

Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia?

Inclusive schools in Latin America: How to manage learning and coexistence?

María Bertha Foutoul Ollivier y María Cecilia Fierro Evans

Resumen

El presente trabajo comparte una investigación interesada en recuperar experiencias desarrolladas en escuelas públicas del nivel básico en latinoamérica que han logrado promover ambientes propicios para la convivencia inclusiva y democrática⁸ y para el aprendizaje. El concepto central que organiza el estudio es el de “prácticas de responsabilidad”. El análisis de registros de aula bajo la doble perspectiva de gestión de la convivencia y del aprendizaje es el desafío teórico-metodológico más importante de esta investigación.

Palabras clave: Educación inclusiva, gestión del aprendizaje, gestión de la convivencia, educación básica, prácticas de responsabilidad.

Abstract

This work conveys a research interested in recovering experiences developed in Latin-American basic public schools that have managed to promote ideal environments for inclusive and democratic co-living and for learning. “Responsibility practices” is the central concept organized in the study. The most important theoretical-methodological challenge of this research is the analysis of classroom registers under the double perspective of co-living and learning management.

Keywords: Inclusive Education, Learning Management, Management of living, basic education, practices of responsibility

⁸ Este proyecto se ha desarrollado gracias al apoyo financiero recibido de parte de SEP-CONACYT.

Introducción

Esta investigación profundiza en los procesos y prácticas de escuelas latinoamericanas que promueven *por iniciativa propia*, formas de convivencia basada en la participación y en el esfuerzo sistemático por incluir de manera pertinente a una amplia gama de estudiantes tradicionalmente excluidos, asumiendo responsabilidad por su aprendizaje. En este compromiso por el aprendizaje de todos los estudiantes, radica el elemento distintivo de estas experiencias.

Se trata de escuelas que han dejado de ser únicamente asociaciones de personas que comparten circunstancialmente un espacio, un tiempo y un tramo de obligaciones. Han establecido un vínculo ético al hacerse responsables del bienestar y el aprendizaje de todos. Si compartimos la idea de que la comunidad es “un límite al que tiende toda asociación que se justifica en un vínculo ético”, (Villoro, 1997, p. 359) entonces estas escuelas tienen la peculiaridad de estar en camino de configurarse como comunidades educativas.

El estudio de estas comunidades escolares adquiere la mayor relevancia si tenemos en cuenta que América Latina es una de las regiones más desiguales del mundo, tal como lo sostienen diversos informes internacionales: “El África Subsahariana y América Latina son las regiones en desarrollo donde el grado de desigualdad económica es más acusado” (UNESCO, 2008, p. 9). El último informe de la CEPAL sostiene que: “en efecto, la desigualdad recorre cinco siglos de discriminación racial, étnica y de género, con ciudadanos de primera y segunda categoría. Recorre una modernización hecha sobre la base de la peor distribución del ingreso del mundo. Recorre décadas recientes en que se ha exacerbado la heterogeneidad de las oportunidades productivas de la sociedad, se ha deteriorado el mundo del trabajo y se ha segmentado el acceso a la protección social, multiplicándose las brechas por doquier” (CEPAL, 2010, p. 13).

La escasa contribución de la escuela para acortar las brechas sociales preexistentes es un fenómeno estudiado en la región hace más de tres décadas. (Rama, 1985). Hay consenso en aceptar que la gran etapa de expansión del sistema educativo en América Latina no estuvo acompañada por la generación de mecanismos de diferenciación internos tendientes a incorporar a los sectores tradicionalmente excluidos. En consecuencia, se crearon circuitos escolares diferenciados según el origen social de los destinatarios, dando lugar al fenómeno que Muñoz Izquierdo ha denominado como el “síndrome del rezago, reprobación y deserción escolar” (Muñoz Izquierdo C. et al., 1979).

Así, en los albores del siglo XXI los reportes más recientes insisten en señalar que “las desigualdades en materia de educación, protección social y productividad se nutren de (y alimentan) brechas históricas por razones de raza y etnia, género y territorialidad. Y que “en general, se da una correlación positiva entre la posición socioeconómica más elevada (educación y trabajo de los padres y riqueza de la familia) y el aprovechamiento escolar de los alumnos” (UNESCO, 2008, p. 21).

Estas escuelas, aprendices de comunidades educativas situadas en contextos de marginalidad, se tornan en especies de campos de experimentación social que parecen resistir localmente a la evidencia del fracaso inevitable, promoviendo con éxito alternativas que parecerían utópicas en cualquier otro lugar y tiempo excepto en aquellos donde efectivamente se dieron. (De Souza Santos,

2003, pp. 38-39). Distingue a estas comunidades la solidaridad, entendida como el conocimiento obtenido en el proceso, siempre inacabado, de volvernos más capaces de reciprocidad, a través de la construcción y el reconocimiento de la intersubjetividad. Así, el énfasis en la solidaridad convierte a la comunidad en el campo privilegiado del conocimiento emancipador” (De Souza Santos, 2003, p. 90).

Antecedentes

Esta investigación, sostenida con fondos de la Secretaría de Educación Pública (SEP-CONACYT México), se enmarca en los trabajos de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (RLCE) www.convivenciaescolar.net, la cual tiene el propósito de contribuir al estudio y transformación de la convivencia escolar y la formación para una ciudadanía democrática en las escuelas latinoamericanas. La RLCE está conformada por cuatro grandes nodos que son desarrollados por cada una de las instituciones numerarias y abordan desde una perspectiva particular el tema de la Convivencia Escolar:

1. **El Nodo de Formación** que ofrece espacios de reflexión para la construcción grupal del conocimiento y recursos-herramientas para el desarrollo de procesos de transformación del entorno escolar latinoamericano con el propósito de contribuir en la formación de agentes educativos: directivos, asesores técnico pedagógicos, supervisores, docentes, padres de familia y sociedad en general, en temas relacionados con la convivencia escolar.
2. **El Nodo de Investigación** es concebido como un espacio dinámico en el cual las personas que investigan temas relacionados con la convivencia escolar, puedan encontrarse y dialogar desde la producción de saberes científicos y prácticos. Esta investigación se inscribe en este nodo.
3. **El Nodo Centro de Recursos para la Convivencia Escolar** se propone ofrecer herramientas útiles a los procesos de intervención en convivencia escolar, a través del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en espacios curriculares específicos. Contará con un banco en permanente desarrollo de unidades didácticas para ser utilizadas en la formación universitaria y de agentes educativos en ejercicio.
4. **El Nodo de Conversación Convirtual** ofrece dos espacios facilitadores de la conversación y el aprendizaje. El primero es “Convivencia en el Foro” en el cual se abordan temáticas especializadas con la intención de construir marcos de reflexión, así como la apropiación de conceptos y métodos. El segundo espacio “Comparte tu experiencia” ofrece una alternativa de interacción para compartir anécdotas, vivencias y reflexiones de los actores educativos, así como propiciar la generación de materiales que faciliten el intercambio sobre los temas relativos a la convivencia.

Con apoyo de los fondos concursables UNESCO-Red Innovemos, se llevó a cabo un primer estudio comparado de en siete casos de estudio en tres países, interesado en profundizar en el significado, los procesos, las relaciones internas, las experiencias significativas y lecciones aprendidas por escuelas que han logrado exitosamente construir contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática (Fierro y Mena, 2008).

Dicha investigación formó parte de un proyecto más amplio el cual permitió constatar que existe una gran actividad innovadora en estos campos en la región, la cual es muy poco difundida y compartida entre los diferentes países. Se observó también la gran ausencia de procesos de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo que dificulta optimizar los procesos de cambio y aprendizaje (Blanco en: Hirmas y Eroles, 2008, p. 7).

En cuanto al enfoque teórico empleado en investigaciones de gran envergadura realizadas en México (IDEA- Fundación SM, 2006; INEE, 2007) o en las financiadas por UNESCO-Red Innovemos acuden en primer lugar, a la teoría constructivista y a la humanista, cuyos principios y presupuestos de base, a saber, construcción del aprendizaje y prioridad de la persona, son congruentes para atender mejor las situaciones en las que se encuentran las personas, y todas las personas, que habitan las escuelas. En segundo lugar, el análisis de casos realizado en la investigación UNESCO, evidencia un desplazamiento gradual del constructivismo hacia un marco socio-constructivista. La importancia de la participación y de la inclusión se puede entender en ese marco. En esta línea, es evidente que en varios de los casos, la teoría del desarrollo moral atribuida a L. Kohlberg, puede inspirar la explicación teórica de algunas de las experiencias innovadoras y las estrategias de innovación, o bien puede utilizarse con fruto en la conceptualización de las estrategias.

Todas las prácticas innovadoras se acercan a una ética de inspiración comunitarista, claramente diferente de la ética individualista propia de la modernidad, pues la construcción de relaciones entre los actores tiene en la inspiración comunitaria un marco teórico interpretativo con el cual pueden entenderse lógicamente las acciones y estrategias de los casos. La referencia constante al grupo, a los demás, a la colaboración y a la solidaridad, supone sin duda una idea de cierta superioridad del colectivo sobre lo propiamente individual. También la referencia permanente a la cotidianidad y la importancia que reviste la constante resignificación de la misma y la intelección de las prácticas realizadas bajo esta referencia, se facilita con antropologías sociales de inspiración comunitaria. Por ejemplo, la diversidad y la inclusión son sólo datos en una relación social comunitarista, es decir, en la comunidad no hay diferentes y nadie es excluíble.

A nivel internacional el estudio de la convivencia escolar viene cobrando mayor presencia. Informes del PRELAC, de los años 2003, 2005 y 2007 señalan la importancia de los climas de convivencia en las escuelas, las implicaciones de cara a la equidad que se desprenden de las prácticas docentes y su impacto en la generación de determinados climas de convivencia escolar.

Propósitos y preguntas de investigación

Se trata de un estudio exploratorio sobre los procesos de gestión escolar mediante los cuales se configura un sujeto colectivo comprometido con la mejora de la convivencia y del aprendizaje en la escuela. Se espera generar conocimiento en el campo e impulsar el compromiso y apoyo desde la academia, hacia movimientos de renovación pedagógica surgidos desde las propias escuelas y docentes.

La pregunta principal que guía esta investigación tiene que ver con el tipo de prácticas de gestión escolar caracterizan a escuelas que construyen ambientes para el aprendizaje y la convivencia democrática e inclusiva, toda vez que interesa construir una perspectiva teórico-metodológica para analizar de manera concomitante la gestión de la convivencia y la gestión del aprendizaje.

Perspectiva teórico- metodológica

Esta investigación, cuyo objeto de búsqueda es la gestión de la convivencia y del aprendizaje, se inscribe dentro de la política de la UNESCO del derecho a la educación, y se enmarca en los principios de base del programa *Educación para todos* (EPT), ratificado por nuestro país. En los distintos seguimientos, y centralmente en el del 2008 “Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta?” (UNESCO, 2008), la organización mundial enfatiza en que una educación de calidad para todos requiere por una parte ser una educación inclusiva para todos y cada uno de los niños y por la otra mejorar los niveles de aprendizaje, manera de lograr el dominio de las competencias básicas en cuanto a la lectura, escritura y cálculo. En dicho informe nos dirá que si bien en el mundo, se va cerrando la brecha en cuanto a los desempeños académicos entre los niños y las niñas, las diferencias persisten en cuanto a los alumnos pobres, los que viven en zonas rurales o en los cinturones de miseria de las ciudades, los que pertenecen a grupos autóctonos o minoritarios. (UNESCO, 2008); de manera que la equidad sigue siendo un tema pendiente a escala mundial y centralmente en los países en vías de desarrollo.

Este nexo entre la equidad y el aprendizaje conlleva a que el fenómeno de la inclusión-exclusión sea mucho más complejo que la escolarización de los alumnos: los años cursados o la equidad de entrada al sistema escolar. Mientras que los alumnos que no están físicamente en la escuela están excluidos de hecho y son visibles, los que van a ella y no adquieren las competencias básicas en cuanto al aprendizaje están doblemente excluidos: no cuentan con los elementos necesarios para acceder a los niveles más altos de escolaridad y por ende a mejores condiciones de vida y además están sobrecalificados o descalificados de entrada para desarrollar trabajos manuales, artesanales u oficios. Estos son invisibles y su número es considerable (Govinda, 2009).

Desde este planteamiento, la inclusión va mucho más allá de los niños que tienen necesidades educativas especiales o con discapacidades normalmente asociadas a la salud.

“La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad. [...] la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales” (UNESCO , 2003, p.9, 21).

A escala de los sistemas educativos y de las escuelas, esta vinculación necesaria entre inclusión y mejora del aprendizaje conlleva a buscar escuelas más eficaces impregnadas de una cultura de inclusión y que buscan hacer del aprendizaje de los alumnos “una cuestión de derecho” para cada

uno de ellos y no solamente un subproducto deseable de su permanencia en la escuela (Govinda, 2009).

Un estudio realizado por las autoras de este artículo sobre diversas innovaciones escolares latinoamericanas en el campo de la convivencia democrática e inclusiva da cuenta de que la pedagogía de la innovación queda subordinada en su conceptualización educativa y aun didáctica, a una conceptualización de influencia socio - antropológico, y quizá desde una mirada ética que va más allá del deber, y que pone en el compartir su principio fundamental.

Al respecto son muy sugerentes los aportes de Cullen (1997), al argumentar en torno a una educación basada en la relación ética desde la alteridad, más allá de la diversidad y la diferencia, y con un otro asumido como sujeto sapiencial con el cual experimentamos una relación que se puede encerrar en la idea de “nosotros aquí estamos” como experiencia primera, anterior al individuo y a la comunidad, o los de de Mardones (2003), quien propone una nueva socialización centrada en la construcción colectiva de una nueva dimensión simbólica, antes que una nueva dimensión valoral, capaz de renovar los símbolos y por consecuencia, las relaciones sociales y los valores que las inspiran.

Se construyeron las unidades de análisis para la investigación desde enfoques multidisciplinares que nos permitieron una aproximación a los datos que vaya más allá de lo didáctico, incluyendo explícitamente lo ético, asumiendo esta vinculación entre la convivencia inclusiva y el aprendizaje de los contenidos escolares (Fierro y Fortoul, 2010):

- 1. Las prácticas de responsabilidad-habilidad:** Estas prácticas representan el “germen de transformación” por ofrecer una manera alternativa de gestionar el trabajo compartido y la convivencia; su repetición constante va permitiendo conformar un espacio escolar en el que unos y otros se hacen cargo del aprendizaje de todos y en el que cada persona es apreciada, valorada e integrada al grupo, desde su diferencia.

Las definimos como las formas complejas de actividad humana situada en entornos históricos, culturales, sociales e institucionales determinados, las cuales suponen una participación concertada en función de propósitos que atienden necesidades compartidas y cuya repetición constante las torna en espacios privilegiados de aprendizaje colectivo para la convivencia, es decir, relativos al cuidado de sí mismo, de los otros y del mundo que les rodea. Esta formulación retoma el planteamiento de MacIntyre (1997) quien define prácticas como:

“cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente” (p. 248).

- 2. La gestión de la convivencia:** La convivencia constituye un elemento central de la calidad de la educación por referir a la naturaleza de las interacciones entre alumnos y docentes relativas al aprendizaje.

Destacamos dos rasgos fundamentales en la convivencia: la inclusión y la democracia:

- **Convivencia Inclusiva:** significa apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, de ahí que su meta sea eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. (Ainscow, 2007) Cuando hablamos de convivencia inclusiva estamos refiriendo a la importancia de favorecer: (a) procesos de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; (b) procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación; para hablar y pensar juntos y (c) procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas.
 - **Convivencia democrática,** por su parte, va en la dirección de proponer el desarrollo de capacidades reflexivas y herramientas para trabajar con otros, resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común. (Fierro, Carbajal y Martínez Parente, 2010) La experiencia escolar puede hacer una contribución importante en la posibilidad de experimentar lo que puede significar una ciudadanía activa y proactiva, participativa y deliberante lo cual equivale a aprender a resolver democráticamente y con argumentación de derechos y deberes, los conflictos de poder y las normas; aprender a participar democráticamente en las decisiones y aprender a convivir de manera pluralista, más allá de la mera tolerancia.
3. **La gestión del aprendizaje:** remite a la generación de oportunidades que permite a los alumnos construir saberes cada vez más articulados entre sí y a la vez diferenciados, los cuales tienden hacia los conceptos o interpretaciones disciplinares, que rebasan las comprensiones asentadas en el sentido común y son además, comunicables. El aprendizaje se explica desde los saberes, no solamente desde el desarrollo de habilidades cognitivas y es distinto del rendimiento académico. Compartimos la noción de Cullen (1997) de que el aprendizaje es una “producción articulada y coherente de sentidos” (p. 499). Esta manera de enfocar el aprendizaje, se hace cargo de la necesidad de considerar:
- Elementos psicológicos: capacidad del docente para reconocer las reacciones, necesidades y demandas de los alumnos y de responder a ellas; asimismo, de la respuesta de los alumnos a lo solicitado por el docente.
 - Didácticos: las mediaciones empleadas por los maestros para propiciar en los alumnos la apropiación de saberes.
 - Epistemológico: el proceso mismo de construcción de saberes hacia unidades de sentido progresivamente más complejas y de proyectos de acción (Cullen, 1997).

Las experiencias que integran el proyecto se desarrollan en algunos casos en un espacio definido de la vida escolar, como puede ser el salón de clases. Sin embargo, las más de las veces combinan dos o más ámbitos de intervención. De acuerdo con los trabajos de Hirmas y Carranza (2008), las prácticas innovadoras en convivencia pueden situarse en espacios tales como el curso/aula, el espacio comunidad escolar y el espacio sociocomunitario.

Para analizar la gestión de la convivencia y del aprendizaje a través de prácticas específicas, a las que hemos llamado “de responsabilidad,” hemos optado por el paradigma interaccionista e integrador, ya que permite la articulación de distintas variables del docente, alumnos y situación. (Vinatier y Altet, 2008).

Las dimensiones consideradas desde este enfoque para analizar las prácticas docentes, remiten tanto al contenido del saber –objeto del aprendizaje- en cuanto instrumento para el desarrollo de los alumnos, como al conjunto de interacciones que tienen lugar. Así, en un espacio de enseñanza se gestiona tanto la construcción del saber, como el manejo de la clase o gestión interactiva. (Vinatier y Altet, 2008). La gestión de la convivencia no es por tanto una dimensión subordinada al aprendizaje sino sustantiva, concomitante.

Para este enfoque, las dimensiones de la práctica, a saber: epistemológica, pedagógica, didáctica, psicológica y social, son empleadas como recursos por los actores en situaciones de presencia y son el medio para desarrollar un poder de actuación en determinada situación. Así, aparece un elemento puente para abordar la gestión del aprendizaje y la gestión de la convivencia: se trata del concepto de agencia, cuya connotación desde el ámbito del desarrollo socio-moral remite a la capacidad de reconocer y responder con significados morales, ante los retos y situaciones que su vida presente le plantea. Hacerse responsable equivale a ser capaz de responder ante los desafíos de situaciones presentes (Crawford, 2001). Esta manera de entender la responsabilidad enfatiza la apropiación de un conjunto de competencias para pensar y actuar reflexivamente en el momento presente: una capacidad de vivir en el aquí y el ahora haciendo de ello una praxis. Responsabilidad equivale así al desarrollo de habilidad en tanto que sujeto respondiente.

La docencia considerada como una actividad puede ser analizada en cuanto a su dimensión productiva. La caracteriza la tensión relativa al progreso de los estudiantes en las secuencia de aprendizaje a través del el diseño de tareas, del uso de inferencias, la vinculación con saberes cotidianos, la relación entre distintos campos conceptuales. El docente accede de manera indirecta al progreso de los alumnos y va ajustando su actuar.

En cuanto a su dimensión constructiva, nos preguntamos qué tanto esa actividad permite crecer a docentes y alumnos, en qué medida promueve la construcción de sí mismo, dado que los actores pertenecen a distintos mundos de vida. Esta dimensión refiere a las oportunidades que se ofrecen para el desarrollo de la propia identidad y un sentido de pertenencia en la comunidad curso aula.

“La enseñanza pone en juego relaciones entre docente y alumnos, donde están convocados el lenguaje, la afectividad, la personalidad y que conllevan, como en todas las relaciones humanas, relaciones de poder, resistencia, iniciativas con negociación, control, seducción, persuasión. Lógicas de acción están en juego. El sentido de la acción en clase es construido por los actores a través de sus negociaciones.” (Vinatier y Altet, 2008, p. 169. Traducción por las autoras).

En la dimensión constructiva de la docencia está contenida la convivencia democrática. Si el saber convivir es el núcleo de la dimensión constructiva de la enseñanza, esto supone tanto aspectos relativos a la convivencia inclusiva como a la convivencia democrática. El manejo del

poder, la negociación, el control, etc., conllevan procesos de participación, toma de decisiones, establecimiento y cumplimiento de normas, manejo de conflictos, diálogo y toma de acuerdos.

Desde el paradigma interaccionista podemos así obtener una guía metodológica para el análisis de convivencia y aprendizaje, tomando como punto de observación las dimensiones productiva y constructiva de la docencia.

Metodología

Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva la cual retoma elementos de la perspectiva narrativa, enfocada a la profundización de ciertas prácticas denominadas “de respons-habilidad” (Fierro, 2008). Esta aproximación proviene de alguna o varias de las siguientes fuentes: registros de aula y otros espacios, entrevistas a directivos, docentes, alumnos, revisión de documentos, análisis de producciones de alumnos y diarios de campo.

La investigación se organizó en tres momentos:

- 1. Primera sistematización de experiencias latinoamericanas.** Se lanzó una convocatoria a través de la página www.convivenciaescolar.net difundida a través de diversas redes académicas y de docentes, con vistas a promover la participación en la recuperación de experiencias innovadoras mediante un apoyo financiero sujeto a concurso. Los campos que se abrieron son: liderazgo y gestión directiva, gestión de normativas, desarrollo curricular, condiciones institucionales y de aula que promueven el aprendizaje de todos los alumnos, participación de padres y madres de familia en la vida escolar, gestión del conflicto y alianzas con organizaciones públicas de la sociedad civil y/o comunitarias. Los equipos integrados por investigadores y personal de la propia escuela elaboraron un relato situado de la gestión del aprendizaje y la convivencia en una escuela concreta. Las experiencias recibidas fueron evaluadas a partir los criterios de: pertinencia social, consistencia de las estrategias pedagógicas y de gestión, articulación convivencia y aprendizaje, logros alcanzados y aportes para la generación de conocimiento en el campo. El jureco fue realizado en México y Chile, con un dictamen grupal ciego, de 3 expertos reconocidos en este campo de investigación por sede.
- 2. Profundización.** Etapa central del proyecto, se propone desentrañar la lógica que ha dado sustento a las acciones orientadas a mejorar los aprendizajes y/o la convivencia en experiencias previamente focalizadas. Supone poner un “lente de aumento” en unas cuantas prácticas que están a la base de dichas acciones. La coordinación del proyecto además de entregar las pautas de trabajo a los participantes, abrió un foro de intercambio en la página de la Red, en el cual se ofreció apoyo, ajustando los procedimientos metodológicos y abriendo una discusión teórica en función de los tópicos analizados. El foro constituye una “comunidad de aprendizaje” de los participantes, a la vez que representa un espacio de metacognición sobre el significado de las experiencias y del proceso de trabajo en sí mismo.

- 3. Lectura transversal y discusión teórica de los casos a partir de las unidades de análisis y tópicos significativos que las experiencias ofrecen tales como:** dilemas y tensiones de la gestión directiva en experiencias innovadoras; formación de docentes en el contexto de proyectos; la conformación de una comunidad ética al interior de la escuela; la participación democrática, apuntes para nuevas búsquedas teóricas.

Avance de los resultados

La convocatoria recibió 39 casos procedentes de doce entidades de la República Mexicana: Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Tamaulipas, San Luis Potosí, Puebla, Baja California Norte, Nuevo León, Chihuahua, Oaxaca, Hidalgo y Distrito Federal. Y de ocho países iberoamericanos: México, Guatemala, Costa Rica, Perú, Colombia, Chile, Argentina y España.

Estas experiencias contemplan una gran diversidad de líneas de intervención, tales como: integración educativa, revisión de los sistemas de disciplina a partir de la construcción y seguimiento colectivo de normativas escolares, recuperación de tradiciones y saberes locales, resolución pacífica de conflictos, promoción cultural y artística; escuela y trabajo productivo, propuestas curriculares innovadoras, participación de padres y madres de familia en proyectos escolares y de acción social, entre otros.

A pesar de las diferencias en las prácticas transformadoras, todas las escuelas han trazado un camino propio en la dirección de constituirse como una auténtica comunidad educativa: un grupo de personas que no están ya reunidos únicamente por la circunstancia personal, geográfica o profesional, sino que han conformado un vínculo relacionado con el compromiso mutuo en el aprendizaje del otro, un vínculo ético (Villoro, 1997).

Si se piensa en las grandes tendencias relativas al fracaso y la exclusión en escuelas latinoamericanas, podemos asegurar que la existencia de estas experiencias es algo que merece la pena ser reflexionado y comprendido en profundidad: ¿Cómo ha podido suceder que una escuela en un entorno de marginalidad y violencia de pronto decide que ha llegado el momento de tomar decisiones y generar acciones desde la escuela que modifiquen cierto orden de cosas?; ¿Qué puede explicar el que una escuela decida y logre romper el círculo del “fracaso anunciado”, y justamente con aquellos alumnos que enfrentan mayores desventajas desarrolle estrategias exitosas para asegurar su permanencia en la escuela hasta concluir el ciclo de educación media?; ¿Cómo se configura el éxito en proyectos de integración educativa, de acción social y productiva ligada al aprendizaje escolar?. Cada una de las treinta y nueve experiencias que aplicaron, ponen de manifiesto que en esas escuelas ha ocurrido un acontecimiento ético, pedagógico y político de la mayor importancia: han podido construir agencia, esto es, la capacidad de actuar al interior de su mundo y no sólo conocerlo o construir un significado intersubjetivo del mismo. Esta capacidad es:

“el poder de la gente para actuar propositiva y reflexivamente, en relaciones más o menos complejas con otro, para reiterar y remarcar el mundo en el que vive, las circunstancias desde las cuales puede considerar diferentes cursos de acción posible y deseable, pensados no necesariamente desde el mismo punto de vista”. (Inden, 1990: 23 cit. en Holland et al, 1998: 7).

Fortalece el poder de obrar de los agentes, recuperando su papel como profesionales capaces de decir una palabra sobre el rumbo que juntos proyectan para su espacio y tiempo compartidos. Han modificado la índole de las interacciones entre docentes, con sus alumnos, con directivos, padres y madres de familia, con autoridades educativas y otras escuelas u organizaciones locales. Se han hecho cargo de establecer nuevas reglas del juego que benefician el aprendizaje y en las que todos quedan incluidos. Están siendo escuelas que educan.

De entre todos los casos recibidos, fueron seleccionados 15 para ser profundizados, 8 mexicanos, 4 peruanos, 1 chileno, 1 argentino y 1 guatemalteco.

Las experiencias fueron analizadas a partir de cinco criterios que provienen de la revisión de literatura que examina el alcance de diversas formas de intervención frente a los problemas de exclusión, convivencia y violencia. (PREAL, 2003, 2005; Bickmore, 2004; Fierro et al, 2010), así como elementos a considerar en la gestión de innovaciones en la escala de la escuela, retomando los aspectos pedagógicos, políticos y administrativos implicados. (Fierro 2005, 2008). De este cruce emergen los criterios para el análisis de experiencias. Se utilizaron en el primer momento del jueceo como criterios de selección de las experiencias. Posteriormente dieron la pauta para analizar los primeros reportes de resultados y con base en ellos se preparó una retroalimentación a los casos. Por último, el análisis transversal de los casos los retoma como líneas de profundización.

Tabla 1. Aspectos de las prácticas de responsabilidad más destacados en cada experiencia

Casos Analizados a profundidad	Criterios	Relevancia: vulnerabilidad de la población atendida	Estrategias que contemplan la participación de diversos estamentos	Adecuaciones curriculares a favor de la inclusión y la relevancia social	Estrategias que articulan la convivencia inclusiva y democrática con el aprendizaje	Estrategias que suponen la revisión y modificación de estructuras, prácticas y procesos institucionales
Creación de una escuela amable y de alta calidad. Lima, Perú		X			X	X
La mediación escolar: una estrategia hacia la cultura de la paz. San Luis Potosí, México		X	X			x
El medio ambiente en la escuela primaria "La Esperanza" Baja California, México				X	X	X
Fortalecimiento de la cultura indígena en preescolar. Michoacán, México		X	X			
La secundaria comunitaria de Oaxaca, México		x	X	X	X	X
Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: una telesecundaria vinculada con la comunidad. Puebla, México		X	X	X	X	X

Educación inclusiva, Lecto-escritura en el lenguaje a señas en aulas regulares. Jutiapa, Guatemala	x		x		
Atención a la diversidad cognitiva desde una visión integral. Jalisco, México			x		x
Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los primeros años. Buenos Aires. Argentina	x		X	X	X
Una experiencia de participación activa de los padres de familia en la gestión educativa del Centro Rural de Formación en Alternancia Virgen del Rosario. Apurímac, Perú	x		x		x
Promoción de una cultura de participación de los estudiantes. Chihuahua, México		x			x
Convivencia solidaria y democrática en las escuelas concertadas de SOLARIS, Perú		x		X	X
Prácticas de inclusión, reconocimiento y aprecio a los alumnos a partir del trabajo desde la diversidad. Santiago, Chile	x		x		
Participación de padres y madres de familia en un jardín de niños. Guanajuato, México	X				x
La participación estudiantil en los procesos de políticas educativas. La experiencia de la Red de Municipios Escolares, en Villa el Salvador, Perú	x			x	

Como se puede observar un 86.67% de los casos seleccionados son escuelas -que en germen o en franco desarrollo- tienen prácticas tendientes a la inclusión, ya sea por la atención a una población escolar con un alto grado de marginación social (73.33%) y/o por la presencia clara y explícita de estrategias a nivel aula y escuela de atención a la diversidad (53.33%).

Como se señaló antes, uno de los aspectos más complejos del proyecto tiene que ver con el desarrollo de una metodología que permita analizar en registros de observación de aula y escuela, la forma en que se desarrollan las prácticas de aprendizaje, de convivencia y su interrelación. Después de una amplia búsqueda bibliográfica que confirmó la tendencia de abordar por separado ambos aspectos, fue posible localizar en la escuela francesa de Vinatier y Altet (2008) un ejercicio que sin tener este propósito, ofreció tres elementos clave que representaron conceptos “puente” para analizar prácticas de convivencia y de aprendizaje. Tales conceptos, referidos son: la dimensión productiva y la dimensión constructiva de la docencia, el concepto de agencia que estas autoras utilizan para referir al desarrollo de capacidades para comprender e intervenir en el propio mundo así como el rol clave del docente en este proceso. Esta noción de agencia, al ser también utilizada para aludir al desarrollo de habilidades socio-morales (Crawford 2001), permite enriquecer la perspectiva de las autoras citadas.

Se presenta a continuación un ejemplo del tipo de ejercicio metodológico que es posible realizar desde el paradigma interaccionista, dando cuenta de la gestión de la convivencia y del aprendizaje en una misma situación educativa:

Ejemplo de análisis considerando la gestión de la convivencia y del aprendizaje.

Curso: 3° de primaria⁹

La maestra inicia recordando a los alumnos que tienen 3 plantitas que sembraron en unas macetas y dirige unas preguntas para guiarlos a la conclusión de que estas plantas necesitan un lugar más amplio para desarrollarse. Toma una de ellas y se sienta con los niños

Ma: *Si la cambiáramos a una maceta más grande, ¿a qué le vamos a ayudar?*

A: A crecer, a cuidarla

Ma: *Bueno la vamos a cuidar para que crezca y la vamos a proteger. ¿Cómo se llama esta planta?*

As: Romeroooo

Ma: Y *¿Aquella?*

As: Yerbabuena

Ma: *Qué tal si ayudamos las plantas a crecer. Allí tenemos macetas más grande, tierra, alimentos para que crezcan grandes y fuertes. También hay herramientas y guantes para moverlas sin ensuciarnos. ¿Nos podemos organizar?*

Los niños rápidamente se organizan en 3 equipos

Ma: *¿Qué van a hacer primero?*

A: Echar la tierra

Ma: Si les vamos a preparar el suelo (señala en donde está el saco con tierra). *Huélanla. ¿Huele a tierra normal?*

Los niños se acercan sus manos, las huelen y contestan que no.

Ma. Es un secretito, *esta tierra se llama composta y se prepara con desechos orgánicos. ¿Saben cuáles son esos?*

A: Los que salen de los seres vivos

Ma: *Muy bien, solo que ésta no tiene huesos, ni pellejos de pollo porque a veces se los echamos, se acercan los perritos y hacen mucho cochinerito, por eso algunos hacen composta con puros desechos vegetales. A ver los caballeros, ¿nos pueden ayudar con el saco? (los niños acomodan el costal en el centro de la mesa). Ahora cada equipo va a trasplantar su plantita .*

Los niños se paran por guantes, macetas y plantitas. *La maestra les pide que se fijen como lo va a hacer ella con uno de los equipos. Todos se acomodan alrededor de la mesa*

Los niños se organizan: uno detiene la maceta, otro saca la tierra, otro pone vitaminas y el resto observa o recoge la tierra que se cayó fuera de la maceta

Ma. *Muy bien, ya casi listos. Miren algo (saca la planta de la maceta chica) ¿Ven las raíces?*

A: *Hay que tener cuidado con las raíces, profe*

Ma: *¿Cómo lo sabes?*

A: *Mi mamá tiene plantitas y dice que hay que cuidar mucho las raíces porque se mueren si las rompemos*

Ma: *Sí, las raíces tenemos que cuidarlas cuando trasplantamos, si no lo hacemos con cuidado se pueden morir y pobrecitas ... Mientras nosotros terminamos en nuestra mesa, ustedes ya pueden empezar a trasplantar su plantita. ¿Cómo lo ven?*

Los niños se reintegran a sus equipos y empiezan el trasplante. *Los que no participan haciendo, van diciendo lo que se debe hacer. La maestra participa con uno de los equipos y desde ahí da instrucciones para que no aplasten la tierra, pues debe quedar algo flojita. (López Gorosave, G 2011, pp. 33-35)*

⁹ Marcamos con *cursivas* las intervenciones que evidencian la gestión de la convivencia y con *subrayado* la gestión de aprendizajes. Con ambas marcaciones, las intervenciones que aportan en ambas direcciones a la vez.

En este registro apreciamos cómo es que la gestión de la convivencia y de los aprendizajes transcurre de manera articulada: una sostiene a la otra y viceversa.

Según el modelo de análisis propuesto, tenemos distintas dimensiones en esta secuencia. En cuanto a la dimensión pedagógica, tenemos un tipo de interacciones conducida de manera central por la docente quien se dirige alternadamente al grupo o a algún alumno en lo individual. La dimensión didáctica se estructura bajo un formato de pregunta respuesta, alrededor de un ejercicio de experimentación, previa demostración por la maestra. Se trata de una mediación semi abierta: hay participación de los alumnos, pero siempre dirigida.

Por lo que toca a la dimensión epistemológica, este registro ofrece algunos indicios en el caso de las alumnas y el alumno que participan, por lo que toca a saberes teóricos: nombres de las plantas, acciones para el cuidado de las plantas, noción de composta y cuidados para trasplantar. No tenemos evidencias que permitan apreciar los avances en la construcción de saberes teóricos de parte de cada alumno. Sí en cambio, el registro sugiere que el grupo en su conjunto se ha apropiado de saberes procedimentales relacionados con el cuidado de las plantas. Si bien la maestra dirige y legitima las respuestas, incorpora los saberes cotidianos de los alumnos, como la intervención sobre el cuidado de las raíces, así como la referencia a saberes socio-culturales al aludir a plantas que son de uso cotidiano en la cocina. Hay una preocupación de la maestra por los datos –nombre de las plantas, el tipo de tierra-, lo que ayuda a los alumnos a relacionar sus saberes cotidianos con formulaciones especializadas.

Por lo que toca a la lógica social, el registro denota que los alumnos están acostumbrados a organizarse en equipos de trabajo, dado que no se presentan intervenciones de la maestra llamando al orden. Hay en los equipos dos formas de participar: directamente realizando la tarea, otra verbalizando lo que se requiere hacer. La lógica psicológica sugiere que los alumnos aceptan la actividad propuesta por la maestra y participan en ella.

Así, la clase en términos de aprendizaje ofrece oportunidades en la construcción de saberes procedimentales relacionados con la siembra, los cuales demandan: ver, tocar, oler y experimentar en equipo. No así como oportunidad para elaboraciones conceptuales y metacognitivas, salvo lo ya referido, lo cual supondría movilizar procesos intelectuales más complejos (formular preguntas, movilizar nociones previas, analizar, comparar, etc.) los cuales tendrían que contemplar además, la participación activa de cada uno de los alumnos.

Por lo que toca a la gestión de la convivencia, tenemos una secuencia con manifestaciones constantes en cuanto a expresiones afectivas de inclusión, cuidado y aprecio. Se comunica con palabras y se ofrece la experiencia de participar en el cuidado y protección de las plantas. “*Qué tal si ayudamos a las plantas a crecer*”, lo que pone a los alumnos en contacto con el valor del cuidado de la vida.

Las expresiones hacia las respuestas de los alumnos de parte de la maestra: “muy bien” animan su participación y destacan sus logros. La manera de dirigirse a los varones para solicitar su apoyo: “*a ver los caballeros, ¿nos pueden ayudar con el saco?*” es afectuosa y cercana. Es también incluyente su actitud al incorporar el aporte de un alumno cuando señala: “*hay que tener*

cuidado con las raíces, profe”. Le pregunta: “¿cómo lo sabes?” no es retórica, sino genuina: expresa interés, e incorpora los aportes y los devuelve al grupo sus aporte en una explicación más amplia.

Por lo que toca la convivencia democrática, la clase utiliza el recurso de la organización de equipos: “¿nos podemos organizar?” Se aprecia familiaridad en esta forma de trabajo. La sesión no demanda de intervenciones en cuanto a manejo de normas, conflictos o alguna forma más compleja de participación. Sin embargo, de conjunto la gestión de la convivencia hace contribución a la vivencia de prácticas de cuidado, aprecio y respeto, así como de participación democrática en lo referido al trabajo compartido, el cual será necesario en el ejercicio de la ciudadanía.

Reflexiones finales

Esta investigación representó una doble apuesta. La primera referida al problema del aislamiento y la dispersión de esfuerzos innovadores en América Latina relativos al campo del aprendizaje con equidad. La segunda remite al desafío teórico metodológico de establecer puentes entre los campos de estudio del aprendizaje y de la convivencia, con vistas a evidenciar –a los ojos de los docentes, de los directivos, de los tomadores de decisión y los investigadores- la manera en que se entretienen, en situaciones educativas singulares, determinadas prácticas de convivencia, las cuales son la vez, causa y consecuencia de las prácticas de aprendizaje que se desarrollan.

En este sentido, el presente trabajo, ofrece una modesta pero clara evidencia de la mutua imbricación de estos aspectos y, en consecuencia, abre pistas para la intervención pedagógica orientada a ofrecer mediaciones didácticas que promuevan tanto aprendizajes conceptuales significativos, como de convivencia democrática e inclusiva.

Algunos aspectos que merece la pena destacar son los siguientes:

1. Esta investigación desarrollada a través de quince grupos de trabajo a distancia que comparten el propósito de analizar y comunicar sus experiencias, ofrece una enorme riqueza en cuanto a la posibilidad de formular interrogantes, identificar situaciones dilemáticas y repensar el sentido de su quehacer como educadores. La comunidad de aprendizaje la vivimos como una comunidad ética, toda vez que se configura alrededor de un sentido de responsabilidad compartida. Se trata de “un campo simbólico cuya productividad no exige una locación fija,” y el cual que se nutre de “la imaginación utópica” impresa en sus iniciativas y proyectos (De Souza Santos, 2003, p. 90).
2. La perspectiva teórico metodológica adoptada, basada en el paradigma interaccionista ofreció herramientas adecuadas para analizar las prácticas de responsabilidad, destacando tanto su contribución a la construcción de saberes conceptuales y procedimentales, como los relativos a formas de convivencia basadas en el respeto, el cuidado y el aprecio. Las prácticas de responsabilidad no son sino aquellas que ofrecen oportunidades de aprender y crecer junto con otros, desde la propia diferencia.

3. La vinculación necesaria entre la educación democrática e inclusiva y los aprendizajes escolares, plantea fuertes desafíos a todos los miembros de las instituciones escolares - escuelas de educación básica, escuelas de educación normal- así como a las autoridades del sistema educativo y a los investigadores interesados en fenómenos educativos. Se trata del anclaje de prácticas cotidianas que tienden hacia la exclusión de los estudiantes más vulnerables, sea a través de una competencia descarnada entre ellos, de un sistema de autoridad vertical, o de una pedagogía centrada en la memorización. En contraste, las experiencias estudiadas dan cuenta de que es posible romper estos anclajes a partir de una profunda y sistemática revisión individual y colectiva sobre las prácticas docentes y escolares. Los docentes emergen de nueva cuenta como los protagonistas de los cambios educativos desde la base, y en quienes descansa la posibilidad de crear, gracias a un trabajo colegiado fortalecido, un círculo virtuoso de aprendizaje con equidad.
4. La organización de la investigación alrededor del concepto de prácticas de responsabilidad permitió contar con un elemento común en medio de una gran diversidad de experiencias. Esta decisión metodológica ofreció la posibilidad de rebasar el nivel de generalidad propio del estudio de caso en favor de una narrativa focalizada, como vía de recuperación de los aprendizajes más significativos.
5. Parece muy necesario replantear el sentido de la investigación educativa y su contribución a la recuperación, fortalecimiento y generación de vínculos entre comunidades escolares comprometidas ante los complejos retos educativos que enfrentan. Compartimos la idea de que a la investigación le compete, en vez de generalizar a partir de esas alternativas en busca de la Alternativa, tornarlas conocidas más allá de los lugares y crear inteligibilidades y complicidades recíprocas entre diferentes alternativas desplegadas en diferentes lugares. Contribuir a la creación de redes translocales entre alternativas locales constituye una forma de globalización contra-hegemónica” (De Souza Santos, 2003, p. 38-39).
6. Las extraordinarias experiencias reportadas en los estudios ponen de manifiesto que la escuela pública latinoamericana puede hacer contribuciones muy relevantes a la calidad de vida presente y futura de niños, niñas y jóvenes. No sólo es capaz de resistir localmente a la evidencia del “fracaso inevitable” sino que puede ir mucho más lejos, al atisbar el tipo de *agencia* pedagógica, política y ética que es necesario promover para fortalecer el *poder de actuar* en el propio mundo de referencia, desde una visión inclusiva, comunitaria y solidaria.

Bibliografía

- Ainscow, Mel. (2007) Taking an inclusive turn, *Journal of Research on Special Educational Needs*, vol.7, no. 1, 3-7.
- Bickmore, Kathy (2004). Discipline for Democracy? School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*. Vol. 32, No. 1, pp. 67-92.
- Blanco, R (2008) Presentación. En: Hirmas y Eroles (2008) *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO-Red Innovemos, Santiago de Chile. 7-9 Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184S.pdf>
- CEPAL- Naciones Unidas (2010) La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir. Trigésimo tercer periodo de sesiones de la CEPAL. Brasilia, 30 de mayo a 1° de junio 2010. Recuperado de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/39710/100604_2010-114-SES.33-3_La_hora_de_la_igualdad_doc_completo.pdf
- Crawford, P. D. (2001) Education for Moral Ability: reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. *Journal of Moral Education*, Vol 30, No. 2, 113-129.
- Cullen, C. A, (1997) *Crítica de las razones de educar. Argentina*. Paidós: Argentina.
- De Souza Santos, B (2003). *Crítica de la razón indolente*. Desclée: España.
- Fierro, C. (2008) Comunidad educativa: un proceso de formación para la respons-habilidad. En: Hirmas y Eroles (2008) *Convivencia Democrática, Inclusión y Cultura de Paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO-Red Innovemos: Santiago de Chile. 255-306. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184S.pdf>
- Fierro, Carbajal y Martínez Parente (2010) *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. SM: México.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2010). *Guía de profundización para el análisis de prácticas de aprendizaje y convivencia democrática*.
- Fierro y Mena (2008) Construir respons-habilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile. UNESCO, Red Innovemos, Santiago de Chile (reporte de investigación)
- Fierro, C. (2005) Construir la calidad educativa desde dentro: retos y tensiones en la gestión de la innovación. SEPARATA, en: *Revista Visión Educativa, Revista Sonorense de educación*, Año 4, No. 15, Junio de 2005.
- Fierro, C., (2008) What makes innovations work on the ground? *En Innovating to learn, learning to innovate*. OCDE- Center for Educational Research and Innovation.
- Govinda R. (2009) *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage. Synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. UNESCO. Paris
- Hirmas, Carolina y Carranza, Gloria (2008) Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José de Costa Rica, Noviembre, pp. 56-135. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf>

- Holland, Dorothy et al. (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press: Cambridge
- IDEA- Fundación SM (2006) *Convivencia escolar. Un estudio en México y su comparación Internacional* (mimeo)
- López Gorosave, Gema (2011) *Escuela primaria estatal "La Esperanza". Primer reporte de trabajo*. Recuperado de: <http://www.convivenciaescolar.net/lms/mod/resource/view.php?id=3252&subdir=/Caso 14>. Gema Lopez Gorosave. Mexico
- MacIntyre, A. (1987) *Tras la Virtud. España: Crítica*.
- Mardones, José M. (2003): *La vida del símbolo*, Sal Terrae: Madrid.
- Muñoz Izquierdo C., P.G. Rodriguez, M.P. Restrepo, C. Borrani (1979) El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol IX, núm 3, 1-50
- PREAL (Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. Serie Prevención de la Violencia Escolar, 1 (1). Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=140&Camino=319|Programas/140|Violencia%20en%20las%20Escuelas.
- PREAL (Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) (2005). *Desde distintas realidades nacionales. Pistas para abordar la violencia escolar. Formas y Reformas de la Educación*. Serie Prevención de la Violencia Escolar, 3 (6). Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=140&Camino=319|Programas/140|Violencia%20en%20las%20Escuelas.
- Rama, G. (1985) *Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina*. Kapelusz: Buenos Aires
- UNESCO/OREALC. Booth Tony, Ainscow Mel (2003) Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- UNESCO (2008) Educación para todos en el 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Resumen. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2008. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- Villoro, L. (1997) *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. Fondo de Cultura Económica- El Colegio Nacional: México.
- Vinatier Isabelle y Altet Marguerite (2008) "Analyser et comprendre la pratique enseignante". Presses Universitaires de Rennes: Rennes.