

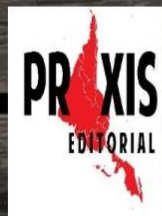
Voces de la Inclusión

*Interpelaciones y
críticas a la idea de
"Inclusión" escolar*



Compiladora

Irazema Edith Ramírez Hernández



Voces de la inclusión : Interpelaciones y críticas a la idea de Inclusión escolar / J. Félix Angulo Rasco ... [et al.] ; compilado por Irazema Edith Ramírez Hernández ; editor literario Ismael Cáceres-Correa ... [et al.] ; prólogo de Irazema Edith Ramírez Hernández. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Praxis Editorial ; México D.F. : Benemérita Escuela Normal Veracruzana , 2016.

Libro digital, PDF - (Miradas Pedagógicas / Cáceres-Correa, Ismael; . académicas ; 1)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-45211-3-2

1. Educación Ciudadana. 2. Inclusión Escolar. 3. Política de Inclusión. I. Angulo Rasco, J. Félix II. Ramírez Hernández, Irazema Edith, comp. III. Cáceres-Correa, Ismael, ed. Lit. IV. Ramírez Hernández, Irazema Edith, prolog.

CDD 306.43

1ª Ed. Septiembre de 2016

Praxis Editorial,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
www.editorialpraxis.com.ar
contacto@editorialpraxis.com.ar

Voces de la Educación,
ISSN-e 2448-6248 / ISSN 1665-1596
Xalapa, Veracruz, México
www.vocesdelaeducacion.com.mx/
revista@vocesdelaeducacion.com.mx

Sugerencias para una Pedagogía de la Praxis
ISSN 0719-7489
revista.pedagogiadela Praxis.cl

Benemérita Escuela Normal Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México
<http://www.benv.edu.mx/normal>

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

VOCES DE LA INCLUSIÓN

Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar

Víctor Gutiérrez



PRAXIS
EDITORIAL

Ismael
Cáceres-Correa

Pablo
Valenzuela
Carrillo



Sebastián
Guichard
González



Fidel
Hernández
Fernández

Compilado por: Irazema Edith Ramírez Hernández



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.
(CC BY-NC-ND 4.0)

Índice

Prologo

Irazema Edith Ramírez Hernández

p. 6

Justicias Social en la Escuela Pública: entre la redistribución y el reconocimiento

J. Félix Angulo Rasco

p. 23

Propuestas hacia una Educación Inclusiva: organización del aula, metodologías y estrategias

Rocío Jazmín Ávila Sánchez y Amelia Castillo Morán

p. 46

La importancia de la inclusión del género en las escuelas

Lucy Mar Bolaños Muñoz

p. 69

Diseño curricular para la educación inclusiva

M^a Antonia Casanova

p. 90

Construir la Educación Inclusiva en el siglo XXI: modernizaciones, debates y tensiones sin reconocer

Aldo Ocampo González

p. 109

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Gerardo Echeita Sarrionandia

p. 168

La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos

Eleonor Faur y Mónica Gogna

p. 195

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier y Ma. Cecilia Fierro Evans

p. 228

Trascendiendo los caminos de la Educación inclusiva hacia Inclusión educativa

Lina Esmeralda Flórez Perdomo

p. 264

Las tramas de las violencia(s), en las escuelas. Intervenciones en escenarios socio-educativos complejos

Andrea Kaplan

p. 285

"La inclusión educativa en la formación docente"

Martín Legarralde

p. 305

Educación inclusiva, escuelas democráticas

Miguel López Medero

p.320

La inclusión en el multiculturalismo y la migración

M^a Ángeles Llorente Cortes

p. 377

Evaluación y calidad en la educación inclusiva

Dr. Joan J. Muntaner Guasp

p. 400

La investigación en el ámbito de la educación inclusiva

José Antonio Torres González

p.431

Biodata de quienes escribieron en este libro

p. 473

Rostros de la inclusión en prácticas docentes situadas en entornos vulnerables

Ma. Bertha Fortoul Ollivier

Ma. Cecilia Fierro Evans

El contacto con la vida diaria de las escuelas pone de manifiesto la complejidad de las situaciones implicadas en la construcción real y operante del derecho a la educación, el cual se perfila cada vez con mayor claridad, como el derecho de los niños y niñas a lograr un aprendizaje efectivo en un ambiente adecuado y que además contribuya a su formación como ser humano (Muñoz Izquierdo, 2003; Tomasevski, 2004). Las condiciones materiales, institucionales y político-administrativas de las escuelas ofrecen no pocos desafíos al trabajo de los docentes. Sin embargo, el reto mayor lo representa el atender día con día el trabajo de enseñanzas que contempla tanto aspectos curriculares y administrativos, como la organización de tareas del grupo y la gestión de la convivencia. El aula es un microcosmos complejo dado que en un espacio muchas veces reducido, en donde se reúne una gran diversidad de personas, muchas demandas y expectativas sociales que entran en tensión con las necesidades, intereses, condiciones y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y docentes, que allí participan.

La actuación de los docentes ha sido reconocida décadas atrás (Hirnas y Ramos, 2013) como uno de los elementos centrales que hace la diferencia en términos de la generación de oportunidades para aprender y disfrutar el espacio escolar, de parte de los alumnos. El interés por descubrir y analizar “rostros de la inclusión”, a través de prácticas docentes situadas en entornos con condiciones de vulnerabilidad ha sido un

asunto de interés años atrás (Fierro y Carbajal, 2003; Fortoul y Fierro, 2011; Fierro y Fortoul 2013) ha dado lugar a una investigación orientada al análisis de la interacciones entre docentes y alumnos ⁴⁰ para apreciar la naturaleza de las mediaciones puestas en juego de parte de los docentes para ofrecer respuestas diferenciadas a las necesidades y condiciones de sus alumnos. Es en el seno de las prácticas que se construye el derecho a la educación de los niños y niñas.

1.- La práctica docente: miradas convergentes

El estudio de las prácticas docentes en tanto que prácticas sociales, situadas y tendientes a facilitar el aprendizaje en los estudiantes, son estudiadas desde diferentes disciplinas, entre las que se encuentran la filosofía, la sociología, la psicología, la didáctica, la pedagogía, las ciencias políticas. En el tenor de este artículo retomaremos dos de ellas – la mirada sociológica y la filosófica- y dentro de la primera nos centraremos en el enfoque interaccionista privilegiando la utilización del mismo por la escuela francesa de la red OPEN (observation des pratiques enseignantes). En cuanto a la segunda, abordamos algunos aspectos de las implicaciones ético políticas de este quehacer

⁴⁰ En el marco del proyecto de investigación *Propuesta metodológica de intervención docente para el aprendizaje y la convivencia en contextos vulnerables*, realizado con fondos públicos CONACyT SEB-176931, se observaron secuencias didácticas completas de docentes de escuelas públicas de educación básica que trabajaran en contextos vulnerables. Los docentes que participaron en el estudio son considerados por sus pares y por autoridades, como docentes comprometido con el aprendizaje y el buen trato hacia sus estudiantes, en su zona escolar. Además de la grabación de una secuencia didáctica completa (de 2 a 5 sesiones áulicas) y su transcripción ampliada, se realizaron entrevistas semiestructuradas al maestro y a seis de los estudiantes. Los maestros participantes fueron 10: 1 de Perú (rural) y 9 de México de las siguientes entidades: Baja California (rural), Chihuahua (zona tarahumara), Distrito Federal (marginal urbana), Michoacán (zona purépecha), Oaxaca (marginal urbana y zona zapoteca), Puebla (marginal urbana) y San Luis Potosí (marginal urbana)

compartiendo algunas reflexiones de pensadores latinoamericanos (Cullen, Freire y Bruner).

a. Un acercamiento a la práctica docente desde el interaccionismo.

Este enfoque analítico aplicado a la docente, centra su atención en las interacciones establecidas entre los actores en una relación cara a caras, toda vez que dichas interacciones son consideradas el punto nodal de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Los intercambios entre docentes y alumnos se construyen a partir de las lógicas, movilizadas por cada uno de los participantes en un momento determinado de la vida del aula y que impulsan las acciones en determinada dirección, marcada por intereses personales y grupales. (Altet, 2002a; Vinatier, 2009)

Las interacciones son procesos de interpretación que permiten a los actores comunicar y mantener activos sus intercambios, en función del significado que atribuyen al lenguaje y los actos de sus interlocutores en contexto. El proceso fundamental de la interacción es la interpretación, siendo su esquema básico: la persona observa las acciones de su interlocutor, le atribuye sentido desde su interioridad y actúa en consecuencia. (Le Breton, 2004) Se puede esquematizar: acción-interpretación-reacción-interpretación y así sucesivamente. Por ello se afirma que "en la interacción social, los actores emprenden un proceso de influencia mutua" (Ritzer, 2002: 275).

En la interpretación se dan continuamente procesos de negociación o ajuste sean formales e informales; esto no significa necesariamente que sean de cordialidad, inclusión, transparencia o centrados en las verdades científicas, sino que pueden ser de fuerza, manipulación, exclusión, conveniencia,

entre otros más. Siguiendo a Lewis y Smith (1980 en Ritzer, 2002), se sostendrá que los individuos son actores existencialmente libres que aceptan, rechazan o definen las normas, roles de la comunidad de acuerdo a los propios intereses y a la lectura realizada del entorno en dicho momento

Desde el interaccionismo simbólico, la dinámica áulica está constituida por las continuas interacciones que los docentes y cada uno de los estudiantes van gestando en torno a objetos culturales muy diversos (algunos de corte académico) desde sus propias actuaciones. Para Woods (en Le Breton, 2004; Coulon, 1995), puntos nodales de las interacciones educativas son: a) la negociación entendida como el principio informal y operante de los intercambios entre los estudiantes y los docentes que sostiene a la tarea/actividad escolar y b) la estrategia constituida como el punto de encuentro entre las obligaciones sociales y las intenciones individuales para alcanzar los objetivos fijados. En cada aula existe un contrato no verbal que alimenta las maneras de ser y de comportarse de los unos con los otros; un consenso de reglas de trabajo: un cuerpo de comprensiones tácitas a partir de las cuales se define el orden social en la clase. En él, algunas interacciones entre los estudiantes se llevan a cabo de manera paralela al discurso del docente, sin romper generalmente la 'norma pactada': los límites permitidos y autorizados para los unos y los otros (Lemke, 1997)

En atención a lo anterior, podemos sostener que la práctica docente participa siempre en un encuentro entre las culturas (según el origen socio-cultural, lingüístico, la edad, el género, la condición de vida, entre otros) que portan consigo los individuos, en parte sin saberlo y que refleja además de la diversidad irreductible de los aprendices, la de sus familias y de sus culturas. (Perrenoud, 2007) Siguiendo a Lemke (1997), diremos que la clase es una actividad social que se construye,

tiene un inicio y un final; los participantes –tanto el docente como los estudiantes– son corresponsables de que la clase se inicie, para posteriormente se suceda una actividad tras otra y se concluya.

Las interacciones sociales y por ende las educativas son simultáneamente estructuradas e imprevisibles y nadie sabe de antemano los episodios que se vivirán. Son contingentes en el momento en que están sucediendo y definitivas, sólo en retrospectiva. (Altet 2002)

En términos de Altet (2002a y b) la práctica docente refiere a una situación singular situada en la cual interactúan (a) actores singulares –al menos un docente y unos estudiantes–, (b) campos diferentes –el de la comunicación y el de los saberes– que se entrelazan de maneras muy diversas en las dos dimensiones del trabajo docente: su dimensión interactiva, referente a la comunicación que se da entre los actores y su dimensión finalizada, es decir, el aprendizaje a ser alcanzado por uno de ellos. Ambas dimensiones están en continua tensión. Altet (en Vinatier y Altet 2008) define la enseñanza como un proceso interactivo, interpersonal, intencionado, finalizado en función del aprendizaje de los estudiantes, considerando que el contenido del saber –el objeto del aprendizaje– en tanto que instrumento para el desarrollo del educando, es la condición sine qua non de toda práctica docente. Se trata de una actividad práctica realizada por el docente que está orientada por una meta explícita: el aprendizaje de los estudiantes, sin por ello desconocer la presencia de otras metas, por lo que se considera multifinalizada. Este último ocurre en el seno de una situación determinada, lo que genera para la práctica docente restricciones de distintas índole.

La enseñanza "es un proceso interpersonal e intencional que utiliza básicamente la comunicación verbal y el discurso dialógico con una finalidad: como medios para provocar, favorecer y conseguir aprendizajes en una situación determinada... El maestro es un profesional del aprendizaje, de la gestión de las condiciones de aprendizaje, y del control interactivo en clase" (Altet, 2005: 38-39). De aquí que más que el triángulo didáctico se hable de 4 dimensiones: estudiantes-maestro-conocimiento y comunicación.

Así, la práctica docente no es solamente el conjunto de los actos observables, sino que incluye también los procedimientos que permiten poner en marcha-intervenir en una situación dada, las opciones que se visualizaron, la toma de decisiones. Es una práctica compleja, al estar constituida por interacciones entre distintos actores que desde sus propias lógicas realizan acciones de impulso y de ajuste permanente hacia múltiples direcciones: la "oficial", la personal, la del grupo de pares, entre otras

Estas lógicas de acción están en juego continuamente. Son de naturaleza diferente y contradictoria dado que integran en su seno modos de operar distintos y tienden hacia diferentes finalidades. Siguiendo a Vinatier (2009, 2013) y a Vinatier y Altet (2008) y Altet (2002a y b), estas lógicas, *en su operación simultánea en una clase se convierten en polos de tensión que el docente y los estudiantes van gestionando* con sus acciones de manera que la clase pueda llevarse a cabo y a alcanzar las finalidades previstas, una de las cuales es el aprendizaje. La tensión permanente es uno de sus signos esenciales. Altet (2002a) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como en cualquier otra relación humana, se dan ajustes, negociaciones, transacciones, resistencias, controles, poder y compromisos permanentes entre todos los sujetos participantes. "El trabajo del docente se define como una gestión de la incertidumbre y de

tensiones por ajustes constantes, mutuos e interactivos,... que le permiten construir un equilibrio en su acción" (Altet, 2002a, traducción por las autoras). Estas lógicas de acción son:

- a) *Lógica relacional*: se centra en la comunicación en clase, concibiéndola como un intercambio entre docente y estudiantes, o entre los estudiantes, tendiente a diferentes objetivos, uno de los cuales es el aprendizaje 'escolar'. Retoma al sujeto confrontado con otros y consigo mismo, en presencia de otros. Se conforma a partir de la implicación de los participantes en una dinámica cara a cara, sus decisiones, sus motivaciones, sus esperas. Da cuenta de la intriga conversacional que está presente en los contextos para los aprendizajes disciplinares y convivenciales relativos al reconocimiento de sí mismo así como el espacio otorgado al "otro", en ambos casos en lo afectivo y en lo intelectual, al lugar otorgado a los participantes en los intercambios. Conciene la gestión del *rapport* entre los participantes: los sujetos que inician los actos de habla, y a quienes se dirigen, los que responden, los tópicos de que se abordan y la persona gramatical utilizada para responder.
- b) *Lógica pragmática*: integra las herramientas metodológico-didácticas puestas en juego, centralmente por los docentes y tangencialmente por los estudiantes, para orientar la construcción de conocimientos de éstos últimos. Considera el objetivo de aprendizaje, el recorte de los contenidos, las estrategias y técnicas gestionadas por el docente en el aula y fuera de ella para poner en contacto al aprendiz con el conocimiento, los ejercicios propuestos y la manera de abordarlos, los apoyos y recursos didácticos, la evaluación de los aprendizajes. Se conforma a partir de los contenidos y organización de tareas para el docente y los estudiantes, su secuencia y

cantidad, cronología y formas de ayuda consideradas. Remite a la dimensión operacional de las interacciones del grupo-clase confrontado a un contenido de enseñanza estipulado y regulado de manera externa por el docente y modificado por los estudiantes.

- c) *Lógica de la gestión de los conocimientos*: da cuenta de los objetos culturales o situaciones problemáticas presentes en los contextos para el aprendizaje de distintos tipos de conocimientos y de las oportunidades generadas para que las representaciones de los estudiantes sean interpeladas desde las pretensiones de validez propias de cada objeto cultural. Esta dimensión reconoce que el conocimiento es un elemento presente en las aulas: los sujetos se comunican y actúan en torno a él, está en medio de la interacción. Los conocimientos no constituyen un grupo homogéneo y siguiendo a Yurén (2007) pueden dividirse en tres grupos, cada uno de los cuales se refiere a objetos culturales distintos y tiene por ende pretensiones de validez diferentes:

- *Objetos, hechos y situaciones problemáticas del mundo objetivo*: constituidos por saberes teóricos, conceptos, procedimentales y técnicos, cuya validez está en la verdad y en la eficacia
- *Situaciones problemáticas del mundo social*: saberes relativos a las relaciones interpersonales, con validez en la justicia y
- *Situaciones problemáticas del mundo subjetivo*: saberes relativos al sí mismo (identidad, expresión, autovaloración), con validez en la autenticidad.

Las situaciones problemáticas propias de cada mundo movilizan los sistemas disposicionales de los sujetos, los cuales generan ciertas prácticas y tomas de posición. "En la medida en la que el sujeto soluciona los problemas que le plantean estas situaciones se va configurando como sujeto epistémico, sujeto técnico, sujeto ético y/o sujeto histórico" (Yurén, 2007: 185).

En síntesis, podemos sostener que la docencia se considera como una construcción entre los actores a partir de sus acciones interconectadas de un sutil equilibrio de acuerdos y de desacuerdos entre las diversas lógicas de acción. La dinámica áulica es por ende la resultante de lo que tanto estudiantes como los docentes decidieron y pudieron hacer, a partir de las interacciones que fueron creando.

b. Acercamiento ético-político

En nuestro acercamiento a la práctica docente, a la mirada sociológica de corte interaccionista le hace falta para alcanzar profundidad y perspectiva, una visión filosófica, centrada en lo ético-político. Ésta última cualifica dicha práctica tanto en su finalidad como en las interacciones establecidas entre los actores. Asimismo analiza el significado de la docencia del aula y de la escuela y proyecta su contribución para el desarrollo de las personas y la constitución de las sociedades. Desde esta mirada, se puede decir siguiendo a Cullen (2002) que la docencia es la virtud de enseñar bien. Describiendo esta aseveración, –enseñar bien– encontramos una referencia al talante moral de esta actividad, al reconocer que no es posible lograr la meta buscada con el sólo desear hacerlo; la intención de querer alcanzar determinadas metas no es suficiente (Bazdresch, 2000). Una buena enseñanza se reconoce como un accionar que implica de parte de la persona que lo realiza el saber deliberar: elegir lo mejor para el acto mismo de enseñar así como una actuación conforme a dicho juicio. Es así como la docencia implica el ejercicio cotidiano de un juicio crítico y prudente sobre los mejores medios y su aportación para alcanzar el fin. Su fin es un bien que puede ser reconocido en sí mismo: “el conocer y su contribución con la realización del

hombre" (Cullen, 2002: 55). Los actos del conocimiento implican develamientos de la realidad: el sujeto penetra en los hechos -es capaz de describirlos, de captar su rol y/o sus funciones dentro de la vida y del entorno, de visualizar las relaciones entre ellos, de no detenerse en los aspectos más inmediatos y exteriores de los fenómenos, etc.- y amplía paulatinamente su comprensión de los mismos. De aquí que requieran conservar su carácter relacional en un todo más amplio en el cual cobran su sentido en cuanto son partes, causas, consecuencias, manifestaciones, ejemplos, impacto, constitutivo u otras relaciones, de otros hechos (Freire, 1997).

La educación es indispensable en la construcción de una persona en cuanto posibilita significar el actuar personal y comunitario dentro culturas amplias, con sus complejidades, contradicciones, tensiones y perspectivas (Bruner, 2012). Le aporta un sistema simbólico que le permite ver hechos y fenómenos naturales y sociales, nombrarlos, vincularlos, juzgarlos desde parámetros científicos, tecnológicos y éticos. Desde planteamientos críticos, se dirá que la educación representa una forma de acción que posibilita al sujeto en colectivo entrar en contacto y comprender los mecanismos de dominación que están presentes en las dinámicas sociales, culturales, económicas y jurídicas en los distintos niveles (macro, mezo y micro) y que dan cuenta de múltiples aspectos de la vida cotidiana de cada persona y de los grupos que constituye. Le posibilita también apropiarse de los contenidos (conocimientos, habilidades, relaciones sociales, representaciones de sí mismo y del mundo) que le permitirán la emancipación social e individual, de acuerdo con su contexto cultural y político muy particular en el momento histórico actual (Freire, 1990, 1997).

La docencia es en suma, una virtud moral porque califica la profesionalidad en dos direcciones:

- Se está en continuo movimiento porque es la perfección nunca se alcanza. De aquí que sea "necesario, en un lento trabajo de formación inteligente, aprender a enseñar bien, porque es un hábito que se adquiere cuando se sabe deliberar sobre el conocimiento como un bien deseable, y se aprender a elegir prudentemente cuáles conocimientos hay que enseñar y cómo,
- Porque al insistir en la docencia como virtud moral, como hábito de enseñar bien, podemos garantizar el lugar desde el cual no confundiremos enseñar ética con imponer valores y tampoco confundiremos enseñar ética con transmitir indiferencia ante valores que exigen un compromiso claro. Es decir, podremos resistir a los dos enemigos mayores de la ética: el fundamentalismo y el escepticismo" (Cullen, 2002: 56).

Lo "político" en la educación nos remite necesariamente a sus finalidades y a una actuación de acuerdo con los principios de la justicia, reconociendo el alcance social que tienen las prácticas docentes desde el punto de vista de la equidad. Ante la diversidad de condiciones culturales y socioeconómicas de los estudiantes que los colocan en situaciones desiguales frente a la experiencia escolar, el actuar del docente y de la institución escolar es central en la distribución de oportunidades. En ella se tejen "redes de hombres libres e iguales, diferentes y reconocidos" (Cullen, 2002: 57). De alguna manera lo político de la educación nos remite a funciones institucionales de emancipación, de liberación, de humanización.

2.- Modelización de la práctica docente con vistas a identificar rostros de la inclusión en prácticas situadas.

En este apartado se ofrecen los resultados de una investigación sobre prácticas docentes situadas en alumnos que viven condiciones de vulnerabilidad. La observación en cada una de estas aulas siguiendo una secuencia didáctica completa, nos permitió apreciar que cada uno de estos maestros y maestras desarrolla distintas posibilidades para gestionar las tensiones propias de las lógicas (relacional, pragmática y de los conocimientos) que se presentan en su aula. Por consiguiente, cada una de ellas da cuenta de la manera como los docentes equilibran la diversidad de situaciones que enfrentan en el aula. Todos ellos actúan en la incertidumbre, llevan a cabo ajustes, negociaciones, controles y establecen compromisos con la planeación previa, con las finalidades previstas para las unidades de trabajo en cuestión; ofrecen dispositivos específicos para hacer avanzar el conocimiento; orientan y reorientan las acciones (en su sentido amplio) realizadas por los estudiantes y por ellos mismo previamente. Los rostros de la docencia resultantes, reflejan una manera peculiar de enfatizar aspectos relacionados con las lógicas antes presentadas y se concretan en modos singulares y relativamente estables de buscar conducir los intercambios con los estudiantes, responder ante sus demandas, atender las tensiones que se presentan entre las tres lógicas y ajustarlas en búsqueda del sutil equilibrio que puede alcanzarse. Este énfasis supone que los actores privilegian acciones con determinadas características, matices o finalidades relacionadas con cada una de las lógicas, y que a partir de ahí se propician, junto con las otras dos, ciclos de interacciones entre los sujetos y el conocimiento, signados con

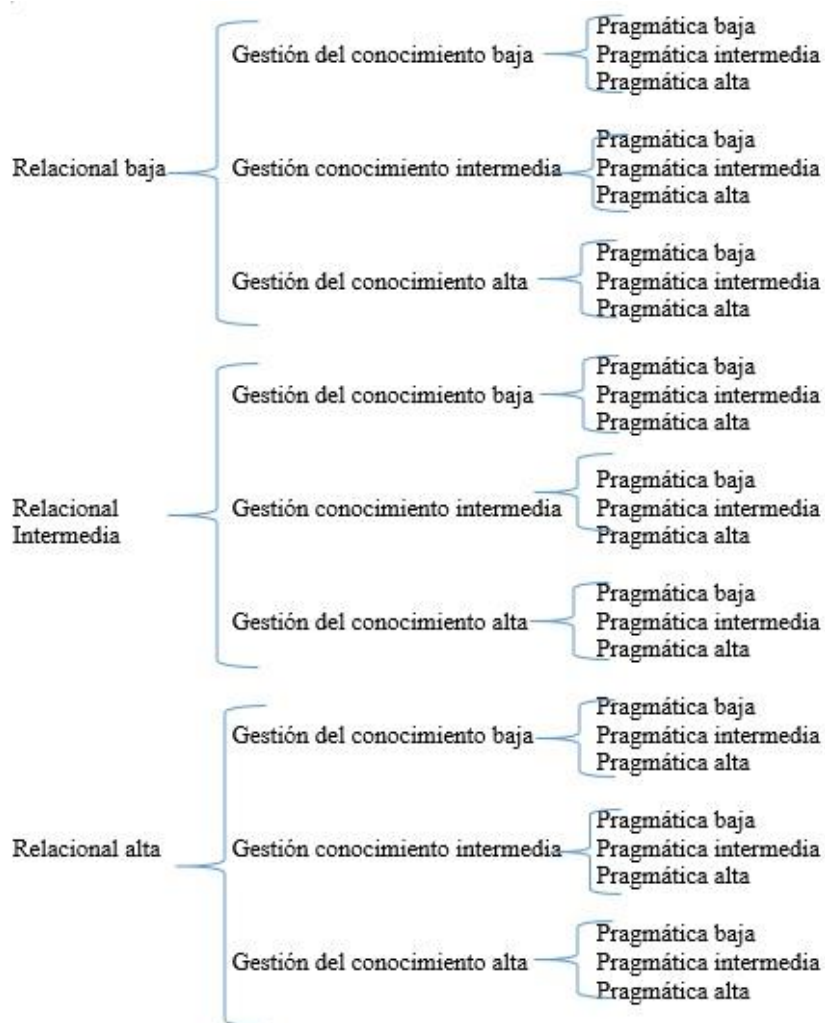
ciertos rasgos y que dan lugar a una determinada dinámica áulica.

Estas distintas dinámicas áulicas generadas por la gestión de las distintas tensiones propias de las tres lógicas presentes en el modelo de práctica docente de Vinatier (2009, 2013), Vinatier y Altet (2008) y Altet (2002a y b) se pueden agrupar dando lugar a lo que llamamos "distintos rostros de la docencia". Hipotéticamente se puede considerar a cada uno de ellos como el resultante singular de la graduación obtenida en cada una de las tres lógicas presentes en la práctica docente en términos de inclusión, del derecho a la educación, es decir de la generación de oportunidades para los distintos tipos de aprendizaje y para la participación de los estudiantes. Nos estamos acercando así a una modelización de la práctica docente que a la vez que puede servir para identificar tendencias de un orden más general, muestra rasgos específicos y peculiares derivados de la "identidad en acto" (Vinatier, 2009) de cada docente. Para ello, se acepta que cada una de las lógicas agrupa en su seno distintos factores que actúan de manera vinculante entre ellos, y que pueden ser considerados para el reconocimiento, descripción y análisis de las interacciones, los cuales son centrándose en el docente:

- Lógica relacional: alumnos con los que interactúa, consistencia en el manejo de las normas, reconocimiento dado al estudiante y trato diferenciado según las demandas de los estudiantes
- Lógica de gestión del conocimiento: seguimiento y apoyo al desempeño de los estudiantes, vinculación entre los conocimientos previos de los estudiantes y el nuevo conocimiento, presencia de los conocimientos en los intercambios y su tipo,

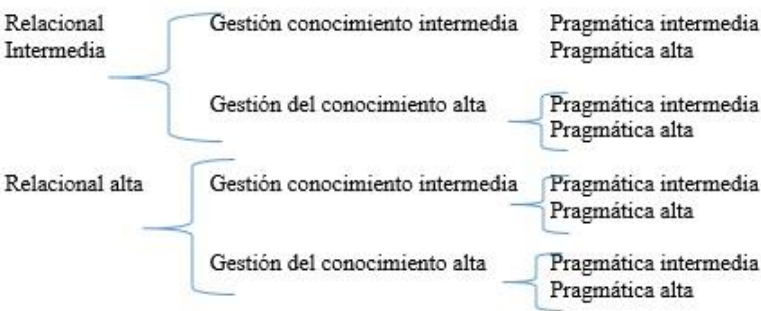
- **Lógica pragmática:** vinculación entre las diferentes actividades realizadas tanto en aula como las tareas, recursos didácticos puestos en juego, participación de los estudiantes en la dinámica áulica.

A partir del juego vinculante que se va dando entre los elementos propios de cada lógica es factible graduar cada una de ellas en tres niveles: a) un nivel bajo da cuenta de una gestión de tensiones cuya resultante es una reducida inclusión de todos los estudiantes (lógica relacional), unos aprendizajes pobres (lógica de gestión de los conocimientos) o una secuencia didáctica poco articulada o participativa (lógica pragmática), b) un nivel intermedio y c) un nivel alto que refiere a una gestión de tensiones cuya resultante es una inclusión de todos los estudiantes (lógica relacional), aprendizajes profundos y cercanos a lo científico (gestión de los conocimientos) o una secuencia didáctica muy bien articulada en torno a las finalidades buscadas y muy participativa (lógica pragmática). Es así como surgen, matemáticamente 27 "rostros de la docencia", mismos que se presentan a continuación:



Esquema 1: Rostros de la docencia. Creación de las autoras

Estas combinaciones dan cuenta de rostros diferentes de la docencia, de acuerdo con las prioridades otorgadas por los docentes a determinados polos de tensión, y que tienden a ser relativamente estables en y a partir de sus interacciones con sus estudiantes. Lo que producen en términos del derecho a la educación de los estudiantes se puede ver expresado en distintas oportunidades en cuanto al desarrollo de habilidades sociales, personales; reconocimiento de identidades culturales de las personas que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en cuanto a los aprendizajes disciplinares que son privilegiados y que sirven de sustento para los grados escolares posteriores así como en cuanto a la posibilidad de sentirse miembro activo con su grupo de pares. Hipotéticamente consideramos que las combinaciones que contemplan graduaciones intermedias y altas son aquellas que nos describen prácticas docentes que construyen oportunidades para la inclusión, toda vez que los ciclos de interacciones que se generan en el aula, tienden consistentemente a cuidar a las personas que participan en ellos y al aprendizaje previsto. Estas combinaciones son las siguientes:



Esquema 2: Rostros inclusivos de la docencia. Creación de las autoras

Todas estas posibles combinaciones dan cuenta de prácticas docentes que en sus aulas se orientan a construir espacios de aprendizaje para todos sus estudiantes. Son diversas manifestaciones de un modo comprometido y particular de enfrentar la condición docente, inevitablemente confrontada por los rostros de sus estudiantes. Proviene de docentes que se han dejado interpelar por sus estudiantes y que han construido respuestas acordes con el derecho a la educación. Por eso, estas manifestaciones tienen un carácter ético-político, al buscar la emancipación del otro a partir del conocimiento y sus formas de responder tienen consecuencias en la experiencia escolar personal y de sus estudiantes. Se trata, por tanto de "rostros de la inclusión en prácticas docentes".

Los rostros que describiremos brevemente a continuación, han sido contruidos a partir de transcripciones áulicas de diez docentes latino-americanos, tal como señalamos al inicio, considerados por sus pares como docentes comprometidos con su labor. Dan cuenta de tres combinaciones y son un primer acercamiento empírico a esta modelización de prácticas docentes y la cual se encuentra en construcción. Consideramos que la continuación de investigaciones en este tenor, nos permitirá ir avanzando en la elaboración de un modelo que tienda a la inclusión y que sea flexible, en cuanto ofrezca a los maestros diferentes vías de mejora de sus prácticas, respetando a la vez la singularidad de su propio ser:

1. **Un rostro orientado a fortalecer las oportunidades de aprendizaje académico:** la actuación áulica de estos maestros está centrada en un seguimiento y apoyo al desempeño de los estudiantes de manera sistemática y consistente. Estos maestros están atentos al aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, es decir, a las estructuras

conceptuales que han ido construyendo con el paso del tiempo y a la confrontación entre éstas y el contenido que se está trabajando en el aula; de esta manera, los estudiantes pueden lograr superar exitosamente los obstáculos que se presentan durante la sesión. Este rostro se caracteriza por Se manifiesta una disposición efectiva para aportar andamiajes diferenciados de acuerdo con la singularidad de sus estudiantes.

La gestión del polo relacional entre los estudiantes y el docente se caracteriza por su buen trato, aunque no necesariamente esto supone una cercanía afectiva remarcada. Se presenta un manejo consistente de normas escolares utilizando en situaciones de incumplimiento de las mismas, vehículos que suponen un trato respetuoso y considerado hacia sus estudiantes. Ante los procedimientos y/o respuestas incorrectas o erráticas de los estudiantes no hay uso de expresiones afectivas (Fierro y Carbajal 2003) basados en la actuación arbitraria del docente ni en el mal trato a los estudiantes (exhibir en público, juicios de valor negativos, uso de palabras altisonantes, trato ostensiblemente diferenciado o marginación constante hacia algunos estudiantes por parte del docente). Para ello, los docentes establecen estrategias didácticas diversas, que combinan exposiciones grupales con una alta participación de los estudiantes, resolución de tareas en pequeños equipos o individuales y seguimiento puntual de los progresos de cada uno de los alumnos. Su combinación es Relacional atención intermedia; gestión del conocimiento alta y atención a las secuencia didáctica (lógica pragmática) intermedia

Veamos un ejemplo de este "rostro de la inclusión" : Estamos en un salón de 4º grado de primaria, con niños de 9 a 11

años de edad, en la asignatura de matemáticas en una escuela rural ubicada en una zona marginal de un municipio urbano de Baja California. El contenido de clase refiere a la resolución de problemas matemáticos que incluyen fracciones. Los estudiantes están trabajando de manera individual lo solicitado en el libro de texto (un litro de leche cuesta 12 pesos. ¿cuánto se paga por $\frac{3}{4}$ de litro?) Varios estudiantes lo resuelven con algoritmos numéricos. La maestra observa que Natalia no ha escrito nada en su cuaderno, ni en el libro y se acerca a ella:

Ma: (se acerca a Natalia) la mitad 5 (y le toma la mano para ayudarle a contar con los 5 dedos) y 5 (le toma la otra mano a Natalia para mostrar los otros 5 dedos) más 2 (la maestra pone 2 de sus dedos para completar y la maestra cuenta) 5, 10, 11, 12, la mitad de los 12?

Natalia: pero sobran...

Maestra: no le sobra, la mitad, la mitad de los 12 (y le muestra los 12 dedos). Natalia la mitad, la mitad Natalia, ponga sus 10 dedos (ella agrega dos dedos) la mitad, en dos partes iguales, pártelo... (Natalia se muestra nerviosa, no puede responder) haz de cuenta que tienes 12 moneditas de peso, la mitad de la mitad... la mitad y la mitad.

(La maestra revisa a otro estudiante mientras Natalia continúa con los dedos extendidos) la Maestra le dice al niño: No me está sacando lo que le piden, le falta esto (señalando algo en su libro) (Vuelve a acercarse a Natalia, se agacha para acomodarse justo a su lado y le pregunta)

Ma: ¿la mitad del 12 Natalia? 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 (contando la maestra con sus dedos, luego le toma dos dedos a la niña y le dice) 11, 12, ¿la mitad de 12? La mitad, o sea, lo vas a separar en dos grupos iguales (Natalia la ve sin saber qué contestar, la maestra le dice) la mitad, agarro cinco para acá y cinco para acá y luego me quedan dos entonces ¿Cuántos fueron?

Natalia: Seis.

Ma: Seis, muy bien OK... ya sabemos que aquí este litro de leche vale \$12 ¿verdad?... (dibujando un litro de leche en el texto y mostrándoselo a la alumna)

(Natalia asiente con un movimiento de cabeza)

Medio litro ¿cuánto cuesta? ¿Cuánto quedamos que valía? (le dibujó un círculo en el libro y al preguntarle cuánto valía medio litro, le dibujó una recta que parte el círculo en dos medios)

Natalia: 6

Ma. Muy bien

Y la sesión continúa con interrupciones para atender otros estudiantes hasta que Natalia logra el resultado. (BCse2)

En este pequeño fragmento de una sesión áulica están presentes distintos andamiajes que son puestos por la maestra tanto para la atención de los estudiantes, al interrumpir el diálogo con Natalia para atender sus requerimientos, como en la mediación a la niña: manejo de material concreto (uso de los dedos en vez de los números), conteo por bloques y por unidades, apoyo gráfico, cambio

de presentación concreta (dedos por monedas) y desdoblamiento de la dificultad matemática. En cuanto a la lógica interpersonal, tres características pueden ser señaladas: la maestra inicia y sostiene el dialogo pedagógico (se acerca, se agacha, le aporta material para contar) y la interpela de manera respetuosa, dirigiéndose a ella por su nombre, sin enojo sin burlas y reconoce los logros alcanzados, cuando la alumna manifiesta un progreso, lo que la anima a seguir progresando en la tarea. Por lo que toca al polo pragmático, en esta clase vemos que la secuencia de trabajo prevista en el programa se aborda, si bien con la flexibilidad y adecuaciones que demanda la atención de sus alumnos.

En este rostro, el docente busca que todos sus estudiantes aprendan e implementa estrategias que integrándolos activamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, propician un acercamiento a la meta buscada, manteniendo una relación interpersonal respetuosa

2. **Un rostro orientado al reconocimiento de identidades y saberes socio-comunitarios:** los docentes cuyas prácticas se ubican en este tipo de perfil, muestran diversas mediaciones orientadas a explicitar, retomar y utilizar pedagógicamente en el trabajo en aula, los saberes individuales y socio-culturales de los alumnos. La sabiduría de los habitantes de la zona geográfica donde está inserta la escuela y la lengua indígena son integradas en la vida cotidiana escolar tanto por los propios docentes como por los estudiantes, propiciando con ello un encuentro entre los estudiantes y su entorno inmediato dentro de la institución escolar. Es así como dichos maestros abren la escuela a la riqueza natural y

cultural que le rodea, a partir de los saberes, tradiciones y creencias comunitarias. Estos son analizados y valorados como parte esencial del aprendizaje escolar. Estos saberes son considerados como contenidos, por lo que se tienden al establecimiento de una vinculación estrecha entre dichos saberes y los "saberes científicos universales", moviéndose en un rico diálogo entre ambos. Además, el entorno que rodea la escuela, en cuanto lo económico-productivo, lo político, lo histórico, lo geográfico es considerado digno de ser analizado y comprendido: se realizan pequeñas investigaciones al respecto, se entrevistan personas de la comunidad, se cuentan sus leyendas e historias, se representan gráficamente distintas situaciones (mapas, producción empresarial). La secuencia didáctica vista en su conjunto va integrando varios momentos o episodios con la realización de diversas tareas por parte de los estudiantes enfocados claramente al logro del aprendizaje en los alumnos.

Las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes están basadas en el respeto y el aprecio y la lógica de la gestión de los conocimientos está presente: una finalidad consensuada entre el docente y los estudiantes es el aprendizaje. Su combinación es: Atención intermedia al polo relacional; atención intermedia al contenido de saber; atención alta a la secuencia didáctica.

Veamos un ejemplo al respecto: Estamos en una secundaria rural en el estado de Oaxaca. Es una secundaria comunitaria que curricularmente trabaja con el método de proyectos y dentro de ellos se vinculan los contenidos de varias asignaturas. Trabajan de manera conjunta los alumnos de los tres grados escolares. Nos encontramos en una sesión previa a la presentación en el aula de los productos del proyecto

sobre la caña de azúcar y su procesamiento. Los estudiantes, en binas, están elaborando el material de apoyo a su presentación en papelógrafos. Previamente han visitado los trapiches de la comunidad, han entrevistado a sus dueños y han realizado diversas mediciones, han investigado sobre la glucosa en libros, han resuelto problemas sobre la producción y sus costos:

Ao-Arturo. Maestro, maestro, maestro...mire: aquí le puse glucosa, pero voy a explicar la fórmula de glucosa, todo lo relacionado a la glucosa, solo puse glucosa, y voy a explicar todo, para no estar poniéndolo en químico, todo de la glucosa...

Mo: Aunque la argumentación se puede hacer con puras palabras claves, así como se registró en esa lámina bien una palabra clave

Ao: Profe! Profe! La tecnología va relacionada al fierro ¿verdad?

Mo: Aja. Dice ahí mira ahí por ejemplo, dice, el jugo de caña conocimiento comunitario, conocimiento disciplinario: la glucosa, ¿qué saber se movilizó ahí? Pues los frutos nos proporcionan glucosa, pero conocidos científicamente o disciplinariamente, ahora tiene una representación química...En la tecnología usada hay tipos de fuerzas, ¿qué tipos de fuerzas conozco yo? el otro, es que no usa fierro, no usa fierro, usa pura madera, y el otro es de hierro pero la comunidad lo conoce como fierro, pero si lo buscamos en los libros ¿cómo lo conocemos?

Ao: corrosión

Mo. No

Ao: No este...

Mo: no!, metales, son metales

Ao: El nombre de de...se oxida se llama corrosión

Mo: si, ajá!, los metales son, son, son elementos que están en la naturaleza, es hierro, al final de cuentas, solamente lo vemos en la fundición de hierro, y ese hierro se acaba y cuando se acaba presenta un proceso que llama oxidación, se oxida,

Ao: científicamente se conoce como corrosión

Mo: exactamente, y en las enciclopedias se le conoce como proceso de corrosión el acabamiento de los metales, y ¿hace daño o no hace daño?, hace daño según los portadores de la comunidad entonces prefieren jugo natural que tomar hierro porque el sabor cambia.

Y la sesión continúa en el mismo tenor. (Oax1se3)

En el registro anterior, se evidencia como elemento central, la realización de un proyecto que vincula el quehacer del aula con el entorno reconociéndolo como portador de múltiples saberes (presentes en este ejemplo: la caña de azúcar y sus derivados, la glucosa, los trapiches y sus materiales, los procesos de corrosión) y todos pertinentes para ser recuperados en el salón de clase y replanteados en los términos de saberes formalizados en campos disciplinares específicos. Se considera que el conocimiento comunitario vinculado con actividades productivas, sociales o culturales es fecundo, es generador de múltiples interrogantes si se desea comprender los fenómenos naturales y sociales

recuperando la perspectiva local. Se presenta además alusiones continuas a los diferentes nombres que reciben los mismos elementos o fenómenos en los lenguajes popular y disciplinar tanto por parte del docente como de los estudiantes

La relación entre el maestro y los estudiantes es de respeto y está orientada para que los conocimientos, entendidos en tanto posibilitadores de la comprensión de los fenómenos que rodean a la escuela, sean más profundos y precisos (lógica de la gestión de los conocimientos) por parte de los alumnos.

En términos relacionales, además este rostro fortalece el sentido de identidad y pertenencia a las propias comunidades, así como el trabajo colaborativo y la cohesión comunitaria en el grupo de alumnos.

3. **Un rostro hospitalario:**⁴¹ los docentes cuyas prácticas pueden que integran este rostro ofrecen un buen trato a los estudiantes como elemento de inclusión de cada uno de ellos a la tarea, a la vez de ser un elemento para la cohesión grupal. En su base el docente y los estudiantes han establecido una relación de confianza mutua, de cercanía física y afectiva, de reconocimiento mutuo que supone intercambios de miradas y de sonrisas. Esta relación permite a los estudiantes plantear sus dudas o hacer comentarios espontáneamente y expresar sentimientos y sucesos de la vida cotidiana. Hay una evocación constante de la normatividad para el trabajo en aula, en tono amable y

⁴¹ Para la presentación y análisis de este caso, agradecemos la invaluable participación de la Mtra. Dalid Cervantes Tapia, quien desarrolla en profundidad el caso aquí referido en su tesis Doctoral en proceso: "Enseñar a aprender y a convivir en un aula de preescolar situado". Doctorado Interinstitucional en Educación.

respetuoso, y siempre vinculada con la tarea a realizar; se aprecia una constante diversificación de la atención del docente que combina lo grupal con lo individual. En el desarrollo grupal de la tarea, el docente aporta apoyos adicionales compensatorios que aseguran que todos sus estudiantes puedan integrarse y participar de las tareas de clase.

Es a partir de este polo relacional principalmente, que la docente incluye a sus estudiantes en la tarea; a la vez busca hacer avanzar los saberes utilizando estrategias que combinan el trabajo individual y el grupal en una secuencia didáctica que va engarzando distintas actividades en torno a una finalidad de aprendizaje. Los alumnos llevan a cabo las tareas solicitadas por los docentes, centradas éstas en el uso-manejo de saberes específicos en pos de un aprendizaje disciplinar. Su combinación es: Atención alta al polo relacional; atención intermedia al contenido de conocimiento; atención intermedia a la secuencia didáctica.

Veamos un ejemplo: Estamos en salón de 2° año de preescolar, con niños entre 4 y 5 años de edad, de un jardín de niños oficial en una zona urbana marginal del estado de San Luis Potosí. Estamos en actividades del campo de desarrollo de expresión y apreciación artística; en una secuencia didáctica intitulada por la docente como "Conociendo a Vivaldi". Ya han trabajado varias sesiones con la música de las 4 estaciones de Vivaldi, y ésta vez será su turno escuchar el Invierno. Previo a este relato, la educadora ha dado la indicación a los niños de que tomen un cuadro de fomi y se acuesten sobre él. Los niños los han tomado y se han acomodado en el espacio del pequeño salón de clases:

Educ: ¡listos chicos, hoy vamos a trabajar otra vez a un señor que ustedes ya conocen, {va a acomodar un niño que está mal sentado, mientras tanto la mayoría del grupo responde en voz alta:}

Niños. ¡a Vivaldi!

Educ: a Vivaldi, ¡muy bien! y... {se acerca a Fernanda para acomodarla, porque quedó muy cerca de otro de sus compañeros, la cambia de mesa donde hay más espacio}, ya acomódate Ángel para que queden bien, oigan y Vivaldi ya se me olvidó qué instrumento tocaba. [...]

Osvaldo: ¡¡el violín!!

Educ: entonces cerramos los ojitos para ver que nos imaginamos la música de hoy de Vivaldi. ¡El que toca el violín y componía diferentes melodías!, nosotros ya escuchamos la Primavera y el Verano, pero ¿qué creen? hoy vamos a escuchar el Invierno y mientras lo escuchamos nadie va a hablar, sólo vamos a escuchar y pueden mover sus manos al ritmo de la música; cuando esté la música no platicamos hasta después, ahorita sólo escuchamos.

[la educadora, apoyada por el oficial de mantenimiento,(Don. René), se dispone a poner la grabadora cuando se escucha un grito de Ismael:]

Ismael: ¡Maeta ayúdame!, ¡¡Maeeta ayúdame!!

Educ: {con voz pausada y amable le dice:} voy Ismael, {Don. René acomoda las bocinas y la maestra está sacando otro tapete para Ismael, a quien pregunta:} ¿cuál te saco?, Gracias Don. René, ¡escuchamos!, {la música comienza, algunos niños dicen "me da miedo"}
M: todavía no platicamos cómo nos sentimos, escuchamos Janet. Pueden mover sus manos al ritmo de la música, ¿cómo está la música, fuerte lento, rápido?

Niños: ¡rápido!

Niña: ¡fuerte!

[los niños mueven sus brazos al ritmo de la música, la mayoría lo hace rápido , Ismael sigue molesto con su tapete y grita:]

Ismael: ¡maeta!, ¡el azul ta doto!

Educ: {con voz amable y pausada le contesta:} puedes tomar otro Ismael. ... Escuchamos la música. ¡muy bien Camila!, Camila si está haciendo...

[Oscar se levanta, sube la voz, es un grito, Ismael también le sigue gritando para que le ayude con lo referente a su tapete, ella se desplaza hasta donde está y le ayuda a acomodarse con un tapete, ve que Oscar continua sentado, va con él, lo carga y lo acuesta, algunos niños sí están moviendo sus brazos al ritmo de la música; otros, sólo miran el techo y escuchan. Algunos más miran lo próximo a ellos, pero se mantienen en silencio escuchando la estación del Invierno de Vivaldi]

Educ: {camina entre los niños quienes están acostados}, ¡Escuchen!, ¡Muy bien!, ¿cómo van nuestras manos si

está...? ¿cómo va la música?, ahí, ¿cómo está la música lenta o rápida?(SLPse1)

Las prácticas desarrolladas por esta docente dan cuenta de la relación interpersonal cercana y cálida construida con los estudiantes (tono de voz amable y pausado) llamar a cada niño o niña por su nombre, comentarios espontáneos de los estudiantes relacionados con la temática). Se observa una constante atención y pronta respuesta de la docente a las demandas individuales de los alumnos (atiende de manera amable al niño que interrumpe la sesión, se desplaza constantemente hacia los lugares en que se presenta alguna situación que impide que se integren a la tarea, ofrece soluciones concretas tales como mover a alumnos de lugar de manera que tengan espacio para realizar la actividad). Todo ello sin descuidar o interrumpir la conducción grupal de la tarea, la alusión a las normas reforzando la tarea.

En esta gestión de la lógica interpersonal se anclan las otras dos lógicas: la de gestión del conocimiento con saberes relacionados con la apreciación musical, tanto en el acercamiento de los estudiantes con una música no familiar en su entorno –la clásica- como el reconocimiento de la melodía y su expresión corporal. Pragmáticamente, la gestión pasa por dar las instrucciones y repetirlas, por ofrecer marcos al contenido propio de la sesión, por propiciar una participación de los estudiantes en la dinámica áulica. En síntesis podríamos decir que en este rostro tanto los alumnos como la profesora comparten sus saberes y sus sentires y al compartir, construyen aprendizajes y solidifican la relación.

Reflexiones finales

Este planteamiento interdisciplinar sobre las prácticas docentes, nutrido desde la sociología y desde la filosofía, consideramos que es un recurso robusto para el análisis, ya que nos ofrece la posibilidad de ampliar la mirada sobre la dinámica áulica, toda vez que nos proporciona un lente que tiene en su seno varios elementos constitutivos, pero que a la vez se reduce a una afirmación central : lo que el docente hace es inseparable del actuar de sus estudiantes –sus interacciones desde el rejuego de las tres lógicas-. A su vez estos intercambios son el corazón del conjunto de oportunidades ofrecidas y por lo tanto sus consecuencias son observables a partir de los resultados presentados tanto en el desempeño académico de los estudiantes, como en las formas de intercambio y de relación que se propician entre ellos y con sus docentes. De allí la afirmación de que en la naturaleza de las interacciones en aula está contenida la generación de oportunidades para aprendizaje y la convivencia.

Fortalecer las prácticas docentes de manera que puedan propiciar espacios con mayores oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes y para una interacción cuidadosa entre todos los sujetos que están en la escuela, tiene múltiples salidas, múltiples expresiones concretas en una aula y cada docente sin duda puede descubrir los rasgos que en sus prácticas concretas ofrecen indicios de un determinado rostro de inclusión. Ello es posible dado que los juegos vinculantes entre los distintos aspectos que componen una lógica y la gestión de las tensiones entre ellas son siempre inéditos y la vida en las aulas, como han planteado Vinatier y Altet (2002, 2005, 2008, 2009, 2013), Perrenoud (2007) no son sino una constante

indagación de lo nuevo, en un terreno marcado a la vez por las regularidades así como por la incertidumbre, que se manifiesta en dinamismo constante de las interacciones.

Estos tres rostros de la inclusión aportan un sustento empírico a la modelización de la práctica docente que está en proceso de construcción. Nos permiten reconocer que en cada uno de ellos, el derecho a la educación es construido como experiencia cotidiana concreta para los alumnos que están en esos salones de clase. Y esta experiencia cotidiana a su vez se construye a partir de las interacciones que los docentes y los estudiantes conforman en el día a día, entre sí.

Por otro lado, confirmamos que las categorías analíticas utilizadas en el modelo (las lógicas y sus graduaciones) permiten agrupar ciclos de interacciones con elementos comunes provenientes de registros de prácticas diversos, los cuales convergen al mostrar determinados patrones comunes en sus prácticas docentes, a los que llamamos "rostros de la inclusión". Si bien en cada salón de clase éstos tomarán expresiones peculiares, los elementos de fondo que comparten o enfatizan, son los mismos. Enfocar el análisis de prácticas docentes situadas en entornos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad, nos ha permitido descubrir "rostros de la inclusión en prácticas docentes". Estas ponen de manifiesto la importancia de fortalecer el poder de actuación de los docentes que trabajan en condiciones por demás adversas, a través de dispositivos de formación adecuados que tengan como eje el análisis de las propias prácticas y la identificación y análisis de las lógicas de actuación que privilegian como vía para atender las tensiones y conflictos que se presentan cotidianamente en sus aulas. Una de las grandes virtudes de este modelo interaccionista es que coloca a los docentes de cara a sus prácticas situadas y los anima a identificar la riqueza

de oportunidades allí contenida así como los rasgos que en su quehacer cotidiano son fortalecidos por sus saberes profesionales prácticos, por sus rasgos de personalidad o sus intereses peculiares. No plantea un modelo prescriptivo derivado de la didáctica de las ciencias que los remitiría a las prácticas deseables de acuerdo con los especialistas en las distintas áreas de conocimiento, asunto siempre inalcanzable para ellos. Por el contrario, construye las necesidades de formación y superación profesional con base en el reconocimiento de parte de los propios docentes, de las necesidades observadas en su análisis del tipo de recursos o esquemas de acción utilizados para responder y ajustar sus prácticas a las necesidades concretas de cada día. Esto abre oportunidades formativas para el mediano y largo plazo y una ruta específica de mejora continua, en la cual son los propios docentes, los protagonistas que la conducen.

En última instancia el modelo ratifica la potencialidad de las prácticas docentes que, a pesar de llevarse a cabo en condiciones de pobreza y exclusión, pueden ofrecer oportunidades que revierten la condición de riesgo de fracaso de los alumnos en desventaja, haciendo de sus salones de clase espacios en los que es posible aprender, convivir y disfrutar el espacio compartido. Tal como señalara De Souza Santos, se trata de especie de "laboratorios sociales" que parecen resistir localmente la evidencia del "fracaso inevitable" al promover de manera exitosa aquello que podría ser considerado como alternativas utópicas en cualquier otro espacio o lugar, excepto por el hecho de que tienen lugar de manera real, en un contexto específico." (De Souza Santos, 2003)

Referencias bibliográficas

Altet, Marguerite (2002). "*Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle*" en : Revue française de pédagogie. No. 138, pp. 85-93.

----- (2002b). Les "pratiques enseignantes": une notion englobante opératoire pour la recherche ou "décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer." Actes du Séminaire à l'université de Nantes, Disponible en línea : https://www.google.com.mx/search?as_q=&as_epq=les+pratiques+enseignantes+une+notion+englobante&as_oq=&as_eq=&as_nlo=&as_nhi=&lr=&cr=&as_qdr=all&as_sitesearch=&as_occt=any&safe=images&as_filetype=&as_rights=

Altet, Marguerite (2005) *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas* en Paquay Léopold, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud (coords.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México, Fondo de Cultura Económica, pp.33-54

Bazdresch, Miguel (2000) *Vivir la educación. Transformar la práctica*. Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco.

Bruner, Jerome (2012) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Machado, nuevo aprendizaje

Coulon, Alain (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona, Paidós (Paidós educador)

- Cullen, Carlos (2015) *La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento* en Ramirez, Irazema Edith (comp) Voces de la filosofía de la educación. BENV, CLACSO, Ediciones Lirio.
- De Souza Santos, Boaventura (2003) *Crítica de la razón indolente*. Disponible en: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/critica_de_la_razon_indolente.pdf
- Fierro, Cecilia y Carbajal, Patricia (2003) *Mirar la práctica docente desde los valores*. México, Gedisa.
- Fierro, Cecilia y Bertha Fortoul (2013) "*La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio*" en: Perales, Cristina, Eduardo, Ariasy Miguel Bazdresch. (2014) *Desarrollo Socioafectivo y Convivencia Escolar*. Guadalajara: ITESO-Gobierno del Estado de Jalisco-Conacyt, pp. 61-90
- Fortoul, Ma. Bertha y Ma. Cecilia Fierro (2011) *Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?* En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 5(2). 101-119. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>
- Freire, Pablo (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.
- (1997) *La educación en la ciudad*. México, Siglo XXI editores.

- Hirmas, Carolina. y Ramos, Liliana. (2013) El viaje hacia la diferencia: la escuela inclusiva. México. SM, Colección Convivencia Escolar.
- Le Breton David (2004) L'interactionnisme symbolique. Paris, Presses Universitaires de France
- Lemke, Jay L. (1997). Aprender a hablar ciencia. España: Paidós.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. (2003). Desarrollo de una Propuesta para la Construcción de Indicadores del Impacto Social de la Educación en América Latina y el Caribe. México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México
- Perrenoud, Philippe (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. México. GRAÓ/COLOFÓN.
- Ritzer, George (2002) Teoría sociológica moderna. 5º edición. España, Mc. Graw Hill
- Tomasevski, Katarina. (2004) Indicadores del Derecho a la Educación. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Vol. 40, pp. 341-388.
- Vinatier Isabelle y Marguerite Altet (2008) Analyser et comprendre la pratique enseignante. Presses Universitaires de Rennes, Rennes
- Vinatier, Isabelle (2009) Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Presses Universitaires de Rennes, Rennes
- Vinatier, Isabelle (2013) Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. De Boeck, Paris.

Yurén, María Teresa. (2007). *El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria*. En Yurén, María Teresa y Araujo, Sonia Stella, *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas sociales*. México: UAEM, Ediciones La Vasija, pp. 169-211.