



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

**División de Ciencias Sociales y Económico
Administrativas**

"Propuesta para Reforzar la Integración Social en la Educación Primaria."

TESIS

Para obtener el Grado de

Maestría en Antropología Aplicada

PRESENTA

Lic. Gisely Madelyn González Fajardo.

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Manuel Buenrostro Alba



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO



División de Ciencias Sociales y Económico Administrativas

Tesis elaborada bajo la supervisión del comité de asesoría y aprobada como requisito para obtener el grado de:

MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA APLICADA

COMITÉ DE TESIS

DIRECTOR _____

Dr. Manuel Buenrostro Alba

ASESOR _____

Dr. Yuri Balam Ramos

ASESOR _____

Dr. Carlos Barrachina Lison



“Se alcanza el éxito convirtiendo cada paso en una meta y cada meta en un paso”

Carlos Cumandá Cortés.

“Si lo puedes imaginar, lo puedes lograr”

Albert Einstein.

Quiero dar gracias a dios por todas las bendiciones y oportunidades que me ha dado en la vida, por darme a los seres más maravillosos, que me han cuidado, guiado, apoyado y amado incondicionalmente durante todo este tiempo...mi familia... y a esos pocos amigos que son más que eso, que son parte de mi familia.

A todos mis seres queridos que han estado conmigo en estos dos años apoyándome para que logre una meta más en mi vida, un escalón más arriba en mi camino profesional.

A mis maestros y en especial a mi director de tesis, por guiarme, enseñarme y hacerme crecer personal y profesionalmente con sus consejos y sabiduría

Por hacer posible esto GRACIAS.

Los amo.

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. Una visión general. La danza como estrategia para el logro de la inclusión.	
I.1 La problemática y su importancia	9
I.2 Justificación	14
I.3 Objetivos	16
I.4 Supuesto de intervención	18
I.5 Revisión teórica	20
I.5.1 Educación, cultura y danza	20
I.5.2 Concepto de inclusión como agente social. Derechos humanos	34
I.5.3 Naturaleza y características de la escuela inclusiva. Características favorables y obstáculos	42
I.5.4 La danza hoy, como herramienta de inclusión y socialización en la escuela.	51
CAPÍTULO II. Proceso y método de investigación.	
II.1 Metodología	55
II.2 Selección y tamaño de la muestra	70
II.3 Contexto de la investigación	
II.3.1 Macro-contexto	76
II.3.2 Micro-contexto	87

CAPÍTULO III. Escuela primaria: Un análisis e interpretación de resultados.

III.1 Un acercamiento a la realidad escolar. Sucesos y eventualidades en el proceso	93
III.2 Resultados del proceso: Un trabajo en conjunto con la comunidad escolar.	97
III.2.2 Metodología del Marco Lógico	97
III.2.3 Metodología de la Investigación Acción Participante	111
III.2.5 Cambios propuestos	114
CONCLUSIONES	118
BIBLIOGRAFÍA	121

INTRODUCCIÓN

Recordando mi investigación anterior, que es punto de partida para esta nueva investigación aplicada, fue importante decir que hace mucho tiempo los niños fueron estudiados como adultos en miniatura, esto con el tiempo ha ido cambiando. Hoy en día son estudiados en su esencia como lo que son: niños.

De acuerdo a este enunciado de ver a los niños en su esencia infantil y aumentando las nuevas políticas educativas y sociales en cuanto al tema de la no discriminación, se ve reflejado en este trabajo, la situación que se vivió día a día en las escuelas regulares de nivel primaria, en las cuales se atienden a los niños y niñas en edades de 6 a 11 años que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa especial (N. E. E). La problemática que se vivió en cada escuela fue muy variada y esto dependió de la ubicación y el contexto social donde se encontraba localizado el centro escolar.

Muchos padres expresaron, tras un periodo vacacional, el deseo de que sus hijos regresen a la escuela. Porque atender a los niños no es tarea fácil, ni aún para ellos. Ahora hay que pensar en los niños con alguna capacidad diferente o necesidad educativa especial, por ejemplo, los sordos. No parecen muy diferentes de los demás niños oyentes. Es difícil percibir una diferencia y más cuando están con su grupo de amiguitos jugando. Pero vaya que es todo un reto tratar de educarlos. Solo imagine la siguiente escena: usted es maestro o maestra. Y está frente a un grupo donde la mayoría no puede escuchar el sonido de su voz. No es que estén jugando a que no oyen, es que no pueden oír. Pregunta: ¿cómo le enseñaría a alguien que no oye?, mientras sus compañeritos van trabajando a la par con su maestro regular, este alumno sordo necesitará a un maestro de apoyo para que le ayude a sacarle provecho a su educación.

Podemos ver en este trabajo el reflejo de todos los pormenores del programa de integración educativa, que marcó los pros y contras del trabajo diario y en equipo que se realizó en cada centro escolar, mostrando la relación que existió entre cada

actor social participante, como fueron las maestras, alumnos, padres de familia y el personal especializado que labora en dicha institución.

Para esta investigación solo se abarcó un nivel educativo que es el segundo nivel de la educación básica, que es el nivel primaria, haciéndolo en un trabajo conjunto y aplicable ya que fue un estudio hecho desde el enfoque de la antropología aplicada, en el cual las decisiones se tomaron en grupo y se buscaron soluciones haciendo trabajo en equipo. De acuerdo a el enfoque de la antropología aplicada se decidió hacer la intervención en esta problemática de la inclusión escolar y la danza como mecanismo, por lo cual se vieron reflejadas aquí, las metodologías como el Marco Lógico (ML) y la Investigación Acción Participante (IAP) que fueron los principales mecanismos de aplicación para esta investigación.

En el primer capítulo podrán encontrar una visión general sobre la educación de los niños con capacidades diferentes en la actualidad junto con técnicas, como la danza, que sirven como mecanismo de apoyo para la inclusión en los centros educativos, para los cuales se abarcan ideas importantes desde lo general a lo particular, con el fin de dar un panorama amplio sobre el tema que se está tratando, junto con la problemática social a la que nos estamos enfrentando. Anotando los elementos del por qué se realizó esta investigación, que primordialmente inicia de un interés personal, para el cual pretendo lograr una mayor proyección con el fin de otorgar más atención a este sector de la sociedad, dándole un grado de sensibilidad alto.

Resaltando también todos los aportes que se le dará a la antropología aplicada, por ser un tema con un impacto social muy importante, causando una problemática en todos los sectores de la sociedad, que la mayoría prefieren pasar por alto pero que a todos nos afectan.

En el capítulo dos, se muestran los procesos y métodos con los cuales se llevó a cabo este trabajo, describiendo detalladamente las herramientas que se usaron y la forma en que se hizo la selección de trabajo dentro del centro escolar, como se fueron organizando. En el cual se muestra la etnografía del lugar donde se realizó

la investigación, esto es con el fin de mostrar el desarrollo que se lleva en el lugar en todos sus aspectos y así poder comprender el avance que se tiene en la cuestión de la educación de los niños con discapacidades y necesidades educativas especiales (N.E.E).

Siguiendo con esto encontramos el capítulo tres, en el que se contempla el desarrollo de la investigación, se dan todos los resultados encontrados durante la realización del proyecto en el campo de investigación. En primer lugar se habla de lo sucesos y eventualidades acontecidos durante el proceso de investigación y de trabajo directo con la escuela primaria, después se habla de los resultados del proceso, reflejando la Metodología del Marco Lógico (MML) y la metodología de la Investigación Acción Participante donde al final se establecen los cambios propuestos por los mismo participantes.

Por último se dan todas las conclusiones obtenidas al término de la investigación. Esto es con la finalidad de dejar un antecedente de estudio con respecto al área social de la integración educativa, ya que uno de los puntos más importantes, no solo de esta investigación, es que los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales (N.E.E) mejoren su nivel de relación social, que se les otorgue mayor confianza en sí mismos para alcanzar un nivel de vida bueno y que logren tener un mayor contacto con cada aspecto del mundo que los rodea.

Finalmente, deseo aclarar, que al final de la investigación y por razones o causas ajenas a mi trabajo y el de la investigación se tuvo que proteger a los implicados y omitir el nombre y ciertos datos de las escuelas por petición de los implicados dentro de la escuela.

CAPÍTULO I.

Una visión general. La danza como estrategia para el logro de la inclusión.

I.1 La problemática y su importancia

Los procesos de la integración social han seguido caminos más o menos lentos en función de los compromisos políticos de los gobiernos y de las leyes educativas o culturales que los respaldan, así pues, mientras en algunos de ellos la integración es mayoritaria y cada vez hay más niños con discapacidades y/o necesidades educativas especiales (N.E.E) en las escuelas y menos en los centros de educación especial, en otros no sucede lo mismo.

Las escuelas en las colonias populares, de la ciudad en cuestión donde trabajamos, están sobre pobladas, los grupos son numerosos, que tienen que abrir hasta dos o tres grupos del mismo grado para poder atender de una mejor manera a los alumnos. Pero esto no es suficiente ya que los grupos siguen siendo numerosos y a esto se pudo agregar que, en las aulas de clase, se encuentran más de dos o tres niños con discapacidades o NEE. Para la maestra de primer año de primaria fue importante recalcarlos que:

“...el año pasado fue extremadamente difícil, acabar el curso escolar porque me tocaron dos niños con discapacidades físicas y uno con autismo, mi grupo era de 40 niños, contándolos a ellos tres. Todo se volvía un caos en un minuto...”

(Anónimo, encuesta, 2014)

Paralelamente al desarrollo de la integración social, los organismos internacionales promueven la idea de una educación y una escuela para todos, que se difunden a todos los países a través de varias conferencias, de lo cual hablaremos más adelante. Esta idea general, justa y equitativa va generando, junto al desarrollo de

un cuerpo teórico potente, el germen de una cultura integradora, de la educación y escuela Inclusiva.

La cultura y la educación han comenzado a cobrar mayor interés a nivel mundial, en nuestro país y actualmente en nuestro estado. Por considerarlo un elemento central en la construcción de sociedades actuales se generan múltiples maneras de posicionarse y relacionarse entre sí. Pueden ser pasivas, vinculadas sobre todo con la observación, visita o apreciación de los bienes culturales y patrimoniales o bien pueden ser activas y participantes, que es cuando se generan practicas socioculturales. En ambos casos, se promueve una apropiación de las diversas manifestaciones, la adopción o creación de significaciones, así como la identificación con lo que representan.

Los talleres prácticos, como en este caso lo fue la danza, con su amplia diversidad interna, dieron la oportunidad de abordar el tema de integración e inclusión social desde otras visiones. La cultura, fue vista como recurso sustentable y como un proceso social, con esto resulto necesario desplegar acciones relacionadas con la gestión, legislación de la cultura dentro de la rama educativa y las políticas públicas, con la finalidad de que se desarrollaran procesos normativos, de intervención y de descentralización que garanticen la conservación y aplicación de estas técnicas en pro de la integración.

Esta tendencia fue potenciada como un medio que mejoraría el desarrollo y el funcionamiento general de los alumnos e implicó, básicamente, la introducción de mecanismo de apoyo para la educación especial en función de la integración en las aulas regulares por medio de las bellas artes y en específico la danza, lo cual permitió que los alumnos con discapacidades y/o con otras necesidades educativas especiales (N. E. E) participaran del mismo entorno social y educativo que el resto de sus compañeros.

Para todos los grupos, especialmente aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, es fundamental tener un desarrollo cultural, junto con espacios que faciliten el reconocimiento de sí mismas. El hecho de que se reconociera esto,

no implicó simplemente el evidenciar los problemas con los cuales se desarrollan, se trató de reconocer todos y cada uno de los elementos que los constituyó como grupo social y de tener un espacio con el cual se identifiquen como parte de la sociedad. Con respecto a esto podemos decir que los problemas son diversos y que van desde los maestros hasta los alumnos, según la maestra Gabriela Tun dijo:

“...Uno de los mayores problemas que enfrentamos los maestros de educación especial es que no contamos con un espacio propio dentro de la escuela, esto no es en todos los casos, pero la mayoría de las escuelas no cuentan con un salón propio donde podamos desarrollarnos al cien por ciento en la actividades que se necesitan para los niños... al no contar con todas las necesidades básicas para trabajar y no sentirnos cómodas como parte de la escuela es muy difícil transmitirle al niño toda la seguridad para que él se sienta parte de su grupo...”

(Entrevista, 2014)

De igual manera el profesor de segundo año nos comentó que:

“...los recurso que teníamos para activar a los niños e integrarlos socialmente, han disminuido, cada vez nos ponen más prohibiciones con respecto a las actividades artísticas, más bien a todo lo que requiera una actividad cultural. Se justificaron diciendo hace un par de años que eran pérdida de tiempo para los alumnos y que los programas de educación no se cumplían. Pero yo creo que eso motivaba al alumno y nos ayudaba a controlar más a los grupos de alumnos. Ayudaba a que se conocieran entre si y se hicieran amigos con ese tipo de actividades...”

(Anónimo, entrevista, 2015)

Se pudo ver con esto, que una de las problemáticas a las que nos enfrentamos fue que cuentan con menos recursos legales dentro de la escuela para llevar acabo sus actividades y la falta de infraestructura como espacios para desarrollarse de manera segura y completa les afecta aún más.

Podemos hablar desde el punto de vista de la discriminación, que en muchos casos no fueron aceptados en lugares públicos, fueron rechazados en las mismas escuelas por los propios maestros y personal que labora en dichas instituciones, ya que sus profesores no estaban capacitados para tratar estos problemas y los directivos no sabían cómo enfrentar el problema con los demás padres de familia y alumnado de toda la institución para que la integración a la escuela regular se diera con éxito.

Otro de los problemas al que se tuvieron que enfrentar estuvo relacionado con los familiares de los niños con discapacidades y/o necesidades diferentes, ya que por la falta de información o conocimiento sobre el tema llegaron, y en algunos casos llegan, hasta el extremo de ocultarlos, maltratarlos y no darles la atención adecuada que necesitaban para superar su discapacidad y/o necesidad educativa especial.

“...Yo solo me ocupo de traerlo a la escuela porque pues es la obligación de uno, digo como papas, pero pues la mera verdad yo soy su abuelo y yo no tengo tiempo de quedarme a hablar con los maestros y luego yo ni entiendo lo que ellos me dicen. Yo no puedo explicarle luego a su mamá lo que me dice la maestra. Pues mejor solo cumplo con traerlo y darle las notas que mandan los maestros, pero pues mi nuera no viene que porque no le dan permiso en el trabajo, son muy raras las veces que ella viene...”

(Don Clemencio, Entrevista 2015)

“...Si sé que mi hijo tiene problemas, la maestra de educación especial me dijo cuándo empezó el año, que mi niño tenía problemas de conducta y que presentaba problemas de aprendizaje, pero yo no tengo tiempo para estar aquí en la escuela, trato de cumplir con todo lo que piden de aquí en la escuela, pero los maestros siempre mandan reportes de cómo va mi hijo en clase, pero lamentablemente yo no puedo apoyarlo más o como me gustaría porque necesito trabajar para traerlo y aparte tengo que cuidar a sus hermanos también...”

(Anónimo, entrevista, 2015)

Muchos obstáculos quedan por superar, la realidad de muchas escuelas, su funcionamiento, sus prácticas y sus interacciones distan mucho de la teoría expuesta, las condiciones organizativas de las mismas son motor de estancamiento o de cambio en el camino hacia la inclusión. Para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos es necesario que se produzca un cambio radical que deje a un lado los viejos enfoques basados en la segregación y la exclusión y que se apeguen a los principios de una escuela integradora, lo cual supone cambios a diferentes niveles.

En un principio, la sociedad debe modificar sus pensamientos, desarrollando actitudes más positivas hacia la inclusión de todas las personas en la comunidad. Por otro lado, las escuelas y el sistema educativo han de introducir los cambios organizativos, curriculares y didácticos necesarios para garantizar una educación de calidad e igualdad de condiciones para todos los alumnos. Entre otros cambios, es necesario que se pongan en marcha todos los medios posibles para que los profesores puedan atender adecuadamente la diversidad del alumnado en sus aulas. En todo este contexto de cambio los docentes son un elemento clave para el éxito de la inclusión.

I.2 Justificación

Podemos decir que las concepciones que los niños y las niñas se van formando con respecto a sus cuerpos y lo que los rodea, marcan las pautas que constituyen al sujeto que se reafirman en la adolescencia. Las formas de actuar, los vestuarios, las posturas que desarrollan o inhiben, los deseos permitidos o prohibidos tienen un lugar en el cuerpo, en su desarrollo.

En cuanto al contexto educativo, este debe garantizar la inserción al mundo laboral en un futuro y la adquisición de valores sociales que posibiliten su integración en la sociedad. La educación que se imparte en la escuela debe proporcionar tanto aspectos académicos como humanos en los niños y adolescentes.

Teníamos que destacar la necesidad de construir modelos pedagógicos que además de lo académico, pudieran o mejor dicho debieran establecer espacios de inclusión y generación de ámbitos reflexivos, así como el trabajo en equipo basado en la amistad y la confianza, como son los grupos de danza, en el caso de esta propuesta, con los cuales se implementarían talleres de actividades y esparcimiento como estrategias privilegiadas.

El propósito de este proyecto, como se mencionó antes, era dar los mecanismos para que se fortalecieran las principales herramientas de comunicación y de enseñanza en la formación inicial básica a nivel primaria, fue tanto para los docentes regulares, los maestros de educación especial y alumnado en general de las escuelas regulares. Como consecuencia se esperó que los maestros de la escuela regular pudieran afrontar los principales retos con los que se toparon cuando les asignaron a alumnos con capacidades diferentes para brindarles apoyo.

Se pretendía identificar las necesidades y problemáticas académicas a las que se enfrentaban los maestros, tanto de la escuela regular como los de educación especial y personal de apoyo en una institución educativa. En la actualidad era importante que se analizaran las medidas correctivas que estaban aplicando los maestros regulares y especialistas de apoyo para fortalecer las áreas de

oportunidad de la educación de los alumnos con capacidades diferentes o necesidades educativas especiales (NEE).

De lo que se trataba era de involucrar elementos pedagógicos en los currículos acerca del empleo del tiempo libre (como las vacaciones, fines de semana y días libres en periodo normal de clase) la cultura, el medio ambiente ecológico y el respeto por las diferencias.

Con estos talleres de apoyo y la implementación de actividades culturales se pretendía fortalecer las principales herramientas de comunicación y de enseñanza en la formación básica de nivel primaria, las cuales reciben alumnado muy diverso.

Entonces pudimos ver, en este contexto, a la escuela como el espacio en el cual se construye una cultura escolar con prácticas sociales y significativas que se dan tanto en espacios formales (aulas) como en las informales (patios de recreo). Las instituciones escolares son el lugar propicio para crear identidades colectivas e individuales, desarrollando la solidaridad, el trabajo en equipo y la convivencia. Ya que los niños y niñas van asumiendo roles en la construcción de los vínculos sociales para poder crear una sociedad más receptiva y consciente de las necesidades del prójimo así como democrática mediante la configuración de valores y las relaciones sociales basadas en la cultura.

Mediante se avanzó en el trabajo diario se plantearon los objetivos necesarios bajo los cuales se guio la investigación, participación y acción de los diversos grupos de trabajo.

I.3 Objetivos

El objetivo principal, de manera general, fue que se crearan y desarrollaran por medio de la danza talleres didácticos, ya fueran recreativos o intelectuales, como mecanismos de apoyo para que se dieran espacios de convivencia que permitiera potencializar la integración educativa y social en los centros escolares.

Se trataba de crear un grado de sensibilidad más alto en la sociedad como mecanismo de prevención a la discriminación, mediante el trabajo en equipo y la danza como herramienta de aprendizaje, haciéndolos sentir como parte de la comunidad educativa y que los demás actores como son los compañeros, profesores, administrativos o sociedad en general los aceptaran, respetaran y compartieran con ellos.

Se presentaron de manera particular los objetivos, que se fueron realizándose de manera progresiva durante el transcurso de la investigación, como primer punto era lograr por medio de talleres recreativos, que fue la psicodanza, que los niños que presentaban alguna discapacidad o N.E.E logaran superar sus barreras físicas y mentales para que su integración social y escolar se lograra.

De igual manera quisieron generar y fomentar en los niños o preadolescentes la conciencia de la importancia del respeto hacia los semejantes, valorar el esfuerzo del otro y el trabajo en equipo por la realización de un objetivo en común, desde una perspectiva cultural en un contexto de consideración hacia sus semejantes.

Claro ejemplo de esto fue el transmitir y fomentar los valores de tolerancia que todos somos iguales en cuestión de derechos pero hay diferencias en maneras de pensar, creer, ser y ver el mundo. Demostrando que la danza es el medio en donde se puede liberar y expresar sentimientos tales como alegría, enojo, dolor, impotencia, entre otros, que es una actividad lúdica divertida en la que se transmite entusiasmo, alegría y despierta la simpatía y empatía, que fomenta el trabajo en equipo y da un control total del cuerpo. Sin olvidar el promover el respeto de todos los niños y niñas por su cuerpo y desarrollo.

Esto los llevo a demostrar que la danza funcionó como un agente integrador tanto para niños llamados “normales” como para niños con capacidades diferentes o NEE mediante talleres intelectuales y prácticos.

Con esto se tuvo como objetivo Instalar talleres de manera permanente, dentro de las escuelas primarias, que funcionaran de apoyo al programa de integración educativa de acuerdo a la exigencia presentada cada año y las características de cada escuela.

El que se pusiera de manifiesto a la institución, todos aquellos puntos positivos y negativos que se encontraron en el proceso de la investigación, con la idea de realizar los cambios pertinentes que garanticen una integración de calidad para el alumno. Ofrecieron una alternativa y propuesta de trabajo en la labor de la educación bajo el marco de una educación inclusiva y de una cultura de la diversidad. Especificando los retos para la atención de niños con capacidades diferentes que tuvieron que enfrentar los maestros de educación regular y especial.

Con todo lo mencionado anteriormente, se plantearon una intervención que les permitiera esclarecer más a fondo todos los mecanismos que necesitaban implementar para darle un seguimiento a su trabajo diario, el cual se platea a continuación.

I.4 Supuesto de intervención

Con el programa de integración educativa aplicado a las escuelas regulares de nivel primaria con apoyo de actividades recreativas culturales, pretendieron lograr un modelo de desarrollo viable que contribuyó a la mejora de la calidad de vida de las poblaciones a través de un doble propósito: que facilitara la integración de personas en situación de exclusión social y se recuperaría el valor de la cultura como motor de la vida social, donde se jerarquice el ejercicio de la participación y el acceso a la cultura como derecho.

Las actividades culturales, como la danza, permitieron que el individuo desarrollara características físicas y sensoriales que le permitieron desarrollar habilidades con el fin de superar sus limitantes y de esta manera integrarse a los grupos sociales.

El rol social de estos talleres, dependió mucho de su estructura, es decir que sus áreas y contenidos permitieran el acceso tanto de los niños (as) como de todo el personal involucrado. Para que el alumno en cuestión con capacidades diferentes pudiera experimentar nuevas sensaciones y emociones que le dieran las pautas necesarias para crearse una identidad propia y estableciera su lugar dentro del grupo social.

Los programas de integración educativa, seguimiento cercano y escuelas de calidad si bien están íntimamente relacionados entre sí, con el apoyo de la Ley general de educación (art. 41, 1993) y junto con las políticas en todos los niveles del Gobierno; se podrían obtener grandes beneficios para las poblaciones escolares que se encuentran ligados a las proyectos de escuelas inclusivas y educación para todos.

Con este proyecto, trataron de contribuir en el desarrollo social, cultural y económico de la ciudad de Chetumal y sus alrededores, trabajaron por el mejoramiento de la calidad de vida de la población en general, propiciaron un espacio de participación en todas las manifestaciones artísticas, investigativas y principalmente de estudio tanto locales, como regionales y nacionales, a través de la promoción dancística y el acceso a nuevas formas de expresión especializadas y a nuevas tecnologías que propiciaron la integración social y escolar.

Si la intervención no se lograra dar, hablando en términos sociales, no se cubrirían las necesidades de los niños (as) de la comunidad escolar y en la comunidad en general no se abriría un espacio de participación conjunta. Lo cual desfavorecería la integración y la inclusión de las personas como miembros de la misma.

No se establecerá un espacio para la creación, la formación, la participación, la generación de actividades que favorecen la concreción de las metas personales y grupales. Sin los mecanismos de apoyo necesario ya no se producirán transformaciones en los vínculos familiares y sociales que posibilitarían procesos sustentables de cambio sociocultural, quedándose rezagado y marginado el niño con discapacidades y/o capacidades especiales sean educativas o no, desfavoreciendo la consolidación de un ejercicio real de los derechos de inclusión e integración social, en un contexto que garantiza su perdurabilidad en el tiempo.

Pero para poder sustentar todo esto científicamente es necesario hacer una revisión teórica que respalde todo el trabajo que se realizó en los grupos de trabajo dentro de la escuela primaria con el fin de generar propuestas novedosas y valiosas que generaran un cambio.

I.5 Revisión teórica

Es muy importante para nosotros dejar bien claras las bases sobre las cuales respaldamos este proyecto, pudimos desglosar tres conceptos claves para dar las bases fuertes y claras. Lo primero que encontramos fue el tema de inclusión de los niños en la sociedad, analizándolo más a fondo encontramos que nuestro grupo de niños y niñas se encontraban en edad escolar, en específico de educación básica, así que su medio social en esa edad son primordialmente en la escuela, por lo cual el primer concepto que se desglosa es el de educación. Que es el medio por el cual se transmite gran parte de la cultura de nuestro país o sociedad en la cual nos desarrollamos, siendo este el segundo concepto analizado y por ultimo encontramos el concepto de la danza porque es el mecanismo que se decidió que encuadra de una mejor manera en el tema de la integración social.

I.5.1 Educación, cultura y danza

En la actualidad los medios de comunicación social, el ambiente vital, los hábitos y las praxis de toda la cultura, como del entorno familiar, tienen un mayor grado de influencia que el que deberían tener las escuelas, los educadores y los libros.

La sociedad debe tomar consciencia de que todos somos educadores o corruptores, que todo lo que nos rodea educa o deseduca, que la educación es una empresa común que no es posible delegar en manos de un grupo pequeño, mientras no lo hagamos no podremos solucionar el problema educativo. La educación debe ser responsabilidad de la sociedad en su conjunto.

Es muy difícil formular una definición que sea válida en cuanto al término de educación si no se establecen o determinan con claridad sus fines y sus medios. El fin, en este caso, de la educación es generar hombres y mujeres conscientes de su dignidad y una sociedad digna de seres humanos, que se dé mediante el desarrollo

de todas sus potencialidades en todas las etapas de su vida, que comience desde la niñez, tanto individualmente como en los grupos sociales en los que se desarrolle.

Podemos observar que en el lenguaje común hablamos de tener una buena o mala, así como de mucha o poca educación. Se dice que una persona es educada, según la sociedad, cuando posee ciertas cualidades o actúa de una manera reconocida como adecuada para esta misma. Podríamos hacer referencia también como educación a la posesión de determinado número de conocimientos, igualmente se hace referencia a este término cuando se trata de poner de manifiesto lo que se ha ofrecido o facilitado a una persona por parte de otras.

Por fin, podemos considerar a alguien como educado cuando se aprecia que ya es maduro para valerse por sí mismo y poder decidir que es responsable de sus actos. La educación es un proceso que termina con la madurez del individuo, se podría decir que es obra de la escuela y la familia.

Para otros, es un proceso permanente, obra de la sociedad, que dura tanto como nuestra existencia, como seres inacabados que somos. Hay quienes la consideran predominantemente como transmisión de conocimientos y valores. Afirman que la educación ejerce poca influencia. Ni la buena educación hace el carácter, ni la mala lo destruye. Todos los autores modernos están de acuerdo en que el proceso educativo no consiste en transmisión y adquisición pasiva de conocimientos y de información.

No pretendo abarcar en su totalidad el tema de la educación ya que la revisión terminológica de las palabras empleadas para su definición a lo largo de la historia, excedería en mucho los objetivos de mi trabajo, pero sí nos interesa estudiarlo o al menos acercarnos lo más posible a su comprensión y poder hacer una valoración de las implicaciones del mismo.

Según Bloom (1913-1999), “la acción de procesamiento y transformación de los datos mediante el análisis, la síntesis, la aplicación y la evaluación constante de la información recibida. Para él, educar consiste en el desarrollo de aquellas características que permiten al hombre vivir eficazmente en una sociedad compleja.

Es un proceso que cambia a quienes experimentan el aprendizaje” (citado en García; 2007).

Otros autores definen a la educación como una contribución al desarrollo de la persona y de su grupo social, la cual orienta y facilita actividades que operen en ellos cambios positivos en sus comportamientos, actitudes, conocimientos, ideas y habilidades.

Según Castillejo existe un doble fundamento latino del término de educación, el cual plantea también una doble interpretación del mismo. Partiendo de la primera versión (educare), la educación consistiría en una acción externa al individuo que se pretende educar. Sería algo ajeno a él, a sus intereses y a su disposición. En el segundo caso, la acción, aunque originada por un impulso que pudiera ser externo, desencadena en el educando procesos internos conducentes a su propio perfeccionamiento. Este doble enfoque, marca lo que se ha considerado como las dos formas antinómicas de educación desde el punto de vista de los estudiosos, a saber, la heteroeducación y la autoeducación (citado por Fuentes, 2006).

Autores afines a las corrientes renovadoras del siglo XX, utilizaron este doble enfoque para diferenciar los planteamientos de la educación nueva con respecto a los de la escuela tradicional.

Lourenco (1897-1970) entiende por escuela nueva, a un conjunto de principios que conducen a revisar las formas tradicionales de enseñanza. Sus orígenes se sitúan a finales del siglo XIX al producirse en algunos autores una necesidad de renovar y variar los procedimientos de enseñanza, basándose fundamentalmente en los nuevos descubrimientos sobre el desarrollo infantil. Sugiere pues un espíritu crítico pero constructivo. El autor Dewey (1859-1952) identifica la educación tradicional con aquella que, sin tener en cuenta los intereses y necesidades del educando, le impone materias, modelos y métodos desde fuera y desde arriba. Por otro lado identifica la educación nueva con principios como el cultivo de la individualidad, la actividad libre o el aprender mediante la experiencia, entre otros (citados por Fuentes, 2006).

Al parecer en la actualidad se está más cerca de un concepto integrador de la educación que abarque las dos interpretaciones. Dentro de esta misma concepción integradora, podemos hablar de Nassif (citado por Fuentes, 2006) que afirma que la educación es la formación del hombre por medio de una influencia exterior consciente o inconsciente (heteroeducación), o por un estímulo, que si bien proviene de algo que no es el individuo mismo, suscita en él una voluntad de desarrollo autónomo conforme a su propia ley (autoeducación).

Podríamos decir que el objetivo de la educación es aprender a vivir en un proceso nunca acabado, desarrollando nuestras potencialidades en vista del bienestar personal y colectivo y en armonía con el mundo. La idea de perfección del ser humano como característica del fenómeno educativo, me lleva a plantearnos necesariamente las concepciones más importantes las circunstancias que se han venido dando. En este sentido se hace necesaria una referencia a las diversas teorías de la educación pero que a mi punto de vista encaja perfecto con mi tema de investigación y delimitando un poco el tema para poder ligar ambos temas como son la danza y la educación.

La Teoría sociológica, surgió en torno a los estudios positivos para conocer las leyes que regulan los hechos sociales. Desde este paradigma, la educación es concebida como un proceso de integración a unas normas, a unos valores, a la cultura del grupo social adulto. Educar es sinónimo de socializar. El fin de la educación es preparar al ser humano para la vida social, porque no se concibe su individualidad fuera de ella. Autores representativos de esta corriente pedagógica son Natorp, Durkheim, Dewey, Diesterweg, entre otros (Citado en Fuentes, 2006).

La Teoría humanista, se define por centrar su objetivo en desarrollar todo lo humano, en despertar la valoración de su propio yo. Toma pues al ser humano como fin y valor supremo de la educación, queriendo formar un ser humano armónico, cívico, formado física y socialmente, intelectualmente dotado, elocuente y poético (Fuentes, 2006).

Carl Rogers considera al aprendizaje como una función de la totalidad de las personas y afirma que el proceso de aprendizaje genuino no puede ocurrir sin:

- ❖ Intelecto del estudiante
- ❖ Emociones del estudiante
- ❖ Motivaciones para el aprendizaje.

Él habla del aprendizaje significativo que viene siendo un aprendizaje que deja una huella a la persona y que pasa a formar parte del acervo intelectual, cultural, afectivo, espiritual y existencial que el individuo vive. El aprendizaje significativo prácticamente es la relación de los conocimientos nuevos con los conocimientos y experiencias existentes (Citado por Fuentes, 2006). Sus ideas acerca de la educación eran revolucionarias, Rogers planteaba que la función del maestro, no como autoridad, sino como facilitador del aprendizaje, debe crear un clima de aceptación y confianza en el grupo. Este es más importante que las técnicas que emplea el maestro, debe ser permisivo y comprensivo y que respete la individualidad. El profesor debe aceptar al grupo y a cada uno de sus miembros como es, sin juzgar los comentarios o ideas de los otros.

Por otra parte él planteaba un enfoque no directivo. Decía que a una persona no se le puede enseñar directamente, solo podemos facilitar su aprendizaje. De este enfoque se deriva el concepto de aprendizaje significativo o vivencias. Rogers parte de la incomunicabilidad de los saberes. No podemos comunicar o enseñar a otros nuestros conocimientos. El individuo aprenderá solo aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su supervivencia y según el esto se lograra a través de las experiencias de vida de cada persona (Fuentes, 2006).

Teniendo un poco más clara esta idea, el profesor no podrá determinar con precisión cuales son los contenidos significativos de cada alumno. Solo el propio alumno lo conocerá. Pero ni si quiera podrán ser planeados por el propio aprendiz, sino que irán surgiendo poco a poco. Si no hay contenidos precisos, no es posible establecer un currículum formal.

El proceso educativo será un proceso individualizado. Por lo tanto, sin contenidos precisos ni válidos generalmente, no hay grados, ni tampoco exámenes, pues ¿sobre qué contenidos los profesores podrían examinar a un alumno si solo él sabe lo que le es significativo? ¿Cuáles serán los parámetros para determinar el avance en grado? En consecuencia, es imposible la educación formal, tal y como se conciben actualmente.

Rogers también habla de un aprendizaje psicoterapéutico en que se centraba en el mundo fenomenológico del individuo, decía que el hombre buscaba experiencias agradables a través de una tendencia de auto-regularización, él decía crear una atmosfera en la que el individuo pueda resolver los problemas por sí mismo.

Dewey (1859-1952) comenzó por oponerse a otras teorías con su propuesta de la “educación por la acción”. Marco el carácter de la educación como un aprender haciendo. Para él la educación es a la vez una función social y una función individual, por una parte es la suma total de procesos por los cuales una comunidad transmite sus poderes y fines con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo. Por otra parte, también es igual a crecimiento, a una continua reconstrucción de la experiencia. La escuela no es una preparación para la vida, sino la vida misma depurada, en la escuela el niño tiene que aprender a vivir (en Silva, 2006).

Él proponía que se plantearan a los niños, actividades guiadas cuidadosamente por el profesor, que estuvieran basadas tanto en sus intereses como en sus capacidades. Contribuyó a crear una pedagogía funcional y dinámica. Decía que el aprendizaje a través de experiencias dentro y fuera del aula, y no solamente a través de maestros, es vital.

Esto complementado con la teoría de Maslow, el cual identifica una jerarquía de necesidades que motivan el comportamiento humano. Según este autor, cuando las personas logran cubrir sus necesidades básicas pueden buscar la satisfacción de otras más elevadas. Esta jerarquía propuesta, se compone de las siguientes necesidades, en orden ascendente (Fuentes, 2006):

- ❖ Necesidades fisiológicas.- Hambre, sed, sueño, etc.

- ❖ Necesidades de seguridad.- Sentirse seguro y protegido, fuera de peligro.
- ❖ Necesidades de pertenencia a un grupo y amor.- Agruparse con otros, ser aceptados y pertenecer al grupo.
- ❖ Necesidades de estima.- Lograr el respeto, ser competente y obtener reconocimiento y buena reputación.
- ❖ Necesidades de autorrealización.- Utilización plena del talento y realización del propio.

El punto de vista humanístico ofrece un modelo positivo y optimista de la humanidad, opuesto al planteamiento freudiano, y profundiza más que la teoría del aprendizaje al considerar factores internos, como sentimientos, valores e ilusiones. Establecido lo anterior trataremos de aclarar la estrecha relación entre la educación y la cultura, así como de tratar de comprender este concepto que es tan empleado en la actualidad y que tiene diferentes implicaciones tratando de ligar la importancia de la danza en este tema.

Sin duda este es un concepto complejo, tanto desde su formulación como de sus implicaciones. Lógicamente el concepto de cultura, varía dependiendo de la época y de la corriente desde la cual se plantea. J. S. Kahn, en su obra “el concepto de cultura”, nos aporta los planteamientos más representativos de dicho concepto desde diferentes corrientes de pensamiento.

Según Tylor quien en 1871, formuló una definición de cultura cercana a las nociones modernas. Es considerado como el principal representante del evolucionismo dentro de las ciencias sociales en el siglo XIX. Este autor expone la siguiente definición (en Silva, 2006):

“La cultura o civilización en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.”

Según Kahn dice que, Tylor plantea un concepto amplio con la intención de resaltar los lazos existentes entre los diferentes elementos de la historia. Su objetivo era

demostrar la existencia de una evolución coherente de la religión desde sus principios hasta la actualidad. Sin embargo, su teoría fue ampliamente criticada por los antropólogos anti evolucionistas, acusándole de no plantear una teoría suficientemente sólida y por carecer de “supuestos epistemológicos bien desarrollados y definidos” (citado en Fuentes, 2006).

Kahn destaca dos tentativas de volver a las definiciones amplias de cultura, señala a Leslie White en Estados Unidos y a Claude Lévi-Strauss en Francia. Esto es en el intento de buscar leyes históricas que den lugar a una ciencia de la cultura (culturología) y de una manera inclusivista. White establece tres niveles de fenómenos culturales relacionados entre sí de forma específica, estos son (Fuentes, 2006):

- ❖ El tecnológico
- ❖ El sociológico
- ❖ El ideológico

Pone ejemplos de cómo se relacionan estos niveles diciendo que la evolución cultural es producto del cambio tecnológico que a su vez es producto de la aplicación de mayores cantidades de energía.

Según Kahn, Claude Lévi-Strauss, expone la existencia de una serie de estructuras que generan la realidad empírica y que no pueden ser descritas a través de la fenomenología. Un ejemplo de estas estructuras podrían ser las estructuras lingüísticas o las del parentesco. Estas estructuras suponen una aportación epistemológica muy interesante a la idea actual de cultura (Fuentes, 2006).

De todo esto cabría deducir que existen un gran número de conceptualizaciones del término cultura, como se mencionó antes, y si bien no encontramos mucho acuerdo entre los autores consultados, sí existe una serie de puntos en común. Blanchard y Chesca dicen al respecto (citados en Fuentes, 2006):

“Las definiciones de “cultura” propuestas por los antropólogos posteriores a Tylor, han sido innumerables sin que ninguna de ellas obtuviese la aceptación

unánime de los teóricos, a pesar de los persistentes esfuerzos clarificadores de algunos de ellos (Weiss, 1973). Sin embargo, algunos enunciados relacionados con la cultura son compartidos por un gran número de antropólogos.”

Los aspectos a los que se refieren son (Fuentes, 2006):

- ❖ La cultura y la sociedad.- Son dos realidades que aunque no sean intercambiables, sí están totalmente interrelacionados.
- ❖ Universalidad.- Parece admitido la existencia de algunas pautas comunes a la mayoría de las culturas, (economía, reglas matrimoniales, estructura política).
- ❖ Comportamiento adquirido.- Es algo con lo que no se nace sino que se adquiere a lo largo de la vida.
- ❖ Mecanismo adaptativo.- El ser humano ha sabido adaptarse cubriendo sus carencias a través de la tecnología.
- ❖ Integración global.- Los diferentes componentes de una cultura están entrelazados de tal forma que una alteración en uno de ellos influye en los demás.
- ❖ La naturaleza integral.- Se compone de diferentes partes fruto de esa integración.
- ❖ Carácter simbólico.- La cultura depende de la capacidad de simbolizar y del acuerdo arbitrio en el significado de las cosas.
- ❖ Guía de conducta.- Es la pauta que guía las acciones de los individuos.

La existencia de una relación directa entre cultura y educación es algo que pocos autores ponen en duda. Desde un punto de vista terminológico ambos conceptos han ido y van de la mano en muchas ocasiones.

Analizando su relación bajo otros planos, Nassif opina que la naturaleza cultural está inmersa en la educación y ésta última está claramente implicada en el proceso de constitución y difusión de la cultura. Por otro lado, identifica el autor una

diferencia fundamental entre estos dos conceptos. Su reflexión hace referencia a los distintos itinerarios que utilizan uno y otro concepto.

Así mientras que la educación recorre un camino descendente que va de lo objetivo “objetividad cultural (la cultura existente, socializada, viva)”, a lo subjetivo a la “individualidad”, la creación cultural parte de lo subjetivo “asciende de las subjetividades (o mejor dicho, de las intersubjetividades)” para llegar a lo objetivo “la realización de una obra, o a la transformación parcial o total de la cultura dominante” (Fuentes, 2006).

La educación trata de cultivar al individuo a favor de su desarrollo como persona o ser social. Pero la relación no acaba aquí sino que como hemos visto, la acepción de cultura como cultivo es solamente una más entre otras. También hemos visto cómo la cultura es un todo complejo de naturaleza artificial que se ha ido enriqueciendo con el paso de los tiempos. Como un conjunto de bienes acumulados por una sociedad que van a facilitar la vida de los individuos dentro de esa sociedad.

La educación no se queda en este estadio primario de adaptación a la cultura sino que, como ya vimos, además tiene una función de renovación de la misma. El ser humano no debe conformarse con aquello que recibe, se debe comprometer con la renovación y la elaboración de más cultura. Nassif dice al respecto (Fuentes, 2006):

“La educación es el proceso de ayuda al desarrollo de las capacidades humanas para la transformación y la creación culturales.”

Para esto se establece una serie de actos que en forma de camino de subida y sucesivamente realizan la crítica, la transformación y la creación de la cultura. Sujeto y cultura son dos realidades cambiantes que interaccionan, que crecen con el paso del tiempo en una relación de mutuo enriquecimiento.

Los medios de los cuales se sirve el proceso educativo pueden ser muchos y muy variados. Hemos visto cómo es necesario que para la elección de dichos medios, se tengan en cuenta los fines que se desean conseguir y con qué recursos humanos y materiales podemos contar.

El valor pedagógico de los medios se asienta, según Colom, Sureda y Salinas, tanto en las propias cualidades y posibilidades intrínsecas, como en el contexto metodológico en el que se usan. Cuanto más profundicemos en el conocimiento intrínseco del medio educativo, mejor utilización podrá hacerse del mismo.

El diseño del currículo o currículum como aparece en algunos textos, nos permite concretar, entre otras cosas, los medios que pueden ser utilizados en el proceso educativo. El currículo puede tener diferentes acepciones, Devís y Molina basándose en Salinas destacan las siguientes (Fuentes, 2006):

- ❖ Los contenidos, programas o planes de estudios, es decir, lo que hay que enseñar
- ❖ Las actividades o experiencias que hay que enseñar
- ❖ La planificación o la forma de preparar lo que hay que enseñar
- ❖ La interacción en la práctica, o lo que es lo mismo, lo que sucede mientras se enseña
- ❖ El cruce de prácticas o la relación que tiene lo que se enseña con otros contextos.

En este trabajo nos interesa centrarnos definitivamente en uno de los componentes citados, el de las actividades. Entendemos que la danza es una actividad que tiene dos características fundamentales que la conforman, una el hecho de ser una actividad artística, y otra el hecho de ser una actividad física.

Para mantenernos apegados lo más posible a los planteamientos expuestos en mi trabajo, retomaremos aquí el término de experiencias educativas en lugar de actividades educativas. Recordando que este término hace referencia tanto a la idea de actividad como a la del contenido. Entendemos que tanto lo artístico como lo corporal pueden ser utilizados tanto desde el punto de vista de actividad como desde el punto de vista de contenido.

De acuerdo a una misma línea de evolución histórica y tratando de resaltar la importancia, así como los conceptos de la danza dentro de los discursos con una formación pedagógica. En un inicio podemos observar un deseo de liberación que

es expresado por medio de las danzas populares de la Edad Media (S. XV) y con la influencia que la iglesia católica ejercía en distintos aspectos de la vida social, sobre todo en el tema de la educación de los infantes y en manera de terminar con las actividades paganas. Entre las cuales la danza estaba incluida, cuyas manifestaciones se consideraban como indecentes e iban en contra de la sana moral que se practicaba en los pueblos.

En la época renacentista (S. XVI), la danza va adquiriendo una importancia social y cultural, esto va disminuyendo la censura que la iglesia le había implantado, con lo cual logra incorporarse a las grandes cortes como un espectáculo en los grandes banquetes. En un comienzo se ameniza el carácter violento de las clases dominantes por medio de la poesía, la danza y la música. Así mismo se integran en su totalidad las danzas del pueblo con las de la nobleza y surge una danza de estructura métrica, variada y mesurada (Noguera, 2012).

Para el bailarín se vuelve indispensable el conocer reglas sobre el movimiento, educar el oído y las posiciones con las distintas partes del cuerpo. Con esto, se da lugar a la danza académica, dirigida y enseñada por coreógrafos y maestros. Se comienzan hacerse publicaciones de manuales y tratados de danza con un enfoque pedagógico, entre los que se menciona, el tratado de “Thoinot Arbeau”, canónigo de Langrés. En este se define la danza como una actividad eminentemente social, apropiada para el cortejo y pensada para organizar a la sociedad, “placentera y provechosa, conveniente a los jóvenes y a los mayores porque da salud y la conserva” (Alday, 2010).

Podemos hablar de la época romántica de la danza (S. XIX), en esta predominaba la sensibilidad sobre la razón y el centro de inspiración lo localizamos en la imaginación y el corazón. En todo esto lo único que, “se buscaba era la fluidez de los gestos, la expresividad, la poesía del cuerpo junto con la ligereza de los movimientos pretendiendo una ausencia de peso para lo cual se insistía en la elevación sobre las puntas de los pies” (Noguera, 2012).

En estas escuelas de formación, se trabajó la profesionalización de la danza. Se hace referencia a Isabela Duncan (Pionera de la danza moderna del siglo XX) que tenía ideas revolucionarias sobre la liberación de la danza cuya fuente de inspiración fue la naturaleza física y humana junto con el arte y la cultura de la antigua Grecia.

En esta misma época (S. XX), surge la educación estética con la incorporación de materias artísticas en la educación, que influyo en el movimiento renovador de la “Escuela Nueva” (Noguera, 2012). Podemos destacar a Rudolf Laban (1879-1958), estudioso del arte del movimiento expresivo y utilitario, creador del método de notación del movimiento y de los principios de la danza educativa moderna.

De acuerdo con Alday (2010) hace referencia que para Laban “el valor educacional de la danza radica en la universalidad de sus formas del movimiento. El hecho de conocer y controlar el flujo del movimiento de la danza permite al niño valerse de este para todos los fines prácticos de su vida cotidiana. Además la danza aporta un valor social de gran importancia ya que al ser una actividad artística, acentúa la experiencia vital, el niño toma conciencia entidades particularizadas de la expresión, lo cual configura un requisito indispensable de la claridad y precisión de cualquier forma de expresión y comunicación entre la gente.” (Noguera, 2012). Ella afirma que se trata de desarrollar el impulso innato de los niños, ya que inconscientemente se liberan y ejercitan el flujo del movimiento y fortalece sus facultades espontáneas de expresión. Actualmente, se da una valoración de las actividades expresivas al servicio de la educación y logros en la Unión Europea, como la inclusión de la danza como materia base en los planes de estudios de ciencias de actividad física y de los deportes.

La propia definición de danza la sitúa como un elemento de gran valor educativo. No sólo desarrolla aspectos corporales, cognitivos y emotivos, sino que posee un componente social importante que va desde la práctica de la misma hasta su disfrute desde el punto de vista de espectador. En 1997 según García (citado en Fernández, 2011):

La danza es una actividad humana; universal porque se extiende a lo largo de toda la historia de la humanidad, a través de todo el planeta, se contempla en ambos sexos y se extiende a lo largo de todas las edades; motoras, porque utiliza el cuerpo humano a través de técnicas corporales específicas para expresar ideas, emociones y sentimientos siendo condicionada por una estructura rítmica; polimórfica, porque se presenta de múltiples formas pudiendo ser clasificadas en ; arcaicas, clásicas, modernas, populares y popularizadas; polivalentes, porque tiene diferentes dimensiones: el arte, la educación, el ocio y la terapia; compleja, porque conjuga e interrelaciona varios factores: biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos y además porque conjuga la expresión y la técnica y es simultáneamente una actividad individual y de grupo, colectiva.

Ciertamente, en todas las definiciones expuestas por muchos autores, en cuanto a estos tres conceptos y temas, encontramos el término “proceso”. Este concepto hace posible aclarar la dimensión temporal de la educación, la cultura y la danza, ya que no se les puede considerar como algo que ocurra puntualmente, sino que sucede durante un periodo de tiempo y mantiene una coherencia lineal. Este periodo de tiempo abarca desde el nacimiento hasta la muerte del ser humano. Entonces esto lo vemos por tanto, como un proceso vital.

I.5.2 Concepto de inclusión como agente social. Derechos humanos

El lograr la equidad y la justicia social es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan hoy en día gran parte de los sistemas educativos. El derecho que tienen todos a recibir una educación de calidad, siempre teniendo una igualdad de condiciones, un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas.

Tenemos que mencionar que la inclusión surge como un intento por revisar la práctica de la integración, siendo este un movimiento surgido en los setenta, con la finalidad de solventar los procesos de discriminación y exclusión de los que eran objeto los alumnos que padecían alguna discapacidad.

En este apartado podremos ver los principios, bases y fundamentos de la inclusión, abordando el concepto, como estrategia para alcanzar la igualdad y la justicia social. Es importante analizar los distintos enfoques teóricos y las declaraciones internacionales que han contribuido al desarrollo de una educación inclusiva.

Es importante comenzar con el concepto de inclusión, este término se ha definido de múltiples maneras ya que se utiliza para referirse a situaciones y propósitos diferentes. Estas definiciones van desde las que lo entienden como una extensión de los centros ordinarios para dar una mayor cavidad a la diversidad (Clark, Dyson y Milward, 1995), hasta las definiciones que lo consideran como una serie de principios que garanticen el derecho de los alumnos a pertenecer y ser vistos como miembros valiosos y necesarios de la comunidad (Uditsky, 1993), en el recuadro siguiente podemos mostrar parte de las definiciones para tener un panorama completo con respecto a este concepto.

DEFINICIONES DE LA INCLUSIÓN.

- ❖ Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997)
- ❖ Forma de tratar la diferencia y la diversidad (Forest y Peapoint, 1992)
- ❖ Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes (Rouse y Florian, 1996)
- ❖ Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar (Uditsky, 1993)
- ❖ Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad (Clark, Dysaon y Milward, 1995)
- ❖ Las escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferente de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría (Ballard, 1995)
- ❖ Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes (Potts, 1997)
- ❖ Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículo y su impartición (Sebba, 1996)
- ❖ Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos (Thomas, 1997)

1. Definiciones de la inclusión. Chiner, 2011.

Podemos decir que, en la actualidad no hay una definición concreta que goce de una aceptación suficiente, podríamos decir que Booth y Ainscow (1998) definen la inclusión como el proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir una exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad. Este

concepto es congruente con la definición más específica propuesta por la inclusión internacional (Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Intelectual):

La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día (Inclusión Internacional, 1996. Cit. en Chiner, 2011).

La educación inclusiva consiste en el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la escuela y en la comunidad, siguiendo la definición dada arriba, se entiende como el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de éstas. La participación plena y activa de la comunidad y no solo la presencia en la misma, determina la inclusión de sus miembros. La educación inclusiva nace como una filosofía educativa que pretende crear una escuela que responda a las necesidades de todos los alumnos y no solo a una parte de ellos, una escuela que acepte la diversidad, que permita la participación de todos sus miembros y ofrezca una educación de calidad.

Durante los años noventa comenzaron a aparecer diversas voces que consideraban que las reformas integradoras no habían hecho más que reproducir las pautas de desigualdad ya existentes (Chiner, 2011). Esta integración, con el tiempo, se convirtió en una simple integración física, no académica, ni social (Booth y Ainscow, 1998) como se planteó en un principio.

Así los alumnos con NEE pasaron de los centros de educación especial a aulas de centros regulares, pero la atención que se les daba no respondía a los principios de igualdad y participación y mucho menos al criterio de calidad de enseñanza. Podemos decir que la integración se convirtió en un simple proceso de adición más que de transformación de la escuela, que solo perpetuaba la desigualdad. Con todos esos cambios parciales de tipo organizativo, curricular, y didáctico, la escuela tenía serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad (Parrilla, 2002).

Las críticas llevaron a un nuevo planteamiento, pero este no fue solo educativo sino que también social, con respecto al papel que las personas con discapacidad cumplen socialmente. Se tendría que redefinir por completo las bases y fundamentos de la integración para que se valoren a las personas con capacidades diferentes por quienes son, más allá de sus diferencias o limitantes.

Todos estos cambios que la educación inclusiva plantea como se han venido desarrollando desde diversos enfoques o puntos de vista alternativos a los planteamientos tradicionales de la integración. A continuación se exponen las perspectivas que han contribuido a aportar un matiz o aspecto distinto del pensamiento y la construcción de la educación inclusiva (Chiner, 2011):

- ❖ Perspectiva ética.- La inclusión se plantea como un derecho humano y universal que integra los ideales de justicia y equidad social- vinculado a esto podemos encontrar la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en la cual se plantea la participación en igualdad de condiciones como un hecho de justicia social y en derecho irrevocable en las sociedades democráticas.
- ❖ Perspectiva social.- El modelo social considera que es la sociedad la que crea identidades discapacitadas, a través de una visión negativa de las diferencias. Con esta perspectiva se les da voz a las personas que han sido excluidas y se fomenta la participación social en condiciones de igualdad, de igual manera reconoce el valor de las personas con limitaciones y las contribuciones positivas que son capaces de hacer a la sociedad.
- ❖ Perspectiva organizativa.- La organización de las escuelas, su estructura y la forma en que se organizan las respuestas en el aula, por mencionar algunas, se relacionan fuertemente con las dificultades de aprendizaje que experimentan los alumnos. Por eso es importante transformar las escuelas para convertirlas en instituciones más inclusivas.
- ❖ Perspectiva comunitaria.- Nace del supuesto de que la escuela, como institución educativa, es una comunidad con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión. Es muy importante la creación de redes sociales de apoyo a cualquier grupo o sector educativo, asumiendo

que dicho apoyo es responsabilidad de la escuela y no se limita a determinadas personas o colectivos, como pueden ser los alumnos que necesita una atención especial. De esto surgen los grupos de trabajo o apoyo profesional e incluso escuelas y el desarrollo de redes naturales de apoyo en el aula a través del aprendizaje cooperativo o las tutoriales entre iguales.

- ❖ **Perspectiva investigadora.**- Aquí se plantea la necesidad de buscar nuevas formas de investigación que permitan la participación de sus protagonistas en todo el proceso. Frente a la investigación tradicional se propone una nueva manera de investigar, que plantea, que los profesores y alumnos formen parte en todos los niveles del proceso de investigación. Los estudios sobre inclusión no deben separarse de la práctica, se deben acomodar a las necesidades e intereses de las escuelas con el objeto de responder a ellas y contribuir a sus mejoras.

La inclusión es un movimiento ideológico que se extiende más allá del ámbito educativo y que busca, ante todo, la igualdad entre todos los miembros que conforman la sociedad y la comunidad. Es una cuestión de ética y de derechos humanos, donde conceptos como la exclusión, la injusticia social y la segregación no deben tener cabida.

Avanzando en el tema, la inclusión del alumnado con NEE en las escuelas y aulas regulares forman parte de un movimiento mundial muy extenso basado en el derecho a pertenecer y ser parte integrante de los grupos y servicios de la comunidad en igualdad de condiciones que el resto de alumnos en el grupo de clases. Esto implica situar la educación en el marco de la igualdad y de la justicia social. Es necesario usar los derechos humanos como marco para la teoría y la práctica pedagógica ya que la equidad en educación deber ser un compromiso del sistema educativo público para alcanzar la justicia social.

La educación se define como un derecho universal, según el artículo 26 de la Declaración universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). A pesar del reconocimiento internacional de la educación como un derecho fundamental, esta no ha alcanzado por igual todos los colectivos, y aunque los principios que sustentan

los derechos humanos deben integrar el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas y de los programas educativos (Rioux, 2007). Pero es sorprendente ver la poca atención que se ha prestado en la educación a los derechos humanos, a pesar de la importancia que estos tienen para asegurar que todas las personas tengan acceso a ella.

El derecho a la educación supone el derecho que tienen todas las personas a aprender y a acceder a una educación pública y de calidad, pero este derecho está lejos de ser alcanzado, particularmente, por el colectivo de personas con discapacidad (Barton y Armstrong, 2007). Es responsabilidad de la comunidad internacional y de los sistemas educativos desarrollar y mantener un lugar de aprendizaje que permita a cada niño ejercer su derecho fundamental a la educación y el aprendizaje (Chiner, 2011).

El objetivo de la inclusión es eliminar las diversas formas de opresión y desigualdad a las que se ha visto sometidas algunas personas, para esto se requiere un cambio en todos los niveles. A esto ha contribuido de una manera especial las diversas iniciativas que desde organismos internacionales apoyan una educación para todos dentro del sistema educativo ordinario.

A partir de la década de los sesenta, las Naciones Unidas, el Banco Mundial y diversas organizaciones no gubernamentales, han contribuido a desarrollar una serie de iniciativas en apoyo de una educación digna y de calidad para todas las personas, incluidas las personas con NEE. Las declaraciones internacionales que han sentado las bases de la inclusión se presentan de forma resumida a continuación:

Año	Declaraciones e iniciativas mundiales	Principales contribuciones
1971	Declaración de Derechos del Deficiente Mental	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Derechos a la atención médica, educativa, orientadora, etc. ❖ Derecho a participar en la comunidad
1975	Declaración de Derechos delos Minusválidos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Derecho a la educación, integración y empleo ❖ Derecho a la seguridad económica y social
1981	Declaración Sundberg	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Principios de participación, integración, personalización, descentralización (sectorización) y coordinación interprofesional ❖ Importancia de la prevención ❖ Enseñanza adaptada a las necesidades específicas
1982	Programa de Acción Mundial para las personas con Discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades ❖ Necesidades de centrarse en las aptitudes
1989	Convención sobre los Derechos del Niño	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Derecho de acceso a la educación y la integración ❖ Prohibición de cualquier tipo de discriminación basada en la discapacidad
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Derecho a una educación básica para todas las personas ❖ Igualdad de acceso a la educación de las personas discapacitadas
1993	Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Normas para garantizar la igualdad de participación y acceso en todos los ámbitos de la sociedad
1994	Declaración de Salamanca	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Principios de integración y educación para todos ❖ Principios de educación integrada o inclusiva ❖ Necesidad de las escuelas de reconocer las diferencias y adaptarse a ellas ❖ La atención a la diversidad garantiza una educación eficaz y una sociedad inclusiva
2000	Marco de Acción de Dakar	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ratificación de la declaración de Jomtien ❖ Establecimiento de un marco de acción para garantizar el derecho a todos a la educación

2. Declaraciones e iniciativas mundiales para una educación inclusiva. Chiner, 2011.

Las estados miembros de la Unión Europea también manifestaron su compromiso con una educación integradora, eficaz e inclusiva para todos, independiente de la naturaleza y del posible grado de discapacidad, tal como se refleja en el Plan Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad, adoptada por el Comité de Ministros en 2006 (Chiner, 2011). En él se propone a todos los estados miembros a promover una educación que atienda las necesidades de todos en el sistema ordinario, así como una formación a lo largo del ciclo vital que facilite la participación en la sociedad.

Con todas estas declaraciones, los gobiernos han intentado poner en marcha sistemas educativos inclusivos, de los cuales, los resultados han sido inconsistentes en cuanto a esfuerzos y compromisos, si bien existe un objeto claro y compartido por la comunidad internacional hacia un modelo de educación inclusiva (Rioux, 2007), hay que mencionar que esta tendencia educativa toma diferentes formas en función de los factores culturales, sociales, económicos y políticos propios de cada contexto. Cabe mencionar que en cada país, la educación inclusiva, ha venido desarrollándose de diferentes formas según las condiciones socio-económicas y político-educativas de cada uno. Lo cual marca una clara diferencia entre las prácticas inclusivas de cada país.

I.5.3 Naturaleza y características de la escuela inclusiva.

Características favorables y obstáculos

Al enfrentarnos a una falta en cuanto a la definición clara con respecto a la inclusión, podríamos entender de diversas formas lo que es una escuela inclusiva. Podemos retomar la definición en la que se afirmó que la inclusión se refiere al “proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (Booth y Ainscow, 1998). Dejando en claro que una escuela inclusiva no es aquella que únicamente integra al niño con NEE en el salón de clase, sin entender de manera de forma adecuada las diferencias y necesidades de cada uno de sus alumnos (podemos decir en este caso la integración física), hablamos de la que promueve la participación plena de todos en la escuela y en la comunidad.

Con este punto de vista, si utilizamos este término “inclusión” como un adjetivo para describir a una escuela, podemos entender que una escuela inclusiva es un lugar al que todo el mundo pertenece, es apoyado y aceptado por sus compañeros y profesores incluyendo a todos los miembros de la comunidad escolar en general con el objetivo de atender sus necesidades educativas (Stainback y Stainback, 1990).

Aquí se presentan escuelas que crean comunidades educativas de apoyo en las que los servicios necesarios para atender las necesidades individuales de todos los alumnos están disponibles, incluyendo los servicios que en tiempos anteriores solo estaban en las escuelas de atención especializada.

En el 2002, Peterson esquematiza la naturaleza de las escuelas inclusivas en cinco características presentadas a continuación:

- ❖ Establecen fuertes vínculos con las familias y la comunidad. Los maestros y todo el personal que trabaja en el centro educativo desarrollan una colaboración autentica dentro de la escuela y con las familias y comunidades, en conjunto toman las decisiones para dirigir las actividades escolares.

- ❖ Fomentan los principios democráticos de igualdad y justicia social. La educación tiene como objetivo el ayudar a los alumnos a aprender a desenvolverse como ciudadanos en una democracia.
- ❖ Incluyen a todos. Sin importar la cultura, la etnia, la capacidad, el género, la lengua entre otros, todos aprenden juntos.
- ❖ Promueven el aprendizaje cooperativo. La escuela utiliza los recursos de la comunidad y los centros específicos para ofrecer apoyo a los estudiantes, padres y profesores trabajando todos en conjunto para construir un apoyo mutuo y una comunidad dentro del salón de clases y la escuela.
- ❖ Adaptan el currículum y la enseñanza en función de las habilidades de los alumnos. Para esto se realizan adaptaciones y ajustes en la programación para atender las necesidades de todos los alumnos, los profesores programan la enseñanza teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.

Diversos autores han realizado un arduo trabajo examinando que factores determinan o son necesarios para el tema de la inclusión. Algunos hablan de las dimensiones de la inclusión (Clark, Dyson, y Milward, 1995), otros de las condiciones para la inclusión (Ainscow, 2001) o de las características más comunes de las escuelas inclusivas (Giangreco, 1997), pero también vemos el otro lado, que otros hacen referencia a las capacidades para el cambio (Fullan, 1996) o también los factores de cambio (Marchesi, 1998) de dichas escuelas. En cualquiera de todos estos casos, todos coinciden en una serie de rasgos que parecen estar presentes en las escuelas inclusivas, mostradas a continuación.

Características comunes (Giangreco, 1997)	Condiciones para la inclusión (Ainscow, 2001)	Dimensiones de la inclusión (Clark et al., 1995)	Capacidades para el cambio (Fullan, 1996)	Factores de cambio (Marchesi, 1998)
	Liderazgo eficaz	Política educativa	Visión personal	
Marco compartido	Participación	Organización		Modificaciones de la cultura y organización de la escuela
Relaciones claras entre los profesionales	Coordinación			
Participación de la familia				
Planes educativos individualizados significativos	Planificación colaborativa	Estrategias pedagógicas y curriculares	Colaboración	Transformación del currículum
Trabajo colaborativo		Recursos		Revisión de las estrategias de enseñanza
Uso efectivo del personal de apoyo				
Procedimientos para evaluar la efectividad	Investigación y reflexión	Valores	Investigación	Valores sociales
Formación del profesorado	Desarrollo profesional	Desarrollo del profesor	Maestría	Desarrollo profesional de los profesores

3. Tabla: Condiciones para promover la inclusión en las escuelas (Chiner, 2011).

Según Wolger en 1998, de acuerdo con estos autores, los mecanismos y condiciones para una educación inclusiva son:

- ❖ **Colaboración y planificación.**- A la hora de la toma de decisiones en lo referente al currículum, los recursos y la planificación de la enseñanza para el desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas se requiere la colaboración y cooperación de los profesionales. Es a través de las experiencias compartidas que los compañeros pueden ayudarse entre sí para articular lo que hacen y lo que quieren hacer (Hiebert, Gallimore, Stigler, 2002). Todo el trabajo que sea realizado en equipo entre el personal docente de una escuela, permite compartir las practicas organizativas, curriculares e instructivas que han resultado ser efectivas para atender las diferencias que existen en el alumnado.
- ❖ **Visión personal y liderazgo.**- La aceptación de una visión personal que sirva de motor dentro de la organización, se debe dar por parte de todo el personal implicado en la educación, así como un entendimiento del liderazgo como algo amplio que se distribuye por toda la escuela. Entonces dejara de ser entendido como una manera de control y jerárquica, pasando a distribuirse y potenciarse entre todos sus miembros de un enfoque participativo. Para desarrollar este liderazgo de la mejor manera, es en el mismo puesto de trabajo, utilizando proceso de aprendizaje social que influyan sobre el pensamiento y la acción en un contexto particular (Ainscow, 2007). Cuando se delega en el profesor responsabilidades y este se sumerge más en las actividades del perfeccionamiento, el profesor se hace cada vez más consciente de que puede adoptar una perspectiva más amplia de su trabajo, mejorando la práctica educativa.
- ❖ **Formación profesional y desarrollo.**- El profesor se encuentra ante nuevos retos y responsabilidades, como ante un cambio de roles que desempeña. El éxito de la educación inclusiva depende en gran medida de la capacidad de los profesores para responder a la diversidad de las aulas. Ainscow (2007) considera esencial encontrar formas efectivas para apoyar al profesorado en el desarrollo de sus capacidades para enseñar a todos los alumnos. Esta

nueva reconceptualización de los roles y responsabilidades no sólo implica un mejor conocimiento y comprensión de las necesidades específicas de los alumnos, sino también la habilidad para llevar a cabo adaptaciones del currículum y de las estrategias de enseñanzas (Parker, 2006; Schumm y Vaughn, 1994; Vaughn, Gersten y Chard, 2000; Welch, 1997).

- ❖ Coordinación y participación.- La base sobre la que se fundamente el desarrollo del currículum es la cultura de la escuela. Las relaciones interpersonales, modelos de aprendizaje, los valores, actitudes de los profesores, reglas, la participación de los padres y estudiantes, expectativas mutuas y la comunicación que existe entre todos los miembros son elementos que determinan la naturaleza de la escuela y que guían las posteriores aplicaciones del currículum (Marchesi, 1998). La participación de los alumnos, profesionales y familiares en un ambiente de coordinación y colaboración es de vital importancia para llevar a cabo las prácticas inclusivas. Con esto es posible a través de la creación de grupos multidisciplinares y de apoyo, el uso de los recursos comunitarios y la colaboración de otras instituciones, fomentar la puesta en práctica de ideas innovadoras que se dirijan al cambio de las estructuras organizativas ya existentes y mejorar la practica educativa.
- ❖ Investigación y reflexión.- Los miembros de la escuela o de la comunidad educativa deben compartir valores basados en la igualdad de oportunidades y en la justicia social. De la misma manera, los profesores tienen la capacidad de investigar y analizar su propia práctica educativa, contribuyendo a su propio desarrollo profesional y a la mejora de sus prácticas educativas. Es muy importante que los profesores desarrollen una posición clara en cuestiones de derechos humanos y discriminación, así como también sobre el significado de la educación inclusiva y de las necesidades educativas especiales (NEE) (Clark, Dyson y Milward, 1995).

Estas condiciones, sin excluir alguna, deben de darse dentro de un modelo sistémico en el que se contemplen todos los niveles de análisis y de toma de

decisiones implicados en el desarrollo de las escuelas inclusivas. La inclusión ha de promoverse (Chiner, 2011):

- ❖ A nivel social con un desarrollo en los valores y las creencias que estén acorde con los principios democráticos de la inclusión que actúen sobre la opinión pública, políticas sociales y de empleo.
- ❖ A nivel de sistema educativo que la política educativa adoptada sea muy claramente inclusiva.
- ❖ A nivel de centro, tomando un acuerdo en las decisiones que afectan a la organización y el funcionamiento de los apoyos, como desarrollando un clima de convivencia y sentido de comunidad en la escuela
- ❖ A nivel de aula creando un clima que valore y celebre la diversidad adaptando la enseñanza a las necesidades educativas particulares de cada uno de los alumnos.

Todos los procesos de cambio son complejos y más cuando hablamos del tema de inclusión que requiere que se den cambios a todos los niveles. Para que se lleve a cabo el desarrollo de la educación inclusiva de manera adecuada en las escuelas y su filosofía se extienda más allá de estas. La inclusión es un movimiento internacional, el cual está reconocido por un gran número de países, los cuales están orientando sus reformas y políticas educativas hacia una educación que responda a las necesidades de todos los niños que acudan a las escuelas.

Aunque esto es cada vez mayor y bajo el tema de la inclusión todavía existen prácticas educativas que son segregadoras y discriminatorias. El nivel de compromiso con respecto a este tema y la educación no en todos los países es el mismo y tampoco ponen todos sus esfuerzos en conseguir que la inclusión sea algo más que pura teoría y se podría decir que en mucho de estos países aunque ya hayan incorporado los principios de la inclusión en su legislación entran en contradicción con las exigencias y expectativas que imponen a los centros escolares.

Lamentablemente las barreras que dificultan o los obstáculos que se presentan para su puesta en marcha son todavía numerosos aunque se debe entender de acuerdo a las características particulares de cada entorno de acuerdo a lo que hay que promover y evitar (Barton y Armstrong, 2007) podríamos decir que:

- ❖ Existencia de escuelas y aulas especiales.- En todos los países siguen existiendo centros educativos especiales o aulas especiales aunque en diferente grado, lo que da pie a mantener la segregación de determinados alumnos. Se podría decir que en ningún país se ha prescindido todavía de estas unidades especiales, ciertamente muchos de ellos están reorientando sus funciones hacia la provisión de recursos y apoyos, más que a la atención directa de los alumnos con NEE y capacidades diferentes.
- ❖ Escasa o nula participación de las propias personas con discapacidad.- las personas con capacidades diferentes, antes llamadas discapacidades siguen siendo dejadas de lado en los procesos que competen a la toma de decisiones. Sus voces así como la de los familiares, deben ser escuchadas, ya que son ellos quienes mejor pueden dar referencia a las dificultades y necesidades que encuentran.
- ❖ Especialización profesional.- De acuerdo al modelo inclusivo es la escuela y los profesores del aula regular quienes atienden las necesidades educativas y sociales de sus alumnos con el asesoramiento, apoyo y colaboración de otros profesionales o personal especializado. Pero el viejo modelo médico centrado en el déficit del niño y en la atención individualizada por parte de los diferentes profesionales dificulta la realización de prácticas inclusivas en las que la cooperación, la coordinación y la orientación son fundamentales.
- ❖ Falta de un marco realmente inclusivo.- Muchos países gozan ya de una legislación basada en los principios de inclusión y aunque hay un gran avance en cuanto a materia de leyes que definen los derechos de todas las personas a la educación, es necesario un mayor grado de compromiso por parte de los gobiernos en cuanto a la apropiación de medidas que promuevan una sociedad y una educación verdaderamente inclusiva. Pero entonces las administraciones deben estar convencidas al cien por ciento de ello, para

promover la educación inclusiva y así garantizar la provisión de servicios necesarios.

- ❖ Falta de apoyo.- Existe una falta de recursos personales y materiales así como la existencia de barreras arquitectónicas las cuales dificultan de manera seria la inclusión de todos los niños en edad de recibir una educación escolarizada y que acuden a una escuela regular. En los países que se encuentran en vías de desarrollo estas limitaciones se hacen aún mayores debido a la escasez de recursos, de especialistas que asesoren al profesorado, de formación adecuada de profesores y otros profesionales. Para que los profesores tengan las habilidades y las herramientas necesarias para atender a todo el alumnado es necesaria una formación inicial y permanente en materia de necesidades educativas especiales y discapacidades, así como la orientación y la colaboración de otros profesionales especializados en diferentes ámbitos.
- ❖ Poca implicación de los profesores.- Un cambio en las actitudes del profesor y en sus sentimientos de competencia es imprescindible para promover una educación inclusiva. Pero en muchas ocasiones, se trató de poner en marcha los programas inclusivos cuando los profesores no estaban listos para ello. Lo cual provocó una falta de interés del personal docente e incluso en ocasiones rechazo hacia dichas políticas.
- ❖ Sistema educativo basado en logros.- En la actualidad y especialmente en los países desarrollados en la mayoría de los sistemas educativos, basados en la evaluación de la educación y su eficacia en función de los resultados académicos arrojados por cada niño, está generando una vuelta a las practicas segregadoras, dejando de lado la relevancia de la educación personal y social. La presión que se siente en las escuelas por responder a dichos estándares les lleva a dejar de lado y considerar como alumnos de segunda nivel o fila a todos aquellos que no logran alcanzar los mínimos que se exigen en los diversos niveles. Está claro que con estos sistemas educativos se favorecen la competitividad entre las escuelas, el elitismo y la

exclusión de aquellos alumnos que se ajustan a los estándares establecidos tanto escolares como sociales.

Con todo lo planteado anteriormente, se presentaron retos que se debieron afrontar desde todos los niveles, entre los que caben destacar (Chiner, 2011):

- ❖ Denunciar la exclusión ya que era necesario ser críticos con las fuentes y procesos de exclusión, tanto en las escuelas como en el sistema educativo visto como un todo.
- ❖ La adopción de actitudes más democráticas y participativas, para poder contraatacar la tendencia neo-liberal y las reformas orientadas al mercado.
- ❖ El conocer los diversos debates internacionales era importante para que se tuvieran en cuenta los movimientos ideológicos y prácticos de otros países. Pero ojo, eso no significaba imitar otros modelos, más bien era ajustarlos a realidades particulares.
- ❖ Fue importante aplicar el alcance y significado de la inclusión ya que las relaciones en los ámbitos políticos, sociales y educativos debían ser revisadas, establecidas y mantenidas.
- ❖ Que se saliera de manera definitiva del viejo modelo médico, que estaba tan presente aún en muchas acciones educativas y con esto se dirigió hacia un modelo social moderno.
- ❖ Se tenía que dejar de centrar la atención en los errores o en lo que no funcionaba con respecto al niño y su entorno inmediato, así como se trató de entender que estaba pasando en un contexto sociocultural más amplio.
- ❖ Se trataba de mejorar y desarrollar las herramientas o competencias de todos los profesores implicados en el proceso educativo.
- ❖ Se identificaron las necesidades educativas, experiencias, deseos y pensamientos de las personas con capacidades diferentes desde su punto de vista. Se debía promover la participación y consulta, al igual que la de los familiares.

Es muy claro que poco a poco se van sumando las escuelas, incluyendo al personal que en ella labora, y que van entendiendo lo es la inclusión o la educación inclusiva.

De manera persona puedo decir que en muchos casos esto sucede contracorriente, sin ningún presupuesto o recursos casi nulos, podemos observar una lucha constante para poder hacer realidad lo que en el papel o la ley está impreso, para que las puertas de las escuelas y las aulas permanezcan abiertas para toda la población en general.

I.5.4 La danza hoy, como herramienta de inclusión y socialización en la escuela.

En esta parte del capítulo, se trató de enfocar a la danza como objeto de desarrollo educativo con fines sociales. Para lograrlo debo explicar cómo la danza fue contribuyendo al desarrollo tanto personal como social, y cómo pudo ser trabajada desde este plano social.

Las actividades artísticas, como en este caso lo es la danza, está orientada a muchos procesos de cambio. Con los cuales se establecieron los compromisos que permitieron llegar a los resultados esperados, todos estos debieron asumir responsabilidades individuales y colectivas, la adquisición de valores y el aprendizaje se dio mediante un proceso de construcción a través de la actividad y el trabajo de los pares.

Podemos encontrar que la danza fue y sigue siendo una actividad humana, universal e histórica disponible para todas las edades y todos los géneros. Es una actividad rítmica y motora, en la cual se utiliza el cuerpo como el instrumento y por medio de las técnicas corporales se expresan sentimientos y emociones, y polimórfica por que escoge formas arcaicas, clásicas, modernas y populares. Por último sigue siendo una actividad polivalente ya que abarcó las dimensiones del arte, la educación, el ocio y la terapia.

En el amplio ámbito de la educación y las artes, Dewey manifestó que “la educación artística estaba dotada de forma especial para preparar a la gente joven, a una ciudadanía comprometida porque permitía visiones y tocaba en la imaginación, el

deseo y la emoción y el sentido de posibilidad de los estudiantes”. Por medio de la danza el niño o el adolescente pudieron desarrollar las siguientes competencias ciudadanas:

- ❖ Se usó la danza moderna en conjunto con la improvisación para que los niños y adolescentes aprendieran los valores como el respeto por su cuerpo y el de los demás, aprendieron a expresar el enojo y el dolor de forma no violenta.
- ❖ Se generaron cambios en los comportamientos de los niños, relacionados con participación, respeto por las diferencias y resolución pacífica de los conflictos. Con esto se dio una optimización de los niveles de aprendizaje en las distintas áreas curriculares.
- ❖ Se facilitó la convivencia, dado que al expresar por medio artístico los instintos humanos, el individuo, que en este caso era el niño, tuvo la posibilidad de expresar cosas que de otra manera hubieran podido ser destructiva para las relaciones, y se aprovechó “la necesidad que tienen los seres humanos de alimentar, crear, explorar la sensibilidad, la imaginación, la fantasía y el simbolismo”.
- ❖ Se presentó la formación de la creatividad como habilidad, lo cual contribuyó en la solución de problemas cotidianos, en la resolución pacífica de conflictos, así como en la participación constructiva en los procesos democráticos. Esto permitió pensar formas nuevas y distintivas de abordar las situaciones para hallar puntos de encuentro donde antes sólo había un conflicto, y así poder imaginar salidas.
- ❖ Se desarrollaron habilidades para vivir en sociedad y evitar la discriminación porque al imaginar visiones de vida distintas, se facilitó la empatía y el entendimiento de los demás.
- ❖ Se incrementaron las facultades para intervenir en el país en un futuro, los individuos debieron aprender a expresar sus pensamientos, emociones para poder participar en el cambio de una situación, de aceptar y respetar la diversidad humana.

- ❖ Creó una autonomía e iniciativa personal, ayudando a mejorar el autoconcepto y la autoestima, al concedérsele protagonismo e importancia a la persona en la organización de tareas individuales y colectivas.

El proyecto permitió desarrollar el compromiso y la motivación en los estudiantes para alcanzar un logro común. Pero exigió una labor de coordinación tanto de estudiantes como de docentes, esto pudo ser durante los ensayos de una obra y de las actividades, los administrativos, padres de familia y comunidad en general estuvieron invitados durante las presentaciones o muestras de las actividades.

Este tipo de actividades formaron parte de la construcción de una institución inclusiva. En las escuelas los actores de la comunidad, tuvieron la oportunidad de participar en actividades colectivas donde se debieron establecer las relaciones armónicas y se dieron las soluciones a los conflictos pacíficamente, predominando el respeto y la valoración de las diferencias, se propició un ambiente de justicia y preocupación por el bienestar del otro.

De acuerdo a María Teresa Guerrero, investigadora y docente en arte (en Bosco, 2000):

“La cultura es la disciplina que conjuga las relaciones con las que el hombre se comunica con sí mismo, con los demás, con las cosas y con la naturaleza. La cultura hace parte de la política y la vida cotidiana”.

También afirma que (en Bosco, 2000):

“El arte no es un objeto que decora y se dibuja, sino una relación conmigo, una relación con lo que rodea, con mi gente”.

Esto nos llevó a considerar que un proyecto de vida fundamentado en lo estético nos ofrecía el potencial de reconocer un estado inicial del individuo y su entorno, para modificarlos de una manera crítica.

La educación artística y musical como componente transversal de proyectos educativos, tuvo la capacidad de retroalimentar a la comunidad con una propuesta

de cambio y transformación: desarrollando una mirada más global que lograra trascender el espacio y el tiempo. De esta manera, se pudo contribuir a hacer que la educación sea una experiencia que promueve niñas, niños y jóvenes más felices, autónomos y críticos.

Con este tipo de trabajo, creado en las relaciones, se logró que el estudiante se apropie de su entorno, se reconociera en un espacio y se identificara cuál era su relación con ese contexto, establecieron relaciones con sus pares, reconocieron quienes eran a diferencia y en relación con los demás. También se trataba de fortalecer la relación consigo mismo, que reconociera sus gustos, preferencias y búsqueda de la propia identidad y por último se planteó un acto creativo que se llevó a cabo como una actividad.

Partiendo de estos últimos párrafos y englobando todo lo mencionado anteriormente como parte de la investigación, en el siguiente capítulo se esbozan los procesos del proyecto realizado en las primarias durante dos años.

CAPÍTULO II.

Proceso y método de investigación.

II.1 Metodología

En este capítulo se planteó la descripción del diseño general de la investigación, presentando el plan de acción general, así como la estructura para el desarrollo de los procedimientos estratégicos que se llevaron a cabo. Se estructuró la investigación en torno a dos ejes, que para mí y todos los involucrados, fueron fundamentales. El primero fue la educación y el segundo la danza.

El primer paso consistió en estudiar el sistema educativo y en específico el tema de la integración social y educativa, su concepto, sus fines y sus medios. Era sumamente necesario comprender la realidad educativa actual en función del análisis de las diferentes perspectivas educativas actuales. Aunque se partió de una concepción general de los medios de la educación, nos fuimos centrando en analizar a profundidad dos de los medios que están implícitos en la danza, el movimiento corporal y el arte.

El segundo paso fue el de la danza, se analizaron los componentes expresivo y motriz de la misma, componentes que derivaron de los medios de la educación estudiados durante la investigación. Se dedicó un apartado especial sobre la danza en el pensamiento pedagógico. Para nosotros fue interesante estudiar el papel, que ha jugado la danza en la educación desde una perspectiva histórica. Creemos que tal estudio aportó nuevos datos que complementan este trabajo, datos que aportan de manera importante sin lugar a dudas a la discusión final y la conclusión.

Los criterios que se siguieron para la elección de las fuentes de información fueron, en un principio la búsqueda de textos sobre autores de relevancia en el campo de la pedagogía y de la educación, junto con autores que hayan tenido una influencia clara en los planteamientos pedagógicos actuales, recogiendo diferentes perspectivas de la realidad educativa en la actualidad.

Partiendo de este punto, se buscaron los textos de autores que enmarcaron las tendencias renovadoras de la educación, como el llamado movimiento de la Escuela Nueva, cuyos principios y planteamientos fueron expuestos en la mitad del siglo XX son válidos todavía en la actualidad ya que están basados en la actitud activa y comprometida de los agentes de la educación.

De acuerdo a las características de este trabajo, nos detuvimos también en los textos cuyos autores hicieron una reflexión sobre el arte y la educación física como medios educativos. También se investigó sobre los autores que estudiaron la danza desde campos diversos como la Historia, la Antropología y por supuesto, la Educación.

De acuerdo con el objetivo marcado en el trabajo, se utilizó la metodología cualitativa, metodología que nos situó dentro del paradigma interpretativo. Para Cohen y Manion (citado por Velázquez, 2008), el paradigma interpretativo se caracterizó por una mayor preocupación por el individuo, por entender el mundo subjetivo de la experiencia humana. Se centró en las acciones más que en los comportamientos, las acciones tienen sentido en tanto que nos permiten cerciorarnos de las intenciones del actor, de compartir su experiencia. La teoría es, según el paradigma interpretativo, una teoría emergente, se eleva desde las situaciones particulares, desde los datos generados por el propio acto de investigar.

Los procedimientos de recogida de información que se usaron en esta investigación son los siguientes:

- ❖ Cuestionarios
- ❖ Entrevistas
- ❖ Guía de observaciones
- ❖ Observación participante

Se utilizaron las entrevistas y las encuestas para obtener información sobre lo que se vive día a día con respecto a la integración educativa en Chetumal y para que pudiéramos comparar los resultados con otros instrumentos con el fin de que tuviéramos un parámetro de comparación durante el avance de la investigación.

Durante el trabajo en conjunto que se realizó en los centros escolares (de nivel primaria), fue desde el enfoque antropológico.

La Matriz de Marco Lógico (MML) y la Investigación Acción Participante (IAP), fueron para nosotros, esenciales para que se realizara el trabajar con la aplicación antropológica, porque contienen los mecanismos o herramientas necesarias y diferentes para que pudieran ser aplicadas durante toda la investigación con los grupos en los centros educativos, con los cuales se trabajó en conjunto. Con el fin de que se estableciera y aclarara lo que se vive día a día y poder darle soluciones, se plantearon propuestas que favorecieron el desarrollo y la integración del niño en este nivel educativo.

La Matriz del Marco Lógico (MML) es un instrumento de gestión de programas y proyectos que fortalece la preparación y ejecución, permitiendo hacer un resumen de resultados previstos del proyecto. Con esto fue posible dar un seguimiento gerencial de ejecución que facilito la evaluación de los resultados y el impacto del mismo sobre la población meta.

Más a detalle, podemos decir que la MML es un instrumento desarrollado en los años setentas y utilizado hasta ahora por diferentes organismos de cooperación internacional. Es un modelo de análisis que permite presentar de forma sistemática y lógica los objetivos de un proyecto o programa y sus relaciones de causalidad. Los principales resultados de este proceso se resumen en una matriz 4x4 y en una red de 16 espacios que contiene los aspectos claves de un proyecto, mostradas a continuación en el siguiente cuadro (Mora, 2004). Las columnas de la matriz son:

- ❖ Resumen narrativo
- ❖ Indicadores verificables
- ❖ Medios de verificación
- ❖ Supuestos de importancia

Las filas son:

- ❖ Finalidad

- ❖ Propósito
- ❖ Resultados/productos
- ❖ Actividades

Matriz de indicadores				
Nivel	Resumen narrativo (RN)	Indicadores	Medios de verificación	Supuestos
Fin				
Propósito				
Componentes				
Actividades				

4. Matriz de indicadores

También se utiliza durante la fase de preparación o identificación, la fase financiera, en la ejecución y la evaluación del proyecto. Con estos instrumentos se elaboran otros instrumentos como son:

- ❖ El presupuesto detallado
- ❖ Reparto de responsabilidades
- ❖ Calendario de ejecución
- ❖ Plan de seguimiento

En la fase del análisis se identifican los grupos de interés (GI) como proveedores, beneficiarios, comercializadores e inversionistas, con esto podemos dar paso a identificar, deducir o analizar, hacer un análisis de problemas identificando los problemas claves, limitaciones y oportunidades, determinando las relaciones causa-efecto. Junto con un análisis de objetivos, que se trata de desarrollar los objetivos a partir de los problemas, determinando las relaciones medio-fin. Y por último, lleva a una selección de las mejores opciones haciendo un análisis estratégico para poder identificar las estrategias apropiadas para lograr los objetivos.

Dándole paso a la fase de la planeación en donde se define la lógica del proyecto, en el que se plantea un marco lógico para definir los objetivos en términos medibles, evaluar la lógica interna, definir medios, estrategias y costos. Para poder llevar a cabo la planificación operativa del proyecto, donde se incluye el cronograma con el que se determina la secuencia y dependencia de las actividades, se estiman los tiempos, se identifican las acciones claves y responsables. Para poder tener un presupuesto a partir de las actividades, planificar la disponibilidad de recursos y el presupuesto del mismo.

El Marco Lógico es una herramienta que facilita la vinculación de instituciones con el sector productivo dando proyectos con mayor pertinencia, así como una mayor precisión en resultados y productos entregables. Marca los indicadores para los seguimientos del proyecto y evaluación de sus impactos. Da una mayor apropiación del proyecto y sus resultados por beneficiarios y otros grupos de interés, que se muestran a continuación:

El proyecto	¿Cómo sabremos que lo hemos hecho bien?	¿Dónde encontramos la información?	¿Cuáles son los factores externos de éxito?
¿Por qué vamos a hacerlo?			
¿Qué queremos lograr?	Esto es lo que debemos haber logrado al final.		
¿Qué resultados hay que producir?			
¿Cómo vamos a hacerlo?			

5. Metodología del Marco Lógico. Mora, 2004.

En cuanto a todo el proceso es indispensable la participación de todos los involucrados (actores o interesados) para que de manera conjunta se puedan

identificar todas las problemáticas y se planteen los resultados. Con esto se formula la matriz del marco lógico.

La lógica de intervención	Indicadores objetivamente verificables	Fuentes de verificación	Supuestos
Finalidad			
Propósito			
Resultados y Productos			
Actividades			
			Condiciones previas

6. Matriz del Marco Lógico. Mora, 2004.

La matriz funciona de forma vertical para que se pueda hacer una comprobación o mejor dicho una relación entre cómo se trabajó y si se alcanzó el objetivo deseado (lógica vertical):



7. Mora, 2004.

La lógica horizontal establece cómo se controlará y medirá el logro de cada nivel de la matriz y de dónde se obtendrá la información necesaria para ello. Constituye así la base para el seguimiento, el control y la evaluación del programa. En el siguiente cuadro se puede ver claramente la lógica horizontal combinándola con la vertical haciendo el ejercicio de verificación.

La lógica de intervención	Indicadores objetivamente verificables	Fuentes de verificación	Supuestos
Finalidad			
Propósito			
Resultados y Productos			
Actividades			
			Condiciones previas

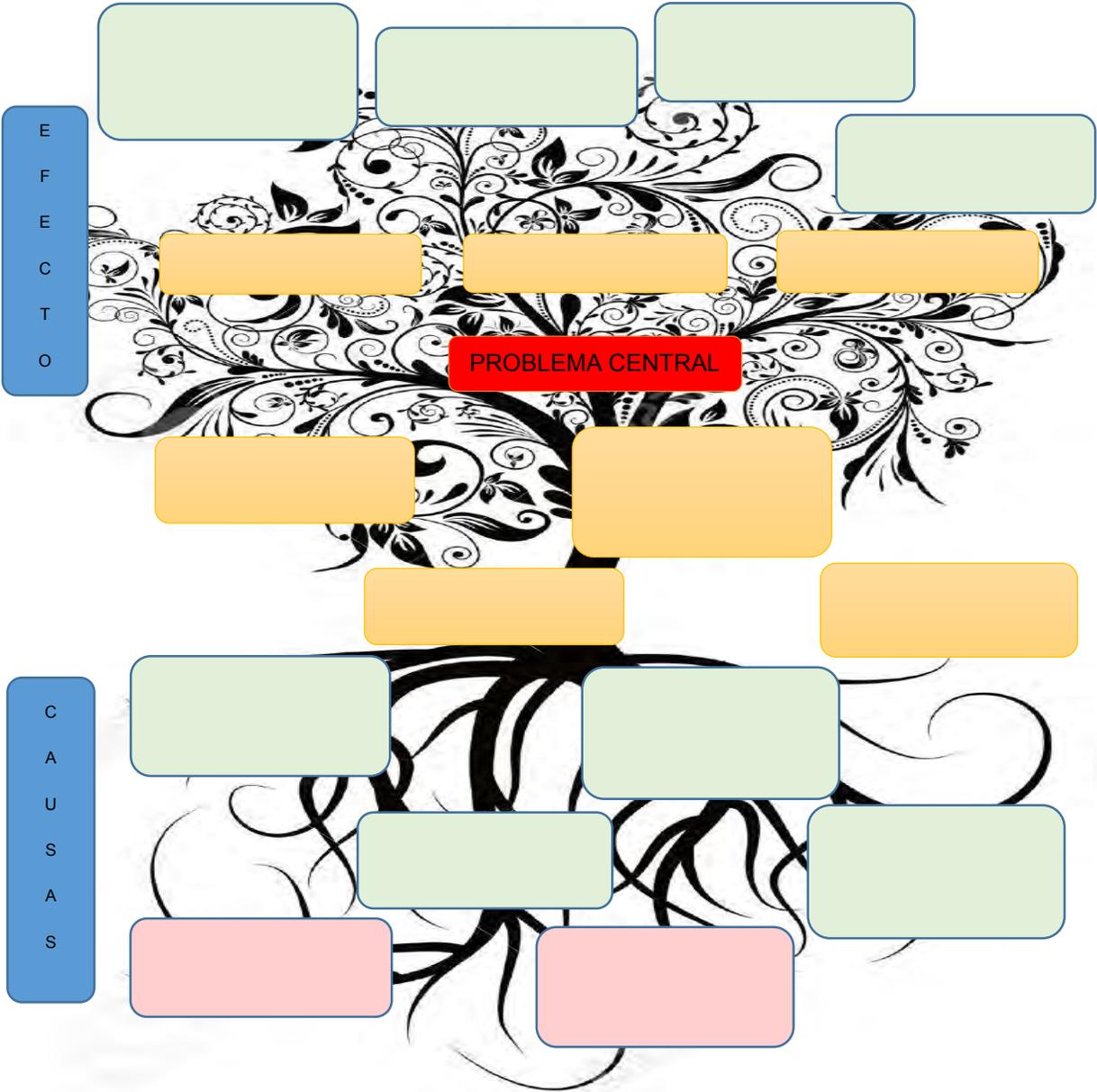
8. Lógica horizontal de la Metodología del Marco Lógico. Mora, 2004.

La elaboración de una Matriz de Indicadores para resultados (MIR) implica realizar ordenadamente cada una de las etapas de la metodología de marco lógico para lograr un mejor proceso de planeación.

Después de este proceso y de haber definido a los actores, que en este caso son todos los integrantes de la escuela primaria, se hace un análisis de problemas. Es un procedimiento que permite analizar las situaciones existentes para poder identificar el problema clave para poder visualizar los problemas en forma de diagrama o árbol, que permite mostrar las relaciones de causa y efecto.

Aquí encontramos el Árbol del Problemas, el cual se utiliza para conocer la naturaleza y el entorno del problema, lo que permitirá resolverlo (establecer las acciones para solventar cada una de las causas que lo originan). Ya definido el problema se ubica en el tronco del árbol, las causas se desprenden del tronco hacia

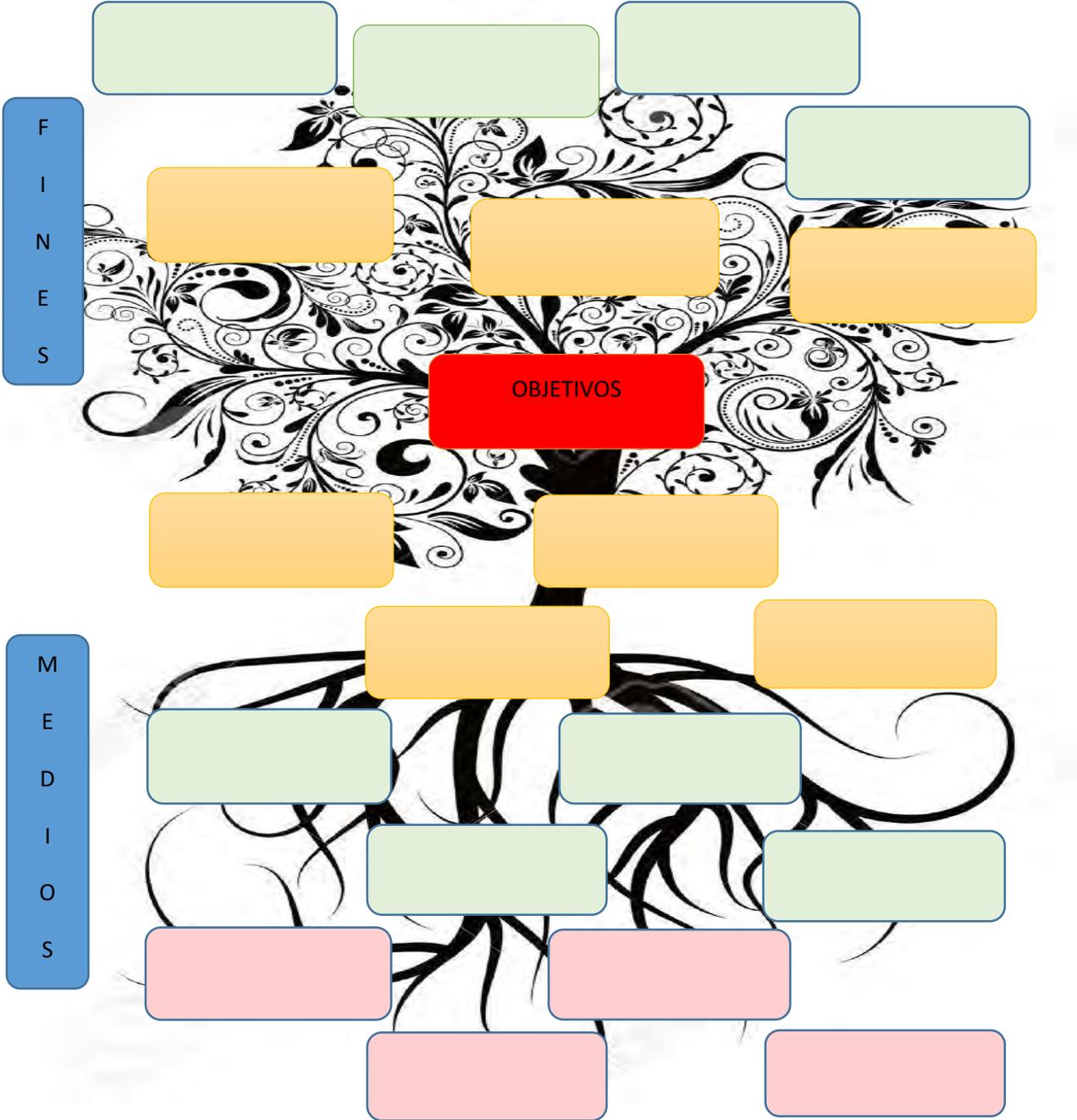
bajo, es decir, son las raíces de árbol y los efectos se desprenden del tronco hacia arriba, es decir, son las ramas del árbol o la copa.



9. Árbol de Problemas. Creación propia, 2015

Hay que tener en cuenta al formular los problemas debe de ser como situaciones negativas, es muy importante identificar problemas existentes, no imaginarios o futuros. El problema no es la ausencia de solución, sino una situación negativa existente.

Por otra parte, el siguiente paso a dar es el árbol de objetivos, que es cuando se realiza una acción hacia o con respecto a la problemática planteada en el árbol anterior, comenzando a buscar las metas, y se hace el cambio de un árbol negativo a uno positivo (Árbol de objetivos), en el cual lo que se busca se muestra en la siguiente imagen:



10. Árbol de Objetivos. Creación propia, 2015.

El árbol de objetivos se divide en tres que son el objetivo central, los medios y los fines. En la parte de arriba que sería la copa del árbol se encuentran los fines (cambio de efectos a fines), esto sería la manera en que se asimila la realidad y la búsqueda de las soluciones. En la parte central podemos encontrar, el objetivo (cambio del problema central a objetivos), el problema central planteado en el primer árbol, se cambia a positivo siendo esta la situación que se piensa cambiar. Y como parte final de este esquema en la parte inferior, se plantean los medios (cambio de causas a medios), una vez planteadas las causas en el primer diagrama, se les da la atención para que sea tratado el problema central y se le de alguna solución a lo largo del tiempo.

Es importante asegurarse que el objetivo sea equivalente a la solución del problema que origina la acción pública. Para finalizar esta parte, hay que hacer constatar que los medios son precisos tanto para la solución de cada una de las causas del problema como para el logro del objetivo. Perfilando el Fin, el Propósito, los Componentes y las Actividades de la Matriz de Indicadores de Resultados. Para poder definir la línea base del programa y el horizonte de los resultados esperados durante la vida útil del mismo. Para construir los indicadores, que son la expresión de lo que se pretende evaluar de los resultados esperados. Estas dos metodologías se utilizaron a lo largo de la investigación y presentando los resultados que se obtuvieron en el siguiente capítulo.

Por otro lado, la Investigación Acción Participante (IAP) es un método de estudio y acción de tipo cualitativo que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar. Se trata de que los grupos de población o colectivos a investigar pasen de ser objeto de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador (diseño, fases, evolución, acciones, propuestas), necesitando una implicación y convivencia del personal técnico investigador en la comunidad a estudiar.

La Investigación Acción Participante (IAP) plantea:

- ❖ Primero que la experiencia les permite a los participantes “aprender a aprender.” Este es un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los individuos juegan un papel pasivo y simplemente acumulan la información que el instructor les ofrece. Esta es una posición influenciada también por Freire (Balcazar, 2003), que implica que los participantes pueden desarrollar su capacidad de descubrir su mundo con una óptica crítica, que les permita desarrollar habilidades de análisis que pueden aplicar posteriormente a cualquier situación.
- ❖ Segundo, el proceso de investigación le permite a los miembros de la comunidad aprender como conducir una investigación (por ejemplo, aprender a encontrar información pertinente en el Internet, o aprender a comunicarse con grupos u organizaciones similares para ganar apoyo y expandir recursos) y valorar el papel que la investigación puede jugar en sus vidas.
- ❖ Tercero, los participantes en IAP aprenden a entender su papel en el proceso de transformación de su realidad social, no como víctimas o como espectadores pasivos, sino como actores centrales en el proceso de cambio. Finalmente, el promover el desarrollo de conciencia crítica entre los participantes, se convierte en un proceso liberador.

Freire (1970) argumenta que el individuo que adquiere una visión crítica del mundo experimenta un cambio cualitativo que lo afecta y transforma por el resto de su vida. Freire se refiere al proceso de “humanización” que ocurre cuando el individuo se empieza a liberar gradualmente de todas las fuerzas sociales y experiencias previas que lo convirtieron en objeto y que no le permitían realizar su potencial humano (Balcazar, 2003).

Hay tres actividades centrales en la investigación acción participativa. Estas actividades están interrelacionadas y forman un ciclo dinámico (Balcazar, 2003):



11. Creación propia, diciembre 2014.

1. Investigación.- Esto se refiere al papel activo que los participantes juegan en documentar la historia de su experiencia o su comunidad, analizar en forma sistemática las condiciones actuales de su problemática y las condiciones que previenen el cambio en el ámbito local (análisis funcional de antecedentes y consecuencias). Una vez identificadas las necesidades, los participantes determinan las prioridades y organizan grupos de acción para planear en forma sistemática el proceso de solución de los problemas.
2. Educación.- Los participantes aprenden a desarrollar una conciencia crítica que les permite identificar las causas de sus problemas (alejándolos de posiciones victimizantes como la superstición y la desesperanza aprendida) e identificar posibles soluciones. El propósito es enseñar a la gente a descubrir su propio potencial para actuar, liberándoles de estados de dependencia y pasividad previos, llevarlos a comprender que la solución está en el esfuerzo que ellos mismos puedan tomar para cambiar el estado de cosas. La educación también incluye entrenamiento de líderes en como dirigir reuniones y grupos de acción (Seekins, Balcazar & Fawcett, 1985).
3. Acción. Los participantes implementan soluciones prácticas a sus problemas, utilizando sus propios recursos o en solidaridad con otros grupos o gremios.

El investigador como agente externo, que en este caso se presenta como los docentes, personal especializado, padres de familia y niños en general, facilitan y apoyan el proceso, ayudando al grupo a formar coaliciones, a obtener recursos necesarios o facilitando el proceso de educación de los miembros de la comunidad. Tenemos en claro que la IAP es generalmente iniciado por un agente externo (típicamente un investigador asociado con una universidad local). El agente facilitador puede jugar un papel inicial central, promoviendo el desarrollo de conciencia crítica y facilitando la evaluación de necesidades de la comunidad o grupo (Balcazar, 2003).

Este papel se transforma a medida que el proceso avanza, pues los líderes locales son los que dirigen el proceso de cambio. La comunidad controla la agenda y el agente externo provee apoyo logístico basado en su experiencia y conocimiento previos. El resultado del proceso de IAP depende de las metas fijadas por el grupo o comunidad, el tipo de resistencia u oposición encontrada, los recursos disponibles (incluyendo el grado de compromiso y participación de la comunidad o grupo), y la efectividad de las acciones tomadas.

El grado de participación de los miembros de la comunidad o grupo determina el nivel de IAP. Este es una función de tres componentes (Balcazar, 2003):

1. El grado de control que los individuos tienen sobre el proceso de investigación-acción.
2. El grado de colaboración en la toma de decisiones que existe entre los investigadores profesionales (externos) y los miembros de la comunidad.
3. El nivel de compromiso de los participantes de la comunidad y los investigadores externos, con el proceso de investigación y cambio social.

La combinación de estos factores permite clasificar los niveles de investigación-acción en tres niveles, además de los casos que no utilizan IAP.

Nivel de IAP	Grado de control	Grado de colaboración	Grado de compromiso
No IAP	Sujetos de investigación sin control.	Mínimo.	Ninguno.
Bajo	Capacidad de dar retro-alimentación.	Comité de consejeros.	Mínimo.
Medio	Responsabilidad por supervisión y asistencia a las reuniones del equipo.	Consejeros, consultores.	Varios compromisos y sentido de pertenencia en el proceso.
Alto	Socios igualitarios, o líderes con capacidades de contratar a los investigadores.	Investigadores activos o líderes de la investigación.	Compromiso total y sentido de propiedad del proceso de investigación.

12. Tabla: Nivel de Investigación-Acción Participativa como función de los participantes. Balcazar, 2003.

Selener (1997) hace una síntesis más completa de estos principios, los cuales el autor los resume a continuación (en Balcazar, 2003):

1. La IAP considera a los participantes como actores sociales con voz propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio.
2. La última meta del proceso de IAP es la transformación de la realidad social de los participantes a través del incremento de poder. A diferencia con otras aproximaciones de investigación, la IAP busca solucionar o remediar problemas concretos que un grupo o comunidad enfrentan.

3. El problema se origina en la comunidad y es definido, analizado y resuelto por los participantes. Ya que la IAP postula preguntas de investigación que son formuladas por los miembros de la comunidad y no los investigadores externos.
4. La participación activa de la comunidad lleva un entendimiento más auténtico de la realidad social que ellos viven. Se trata de definir la problemática en los términos y bajo las condiciones que los miembros de la comunidad experimentan y no desde la perspectiva de los investigadores externos.
5. El diálogo lleva al desarrollo de conciencia crítica en los participantes.
6. El reforzar las fortalezas de los participantes lleva a un incremento en el conocimiento de su capacidad personal para actuar y de sus esfuerzos de autoayuda.
7. La investigación participante le permite a la gente desarrollar un mayor sentido de pertenencia del proceso de investigación.

Es importante considerar los diferentes niveles de la investigación-acción participativa para reconocer si en verdad un proyecto es IAP o no. La utilización de esta taxonomía puede ayudar a esclarecer dudas con respecto a la validez de ciertas intervenciones comunitarias que reclaman ser IAP pero que en realidad no lo son o lo son parcialmente.

Por último, no quiero dejar de mencionar dentro de este apartado de metodología, mi propia situación profesional docente así como la experiencia en el campo artístico de la danza como bailarina. Este aspecto no debe entenderse como una falta de objetividad en el trabajo, ya que todos los datos sobre los que se basó la investigación, trabajo de campo y conclusiones fueron sido recogidos rigurosamente de los autores consultados, las notas bibliográficas y del trabajo diario con los informantes desde mi formación como antropóloga que fueron prueba de ello.

Mi situación, que es afín al mundo de la educación y la danza me sirvió fundamentalmente para la toma de decisiones en el inicio de esta tesis, para el posicionamiento dentro de una determinada visión antropológica, para la intuición de unos posibles resultados y para la reflexión final en las conclusiones.

II.2 Selección y tamaño de la muestra

De acuerdo a la metodología ya planteada, para este proyecto de investigación se seleccionó a las escuelas de educación básica, en específico a las de educación primaria, con el fin de darle continuidad a mi investigación anterior que se realizó con las escuelas de educación preescolar y así poder sentar las bases necesarias en pro de la integración educativa.

Esta selección fue de acuerdo a las condiciones del área donde se localizaba, en una colonia nueva de la ciudad, en la cual son familias extensas y con un grado de vulnerabilidad grande, donde el número de niños sobrepasa el permitido por la secretaria de educación pública (SEyC) por aula cada año.

ACTORES	¿QUIENES SON?	INTERESES	FORTALEZAS	RECURSOS
Directos	Niños y adolescentes con o sin capacidades diferentes y NEE, familias.	Asistencia psicosocial, artística y educativa. Sano empleo del tiempo libre. Los niños y adolescentes esperan espacios de preparación para la vida laboral en un futuro.	Portadores de múltiples experiencias que pueden aportar en el aprendizaje conjunto.	Normatividad de acuerdo a las necesidades de los niños y adolescentes que presentan NEE o capacidades diferentes, incluyendo a los niños regulares de la escuela.
	Directivos, administrativos, maestros y personal de apoyo.	Esperan la integración e inclusión de todo el colectivo en dichas escuelas. Crear las estrategias, servicios y actos pedagógicos dirigidos a proteger y restablecer las necesidades de los niños y preadolescentes. Superación de todas las metas propuestas y obstáculos presentados.		La unión de todas las instituciones que aporten beneficios o apoyos al crecimiento de las escuelas
Indirectos	Comunidad	Mejorar las condiciones de vida de la población infantil y preadolescentes. Crear estrategias, servicios y actos legislativos y sociales dirigidos a proteger y restablecer los derechos de los niños y preadolescentes.	Solidaridad y aprendizaje en conjunto con niños y adolescentes con NEE y capacidades diferentes, para construir relaciones de respeto, tolerancia e intercambio de experiencias.	Comunidades que se integran en los procesos de aprendizaje, interactúan de manera coordinada replicando en su vida experiencias enriquecedoras para su vida y desarrollo.

13. Fuente: elaboración propia, 2015

Por su parte, las fuentes personales con las que se trabajó se especifican a continuación:

- ❖ Director de la Escuela Primaria, personal docente de la escuela regular, maestras de la Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), junto con el personal de apoyo extra (psicólogo, lenguaje, etc.).
- ❖ Padres de familia con hijos que presentaron alguna capacidad diferente o NEE por las siguientes razones:
 - 1) Fueron los padres con hijos que presentan discapacidades o NEE quienes han tenido directamente el apoyo de los servicios de USAER
 - 2) Estos padres han sido atendidos por profesionales de los servicios especiales fuera y dentro de la escuela.
 - 3) Porque pudieron dar un testimonio de los cambios que han observado en general con el Programa de Integración.
- ❖ Se consideró la participación de los alumnos regulares, con previa aprobación y dependiendo del grado de importancia en dicha participación porque:
 - 1) Fueron los alumnos quienes establecieron las pautas de las adecuaciones curriculares
 - 2) Fueron a los que afectó directamente el programa de Integración Educativa.
 - 3) Se delimitó el número de niños incluidos, ya que la participación de todos implicaba un coste excesivo para las posibilidades de esta investigación.
 - 4) La información extraída del trabajo con ellos permitió obtener datos más representativos.

En un principio se escogieron dos escuelas, una ubicada en la colonia Solidaridad y la otra en la colonia Proterritorio ambas con características similares, con dos turnos funcionando (matutino y vespertino) mostrados a continuación:

Datos Generales de la Muestra.

<i>Personal</i>	Escuela 1		Escuela 2		Total
	Matutino	Vespertino	Matutino	Vespertino	
Aulas	16		15		31
Directores/as	1	1	1	1	4
Docentes	15	14	14	9	52
Prof. Educación física	2	3	3	1	9
Personal especializado (USAER)	1	1			2
Personal administrativo y auxiliar	3	2	3	2	10
Alumnos	Hombres	263	195	236	1568
	Mujeres	253	191	218	

14. Creación propia, 2015.

La muestra se delimitó en el trabajo de campo con investigación participante, presento a continuación los instrumentos se aplicaron al personal de las escuelas y que se detallaron en los siguientes apartados. Aclaro que el verdadero análisis de la información se verá reflejada en el capítulo de resultados cuando se explore la información recogida de cada centro.

Tabla de herramientas de recogida de datos y aplicación.

Herramientas de recogida de datos	Aplicados a	Centros educativos				
		1		2		Total
		Mat	Vesp	Mat	Vesp	
Guía de observaciones	<i>Condiciones y contexto de los centros de trabajo (Escuelas)</i>	1	1	1	1	4
Encuestas	<i>Maestros/as titular de grupo y otros profesores</i>	12	5	7	9	33
	<i>Personal especializado de USAER (interno/externo)</i>	4	1	1	1	7
	<i>Padres no atendidos por USAER</i>	60	50	20	34	164
	<i>Alumnos sin discapacidad</i>					
Entrevistas	<i>Padres atendidos por USAER</i>	5	2	4	2	13
	<i>Alumnos con discapacidad</i>					
	<i>Director/a de la escuela de Educación Primaria</i>	1	1	1	0	3
	<i>Personal especializado de USAER (Externo)</i>	0	0	0	0	10
	<i>Maestro/a titular de grupo</i>	2	4	4	1	11
	<i>Maestro/a de apoyo</i>	2	1	1	0	4

15. Creación propia, 2015.

Estos instrumentos fueron diseñados durante el proceso de investigación con el fin de ordenar y evaluar cada una de las escuelas, para poder enmarcar las prioridades en cada una, siguiendo lo programado en el proyecto de investigación, deteniéndonos de manera especial, en el proceso en donde prestamos un especial cuidado en el diseño de cuestionarios y preguntas relevantes para analizar las dimensiones, subdimensiones e indicadores y que se mostraron en el cuadro anterior.

Se diseñaron y aplicaron entrevistas y encuestas, en ambas escuelas en ambos turnos, a directivos y maestros titulares regulares de nivel primaria, así como al personal especializado de USAER y maestros de apoyo. Todas las entrevistas estuvieron sujetas a las condiciones de los centros educativos autorizados por la Secretaría de Educación Pública y por las disposiciones o reglas de las mismas escuelas.

Después de que se inició la primera parte del trabajo y se analizó la información, se seleccionaron grupos representativos dentro de dichas escuelas, ya que trabajar con toda la población estudiantil, incluyendo a padres de familia y personal docente y administrativo, implicaba un presupuesto más grande y un periodo más largo de investigación.

Se tomó en cuenta que son escuelas que aplicaban o que en algún momento pertenecieron al Programa de Escuelas de Calidad, con un apoyo permanente del USAER, lo cual implicó el desarrollo de un proyecto escolar claramente definido y el apoyo de recursos económicos externos. Además, la urbanización de la ciudad de Chetumal y el crecimiento de las dos colonias donde se encuentran situadas, provocó la acogida del alumnado de zonas marginadas.

De acuerdo a los objetivos y necesidades que se plantearon para este tipo de proyecto, para nosotros, fue necesario definir el contexto en el que se desarrolló la investigación para poder delimitar la población interesada o afectada por el proceso de integración escolar y social que implicaba este estudio.

II.3 Contexto de la investigación

II.3.1 Macro-contexto

Esta investigación fue realizada en la ciudad de Chetumal en el estado de Quintana Roo, el cual se localiza al este-sureste de la República Mexicana. Este estado limita al norte con el Golfo de México, al este con el mar Caribe en 860 km. Al sur limita con Belice en 140 km y al suroeste con Guatemala en 20.6 km, quedando estos dos últimos como los límites internacionales. Así mismo podemos encontrar los límites nacionales como son el estado de Campeche en 200 km al oeste del estado, así como el estado de Yucatán al noroeste en 303.3 km (Escobar, 1986: 140).



Mapa del estado de Quintana Roo.

La extensión territorial del estado es de 50 844 km², y le corresponde al municipio de Othón P. Blanco una extensión de 17, 190 km² de la superficie total del estado (<http://www.opb.gob.mx>) siendo este el municipio más grande, este dato fue modificado a partir del 2011 por la creación del municipio de Bacalar.

Chetumal es una ciudad propensa a ser golpeada por huracanes, aunque su situación geográfica hace menos probable su afectación que para el norte del

estado de Quintana Roo, en la zona de Cancún y la Riviera Maya, sin embargo, el mayor desastre en la ciudad ocurrió en el año de 1955 cuando fue devastada por el Huracán Janet, que destruyó la mayor parte de la ciudad, con excepción de la construcciones de concreto que entonces eran muy pocas, el huracán Janet significó una transformación en el aspecto de la ciudad y en su desarrollo. La más reciente afectación que se tuvo fue el Huracán Dean, que atravesó sobre las inmediaciones de la ciudad durante la madrugada y mañana del 21 de agosto de 2007 («Prevén que Dean impacte Chetumal en unas horas», Milenio Diario).

Chetumal se encuentra localizada en una zona plana como es característica en toda la Península de Yucatán, dos de sus extremos, el este y el sureste, culminan en la Bahía de Chetumal, cuya costa es baja y pedregosa, cubierta en su mayor parte por mangle, hacia el suroeste de la zona urbana se encuentra el cauce del río Hondo y su desembocadura, aunque esa zona no es alcanzada aun por la mancha urbana, la mayor parte de la ciudad se extiende hacia el norte y hacia el oeste, su territorio únicamente tiene una diferencia de altura situada a unos 200 metros de la costa, el resto es prácticamente plano, con algunas mínimas ondulaciones, esta zona permite la formación de aguadas y zonas pantanosas durante la época de lluvias. Chetumal no es atravesada por ninguna corriente de agua superficial diferente al río Hondo. Hacia el norte, la población se encuentra prácticamente conurbada con la localidad de Calderitas.

Una de las principales características y atractivos de la ciudad de Chetumal, es su Bahía la cual recibe el nombre de esta ciudad. Esta se desarrolló sobre una falla con orientación suroeste a noreste, tiene una extensión aproximada de 69 km de largo y 18 de ancho, con un clima tropical. Al norte desemboca el río Hondo, la cual colinda con la Ciudad de Chetumal (<http://www.mexico-tenoch.com>).



Bahía de Chetumal/ foto: Gisely González.

Los municipios se encuentran en una situación de búsqueda de eficiencia y eficacia en sus acciones de gobierno a través de programas de modernización de la administración, que tienen elementos comunes al movimiento de la calidad total empresarial. Así, se tratará de plantear la utilidad del concepto Calidad Total en la gestión pública municipal, no sin antes advertir que no es posible hacer un traslado automático y tácito del concepto hacia este ámbito, y que servir a la comunidad requiere de cierta sensibilidad política y social (<http://www.opb.gob.mx>).

Los servicios públicos juegan un papel muy importante dentro de las funciones que desempeña el ayuntamiento, ya que a través de ellos se refleja la buena marcha de la administración y se responde a las demandas planteadas por la comunidad para mejorar sus condiciones de vida. La prestación de los servicios públicos son una muestra definitiva para elevar el nivel de vida de los habitantes, esto significa que en la medida que se incrementen los servicios se mejoraran las condiciones materiales de desarrollo de las comunidades.

Entre los servicios públicos que el estado le da a la población se encuentra el de agua potable y alcantarillado, para lo cual se promulgó una ley en 1981, que reglamente la prestación de servicios a través de la Comisión Estatal de Agua Potable y Alcantarillado, organismo público descentralizado que trabaja con la participación del Gobierno del Estado y de los Gobiernos Municipales.

La Comisión Nacional del Agua (Conagua) y el Gobierno del Estado de Quintana Roo invertirán 600 millones de pesos para fortalecer los programas de agua potable, alcantarillado, saneamiento y sector hidráulico, para de esta forma ampliar sus beneficios a un mayor número de habitantes de las zonas urbanas y rurales durante 2007 (<http://www.panoramaquintanaroo.com>).

Hay el servicio de bacheo y desfonde con el que se pretende implementar en el sistema del 072 el reporte de baches por parte de la ciudadanía para así poder establecer y dar seguimiento en coordinación con el gobierno del estado, el programa anual de bacheo con el fin de brindar la atención en tiempo y forma de este servicio (Gobierno del Estado. Programa sectorial de Servicios Públicos de Calidad, Plan Municipal 2008).

El gobierno municipal de Othón P. Blanco implementó los servicios públicos cercanos a la gente con el fin de que la población tenga una mejor calidad de vida, entre ellos podemos encontrar (Gobierno del Estado. Programa sectorial de Servicios Públicos de Calidad, Plan Municipal 2008) los cuales siguen en aplicación:

Programa colonia limpia: establecer programas de atención por colonias, con un convenio de entrega-recepción, en el cual el municipio de Othón P. Blanco realiza trabajos de limpieza en la colonia y a la entrega se genere el compromiso por parte de los habitantes para mantenerla en esas condiciones.

Programa de difusión de actividades: difusión oportuna de las actividades para fomentar la participación y el apoyo de la ciudadanía.

Programa de participación social para la limpieza de patios y calles: establecer y reglamentar un programa de coordinación, que propicie la

participación social permanente en la limpieza de sus patios y calles, orientados a mantener una ciudad o localidad limpia.

Se hizo una consolidación del Sistema de Transporte Urbano Municipal en Autobuses con el fin de mejorar el equipamiento en cuanto a paraderos y privilegiar la ubicación y distribución de los mismos, así como mejorar los espacios físicos en las zonas de paraderos para que la población aborde con facilidad dicho servicio para poder dar un mejor y rápido servicio.

Aunque el servicio público de transporte es más eficiente para la población en general, sigue siendo ineficaz para las personas que se encuentran en silla de ruedas, ya que los autobuses no cuentan con el mecanismo de elevación de las mismas para poder acceder a éstos.

Uno de los puntos importantes en este trabajo es el sector salud. Es memorable en la historia de la Salud Pública de la Entidad, el año de 1921, porque señala el establecimiento en Payo Obispo, de la delegación Sanitaria Marítima Federal, dependiente de la Dirección de Puertos y Fronteras. Dando así el inicio del sector salud en el estado.

Durante el año de 1934 desapareció la Delegación Sanitaria Marítima Federal y se fundaron los Servicios de Salubridad y Asistencia, con una estructura orgánica de un Jefe de Servicios de Salud, un Departamento Técnico y uno Administrativo, quienes eran los que llevaban el control en el Estado en materia de salud.

A fines de 1958 se estableció en Chetumal el Instituto Mexicano del Seguro Social, sus actividades las inició en instalaciones provisionales, pero, a fines de 1961 inauguró su edificio de Clínica y Casa del Asegurado. Continuando con las Reformas del Sector Salud, a fin de que sea eficiente la prestación de los Servicios de Salud, el 20 de agosto de 1996, se firma el convenio de descentralización, creándose de esta manera el Organismo Público Descentralizado denominándose Servicios Estatales de Salud (SESA, 2008).

Los Servicios Estatales de Salud, son una entidad que opera de conformidad con las políticas y estrategias de la Ley General de Salud y la Ley de Salud del Estado de Quintana Roo, con la intención de promover prácticas y estilos de vida saludables. Se trata de lograr que la población del Estado de Quintana Roo cuenten con las condiciones para mantener los mejores niveles de salud y que tengan acceso a mejores condiciones de salud, atendiendo de manera preferencial las necesidades de los grupos más vulnerables, independientemente de su capacidad de pago, su nivel de riesgo o su filiación laboral (<http://www.saludqr.gob.mx>).

El estado cuenta con una cobertura hospitalaria del 97% de la población. Existen 168 Unidades Médicas Familiares, 15 Hospitales, 4 Unidades Médicas Quirúrgicas Intermedias, dos Hospital de Especialidades, un Centro Estatal de Transfusión Sanguínea y un Centro de Rehabilitación y Educación Especial.

La secretaria estatal de salud atiende a la población abierta con 142 Centros de Salud, 7 Centros de Salud con hospitalización, 5 hospitales Generales, un hospital Materno Infantil, un Centro Estatal de Transfusión Sanguínea, un Centro de Rehabilitación y Educación Especial y 6 Unidades Móviles que cubren las zonas más alejadas (<http://dzibanche.biblos.uqroo.mx>).

El municipio de Othón P. Blanco cuenta con los dos niveles de atención, en lo que a salud se refiere, este servicio es proporcionado por SESA, IMSS, ISSSTE y el servicio médico naval. Asimismo, se tiene un centro de transfusión sanguínea y los servicios de laboratorio, rayos X, ultrasonido, entre otros. Existen clínicas con hospitalización y consultorios de medicina general y especialidades del sector privado (<http://www.qroo.gob.mx>).

Otro de los puntos a tratar es el área de la educación ya que el estado de Quintana Roo registra índices de crecimiento poblacional superior a la media nacional, esto es a causa del fenómeno de la inmigración que originan los desarrollos turísticos del norte del Estado. El índice de analfabetismo que se presenta en este estado disminuyó considerablemente en la administración del Lic. Joaquín Ernesto Hendricks Díaz al bajar el indicador de 8.1 en 1999 a 5.5 en el 2003, ubicando al

estado en el número 13 en el ámbito nacional. La matrícula educativa en el estado registró un incremento importante de un 24.8 por ciento (Anda, 2004: 199), mayor que la matrícula nacional.

Entre otros compromisos que se puso el estado en esa época fue la de fortalecer la equidad del sistema educativo quintanarroense a través de ampliar la oferta educativa como apoyo a la demanda principalmente en las comunidades indígenas, las zonas rurales más pobres y las zonas marginadas, así como niños y jóvenes con necesidades especiales. Por lo anterior se creó el Sistema Integral de Educación para la Población menos Favorecida, en el marco de este sistema y con el fin de fortalecer el principio de equidad para la calidad educativa, todos los servicios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) se incorporarán al esquema de escuelas de calidad para garantizar instalaciones dignas y capacitaciones a los promotores educativos.

También esta administración se preocupó por la atención especializada a niños y jóvenes que por sus condiciones físicas o psíquicas sufren dificultades para desempeñarse en la escuela regular, por lo que el ciclo 2003-2004 a través del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial, de la integración educativa y la participación de 301 docentes, se atendió a 4,960 alumnos. Sumando en el periodo 1999-2003, 120 escuelas primarias denominadas escuelas integradoras contando con maestros capacitados para atender la integración plena de estos niños y jóvenes.

Para que el personal educativo ofreciera calidad en la enseñanza se establecieron desde 1999 el Proceso de Selección y Contratación de personal, por lo que ningún docente de educación básica ingresa al servicio sin haber pasado por un examen de selección. El programa de Escuelas de Calidad favoreció el establecimiento de tareas y propósitos comunes al interior de cada escuela de educación básica, involucrando a toda la organización escolar hacia una misma dirección para alcanzar las metas.

Este programa lo conformaron recursos federales, aportaciones municipales y de los padres de familia. Cuando se inició el año 2001 se incorporaron 17 escuelas, en el 2003 aumentó a 650 centros escolares que se integraron al programa, 9 por ciento corresponden a nivel secundaria, 60 por ciento a nivel primaria, 28 por ciento a preescolar y el 3 por ciento a educación especial. Solo en el 2003 se invirtieron 103.2 millones de pesos en beneficio de 155 mil alumnos (Anda, 2004: 205).

En la actualidad la educación obligatoria comprende la primaria, la secundaria y desde hace dos años, incluye el segundo y tercer grado de preescolar. Así el estado mexicano ha asumido el compromiso de garantizar una educación de calidad.

Para la educación especial existen en el estado 15 Centros de Atención Múltiple (CAM), 15 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), 2 Centros de Capacitación Laboral y un Centro de Intervención Temprana, así como también se cuentan con los Centros de Atención (CAPEP). El CONAFE tiene una cobertura de 48 comunidades en el programa Preescolar Comunitario atiende a 37 comunidades.

El departamento de educación especial tiene la misión de favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo a niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (<http://www.seq.gob.mx>).

En cuanto se refiere al tema de educación, existen diversos servicios que son los encargados de apoyar la integración de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, dando una prioridad a los que presentan discapacidad, en las escuelas de Educación Básica, de las distintas modalidades.

Para la educación básica existe el USAER (Unidad de Servicio y de Apoyo a la Educación Regular), su función es la de apoyar el proceso educativo en la atención de la población con o sin discapacidad, que presentan necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación regular.

Otro centro de apoyo es el CAM (Centro de Atención Múltiple) de atención complementaria, en el cual se atiende a los alumnos de primero a sexto grado de primaria regular, que presenten Necesidades Educativas Especiales, asociadas a problemas de aprendizaje, conducta y lenguaje, los alumnos asisten a estos centros en turno alterno. Se cuentan con 2 en Chetumal, 1 en Playa del Carmen y 1 en Cancún.

Hay también los servicios escolarizados que son los responsables de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o con discapacidades múltiples que por distintas razones no logran integrarse al sistema educativo nacional. Los servicios escolarizados también promueven la integración de los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad a las escuelas de educación regular.

Una de las primeras es el CAM (Centro de Atención Múltiple) la cual es una institución que ofrece atención educativa a los alumnos con necesidades educativas ya sea que presenten, o no, alguna discapacidad esto es con el objeto de satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Es un centro que debe servir como transición para aquellos alumnos que requieren atención específica antes de integrarse a una escuela regular. Existen diferentes modalidades de este centro, las cuales son:

- CAM (Centro de Atención Múltiple de Educación Inicial)
En este se brinda estimulación temprana en el desarrollo psicomotor, de comunicación y cognitivo de los menores con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad desde los 45 días de nacido hasta los 5 años 11 meses. Existen 2 en el Estado: 1 en Cancún y otro en Chetumal
- CAM (Centro de Atención Múltiple de Educación Preescolar y primaria)
Brinda atención educativa a alumnos con discapacidad. Se cuenta con 2 en Chetumal, 1 en José Ma. Morelos, 1 en Bacalar, 1 en Felipe Carrillo Puerto, 1 en Kantunulkin, 3 en Cancún, 1 en Cozumel y 1 en Playa del Carmen.

- CAM (Centro de Atención Múltiple Laboral) Es una instancia educativa que brinda capacitación laboral a jóvenes con discapacidad con el fin de integrarse a la vida social y productiva. Existe 1 en Cancún y 1 en Chetumal.
- CRIE (Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa)
En estos centros se les brindará la orientación, información y asesoría sobre las necesidades Educativas Especiales y las diferentes discapacidades (Intelectual, Motriz, Auditiva, Visual).

Con esto se trata de que las personas que soliciten este servicio cuenten con la información sobre estrategias pedagógicas, la utilización de material didáctico adecuado, la tecnología que apoya las discapacidades y consulta de bibliografía, además de tener acceso a talleres, cursos y círculos de estudio dirigidos a maestros, padres de familia y público en general para que tengan un conocimiento adecuado sobre este tema en específico. En el estado se cuenta con 1 en Chetumal, 1 en Cancún, estos tienen su centro de operación en los Centros de Maestros de estas ciudades.

El municipio de Othón P. Blanco es el que más amplia cobertura educativa ofrece de todo el estado. En general, el municipio cuenta con 6 escuelas de educación inicial, 8 de educación especial, 162 de educación preescolar, 227 de educación primaria, 77 de educación secundaria, 1 de profesional medio, 23 de educación media superior, 1 de educación normal y 6 de educación superior. También ofrece algunas maestrías y diversos diplomados (<http://www.qroo.gob.mx>).

En los últimos años se cuenta con el Centro de Rehabilitación Integral de Quintana Roo (CRIQ), que es el modelo de atención integral desarrollado el cual contempla como principales líneas de acción (CRIT; 2008) la prevención, proporcionar servicios de terapia física, ocupacional, de lenguaje, estimulación múltiple temprana, neuroterapia, psicología, integración social y escuela para padres, así como un modelo de atención centrado en la familia.



CRIQ Chetumal/ foto: Gisely González.

Con esta descripción breve del lugar donde se llevó a cabo la investigación damos paso a la exposición de los datos recabados en distintos puntos de la ciudad, ubicados de tal manera que se abarquen las zonas más importantes de esta. Esto es con el fin de ver el impacto social que se genera con relación a este tema y poder dejar por escrito alguna mejora para este programa social.

II.3.2 Micro-contexto

La Escuela Primaria “Solidaridad” de acuerdo a los registros de la Secretaría de Educación Pública y Cultura de Quintana Roo se ubica en un nivel socioeconómico bajo/alto, se localiza en la colonia Solidaridad en la ciudad de Chetumal entre las calles Polyuc y Nicolás Bravo, cuyas claves federales son 23DPR0632 Y 23DPR0625 de la zona 12. La escuela cuenta con 15 grupos por la mañana y 14 grupos por la tarde, es considerada una escuela de demanda alta.

El personal que labora en la primaria está distribuido en dos turnos matutino y vespertino como se aprecia a continuación en la siguiente tabla.

Turno	Director sin grupo	Docentes	Educación física	Personal administrativo, auxiliar
Matutino	1	15	2	3
Vespertino	1	14	3	2

16. Personal que labora en la primaria. SEyC 2015-2016

El personal docente que integra la escuela primaria Solidaridad es diverso, en lo que respecta a antigüedad en el servicio hay quienes están a un paso de la jubilación, en cuanto a la preparación profesional la mayoría tiene solamente la Licenciatura, y la permanencia en la escuela primaria varía de acuerdo a las nuevas disposiciones administrativas de la SEyC y a los periodos de jubilación, los docentes buscaban permuta o cambio de acuerdo a sus necesidades e intereses personales, a continuación se muestra un esquema con el panorama del perfil de los docentes que laboran en la primaria, cabe mencionar que no todo el personal se vio reflejado y los nombres fueron modificados a petición de los participantes.

Nombre	Grado	Años SEP	Antigüedad en la escuela	Escolaridad
Isolda Martínez Solís	Múltiples	8	5	Licenciatura
Teresita del C. Salas Alcocer	1	17	4	Licenciatura
Manuel F. Pérez Pacheco	1-2	20	6	Maestría
Carlos A. Pech Pat	4	15	2	Licenciatura
Wilfrido Poot Pat	3-4	23	17	Licenciatura
Yannet Aracely Angulo Pech	EE	10	8	Licenciatura
Carlos Canto Vanegas	5-6	23	7	Maestría
Gabriela Tun González	EE	15	3	Licenciatura
Miguel Pérez García	3	18	9	Licenciatura
Alexis Morales Castro	6	25	10	Licenciatura

17. Tabla de profesores. Creación propia, 2015.

Se pudo observar que entre el personal docente que labora en la Escuela Primaria Solidaridad existe un rango de 23 años a 10 años como mínimo de servicio, en cuanto a la antigüedad en la Escuela Primaria entre el personal docente hubo una diferencia de 17 años a un mínimo de 2 años. Del total, ocho docentes tienen estudios de licenciatura que corresponde con el nivel educativo y sólo 2 tienen estudios de Maestría.

Al hablar de la formación docente y el trabajo que se realizó en la escuela, tanto como la actualización y preparación en la que el profesor está, se relacionó con la motivación que tiene al desempeñar su labor, junto con la capacidad de enfrentar

los desafíos educativos y acompañar a los alumnos en el aprendizaje disminuyendo las NEE y borrando las barreras para el aprendizaje y la inclusión.

Con respecto a los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 el personal docente ganó diversos estímulos para mejorar las instalaciones, comenzando por el área de cómputo y se les otorgo el estímulo a la Calidad Docente, ya que el proyecto fue realizado por dos maestros de la misma primaria que laboran en ambos turnos.

Se pudo observar que el personal docente especializado de apoyo del USAER permanece en la primaria durante todo el día, se esperaba seguir realizando el mismo esfuerzo con el aprovechamiento escolar de los alumnos para mejorar la calidad educativa del plantel.

El USAER estaba ubicado en espacios privados dentro de la escuela de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación regular mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos (SEP, 2011).

Los apoyos de la USAER están dirigidos a responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos, acompañando a la escuela en el desarrollo de ambientes flexibles, dinámicos e innovadores, garantizando que los alumnos recibieran una educación de calidad y atendiendo aquellos casos en donde los estudiantes corrian riesgo de ser marginados, excluidos o que pudieran abandonar la escuela por falta de adecuaciones al contexto escolar.

Se trabajó con alumnos de primero a sexto grado y las discapacidades que se atienden son:

- ❖ Discapacidad Intelectual (DI)
- ❖ Auditiva por hipoacusia (DAH)
- ❖ Visual por debilidad visual (DVDV)
- ❖ Motora física (DMF) y múltiple (DMUL) aunado a las

- ❖ Necesidades educativas especiales asociadas a problemas de aprendizaje que podían ser transitorias o permanentes.

De acuerdo a las necesidades específicas de los alumnos, el apoyo se organizó de la siguiente forma:

- ❖ Dentro del aula regular con adecuaciones curriculares y/o de acceso al currículo.
- ❖ En el grupo regular a través de una clase especial.
- ❖ En forma individual con un programa específico de intervención fuera del aula.
- ❖ En grupos pequeños con base a la Propuesta Curricular Adaptada fuera del aula.

La clasificación de los diversos apoyos ya mencionados, se fundamentaron en las necesidades educativas especiales que presentaron cada alumno en particular. La determinación de las NEE se hizo teniendo como base una revisión cuidadosa de la interacción entre el alumno y los contenidos escolares consignados en el programa del grado que cursa y los contextos donde se desarrolló el proceso educativo.

El director del turno vespertino tuvo apertura para que en la escuela se llevaran a cabo diversos programas que impactaron en el aprendizaje de los estudiantes, como fueron Escuelas de calidad, Escuela segura, se puede decir que apoyó a los docentes de la primaria, con lo que respecta a su turno, para implementar proyectos de interés personal que contribuyeron con una educación de calidad, así se cumplió con la normatividad dentro del centro e hizo cumplir las reglas de participación tanto del consejo técnico con la organización de las comisiones al interior de la escuela, que el comentó, siente que lo hicieron por obligación y no por gusto. Pero se participó en cosas como: el botiquín escolar, las guardias en el recreo, la biblioteca del aula y de la escuela, entre otras. Trató de involucrar a los padres de familia y a otros actores de la sociedad que de alguna forma se involucraron con las actividades de la primaria.

La escuela organizó eventos tradicionales para la participación de todo el colectivo como el altar del día de muertos, los festivales de la primavera, del 20 de noviembre que en ocasiones se acompaña de pequeñas ventas de comida, se realizaron representaciones de fechas cívicas y de personajes que han dejado huella en la historia de los mexicanos. Pero fue importante aclarar que estas actividades artísticas han disminuido por los nuevos lineamientos en educación que marcaron que solo se pueden hacer fuera del horario oficial de clase, lo cual disminuyó la participación activa de la comunidad escolar. Los profesores regulares de la primaria, se organizaron en turnos para guardias a la hora del recreo, con el fin de vigilar que los alumnos no corrieran algún riesgo.

En cuanto a los alumnos, la matrícula fue de 454 estudiantes de los cuales 236 fueron hombres y 218 mujeres en el turno matutino y con el vespertino fueron 212 estudiantes de los cuales 107 fueron hombres y 105 mujeres, éstos permanecieron en la escuela durante un promedio de cinco a seis horas diarias, en un rango de 1 a 10 años.

Los alumnos realizaron diversas actividades durante el día escolar, acudieron al aula de cómputo, tuvieron clases de inglés, educación física, algunos niños tomaron clases especiales para regularizarlos.

Generalmente los niños de este nivel económico asistieron a espectáculos organizados por el gobierno, utilizaron los servicios del domo deportivo en los parques públicos, la televisión es parte importante de su diversión después de que salen de la escuela, por lo general ven preferentemente las caricaturas y telenovelas.

Esta escuela se caracterizó como una escuela inclusiva y como apoyo contó con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) para atender las necesidades educativas de los estudiantes, 15 de los alumnos en el turno matutino y 10 del turno vespertino fueron atendidos por la USAER. Los cuales presentaron:

- ❖ Discapacidad intelectual
- ❖ Trastornos de déficit de atención

- ❖ Hiperactividad
- ❖ Problemas de conducta
- ❖ Problemas de aprendizaje
- ❖ Problemas de comunicación y lenguaje
- ❖ Pobreza
- ❖ Desintegración familiar

La comunidad de padres de familia la integraron 454 personas en el turno matutino y 212 en el turno vespertino. La mayoría de las familias fueron nucleares, extensas y ensambladas. De acuerdo a los datos proporcionados por los tutores oficiales para la inscripción de los alumnos, se pudo destacar que el jefe de familia de estos hogares contaba en promedio con un nivel educativo de secundaria o primaria completa. Dentro de las ocupaciones se encontraron, comerciantes fijos o ambulantes (plomería, carpintería), mensajeros, cobradores, taxistas, cajeros, etc. Se pudo encontrar dentro de esta categoría algunos jefes de familia que tuvieron una mayor escolaridad como abogados o maestros. Cuyos hogares en su mayoría fueron de interés social de su propiedad

La participación de los padres fue muy importante en la escuela primaria, se quiso trabajar en colaboración con los maestros en todos los proyectos a favor del desarrollo integral de los estudiantes.

Con esto, es muy importante a continuación reflejar todos los datos obtenidos durante el trabajo de campo realizado en conjunto en las escuelas primarias. De lo que se trató, fue el analizar cada dato obtenido y documentar todas las actividades realizadas con padres, maestros, alumnos y todo el personal que labora dentro de la institución.

CAPÍTULO III.

Escuela primaria: Un análisis e interpretación de resultados.

III.1 Un acercamiento a la realidad escolar. Sucesos y eventualidades en el proceso

Quisimos comenzar comentando brevemente los acontecimientos y sucesos que rodearon esta investigación antes de entrar de lleno al análisis de los resultados obtenidos en el trabajo diario.

Está por demás decir que la investigación fue planeada antes de acercarme al campo de investigación y como continuación de un trabajo previo para obtener el grado de licenciada en Antropología. Pero en este caso esa planeación no fue pensada como una situación rígida, dadas las características de la antropología aplicada, por lo que estuvo abierta para poder ajustarse a los acontecimientos que fueron emergiendo.

Esto fue debido a que, como se mencionó antes, se trató de una investigación cualitativa, en donde el trabajo con el ser humano es lo que le dio todo el enriquecimiento y sentido. Por lo tanto, al trabajar con seres humanos, no se pudieron estipular situaciones inflexibles, siempre hubieron circunstancias que obligaron a modificar los planes, pero sabiendo de antemano que en el cambio también está el aprendizaje.

Como primer suceso fue el permiso de acceso al campo, ya que fue un poco complicado al inicio, debido a que cuando acudí por primera vez, en mayo del 2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP) acababa de pasar por un cambio importante a nivel de coordinación y dejó de ser SEP para convertirse en SEyC (Secretaría de Educación y Cultura), por lo que su respuesta fue que considerarían mi ingreso al campo de trabajo dependiendo de la valoración de ellos sobre la propuesta presentada.

Esperamos un tiempo, y en el mes de Julio de 2014, ya más organizados, en calma y teniendo una nueva coordinación al frente, nos abrieron amablemente sus puertas para realizar el trabajo, el cual fue expuesto mediante un oficio en donde se especificaba la forma de trabajo, los objetivos de la investigación, así como una calendarización de actividades que se llevarían a cabo durante el proceso. En dicha calendarización se contemplaba iniciar en mayo, pero se tuvo que ajustar, considerando el ingreso al campo en agosto, justo cuando inician las clases en las escuelas regulares.

Entre los muchos ajustes por los que pasó el proceso de la investigación, tienen que ver con la recogida de toda la información directa, el periodo de observación participante, la aplicación de entrevistas y encuestas, que originalmente estaban consideradas para hacerse durante los periodos marcados para practica de campo en la maestría, que son durante los periodos de verano que es tiempo de vacaciones de las escuelas regulares. Así que se tuvo que reorganizar para aplicarlos durante el periodo de clase regular, considerando los periodos de vacaciones de verano, navidad, semana santa, puentes y días festivos.

También se tuvo que considerar el hecho de que en ocasiones las personas a entrevistar estaban ocupadas, no asistieron (motivos distintos) o simplemente no mostraron interés después de ser contactados, por estas cuestiones, tuve que ir más despacio, para garantizar la veracidad de los datos.

Como consecuencia a esto, al reacomodar todas las actividades, el análisis de los resultados, la elaboración del informe y la entrega de resultados, tuvieron que recorrerse, para realizarse a finales de año, durante el período de septiembre a diciembre del 2015. De tal forma, si comparamos el calendario inicial, con lo que realmente se hizo, se podrá observar que sufrió cambios significativos.

La problemática central fue la población estudiantil que mostró algunas diferencias con el resto de la comunidad dentro de la escuela como son NEE, capacidades diferentes o sobre dotados, con respecto a sus relaciones dentro del entorno escolar, se presentó un comportamiento agresivo principalmente hacia sus

compañeros, en algunos casos hacia sus maestros y personal de apoyo en la escuela.

En el caso de esta primaria se pudieron encontrar niños con situaciones familiares, económicas y sociales vulnerables y difíciles. Se reflejó en familias de padres divorciados o donde los abuelos se hacían cargo de ellos, de madres solteras o con padres en el extranjero.

Según las actividades con las maestras del personal de apoyo del USAER, los niños presentaron una falta de autoestima que se apoyó en la falta de comunicación entre padres y maestros, incluyendo el poco interés y apoyo de los mismos padres para enfrentar la problemática de sus hijos.

En cuanto a la convivencia del alumnado se notó una carencia en cuanto al trabajo en equipo, se mostraron intolerancias, faltas de respeto y falta de escucha hacia semejantes incluyendo a los profesores.

Se observó que uno de los mayores problemas a los que se enfrentaron tanto profesores como niños, es el cambio brusco de un nivel educativo a otro, que en este caso fue del preescolar a la primaria. El niño se enfrentó a una serie de cambios, que en su mayoría fueron difíciles de procesar para un niño regular, pero que en el caso de niños con capacidades diferentes o NEE esto fue y seguirá siendo 10 veces más difícil de lograr, adjuntando que los grupos con los que se trabajaron en nivel primaria son numerosos y fueron de 35 a 40 niños durante el periodo de la investigación.

Durante la elaboración de esta investigación observamos una serie de limitaciones, comenzando con la afirmación sobre la magnitud del tema al que nos estábamos enfrentando. El estudio, en un sentido general de la educación se nos presentó como primera limitación, pero aun siendo conscientes de la imposibilidad de reflejarlo en su totalidad o complejidad, pensamos que fue necesario, al menos para acercarnos a la comprensión de sus fundamentos básicos y de las principales teorías que han determinado la situación actual.

Al enfrentarnos al estudio de la danza, las limitaciones surgieron en el sentido contrario ya que la literatura sobre la danza no es abundante y las posibilidades se reducen aún más al encontrar textos tratados con un mínimo de rigor científico. La mayoría de los textos sobre danza fueron manuales de tipo práctico que incidieron fundamentalmente en la información sobre las habilidades técnicas propias de las diferentes formas de la danza.

Si existen unas líneas de trabajo interesantes en relación con la historia y con la antropología de la danza, las cuales tuvimos en cuenta para nuestro estudio. Con relación al binomio danza-educación, la mayor parte de la literatura que se encontró estuvo dirigida hacia aspectos metodológicos y generalmente no profundizó en los efectos de la danza en relación con los fines generales de la educación.

Quisimos también destacar la dificultad que nos ha supuesto el distanciarnos de nuestras propias convicciones y prejuicios iniciales sobre la danza. Todo estudio científico debe estar basado en la objetividad a la hora de enfrentarse con el objeto de estudio, es aconsejable un distanciamiento del mismo para poder considerarlo en todas sus dimensiones. Ciertamente este principio ha estado presente a lo largo de todo nuestro trabajo.

En algunos momentos durante la elaboración de esta tesis nos hubiera gustado profundizar y extendernos más en algunos de los temas que han ido surgiendo, sin embargo, siempre estuvimos pensado que nuestra tesis no debía tener una extensión excesiva y hemos preferido centrarnos en los aspectos esenciales para el logro de nuestro objetivo. En todo caso estas renunciadas van a ser expuestas como otros posibles temas de estudio que complementen o sirvan de conexión con nuestro trabajo.

Como decíamos al principio, creímos que la presentación de la tesis no debía suponer en ningún caso un punto y final. Nuestra labor antropológica comprometida con la educación y en concreto con la educación artística y física nos llevó a considerar la finalización de este trabajo como un punto de partida, una base sobre la que se establezcan nuevas construcciones.

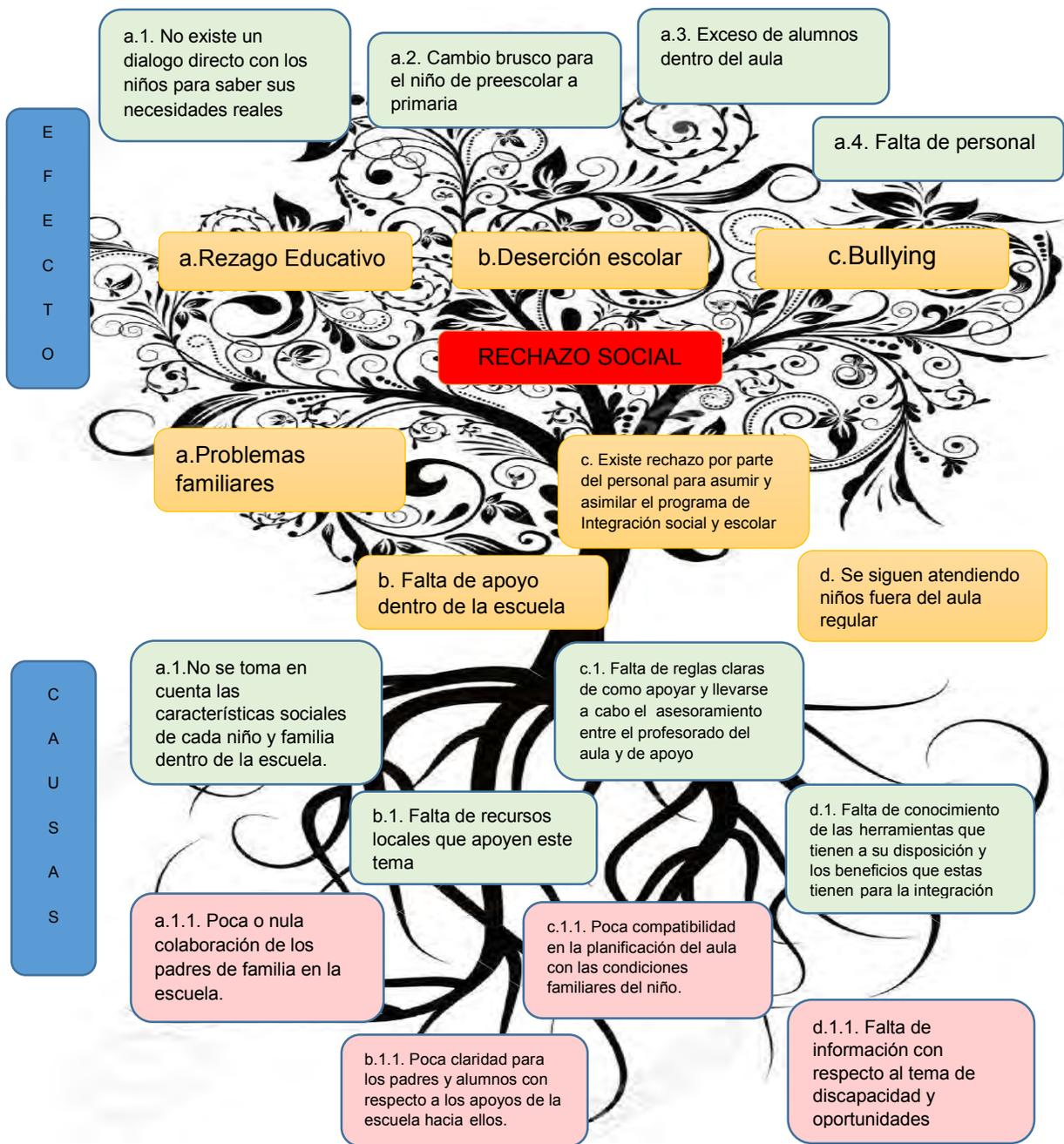
Desde nuestra experiencia en el ámbito de la docencia y de la propia práctica vislumbrábamos el posible valor pedagógico de la danza, pero era necesario encontrar su fundamentación para afianzar y justificar las diferentes intervenciones pedagógicas futuras.

Finalmente, deseo aclarar nuevamente, que al final de la investigación y por razones o causas ajenas a mi trabajo y el de la investigación se tuvo que proteger a los implicados y omitir el nombre y ciertos datos de las escuelas por petición de los implicados dentro de la escuela.

III.2 Resultados del proceso: Trabajo en conjunto con la comunidad escolar.

III.2.1 Metodología del Marco Lógico

De acuerdo a la metodología planteada en el capítulo anterior, tratábamos de reflejar parte de lo trabajado durante el proceso de investigación y trabajo de campo. Se reflejó, desde el punto de vista de los participantes, los problemas que les afectaban día a día y que para ellos son los urgentes de tratar, así como sus posibles soluciones a estos. Los cuales se ven reflejados a continuación, iniciando con el Árbol de Problemas.



18. Árbol de Problemas de la Escuela Primaria "Solidaridad". Creación propia, 2015.

En el esquema anterior (Árbol de problemas), se reflejó parte del proceso que se vivió durante el periodo de las prácticas de campo. Donde se trabajó dentro de las instalaciones escolares de nivel primaria activamente con todo el personal docente y de apoyo, con alumnos seleccionados en los diferentes grados escolares junto con los padres de cada niño. Los problemas aquí planteados se reflejaron en

conjunto, con esto queremos decir que se unió la información de los diferentes grupos (niños, profesores regulares/apoyo, padres de familia) en un solo árbol de problemas, ya que en todos los grupos se identificaron problemas similares que recaían en uno solo, que se explicará más adelante.

Estos problemas fueron identificados mediante el trabajo directo con ellos, mediante mesas de trabajo, testimonios de los diversos actores y actividades recreativas con los niños del centro educativo Solidaridad. Hay que tener en cuenta, que todo el trabajo que se realizó, gira en torno al bienestar de los niños que acuden a la escuela, aunque esto implica también que todo el personal educativo y padres de familia en general van a tener reflejado un beneficio importante.

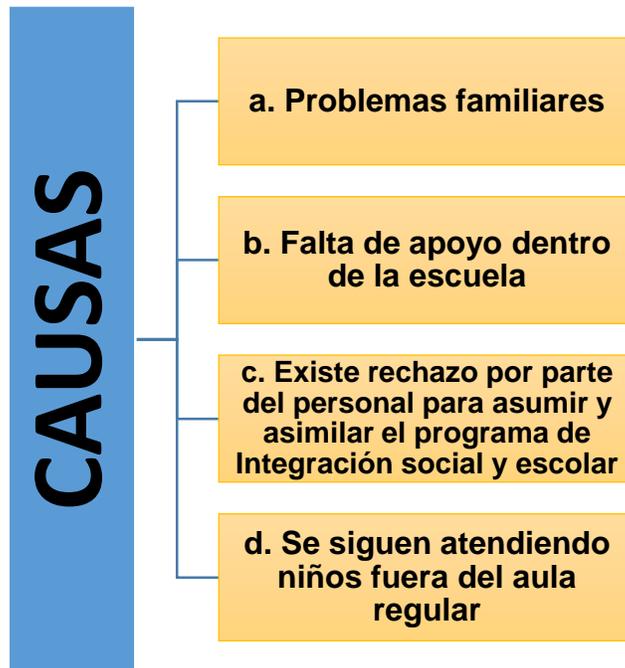
Lo que se vio reflejado en la parte central del árbol (recuadro color rojo) fue el problema central. Este fue identificado como “RECHAZO SOCIAL”, que se planteó como el objetivo principal a resolver o al menos que se sentaran las bases para un cambio. Esto se detectó de acuerdo a los grupos de trabajo, según los profesores ven niños retraídos y aislados del resto del grupo tanto dentro del salón de clase como en las actividades que se realizaron fuera del salón de clases. Trabajando con los niños, algunos de ellos expresaron que no se sentían felices dentro de la escuela por distintos motivos y que sentían que sus compañeros o que el propio maestro no los quería, que preferían jugar solos. Según los testimonios de los padres, sintieron que sus hijos no encajan por algún motivo distinto dentro del salón y esto lo supieron de acuerdo a las pláticas que algunos tuvieron con sus hijos.

Tengo que aclarar, que el problema reflejado como central, no solo se dio dentro de la escuela. Según el testimonio de algunos niños y pláticas con los papas, hay niños que han vivido el mismo problema en su casa, y lo reflejaron también en la escuela. Esto es más difícil de tratar o investigar por la temporalidad del proyecto, se necesitaría el doble o triple de tiempo para poder realizar un trabajo más extenso.

Para el grupo de trabajo (en específico para los profesores tanto regulares como de apoyo y el personal especializado), fue muy importante que tuviéramos claras las

causas que originaron o que le dieron más fuerza al problema, así como los efectos que origino el mismo.

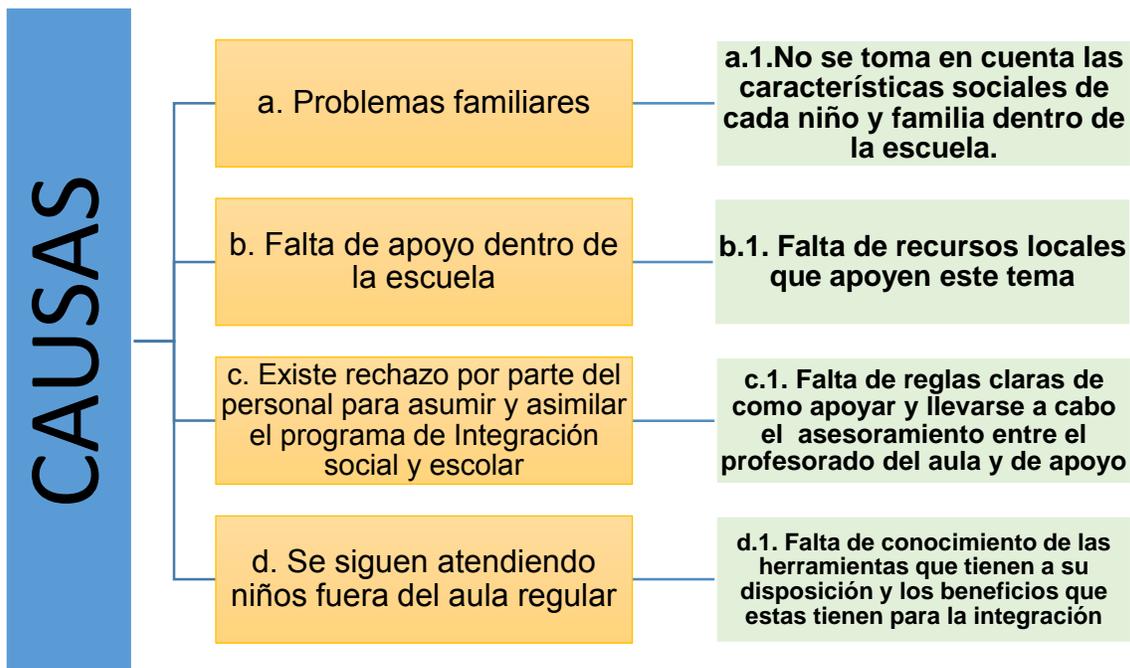
Para este grupo de trabajo se identificaron diversas causas, entre las que se establecieron cuatro de ellas como las más notables y constantes que se fueron presentado año con año, entre estas podemos encontrar las siguientes:



19. Esquema de las causas principales del Árbol de Problemas. Creación propia, 2015.

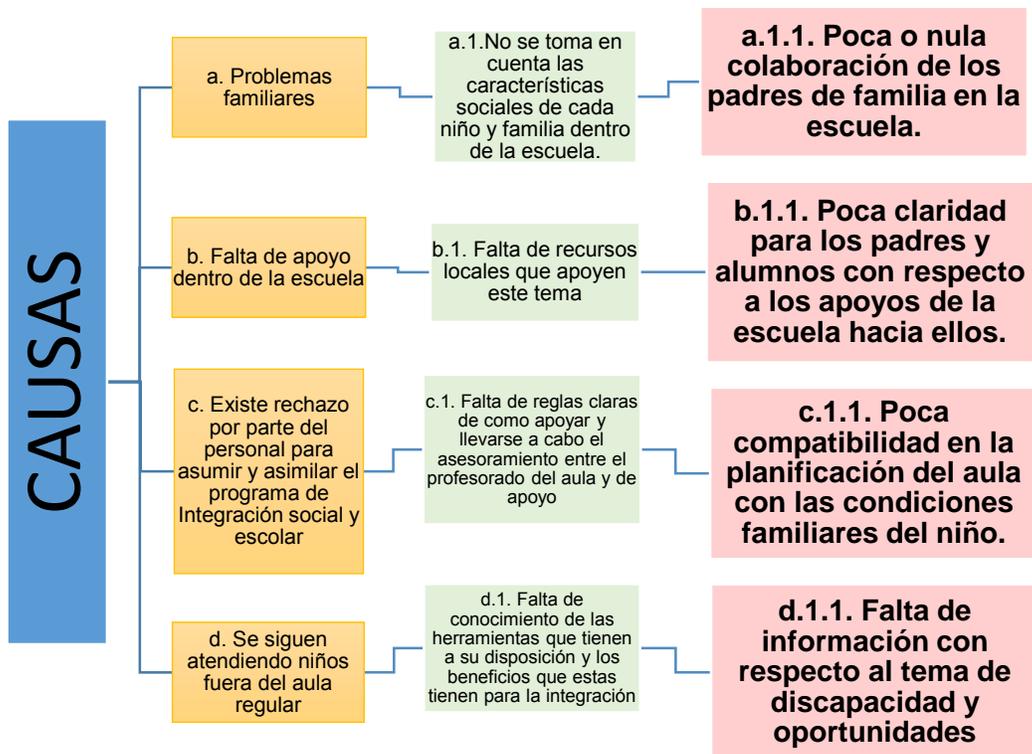
Podemos ver que se plantearon como causas, los problemas familiares que afectan a los niños y su desempeño dentro de la escuela, de segundo se planteó (por parte de padres de familia y profesores) la falta de apoyo dentro de la institución educativa para todos los actores que participaron en este trabajo (esto va de acuerdo a las posiciones que ocupa cada uno), por tercero se mostró que existe un rechazo por parte del personal (regular, apoyo y especializado) para asumir y asimilar el programa de integración social y escolar (grado de compromiso que se tiene) y por último fue el hecho de que se sigan atendiendo niños fuera del aula regular, aunque se atiendan en un aula dentro de la misma escuela se sigue incidiendo en el acto de separar al niño con capacidades diferentes o NEE del resto de sus compañeros.

Se desglosan otras causas a raíz de estas que son:



20. Esquema de las segundas causas del Árbol de Problemas. Creación propia, 2015.

Aquí se reflejó el segundo grupo de causas consecuencia de la primera columna, en el inciso A podemos ver que no se tomaron en cuenta las características sociales de cada niño y familia dentro de la escuela, con esto nos referimos a que las familias que acudieron a este centro escolar proviene de distintas ciudades, pueblos o países con costumbre muy distintas entre sí y con distintos niveles económicos. Por segundo punto, se planteó la falta de recursos locales que apoyen este tema de la integración educativa y social, como centros de apoyo tanto para las familias como para los maestros o lugares recreativos donde los maestros puedan hacer que los alumnos se relacionen fuera del aula de clase. En el tercero detectaron una falta de reglas claras de como apoyar y llevarse a cabo el asesoramiento entre el profesorado del aula y el personal del apoyo o especializado y por último se planteó la falta de conocimiento de las herramientas que tienen a su disposición y los beneficios que estas tienen para realizar con éxito la integración social y escolar. De esto se pudo reflejar una tercera columna de causas, mostradas a continuación:

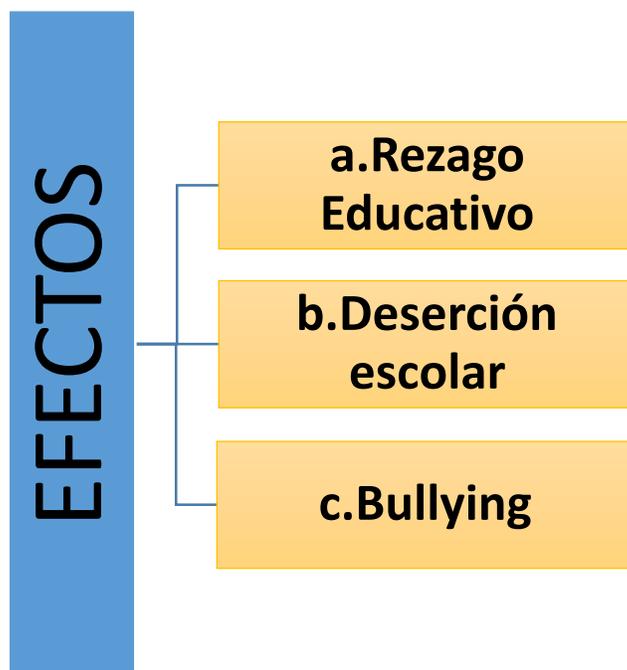


21. Esquema de las terceras causas del Árbol de Problemas. Creación propia, 2015.

En la tercera columna se reflejó como consecuencia del primer punto, el poco o nulo interés que algunos padres de familia presentaron en cuanto a la colaboración en la escuela que fue reflejo de la causa anterior. En segundo, se reflejó que existe o que sienten poca claridad en cuanto a los apoyos de la escuela hacia los padres de familia y alumnos que presentaron alguna desventaja tanto física como mental. Como tercer punto existe una incompatibilidad en la planificación de las aulas con las condiciones familiares de los niños (materiales de trabajo, actividades educativas, etc.) y por último se planteó la falta información con respecto al tema de discapacidad y oportunidades.

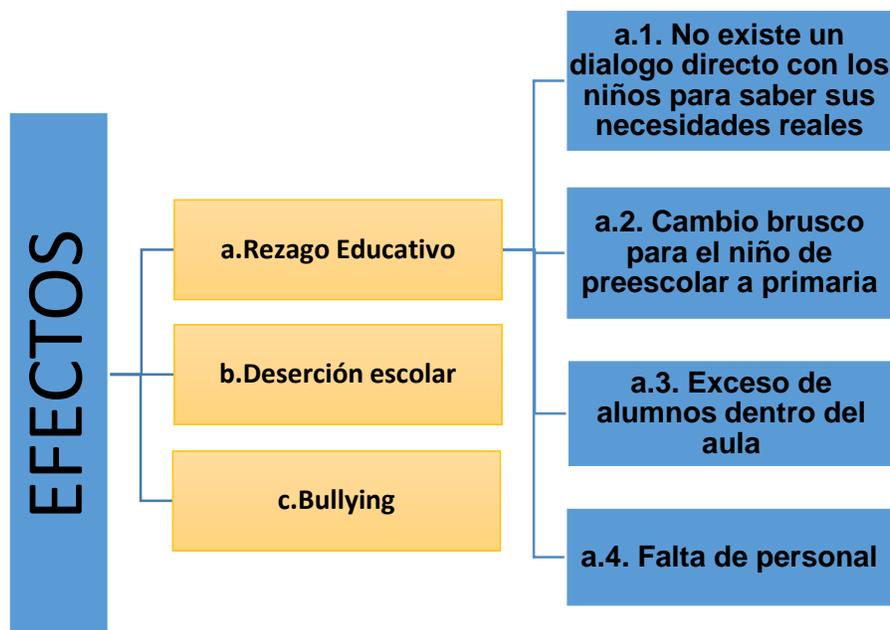
Lo que se reflejó aquí, es que los grupos de trabajo lograron aclarar los puntos sobre los que se tiene que tomar decisiones y aplicar cambios, reconociendo los problemas como suyos y tomando un poco de conciencia sobre el tema de integración.

En otras sesiones se lograron establecer los efectos principales, que viene siendo la parte superior del árbol de problemas reflejado en este trabajo, y que se muestran a continuación:



22. Esquema de los efectos principales del Árbol de Problemas. Creación propia, 2015.

Aquí se presentó, en específico, tres puntos como efectos importantes, causado por el problema principal, en primera instancia encontramos el rezago educativo que existe en la escuela, como segundo la deserción escolar que a últimos años ha ido en aumento, en este punto cabe aclarar que sigue habiendo una demanda elevada en cuanto a inscripciones pero que el número de bajas escolares sigue en aumento. Y por último se presenta el bullying como un fuerte punto. De los cuales se desprenden cuatro efectos más a tratar reflejados a continuación:



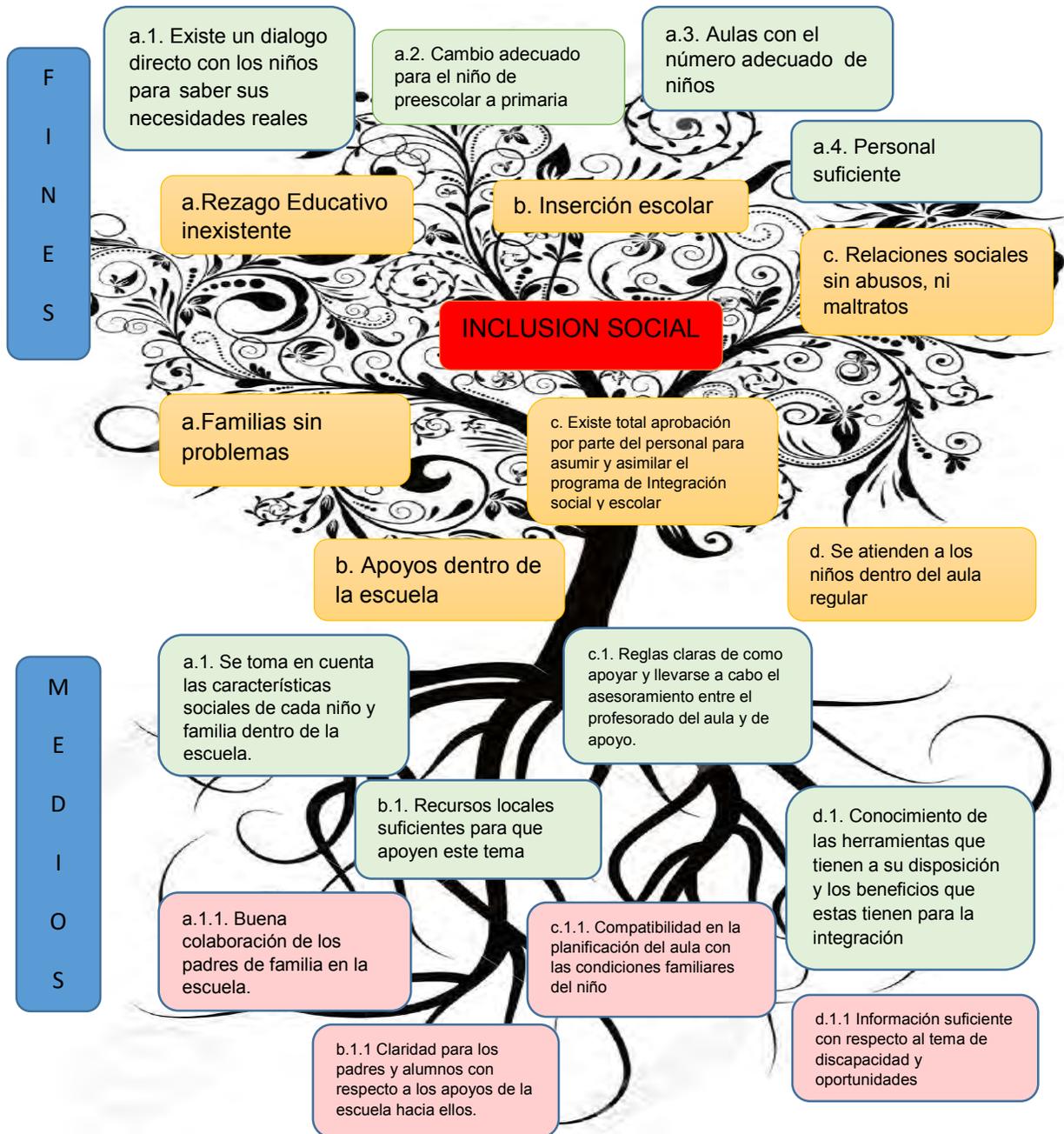
23. Esquema de los segundos efectos del Árbol de Problemas. Creación propia, 2015.

Con todo este esquema del árbol de problemas se reflejó en la falta de espacios recreativos disponibles, así como la necesidad de establecer reglas claras dentro de la institución, como de la necesidad de tener una guía de apoyo para resolver las dudas o los pasos a seguir durante un problema y la falta de personal dentro de la misma por la cantidad de niños dentro de una misma aula.

De la misma manera, derivado de las causas anteriores, el funcionamiento de la estructura dentro del centro escolar no era el adecuado, lo cual propició que las metas u objetivos planteados al comienzo de cada ciclo escolar no se desarrollen en su totalidad y que los padres de familia y alumnos e incluso el mismo personal docente (regular, apoyo o especializado) rechazaran en repetidas ocasiones la aplicación del programa de integración educativa e inclusión social.

Finalizada esta primera parte del ML que es el Árbol de Problemas damos paso al Árbol de objetivos que es reflejo del primero. El cual también fue realizado en trabajo conjunto y que todo se unió en un solo esquema, el cual presentamos a continuación. Es importante mencionar que de esto se desprenden parte de las

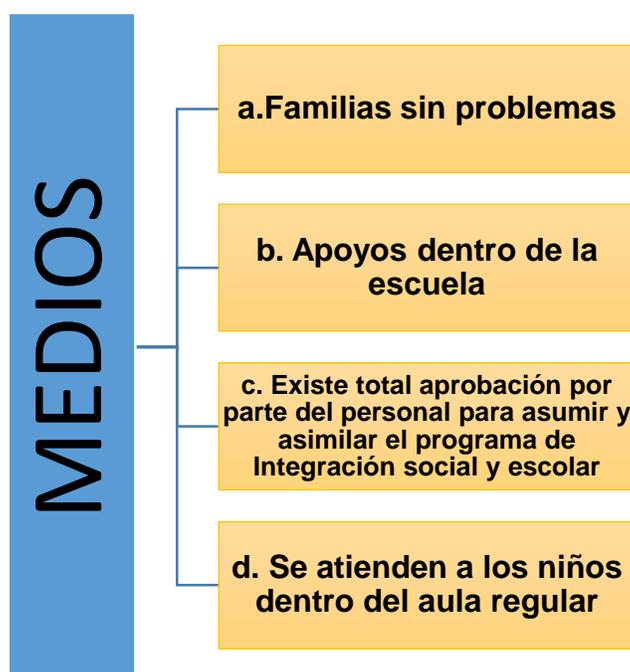
propuestas que se plantearon para esta investigación, la cual fue modificada de acuerdo a las necesidades que se fueron presentando día a día en la escuela.



24. Árbol de Objetivos de la Escuela Primaria "Solidaridad". Creación propia, 2015

En el centro del Árbol de Objetivos (recuadro rojo) se planteó la meta principal a lograr, que en este caso fue la “INCLUSION SOCIAL”, la cual fue planteada por los grupos de trabajo y con referencia al esquema del Árbol de Problemas. Como primera parte y como medios principales para lograr el objetivo principal.

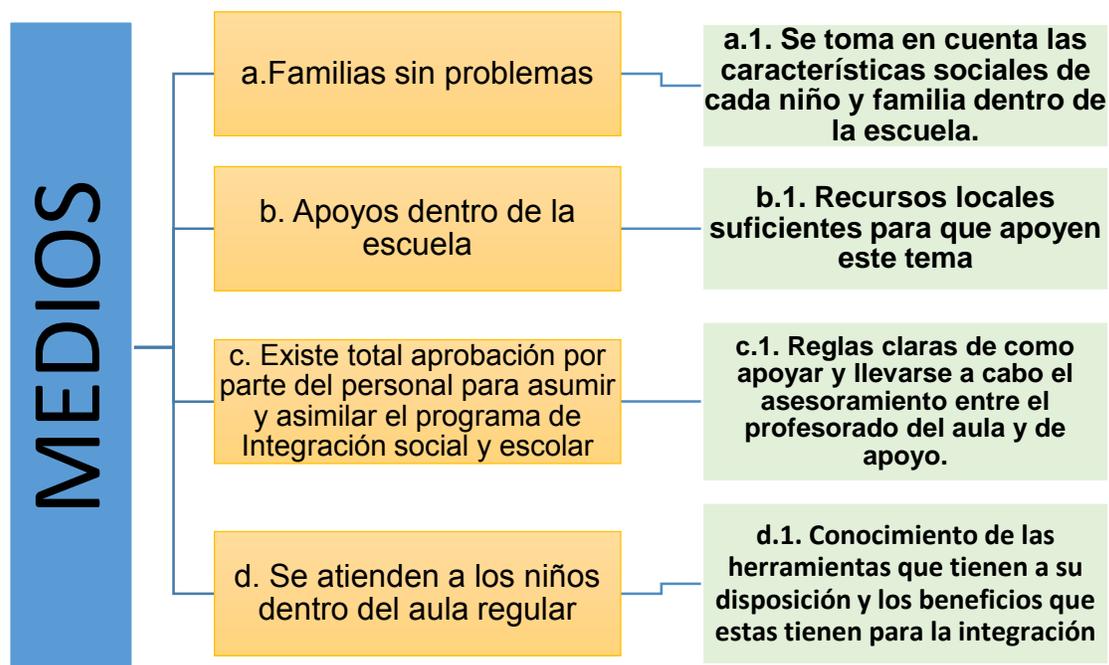
A igual que en el diagrama anterior (Árbol de Problemas) comenzamos con la parte inferior por las raíces del árbol que en este caso serían los medios. Los cuales son las actividades que se deben o que se deberían tomar en cuenta para que el objetivo central se lleve a cabo, señalados a continuación.



25. Esquema de los principales medios del Árbol de Objetivos. Creación propia, 2015.

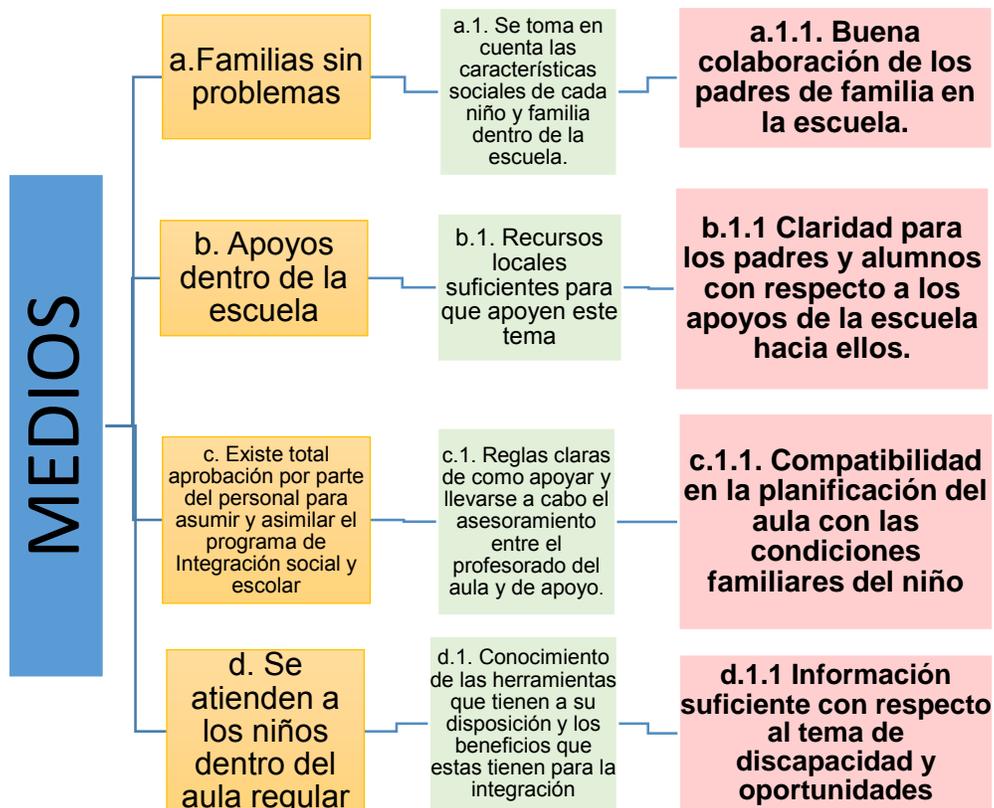
El primer punto que se estableció fue el lograr familias sin problemas, es muy ambicioso decir esto, pero al menos fue el tratar de darles una estabilidad emocional. Como segundo punto fue darles los apoyos necesarios dentro de la escuela para toda la comunidad que acude a esta. En tercera que existiera una total aprobación por parte del personal para asumir y asimilar el programa de integración social y escolar de una mejor manera y por último que se atendieran a los niños dentro del aula regular, de una mejor manera.

En base a esto se desprendieron otros puntos importantes o más bien medios en consecuencia de los primero, como vemos en el siguiente cuadro.



26. Esquema de los segundos medios del Árbol de Objetivos. Creación propia, 2015.

En primer lugar podemos encontrar que se tomaron en cuenta las características sociales de cada niño y familia dentro de la escuela para lograr efectivo el inciso a. En segundo, se pudieron encontrar o tener los recursos suficientes en el ámbito local para lograr los apoyos con respecto a este tema. Como tercer punto, se establecieron las reglas claras de como apoyar y llevarse a cabo el asesoramiento entre el profesorado del aula y de apoyo. Por último se tuvo el conocimiento de las herramientas que tienen a su disposición y los beneficios que estas tienen para la integración. De estos se desprende una tercera columna.



27. Esquema de los terceros medios del Árbol de Objetivos. Creación propia, 2015.

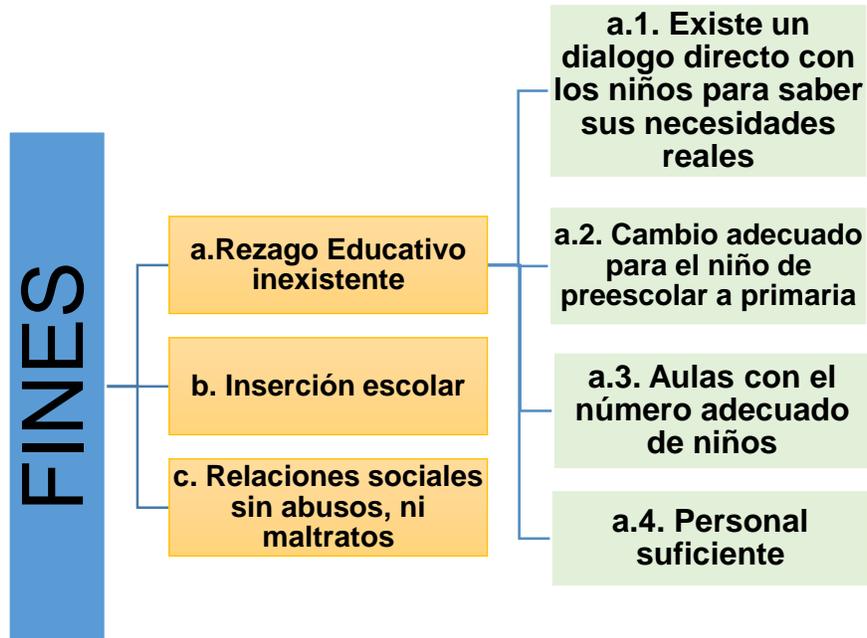
Fue muy importante en esta tercera parte de los medios, señalar como punto uno, una buena colaboración de los padres de familia en la escuela, lo cual propició una estabilidad dentro del centro escolar. En segundo que hubo una claridad para los padres de familia y alumnos con respecto a los apoyos de la escuela hacia ellos, en tercera que existió una compatibilidad en la planificación del aula con las condiciones familiares del niño y por último se establecieron los medios para lograr que la información sea suficiente con respecto al tema de discapacidad y oportunidades.

Con respecto a lo planteado anteriormente, de acuerdo a estos medios se debió de cumplir el objetivo central que se debe ver reflejado en los fines que se explican a continuación.



28. Esquema de los fines principales del Árbol de objetivos. Creación propia, 2015.

Como primer punto se reflejó que el rezago educativo era inexistente, los maestros pensaron que esto era algo muy codicioso o casi algo imposible de lograr pero lo que ellos querían reflejar es que disminuyó en un gran porcentaje. En segundo se encontró la inserción escolar, se logró que los niños regresaran al ámbito escolar y por último encontramos las relaciones sociales sin abusos, ni maltratos que fue lo ideal para lograr un conjunto armónico en el centro escolar. De esto se desprendió una segunda columna que parten del primer inciso y que fueron reflejo del mismo:



29. Esquema de los segundos fines del Árbol de Objetivos. Creación propia, 2015.

Del primer punto que fue el rezago educativo se desprendieron cuatro puntos más. En el primero es que existiera un dialogo directo con los niños para saber sus necesidades reales, entablar un dialogo real adulto-niño. En el segundo encontramos que se entablarían los mecanismos para que el cambio, que se da del preescolar a la primaria, fuera adecuado para el niño y no un choque emocional y social.

En cuanto a esto y para finalizar este apartado, se espera obtener las condiciones necesarias, trabajando en conjunto entre todos los actores correspondientes. De lo que trató es de entender mejor la problemática establecida, logrando un mejoramiento en el trabajo diario logrando cada vez más un mayor grado en la inclusión. Tal vez no se logren de golpe todas las metas planteada aquí, pero al menos se pondrán las bases para comenzar el cambio.

III.2.2. Metodología de la Investigación Acción Participante

Comenzando con esta sección de la investigación, en lo que se refirió a la metodología del IAP, pudimos analizar parte de ella en el siguiente esquema (siguiente grafica). En el que se reflejó el grado de compromiso y control que presentaron los docentes (regulares, apoyo y especializados), padres de familia y el alumnado seleccionado, pudimos observar también que tan comprometidos estaban en el proceso de investigación/acción y su grado de colaboración con el mismo, para poder lograr lo propuesto y en verdad tener un cambio social importante para ellos.

Pudimos observar que algunos grupos de padres de familia demostraron un nivel bajo en cuanto a su compromiso y responsabilidad, esto fue debido a que ellos no sintieron un compromiso formal directo con la escuela o no se sintieron identificados en su totalidad, en muchos casos sólo fue un compromiso hecho por terceros. En este mismo grupo de trabajo (padres y alumnos) tuvieron la capacidad de retroalimentación, pero un grado bajo de control en el proceso de investigación/acción ya que fue poca la colaboración con los investigadores por diversas condiciones.

En cuanto a los grupos de trabajo se establecieron compromisos de acuerdo a los reglamentos internos de la escuela y los acuerdos tomados en sus reuniones de trabajo. Estos grupos de trabajo estaban integrados por los mismos padres de la comunidad estudiantil que viven en el área cercana al centro educativo, así que ellos tuvieron contacto directo con las familias y poder en cuanto a la toma de decisiones de la comunidad o colonia donde se encuentra la escuela. Con todo este trabajo realizado se adquirieron responsabilidades y beneficios, y una de esas responsabilidades fue la asistencia a las reuniones o juntas de trabajo organizadas.

Los administrativos y docentes (regulares, apoyo y especializados) tuvieron las responsabilidades y obligaciones en el nivel más alto del análisis, así como un alto grado en la toma de las decisiones, aplicaciones y organización de los grupos y actividades. Esto fue debido a que tuvieron un trato directo con los padres de familia

Nivel de IAP	Grado de control	Grado de colaboración	Grado de compromiso
No IAP	-	-	-
Bajo	<p><u>Capacidad de dar retro-alimentación.</u></p> <p>Padres de familia y alumnado en general tienen la capacidad de retro-alimentación, pero un grado bajo de control en el proceso de investigación/acción</p>	<p><u>Comité de consejeros.</u></p> <p>Presentan un grado bajo de colaboración con los investigadores por diversas condiciones</p>	<p><u>Mínimo.</u></p> <p>Padres de familia con un nivel bajo de compromiso y responsabilidad. Porque no sienten un compromiso formal directo con la escuela, sólo es compromiso hecho por terceros</p>
Medio	<p><u>Responsabilidad por supervisión y asistencia a las reuniones del equipo.</u></p> <p>Los grupos de trabajo adquirieron responsabilidades y beneficios. Incluyendo las asistencias a las juntas de trabajo.</p>	<p><u>Consejeros, consultores.</u></p> <p>Los grupos de trabajo tienen contacto directo con las familias que viven alrededor. Tienen poder en la toma de decisiones de la colonia donde se encuentra la escuela.</p>	<p><u>Varios compromisos y sentido de pertenencia en el proceso.</u></p> <p>Los grupos establecieron compromisos de acuerdo a los reglamentos internos de la escuela y los acuerdos tomados en sus reuniones.</p>
Alto	<p><u>Socios igualitarios, o líderes con capacidades de contratar a los investigadores.</u></p> <p>Administrativos y docentes (regulares, apoyo y especializados) tiene responsabilidades y obligaciones. Así como un grado alto en la toma de decisiones, aplicaciones y organización.</p>	<p><u>Investigadores activos o líderes de la investigación.</u></p> <p>Tiene trato directo con los padres de familia y el alumnado en general. Así como con las autoridades educativas y del gobierno federal y estatal. Cuenta con capacidad de toma de decisiones.</p>	<p><u>Compromiso total y sentido de propiedad del proceso de investigación.</u></p> <p>Parte de sus compromisos están establecidos en los reglamentos y estatutos de la Secretaría de Educación Pública y de Cultura.</p>

30. Nivel de IAP, Escuela primaria. Tomado de Balcázar, creación propia 2015.

y el alumnado en general, así como con las autoridades educativas y del gobierno federal/estatal y fueron los responsables directos de la toma de decisiones dentro del centro escolar. Parte de los compromisos adquiridos estuvieron establecidos y delimitados por los reglamentos y estatutos de la Secretaría de Educación Pública y Cultura.

De acuerdo a nuestro trabajo diario con respecto a las entrevistas, encuestas, actividades y la observación directa encontramos cuatro factores muy importantes para el desarrollo tanto del proyecto como para la superación de sus obstáculos, pero antes tuvimos que aclarar que estos podrían variar de acuerdo a las necesidades que se iban presentando. Pero en este caso se pudo encontrar que la participación activa, los centros educativos y todo el personal que laboraba dentro de las instituciones junto con el alumnado (estos dos se tomaron como uno solo).

III.2.3 Cambios propuestos

En línea con las nuevas tendencias educativas dirigidas a la integración social y escolar de los centros educativos, fue muy interesante investigar las posibilidades que la danza ofrece en esta dirección, así como las posibles adaptaciones de esta actividad a las diferentes NEE.

Se estuvo trabajando en un programa de intervención pedagógica que se adapte según las diferentes edades o grados escolares dentro de las escuelas primarias. Ya que se logró constatar el valor pedagógico de la danza, se consideró, en los grupos de trabajo, pertinente y necesario conocer cuáles eran los programas de intervención más adecuados para las diferentes edades y características de los grupos dentro de la escuela primaria teniendo en cuenta los objetivos educativos concretos del centro.

Desarrollando un poco más el programa de intervención que se tratara de poner en práctica, constara de un conjunto de actividades divididas en 14 actividades, que tendrán una temática concreta, que es la danza para la integración social, mostradas a continuación:

- 2 actividades para trabajar la danza y la expresión corporal por medio de grupos pequeños para la adaptación del niño con sus pares
- 2 actividades para trabajar la danza y la expresión corporal por medio de grupos numerosos para la adaptación del niño con su entorno escolar
- 2 actividades de relajación grupales
- 3 actividades para trabajar la danza y la expresión corporal con los maestros de educación especial y personal de apoyo
- 4 actividades para trabajar la danza y la expresión corporal por medio de la coreografía con los maestros de grupo y personal de apoyo especializado
- 1 actividad de cierre donde se refleje el trabajo realizado

Esta parte de la propuesta se pretende comenzar con actividades físicas relacionadas con la danza para que el alumno comience a conocer y controlar su

cuerpo, para que en el proceso pueda realizar movimientos más precisos y así conseguir una mayor confianza y un mejor desempeño con sus pares.

Con el fin de que estas, actividades puedan ser realizadas dentro del aula de clases y sean favorables, se consideró realizar dinámicas de juegos de relajación con los grupos, programadas entre las actividades físicas, esto es con el fin de unir más al grupo y para que los alumnos sean capaces de controlar su cuerpo en diversos estados ya sea de movimiento o actividad, así como en un estado de reposo.

Decidieron realizar estas dinámicas de juego de relajación en periodos de 15 a 20 minutos aproximadamente, esto es para que el alumnado no se agote demasiado en su realización y con el fin de facilitar su puesta en práctica sin alterar de manera drástica el ciclo escolar.

Es muy importante mostrar que con este planteamiento practico dentro y fuera del aula se favorezcan las actividades para que sean más dinámicas e incluso se espera poder realizarlas varias veces a lo largo del ciclo escolar.

Se establecieron los medios dentro de la escuela primaria para enlazar la intervención pedagógica especializada, que en este caso sería el USAER con la danza, en específico psicodanza y danza terapia, para lograr hacer en el futuro un equipo de trabajo y que este se plantee como una herramienta fija para las maestras especializadas con personal externo de apoyo.

Se implantaron mesas de trabajo, nombradas “Educación alterna” entre el personal de toda la escuela, interesado en participar, para poder tratar de manera efectiva el problema que viven día a día. En cada sesión se propone el tema de la próxima, para poder llevar al personal y el material necesario para poder darle una solución o una propuesta.

Todas las mesas de trabajo realizadas y las actividades físicas programadas se han tomado siempre como base la actividad física acompañada con actividades culturales con el fin de propiciar que se entablen lazos sociales y los que ya están se fortalezca.

Podemos mostrar a continuación parte de la propuesta de los maestros hechas en las mesas de trabajo para su próxima aplicación:

Acciones	Contenido
Colocar el gusto por la danza como recurso educativo	Participación en las distintas actividades para crear una curiosidad por la danza
La danza como un medio de comunicación y expresión	Valoración de la danza como mecanismo de inclusión social
La utilización del cuerpo como medio de comunicación y expresión	Experimentar con movimientos y gestos como un recurso para mejorar la expresión y la comunicación
Estimular la creatividad y la imaginación de la mano de las diferentes actividades físicas y las danzas	Creación de bailes grupales que desarrollen el ritmo, la espontaneidad y su creatividad
Relajación del cuerpo como un medio para tranquilizarlo	Dominio del tono muscular y la respiración para la utilización del cuerpo de actividades de relajación
Práctica de la técnica de la danza (nivel básico)	Conocimiento y control corporal. Conocimiento espacial y temporal con respecto a su cuerpo y con relación a los demás. Mejoramiento dinámico en sus actividades. Corrección de postura corporal
Trabajo en equipo con todos los niños de su clase a través de la práctica de diversas actividades y danzas	Desarrollar las actividades sociales para establecer una mejor interacción social con sus pares. Dándose un aprendizaje de juegos corporales siguiendo distintos ritmos en grupo e individualmente

31. Fuente: creación de los profesores en las mesas de trabajo basados en sus investigaciones.

2015

Lo que pretendemos es trabajar la danza por medio de la expresión corporal con los alumnos de nivel primar para que estos mismos sean capaces de utilizar esta disciplina como una manera para comunicarse y de expresar sus sentimientos, ideas o pensamientos. Esto es para contribuir al desarrollo físico e intelectual de niños que acuden a la educación primaria, para poder mejorar su desarrollo social en esta etapa.

Conclusiones

Podemos concluir que la danza, desde una perspectiva de actividad con experiencia educativa tiene un valor pedagógico. El cual está fundamentado, tal y como se ha ido viendo a lo largo de este trabajo, por su potencial como experiencia al servicio de los fines de la educación actual en un sentido general, de la educación artística y de la educación física en especial.

Esta conclusión parte del hecho, que la danza es una actividad que por tradición está vinculada a la educación física y artística en específico, así esta de manifiesto una vez que se analiza su presencia dentro del pensamiento pedagógico a través de la historia. Podemos entender que la danza tiene su validez pedagógica porque a través de sus prácticas afirmamos la adquisición y el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas, incluyendo las tareas motrices más específicas que desarrollan las cualidades físicas básicas del niño, que son aspectos propios de la educación física integrada.

Incluso se propicia el desarrollo de capacidades de coordinación, dotando al niño de conocimiento y control corporal en general. Se agiliza el pensamiento, la atención y la memoria, otorgándole una mayor creatividad que sin duda favorece y aumenta las posibilidades de expresar y comunicarse con sus pares o personas mayores favoreciendo así la interacción entre los individuos dentro y fuera de la escuela primaria.

La validez pedagógica que tiene la danza es porque mediante su práctica se puede incidir en la socialización del individuo. Puede ser un factor de conocimiento cultural además, puede ser otro factor de educación intercultural favoreciendo el conocimiento y la aceptación y tolerancia de la realidad pluricultural de la sociedad actual.

En un principio, en cuanto a la investigación, la escuela estaba sumergida en un trabajo individualizado donde los maestros solo tenían contacto durante los consejos técnicos que tienen una vez al mes, en la cual ellos no se sienten en una disposición al cien por ciento en su participación. Presentaban dificultades en cuanto

a organizarse y tomar decisiones en grupo, marcándose una separación grave entre los profesores regulares y los profesores especializados. La problemática que se planteó en la primaria, por diversas razones no había encontrado los mecanismos de apoyo o los mejores aspectos para poner al cien por ciento su interés. La primaria ha pasado por muchos cambios, dese el personal que labora en ella, como las condiciones laborales de cada profesor.

Con el paso del tiempo, ya que los profesores fueron conociendo poco a poco la propuesta, formaron los grupos de trabajo, y surgieron propuestas que con el paso de los días se fueron implementando.

Podemos nombrar algunas de las mejoras que ahora podemos encontrar, pero que aún se encuentran en proceso aplicación, cabe mencionar que todavía está en proceso la aplicación de la idea original del trabajo. Podemos encontrar que la comunicación entre los actores fue mejorando tanto entre el personal de la primaria y los padres de familia que acuden con sus niños a la misma, existe un mayor conocimiento sobre el tema de integración y los mecanismos de apoyo de los cuales pueden hacer uso. Se dio un incremento en cuanto al interés de los niños y maestros por participar en las actividades que se implementan entre los grupos de trabajo.

En los grupos de trabajo se trataba de escucharse, entender, observar y proponer de acuerdo a las necesidades que se iban planteando entre el personal docente de la institución. Nos topamos con algunas trabas o limitantes a lo largo de este periodo entre ellos se notó una falta de comunicación severa donde entre los propios maestros mostraron sus puntos de vista sin respetar a los demás, se demostró falta de interés por parte de alguno de los implicados e incluso falta de tiempo para poder establecer las reuniones y actividades. Uno de los puntos importantes fue el hecho que existe una falta de información entre los participantes.

Estos grupos de trabajo es la forma en como los integrantes se organizaron y la manera que tienen de ver el funcionamiento de la escuela en su interior si tienen un trabajo en conjunto profesores (regulares, apoyo y especializados), padres y niños para lograr las metas y objetivos en común.

Esta tesis muestra parte de lo que se vive en cualquier escuela regular de carácter público en la actualidad en torno al tema de inclusión escolar, en su forma de como resuelven gradualmente y van funcionando para poder plasmar un cambio real en su entorno. Hay que resaltar que parte de la participación que se ha tenido en la escuela ha sido importante para establecer las mejoras y el trabajo continuo con respecto a los objetivos y barreras escolares que plantean los niños.

Es importante mencionar que la mayoría de los padres de familia siguen sin participar y colaborar en las actividades, grupos de trabajo y reuniones en general que se organizan dentro de la escuela, lo que detiene un poco el trabajo en conjunto, siendo un punto este a mejorar y planteado en las reuniones de los grupos de trabajo de los profesores.

Este tipo de trabajo en cuanto a la inclusión por medio de la danza es difícil y que es día a día y el interés de los participantes dentro y fuera del centro escolar. Pero se sigue la herramienta principal que es la participación activa que cada uno tiene que aportar como parte de la comunidad estudiantil dentro del centro escolar y todo con un fin común que es el de mejorar frente a cualquier meta u objetivo así como problema u obstáculo.

BIBLIOGRAFÍA

Libros.

- ❖ Antología de Ararú. Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. Segunda edición. SEP. México 2001.
- ❖ Appel, M. W. Política cultural y educación. Madrid. Morata. 1996.
- ❖ Arnold, T. - Ensayos sobre educación. Madrid. Espasa Calpe. 1920.
- ❖ Arnold, P. J. Educación física, movimiento y currículo. Madrid. Morata. 1991.
- ❖ Bagby, PH. - La cultura y la historia. Madrid. Taurus. 1959.
- ❖ Balcazar, Fabricio E. Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en humanidades Universidad Nacional de San Luis Año IV - N° I/II (7/8) 2003 / pp. 59-77.
- ❖ Bara, A. - La expresión por el cuerpo. Buenos Aires. Búsqueda. 1975.
- ❖ Baril, J. - La Danza Moderna. Paidós. Barcelona. 1987.
- ❖ Beltrán, R. - ¿Reproducción o transformación? En Cuadernos de Pedagogía. 1996 78-83.
- ❖ Bertran-Quera, M. - Antropología pedagógica. En Sanvisens, A. Introducción a la Pedagogía. Barcelona. Barcanova. 1984.
- ❖ Bonafont, Claude (Editor). Los grandes de la psicología. Mensajero. París. 1983. pp. 255.
- ❖ Bosco, J. Danza, movimiento y terapia. En Betés, M. "Fundamentos de musicoterapia". Madrid: Morata. 2000
- ❖ Bravo Valdivieso, Luis. "Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar"; Editorial Universitaria; Chile, 1993.
- ❖ Campbell, T. - Siete teorías de la sociedad. Madrid. Cátedra. 1985
- ❖ Correa, Jorge Iván. Modelos de integración escolar, Tecnológico de Antioquia, Medellín, 1997.
- ❖ Cuéllar, Hortencia. El niño como persona. Primera reimpresión. Editorial Minos, S. A. de C. V. México, 1992.

- ❖ Curso nacional de integración educativa, lecturas. Programa nacional de actualización permanente. SEP. 2002.
- ❖ Escobar Nava, Armando. Geografía general del estado de Quintana Roo. Fondo de fomento editorial del gobierno del estado de Quintana Roo. Mérida. 1986.
- ❖ Fructuoso C. & Gómez C. La danza como elemento educativo en el adolescente. Apuntes: educación física y deportes. N° 66. 2001.
- ❖ García, H. La danza en la escuela. Zaragoza: Inde.1997
- ❖ Gobierno del Estado. Programa sectorial de Servicios Públicos de Calidad, Plan Municipal 2014.
- ❖ Guía de padres 2; 6 a 12 años. El universal. SEP. México. 2003.
- ❖ Kahn, J. El concepto de cultura: textos fundamentales. Editorial anagrama. Barcelona.
- ❖ Meece, Judith. Desarrollo del niño y adolescente, compendio para educadores. Mc. Graw Hill. 1979.
- ❖ Namó de Mello, Guiomar. Nuevas propuestas para la gestión educativa. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México. 2003.
- ❖ Roche Olivar, Roberto. "Psicología y Educación para la Prosocialización"; Ed. Ciudad Nueva, buenos, 1997.
- ❖ Sánchez Palomino, Antonio y José Antonio Torres González. Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Pirámide. Madrid 1997.
- ❖ Sánchez Palomino, Antonio y José Antonio Torres González. Educación especial II. Ámbitos específicos de intervención. Pirámide. Madrid 1997.
- ❖ Shaffer, David. Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia. Quinta edición. Impreso en México. Thomson Editores. 2000.
- ❖ Silva, Fernando. Conceptos tradicionales y nuevos enfoques; La cultura I. Perú. La insignia. 2006.
- ❖ Suárez Díaz Reinaldo. La Educación: Teorías Educativas, Estrategias de Enseñanza-enseñanza. Ed. Trillas.

- ❖ Zabalza, Miguel A. "Calidad en la Educación"; Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina; Ed. Narcea, 1996.

Revistas.

- ❖ Fridman, Boris. Consideraciones sobre el art. 41 de la ley general de educación y las especialidades del niño sordo. Boletín de la asociación mexicana de lingüística aplicada. Otoño 1996. Plana de garabatos. Revista de la UPN 061. Núm. 13. Colima. Octubre de 1997.
- ❖ Licona González, Angélica. Un espacio especial para niños especiales. Trastorno disocial infantil. Mi guía preescolar. Año 2. No. 8. Apoyada en el PEP 2004. México. Pp. 24.
- ❖ Obando-Salazar, Olga Lucia. La Investigación Acción Participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género. Fórum Qualitative Social Research. Volumen 7, No. 4, Art. 3- Septiembre 2006

Páginas de Internet.

- ❖ Dávila, Ana Vicenta. Programa para sustentar los procesos de integración en las licenciaturas de Educación Especial y Educación Inicial.
<http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11prog.html>
- ❖ Guajardo, Eliseo. La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas metodológicas y sociales
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11inclu.html>
- ❖ Programa municipal. Municipio de Othón P. Blanco.
http://dzibanche.biblos.uqroo.mx/enc_munic_mex/quintanaroo/23000f.htm

- ❖ Secretaria de salud. Gobierno del Estado de Quintana Roo.
http://www.saludqr.gob.mx/web/contenido/infraestructura_en_salud.html.
2014
- ❖ Secretaria de salud. Gobierno del Estado de Quintana Roo.
<http://www.saludqr.gob.mx/sesa/contenido.php?descrip=mivi&id=3>; 2014
- ❖ Programa municipal. Municipio de Othón P. Blanco
<http://www.qroo.gob.mx/qroo/Municipios/Othon.php>