiero poner en mi pieza y cuando la saqué sentí algo mágico y elegí esa.</p>	 
R17Fr ancisc a Torres	<p>Lo que más me gustó es cuando nos sacamos en el jardín central y cuando nos sacamos en el árbol en el patio de kínder en el patio de media y en el patio de básica en la granja educativa y en el canopi y esas me las saque con la Martina, Luna María Paz y yo.</p>	
R18Al helí	<p>Lo que más me gustó fue estar con la Martina, la María Paz, La luna, la Francisca Torres y la Francisca Millar porque muy buenas amigas más.</p> <p>Para no olvidarnos en las vacaciones se nos ocurrió a todas.</p> <p>Formamos ese grupo todas podían estar de mi grupo porque somos amigas.</p> <p>Lo que más me gusta del colegio es el jardín central porque hay muchas flores, árboles a veces es muy callado.</p>	
R19Isi dora Huert a	<p>El día de las fotos me gustó porque nos sacamos una foto de recuerdo en grupo. Yo saqué esas fotos porque nos divertimos mucho. A la luna se le ocurrió sacar fotos en la biblioteca formamos ese grupo porque somos amigas y nos podemos divertir. Luna, María Paz, Sofía y Francisca Torres porque son mis mejores amigas lo que más me gusta del colegio es el gimnasio porque nos divertimos.</p>	
R20Be njamí n E.	<p>A mí me gustó sacar la foto a la biblioteca porque allá vamos a leer y el que más me gustó de los comic fue Condorito, donde está Wally, el libro de Santa Claus Coné, etc.</p> <p>Y yo me saqué fotos con el Martín Leal, Antonio, Martín Aliste y Vicente.</p> <p>A nosotros le sacamos fotos al a pared de la biblioteca porque ahí jugamos.</p> <p>A mí me gustó el tema de las fotos porque fuimos a las partes que nos gustaban como el gimnasio, la sala, el patio central y a mí me gustó mucho eso porque estaba con mis amigos.</p>	  
R21M artín Leal	<p>El día de las fotos saqué la foto en el patio central porque es el lugar más importante para mí y el que tiene más naturaleza por ejemplo las palmeras, aves, plantas y mucho más.</p>	

R22Antonio	A mí me gustó ese día porque fue muy divertido sacar fotos , a mí el lugar que más me gusta del colegio es el patio de básica porque ahí juego con mis amigos.	
R23Mauro	Sacamos la foto en el patio central porque jugamos ahí a la pelota está la sala elegí la foto porque son mis compañeros sacarme las fotos en el patio central porque somos todos compañeros el Francisco, el Máximo, el Javier, Orlando porque son mis amigos lo que más me gusta en el colegio es el patio de básica porque juego con los demás.	
R24Vicente	A mí me gusta cuando yo estaba jugando taca taca con el Benjamín E. Cuando fui a la Granja educativa yo vi un animal, era el conejo y yo le saque una foto y después de todas esas me gustó más el taca taca me gustó porque yo me estaba divirtiendo. Yo saqué esa foto porque es bonita es como que son momia. Total yo saqué tres fotos.	
R25Francisco Rojas	La foto de mi compañera Valentina porque parece muerta. El lugar estuvo bueno porque parece una tumba y combina el color. A mí se me ocurrió. Los del grupo somos amigos y amigas todos, el Martín Leal, porque sabe buenos lugares, la biblioteca pudo ser buena idea.	
R26Tiarara	Porque estaban todos mis amigos y yo salí en esa foto. Cuando la vi era graciosa. Me gustó sacar una foto y sacarme una foto. Estar juntos es muy bueno como si estuviéramos en familia todo el tiempo. Me gusta sacarme fotos con mis compañeros.	
R27Francisca Montenegro	Me gusta la foto donde salimos todos en el patio central. Me gusta el patio central porque es lindo, tiene lindas flores, tiene lindos árboles, etc. También es partes favorita mía del colegio y por eso me gusta el patio central.	
R28Amaris	Me gustaron todas porque son muy divertidas y la que más me gustó fueron todas las del patio de media como por ejemplo donde están la kiara y la Catalina, también me gustó las de la biblioteca cuando sacó el Martín Aliste la del a granja educativa cuando estaban en el pavo real y los juegos.	
R29Orlando	Que saqué fotos con una cámara de verdad. Porque están mostrando a María y a la Catalina para que todos puedan sacar una foto, mi grupo sería el Alejandro, Alexander y el Ignacio.	
R30Alexander	Juntarme con mis compañeros porque posaría bien. Las copas, jugando haciendo conejitos sacándole fotos del os estudiantes mayores de sexto y a las flores de colores y al agua y sacarle a los demás.	
R31Nina	Porque me caen bien son mis amigos y me ayudan en las cosas jugamos. Me gustó las fotos mucho me gustó las fotos.	
R32Isidora Pizarro	El día de las fotos es mi día favorito porque le saqué una foto a mi mejor amiga llamada Isidora Huerta yo le saqué en la biblioteca porque es mi lugar favorito. A la Isis se le ocurrió en la biblioteca porque estaba mi mejor amiga.	
R33Isidora Huerta	A mí me gustó porque en la foto salía con mi mejor amiga y porque estaba en el lugar que yo quería y ese día a mí me encantó ese lugar era el que más adoraba en el mundo y por eso yo y mi amiga elegimos la foto más linda para escribirla en una hoja más limpia del mundo.	

Confrontando resultados elicitation de fotografías 2011 - 2012

Porque	Reducción de datos	...
Son muy graciosas	Existe cualidades	...a Martín Aliste se le ocurrió una brillante idea que con la cámara del grupo nos saquemos fotos en el patio de kínder. Nos sacamos unas espectaculares fotos
Es bonita, es amable ,es alegre	personales propias de las	nos pusimos al lado del resfalin esa fue la foto favorita de todos las que haya visto.
Es amigable y muy alegre	diferencias que los	El día de las fotos fue entretenido, no todos trajeron cámara, entonces hicimos grupos
Juego siempre con ellos	caracterizan que	la foto que más gustó fue la del tobogán.
A Martina porque juega conmigo	provocan el	Las fotos eran entretenidas y mi grupo estaba con todos mis amigos
A Fernanda Campos. porque me cae muy bien	acercamiento y se van	Ese fue uno de los días más bacanes del 2012 nos sacamos fotos en lugares que nos gustan hubieron fotos graciosas y fomes.
Son 4 amigos que juegan	construyendo lazos de	A mí me gusta porque es como si no hiciéramos clases nunca y me gusta porque se nos ocurren cosas locas y chistosas
Porque estábamos jugando al Chapulín colorado	amistad, estas cualidades	A mí me gustó porque es como hacer clases al aire libre, también porque se nos ocurren cosas locas
Porque son mis mejores amigos y jugamos alguna veces y hablamos y jugamos a las carreras	siempre encarnan un	La foto que más me gustó es cuando estamos como una momia y también me gustó porque están mis amigos
Porque me ayudan cuando me caigo y nos cuidamos	valor en la convivencia	Me gusta sacar fotos con mis amigas porque a mí me caen bien y siempre me gusta estar con ellas.
Porque son mis amigos, porque es muy estudioso Francisco y es muy amable y tierna Javiere y Emilio es muy gracioso	1 Bonita	Estábamos en la sala y se nos ocurrió sacarnos una foto con la virgen María con mi grupo de amigas
Porque son mis mejores amigos	2 Graciosas	La foto que más me gustó fue cuando nos sacamos una foto con la señorita kasandra y sacamos esa foto porque la señorita Kasandra es simpática es importante para mí y mis amigas
Porque son mis amigos	2 es amable	A mí me gustó la de mi compañera Catalina porque somos muy amigas
Porque ellas eran mi mejor amiga	2 alegre	fueron divertidas y chistosas, me encantaron mucho esas fotos, formamos ese grupo porque la Catalina, la Kiara, La Sofía y la Fernanda Campos somos muy amigas más
Porque son mis amigos y cada día jugamos	3 amigable	Cuando le saqué la foto me sentí feliz y a mí se me ocurrió la idea de sacarle la foto en el palo nosotras formamos el grupo por nuestras mejores amigas
Porque son mis mejores amigos	1 tierna	El día de la foto fue muy hermoso
Porque son mis amigas por siempre	1 cariñosos	yo saqué esa foto porque ellas eran mis mejores amigas yo formé ese grupo porque son mis amigas
Porque son muy cariñosos y amigables	1 juguetera	Saqué esa foto porque la quiero poner en mi pieza y cuando la saqué sentí algo mágico y elegí esa.
Son amigos que juegan y me gustan	2 estudiosa	Lo que más me gustó es cuando nos sacamos en el jardín central
Porque trabajando	Condición de	Para no olvidarnos en las vacaciones se nos ocurrió a todas
Porque es juguetera, porque son mis amigas	convivencia	El día de las fotos me gustó porque nos sacamos una foto de recuerdo en grupo. Yo saqué esas fotos porque nos divertimos mucho
Porque es estudiosa	Juego siempre con ellos	A mí me gustó sacar la foto a la biblioteca porque allá vamos a leer
Mis mejores amigos	9 son mis amigos	
	5 Juego siempre con ellos	
	5 son mis mejores amigos o es mi mejor amigo/a	
	OTROS MOTIVOS	
	me cae muy bien	
	hablamos	
	que juegan y me gustan	
	Existen niños y niñas que tiene muchas fotografías, pero también niños y niñas que no	

<p>Isi Pizarro porque es mi amiga y muy estudiosa mi segunda mejor amiga. También a Isidora Huerta mi primera mejor amiga</p>	<p>aparecen en el registro.</p>	<p>A nosotros le sacamos fotos al a pared de la biblioteca porque ahí jugamos. A mí me gustó el tema de las fotos porque fuimos a las partes que nos gustaban El día de las fotos saqué la foto en el patio central porque es el lugar más importante para mí y el que tiene más naturaleza A mí me gustó ese día porque fue muy divertido sacar fotos lo que más me gusta en el colegio es el patio de básica porque juego con los demás. Sacamos la foto en el patio central porque jugamos ahí a la pelota me gustó más el taca taca me gustó porque yo me estaba divirtiendo. Los del grupo somos amigos y amigas todos, el Martín Leal, porque sabe buenos lugares, la biblioteca pudo ser buena idea. Estar juntos es muy bueno como si estuviéramos en familia todo el tiempo Porque estaban todos mis amigos y yo salí en esa foto Me gustaron todas porque son muy divertidas y la que más me gustó fueron todas las del patio de media Me gusta la foto donde salimos todos en el patio central Que saqué fotos con una cámara de verdad Juntarme con mis compañeros porque posaría bien Porque me caen bien son mis amigos y me ayudan en las cosas jugamos El día de las fotos es mi día favorito porque le saqué una foto a mi mejor amiga A mí me gustó porque en la foto salía con mi mejor amiga y porque estaba en el lugar que yo quería</p>
---	---------------------------------	--