

Aprendiendo de la diferencia

Una guía de investigación en acción para recoger
experiencias en el desarrollo de educación
inclusiva



Una publicación de

Enabling Education Network (EENET)
c/o Educational Support and Inclusion
School of Education
The University of Manchester
Oxford Road
Manchester, M13 9PL
Reino Unido

Tel.: +44 (0)161 275 3711

Fax: +44 (0)161 275 3548

Email: info@eenet.org.uk

Web: www.eenet.org.uk

Primera edición de los lineamientos en inglés, en CD-ROM interactivo: agosto de 2004.

Primera edición de los lineamientos en inglés, en versión escrita: septiembre de 2005.

Primera edición de los lineamientos en español, en versión escrita: noviembre de 2005.

Traducción de Susana Carrera, con financiamiento del Departamento para el Desarrollo Internacional (DFID) del Reino Unido.

Esta publicación se abstiene de reclamar derechos de autor. Le damos la bienvenida si desea usted utilizarla de la manera que le sea más conveniente, e incluso sacarle fotocopias. Tan sólo le rogamos informar a EENET sobre la forma en que utilizó la publicación.

Índice

Reconocimientos	5
A. Antecedentes	6
(i) El proyecto de investigación en acción de EENET	6
(ii) La historia detrás de los lineamientos	6
(iii) Algunos conceptos y principios clave	8
(iv) El objetivo superior de los lineamientos	12
B. Preparación para la investigación en acción sobre la inclusión	14
(i) Formación del equipo de investigación	14
(ii) Matriz de destrezas del equipo de investigación	14
(iii) Matriz de interesados	15
(iv) Difusión	16

Actividades

1. Introducción a las actividades	19
2. Actividades de “investigación”	23
2.1 Actividades de investigación: hablar y escuchar	24
2.1.1 Lluvia de ideas	24
2.1.2 Grupos focales	28
2.1.3 Discusiones grupales	30
2.1.4 Entrevistas	30
2.1.5 Posters de factores	34
2.2 Actividades de investigación: observar y registrar	38
2.2.1 Observación en el aula	38
2.2.2 Fotografía	41
2.2.3 Video	44
3. Actividades de “reflexión”	45
3.1 Actividades de reflexión: dibujar	46
3.1.1 Dibujos de montañas	46
3.1.2 Perfiles de actividades diarias	49
3.1.3 Líneas de tiempo	50
3.1.4 Diagramas	52
3.1.5 Dibujos infantiles	56
3.1.6 Caricaturas	56
3.1.7 Mapas mentales	57
3.2 Actividades de reflexión: interpretar	63

3.3 Actividades de reflexión: escribir y leer	66
3.3.1 Diarios	66
3.3.2 Estudios de casos	67
3.3.3 Historias	68
3.3.4 Ejercicios de evaluación que utilizan la escritura	71
3.3.5 Lectura	71
4. Acción	73
4.1 Introducción	73
4.2 Ejemplo: Incluyendo a las madres adolescentes	73
4.3 Ejemplo: Haciendo accesibles los servicios higiénicos	74
4.4 Ejemplo: Incluyendo a John – un ejemplo de autorreflexión docente... ..	74

Anexos

Anexo 1: El poder	76
Anexo 2: Lecturas adicionales	78
Educación inclusiva	78
Documentos de UNESCO sobre educación inclusiva	80
Investigaciones y procesos	81
Perfeccionamiento docente y escolar	82
Documentos del proyecto de investigación en acción de EENET	83
Anexo 3: Ejemplos de conversaciones entre maestros/as	85
Anexo 4: Fotografías empleadas en el taller de Tanzania	87
Anexo 5: Ejemplo de un cuadro para recolectar información de línea de base	90
Anexo 6: Clase rotatoria o “rompecabezas”	91
Anexo 7: Ejemplo de un estudio de caso inicial	92
Anexo 8: Ejemplos de manuscritos	95
Anexo 9: Modelo de formato de evaluación	95
Anexo 10: Investigación en acción para lograr la inclusión – un marco sugerido	97
Anexo 11: Aspectos de accesibilidad de su investigación en acción	99

Reconocimientos

El proyecto de investigación en acción de EENET¹, así como la creación y difusión de estos lineamientos (tanto en su versión original en CD-ROM como en la presente versión impresa), no hubieran sido posibles sin el financiamiento del DFID – el Departamento para el Desarrollo Internacional del Gobierno Británico.

Los lineamientos fueron escritos por Susie Miles, Ingrid Lewis y Mel Ainscow, y el diseño estuvo a cargo de Ingrid Lewis.

Las actividades de investigación en acción de EENET (en las que se sustentan estos lineamientos) fueron coordinadas en Zambia por Paul Mumba y Patrick Kangwa, y en Tanzania por Joseph Kisanji y Dinah Mbagwa.

Agradecemos a las siguientes personas por su apoyo, asesoría y comentarios acerca de los lineamientos: Prue Chalker, Margarita Focas Licht, Peter Mittler, Sue Philpott, Christine Scotchmer, Negussie Shenkutie, Nidhi Singal, Philippa Thomas y Jamie Williams. Si nos olvidamos de alguien, ¡le pedimos mil disculpas! Cualquier error que figure en los lineamientos es responsabilidad de EENET.

¹ EENET (Enabling Education Network) es una red de intercambio y difusión de información que promueve la inclusión de los sectores marginados en la educación a nivel mundial.

A. Antecedentes

(i) El proyecto de investigación en acción de EENET

El proyecto *"Comprendiendo las iniciativas comunitarias para mejorar el acceso a la educación"* se emprendió con el fin de estudiar formas de apoyar a los miembros de la comunidad para que piensen en, reflexionen sobre, registren, aprendan de y socialicen sus propias experiencias valiosas en el ámbito de la educación inclusiva.

El proyecto se basó en la creencia de EENET de que muchas de las soluciones a los retos de la inclusión pueden encontrarse en experiencias locales, o en las experiencias de personas que viven y trabajan en contextos similares. Depender de la asesoría y documentación de "especialistas" de otros países (del Norte) es con frecuencia inapropiado e insostenible.

EENET aspira a "crear conversaciones" entre profesionales e interesados del Sur y darle una voz a dichas personas, que a menudo constituyen los/las verdaderos especialistas en sus propios contextos. El proyecto de investigación en acción se inscribió dentro de ese compromiso permanente de EENET.

Los lineamientos que presentamos en este documento fueron originalmente diseñados en forma de CD-ROM interactivo². Ofrecen ideas para metodologías y actividades (basadas en las lecciones aprendidas en el transcurso del proyecto de investigación en acción) que pueden ser ensayadas o adaptadas por terceros a fin de facilitar procesos similares de reflexión, registro, aprendizaje e intercambio al interior de sus comunidades.

(ii) La historia detrás de los lineamientos

"Comprendiendo las iniciativas comunitarias para mejorar el acceso a la educación" es el nombre de un estudio de investigación en acción de dos años de duración que se inició en abril de 2001 y continúa hasta hoy, con el desarrollo y la difusión de estos lineamientos. La idea principal detrás de la investigación fue comprender cómo el desarrollo de destrezas de análisis y escritura en una comunidad puede generar cambios que conduzcan a prácticas más inclusivas en la educación.



Ver la propuesta original del proyecto y la propuesta para la fase de seguimiento/difusión (disponibles a través de EENET).

²El CD-ROM contiene secuencias de audio y video y extensos materiales de lectura adicionales, los cuales por razones obvias no pueden ser reproducidos en la presente versión impresa de los lineamientos. Se recomienda utilizar el CD-ROM en lo posible en conjunción con esta versión impresa. Para obtener una copia del CD-ROM, sírvase contactar a EENET.

Participaron en el estudio facilitadores/as de Mpika (Zambia) y Dar es Salaam (Tanzania), que trabajaron en coordinación con facilitadores/as de EENET basados en la Universidad de Manchester, Reino Unido. El estudio estuvo estrechamente asociado a la filosofía y metas de EENET de empoderar a profesionales del Sur para que sistematicen su experiencia en beneficio de otros que enfrentan retos similares.



Ver el enunciado de la visión, misión y valores institucionales de EENET (disponible a través de EENET).

Los lineamientos pueden ayudar a personas que participan en iniciativas comunitarias de promoción de prácticas educacionales más inclusivas a:

- aprender de su experiencia con prácticas inclusivas
- sistematizar dicha experiencia
- compartirla con otras personas

Los lineamientos hacen un fuerte énfasis en la importancia de “aprender del Sur”. Algunas de las prácticas más interesantes y pioneras en promover la inclusividad en la educación están teniendo lugar en los países del Sur.

Pero existen numerosas barreras que impiden a las personas de otros proyectos y culturas aprender de dichas experiencias. Algunas de las tensiones y retos que entraña trabajar con un enfoque de este tipo incluyen: la relevancia de aprender entre culturas; la construcción de puentes entre culturas basadas en la oralidad y en la lecto-escritura; así como aspectos de colaboración y *poder* entre el Sur y el Norte.



Ver en el Anexo 1 información sobre cuestiones relacionadas con el poder.

Estos lineamientos están diseñados para ayudar a profesionales y miembros de la comunidad a “recoger” su experiencia a fin de compartirla con un público más amplio. Todo el mundo puede participar en una investigación acerca de su propia experiencia – independientemente de su nivel de instrucción formal o grado de alfabetismo. Las actividades descritas en estos lineamientos han sido diseñadas para convocar una amplia participación en la investigación en acción. Esperamos también que los resultados de los proyectos de investigación en acción sean compartidos entre profesionales que trabajan en contextos similares, y en especial entre países del Sur.

Participar en un proyecto de investigación en acción no debe representar un aumento de la carga de trabajo o una distracción de las tareas diarias - puede añadir valor a lo que las personas ya hacen como parte de su quehacer regular. Por eso se le llama investigación *en acción*. Las actividades descritas en estos lineamientos han sido diseñadas para ser incorporadas en la rutina diaria de escuelas y comunidades. Idealmente, el proceso deberá ser

liderado por un facilitador/a o un equipo de colegas y/o miembros de la comunidad trabajando en estrecha colaboración.

Antes que *extraer* información de personas y proyectos, el objetivo superior de los lineamientos es *empoderar* a las personas y mejorar los proyectos/la práctica inclusiva.

Para los efectos de esta guía usaremos la siguiente definición de “investigación en acción”:

“Proceso de recolectar y analizar información acerca de un problema real que es percibido como tal, con el fin de planear acciones para solucionarlo.”

La investigación en acción adoptada en nuestro estudio se valió de una combinación de métodos de indagación colaborativos, al estilo de las escuelas inglesas, y aprendizaje y acción participativos, a la usanza del Sur. Esto incluye procesos grupales y métodos visuales de registro, en los cuales la conducta y actitudes de los facilitadores/as externos frecuentemente son más importantes que los métodos de investigación en sí. Un principio clave de la investigación en acción es el sentido de propiedad que se desarrolla respecto del proceso de cambio resultante.

(iii) Algunos conceptos y principios clave

Establecer una terminología - o un lenguaje de investigación - común es fundamental, especialmente cuando se trabaja transculturalmente. Cuando se investiga el tema de la educación inclusiva, existe el desafío adicional de la terminología particularmente compleja (y a menudo impugnada) que se suele utilizar para describir a las personas que poseen impedimentos. Al realizar el proyecto de investigación en acción de EENET, hicimos un esfuerzo consciente por emplear un lenguaje claro y directo y aclarar el significado de los términos que empleáramos.



Ver “Investigación en acción en Mpika, Zambia: Analizando el discurso de maestros/as locales”, que provee un análisis más detallado de los aspectos lingüísticos (disponible en inglés a través de EENET).

aprendizaje	investigación	acción
participación	reflexión	indagación
inclusión	cooperación	

Éstas son algunas de las palabras (terminología) que se utilizan para hablar y escribir sobre una investigación en acción. Se emplean en diferentes combinaciones para describir los distintos enfoques que se emplean en este tipo de trabajo. Por ejemplo:

- **Indagación cooperativa o colaborativa**
Todas las personas que intervienen en la investigación participan en calidad tanto de investigadores como de sujetos. Todas participan en el diseño y la gestión del proyecto, así como en la actividad que está siendo objeto de estudio.
- **Concientización**
Proceso que implica la toma de conciencia sobre sí mismos a través de la autoindagación y la reflexión colectivas. Este término cobró gran popularidad a raíz de la obra de Paulo Freire, que ha influido en el pensamiento de muchas de las personas que trabajan en situaciones de pobreza.
- **Investigación participativa en acción (IPA)**
Proceso que hace hincapié en el rol del conocimiento como un instrumento significativo de poder y control, genera conocimiento y acciones que redundan a favor de un grupo de personas y empodera a las personas mediante el proceso de construir y utilizar su propio conocimiento.
- **Aprendizaje y acción participativos (AAP)**
Se trata de una familia creciente de enfoques, métodos y conductas diseñados para capacitar a las personas para compartir, enriquecer y analizar su conocimiento sobre la vida y sus condiciones de vida, y para planear, actuar, monitorear y evaluar.

Tanto el enfoque IPA como AAP inciden sobre los aspectos de poder y falta de poder. Cuestionan el hecho de que los sectores más poderosos de la sociedad ejerzan un control total sobre la definición y el uso del conocimiento.

El enfoque IPA, conocido originalmente como Diagnóstico Rural Participativo (DRP), se desarrolló en Kenia e India a fines de la década del 80. Ha sido usado en una vasta variedad de contextos: agricultura, agua, forestería, proyectos con mujeres, educación de adultos y alfabetización. El enfoque IPA tiene tres elementos comunes: responsabilidad; equidad y empoderamiento; y diversidad.

El enfoque DRP/IPA implica un cambio de énfasis:

de	dominación	a	empoderamiento
de	lo individual	a	lo grupal
de	lo cerrado	a	lo abierto
de	lo verbal	a	lo visual
de	medir	a	comparar, jerarquizar y calificar



Ver relación de lecturas adicionales en el Anexo 2

Los lineamientos han capitalizado la experiencia del DRP/IPA y aplicado los principios de estas metodologías a la educación de la infancia, más que de personas adultas. Personas ciegas han criticado la metodología AAP por sustentarse básicamente en métodos visuales: mapas, diagramas, ilustraciones, etc. Nosotros hemos sido conscientes, durante todo el proceso de elaboración de los lineamientos, de la necesidad de hacer la metodología accesible a niños/as y adultos con impedimentos físicos, sensoriales e intelectuales, y a personas con destrezas limitadas de lecto-escritura. Sin embargo, este aspecto de los lineamientos aún requiere mayor atención. En ese sentido, agradeceremos su retroalimentación e ideas como usuario o usuaria de los lineamientos. Le rogamos contarnos sus experiencias con el uso de los lineamientos y enviarnos sus sugerencias para hacerlos más apropiados al trabajo con personas con discapacidad, destrezas limitadas de lecto-escritura, etc.



Ver "Participación de la comunidad con personas con discapacidad: capacitación en Yemén" – este artículo (en inglés) sobre DRP y personas con discapacidad puede contener algunas ideas que les sean útiles en sus actividades (disponible a través de EENET).

El ciclo de aprendizaje

Uno de los principios más importantes del enfoque AAP y otros métodos de investigación en acción es que son las personas que enfrentan los problemas las que llevan a cabo la investigación y desarrollan el conocimiento. Es el análisis de una experiencia lo que transforma dicha experiencia en conocimiento e infunde la confianza para utilizar dicho conocimiento.

Educación inclusiva

El objetivo central de estos lineamientos es ayudar a los y las profesionales a investigar su propia experiencia de educación inclusiva y trabajar de manera colaborativa en el desarrollo de prácticas más inclusivas en la educación. El término "educación inclusiva", sin embargo, es complejo y con frecuencia se interpreta equivocadamente.

El tema de la inclusión debe situarse en el contexto del debate internacional más amplio en torno a la Educación para Todos (EPT), estimulado por la Declaración de Jomtien de 1990 y el Marco de Acción de Dakar de 2000. Estos marcos internacionales otorgan cierto reconocimiento al hecho de que la inclusión debe ser considerada como un componente fundamental del movimiento EPT.

El término *integración* se basa en el supuesto de que se tomarán medidas adicionales para acoger a estudiantes considerados especiales en un sistema

escolar que se mantiene básicamente inalterado. Sin embargo, actualmente muchos países están dando un giro hacia la *educación inclusiva*, que se basa en el principio de reestructurar las escuelas con el fin de atender las necesidades de *todos/as* los estudiantes.

Barreras

Un concepto central de la educación inclusiva son las “barreras al aprendizaje y la participación”. En estos lineamientos, muchas de las actividades invitan a reflexionar acerca de las barreras que uno enfrenta en su propia situación. Al adoptar un enfoque basado en “barreras al aprendizaje” para fomentar la inclusión, es conveniente plantear una serie de preguntas a fin de entender la multiplicidad y diversidad de barreras que existen en escuelas y comunidades. Las barreras pueden ser clasificadas en las siguientes categorías, para cada una de las cuales proporcionamos algunos ejemplos:

actitudes:	temor, turbación, vergüenza, bajas expectativas
entorno:	locales escolares y servicios higiénicos no accesibles
políticas:	horarios inflexibles; no enseñanza en el idioma materno
prácticas:	enseñanza no basada en la interacción y la cooperación
recursos:	insuficiencia de maestros/as, clases demasiado grandes

Salamanca

La “Declaración de Salamanca de los principios, políticas y práctica en la educación especial”, elaborada por UNESCO en 1994, proporciona un marco para considerar cómo llevar adelante políticas y prácticas de educación inclusiva. Sostiene que las escuelas regulares que tienen una orientación inclusiva representan

“...el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.”

Además, sugiere que dichas escuelas

“...proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.”

La Declaración de Salamanca nos exhorta a enfocar las dificultades educacionales bajo una óptica diferente. Esta nueva orientación conceptual se sustenta en la creencia de que los cambios de metodología y organización – en respuesta a los alumnos/as que experimentan dificultades – pueden beneficiar a todos los niños y niñas, bajo ciertas condiciones. Así, los alumnos y alumnas que en la actualidad son clasificados como niños y niñas con necesidades especiales pasan a ser considerados como un incentivo para promover el desarrollo de entornos de aprendizaje más ricos.



Ver Declaración de Salamanca en

http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm

Aunque gran parte del debate y la disputa en torno a los procedimientos para lograr la educación inclusiva se encuentran dominados por agendas del Norte, es evidente que tienen implicancias para las iniciativas de políticas del Sur, donde muchos grupos de educandos son especialmente vulnerables a la marginación y la exclusión – y no solamente aquéllos/as con discapacidad. Otros factores, como la raza, la etnicidad, el género y la pobreza, juegan asimismo un papel en la exclusión de la educación.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño es otro instrumento internacional que promueve el principio de que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación. El artículo 2 defiende el derecho de todos los niños y niñas a ser protegidos contra la discriminación por razones de género, raza, discapacidad, religión, idioma o pobreza. El artículo 28 sostiene que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación, y que se debe implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos y adoptar medidas para reducir las tasas de deserción escolar. El artículo 29 se refiere asimismo a la educación y a que ésta debe estar encaminada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño/la niña hasta su máximo potencial.



Ver la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño

(www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm)

(iv) El objetivo superior de los lineamientos

El objetivo superior de los presentes lineamientos es ayudar a las comunidades a contar su historia sobre el desarrollo de prácticas inclusivas en la educación – a través del aprendizaje, la sistematización y la socialización de dicha experiencia.

Los siguientes principios rectores fueron desarrollados para apoyar esta filosofía de la “colaboración creativa”. El objetivo de largo plazo de los lineamientos es ayudar a sus usuarios/as a reducir la marginación y la exclusión en la educación, y por ende a hacer la educación más inclusiva, con base en los siguientes principios:

- **Aprovechar el conocimiento existente**
El conocimiento existente a nivel local nos ayuda a entender por qué algunos niños y niñas experimentan dificultades para participar en la educación.
- **Capitalizar la experiencia**
Los miembros de la comunidad local poseen abundante experiencia, que puede aprovecharse para hacer más inclusiva la educación.

- **Recolectar información**
Por consiguiente, es necesario recopilar el conocimiento ya disponible en la comunidad.
- **Trabajar juntos**
Para lograr avances, las personas deben trabajar en cooperación en la identificación y el desarrollo de alternativas para dar solución a los problemas.
- **Escuchar voces diferentes**
Trabajar juntos significa aprender unos/as de otros/as, y en especial escuchar las ideas de aquéllos/as cuyas voces a menudo no son escuchadas.
- **Crear conversaciones**
Es hablando y escuchando que aprendemos. Las conversaciones pueden hacernos ver nuestra propia situación bajo una luz diferente y en consecuencia motivar cambios importantes en la forma en que practicamos la educación.



Ver ejemplos de conversaciones entre docentes en el Anexo 3.

- **Evaluar experiencias**
Las lecciones aprendidas de la investigación en acción pueden ser plasmadas en historias. Éstas pueden ser utilizadas para reflexionar sobre y evaluar el aprendizaje que ha tenido lugar y compartirlo con terceros.

Al formar un grupo de investigación en acción, es importante cerciorarse de que todos los involucrados/as conozcan y entiendan los principios básicos arriba mencionados.

“La diferencia es nuestro mayor recurso renovable.”

B. Preparación para la investigación en acción sobre la inclusión

(i) Formación del equipo de investigación

Idealmente se requiere formar un equipo de investigación. Dicho equipo puede ofrecer orientación sobre el proceso de investigación y proporcionar espacios de reflexión. Los miembros del equipo pueden acordar una meta común y discutir sus respectivas agendas. El facilitador/a tiene la responsabilidad de crear un equipo con perspectivas y experiencias diversas. Estos son algunos de los factores que deben considerarse si se quiere formar un equipo representativo:

- equilibrio de género
- personas con y sin discapacidad
- miembros de la localidad y foráneos
- miembros del Norte y del Sur
- edad
- niveles de conocimiento e interés en la investigación

(ii) Matriz de destrezas del equipo de investigación

Probado y comprobado por EENET

Es conveniente, además, comprobar de qué destrezas disponen los y las miembros del equipo de investigación. Esto puede ser representado en forma de una matriz de destrezas.

Escribir los nombres de los miembros del equipo en la parte superior de una hoja; luego, mediante un ejercicio de lluvia de ideas escribir al lado izquierdo de la hoja toda la gama de destrezas y experiencias que resultarían valiosas para este proyecto (ver ejemplo más abajo).

Antes de embarcarse en un proyecto de investigación, discutir las fortalezas y debilidades de los miembros del equipo de investigación ayuda a garantizar que el equipo posea un conjunto de destrezas y experiencias mutuamente complementarias. En adición, permite a los miembros del equipo conocerse y repartirse las tareas.

Destreza	Persona 1	Persona 2	Persona 3	Persona 4	Persona 5
Idioma local					
Conocimiento de la cultura local					
Buenas destrezas de escritura					
Buenas destrezas de facilitación grupal					
Buenas destrezas para la interacción individual					
Atención al detalle					
Perspectiva global sobre investigación en acción, educación inclusiva y el contexto local					
Buenas habilidades de escucha					
Habilidad para elaborar diagramas y dibujos					
Habilidad para hacer las actividades divertidas (¡contar buenos chistes!)					

(iii) Matriz de interesados

Es importante formarse una idea más precisa de quiénes son los actores o interesados clave. Esto se puede hacer también por medio de una matriz, en la que se llevará a cabo un **análisis de interesados**:

- ¿Quiénes son todas las personas que tienen un “interés” en este proyecto (escuela, comunidad, etc.)?

- ¿Qué tan importante es este proyecto para ellas? (Calificar los niveles de importancia, sobre una escala del 1 al 5.)
- ¿Cuál es el conocimiento existente de dichas personas en relación con este proyecto? (Nuevamente, utilizar una escala del 1 al 5 para representar los niveles de conocimiento, de altos a bajos.)

Dibujar una matriz de interesados y colocar a cada interesado en el recuadro que corresponda:

Baja importancia	Alta importancia
Alto conocimiento	Alto conocimiento
Bajo conocimiento	Bajo conocimiento
Baja importancia	Alta importancia

Este proceso no es esencial, pero puede ser útil para cerciorarnos de contar con un equipo inclusivo, y para determinar:

- quiénes deberían participar
- quiénes necesitan más información (recuadro inferior derecho)
- quiénes podrían participar si el proyecto cobrara más relevancia para ellos/as (recuadro superior izquierdo)
- quiénes podrían fungir de especialistas y motivadores clave (recuadro superior derecho)
- quiénes podrían ser dejados de lado tranquilamente, o quiénes necesitarían mayor motivación e información (recuadro inferior izquierdo)

(iv) Difusión

Los productos y la difusión del proyecto deben ser considerados desde el principio, en la etapa de preparación del proyecto. Por ejemplo:

Productos deseados

¿Qué desea la gente que produzca el proyecto?

- una obra de teatro local
- un pequeño folleto
- un video
- una exposición
- un manual de capacitación

Diferentes interesados aspirarán a diferentes productos.

Análisis del público objetivo

Es conveniente hacer un análisis del público objetivo, similar al análisis de interesados, en la etapa de planificación del proyecto. No es conveniente dejar este análisis para el final.

- ¿Quiénes podrían estar potencialmente interesados en los resultados de esta investigación?
- ¿Qué tan importante será la investigación para ellos?
- ¿Qué tan fácilmente pueden acceder a la información?
- ¿Qué tipos de procesos se usarán para difundir y socializar los resultados de la investigación?

Actividades

1. Introducción a las actividades

Existe una amplia gama de posibles actividades que pueden utilizarse como parte de un proceso de investigación en acción. Las actividades consignadas en estos lineamientos han sido divididas en dos grandes rubros: “investigación” y “reflexión”. Hemos incluido, además, una pequeña sección bajo el rubro denominado “acción”.

En un diagrama referencial encontrarán un resumen del proceso de investigación en acción aplicado por EENET para investigar y mejorar la práctica educativa.



Ver diagramas en las páginas 21 y 22.

Al embarcarse en un proyecto de investigación en acción, y antes de introducir cambios en las escuelas y comunidades, es importante que los grupos investiguen y reflexionen acerca de sus propias experiencias. Asimismo, es importante que consideren la cultura e historia de su situación. Esto les permitirá definir qué tipo de información necesitan recolectar y registrar para su posterior análisis. Para completar el ciclo de investigación en acción, la investigación y la reflexión deben llevar a la acción.

El proyecto de investigación en acción de EENET privilegió el proceso de reflexión (investigación y reflexión), por encima del proceso de acción. En consecuencia, los lineamientos contienen mayormente ejemplos de actividades conducentes a promover la reflexión. En las comunidades que participaron en el proyecto de EENET, el proceso de reflexión grupal sí llevó a cambios en la práctica, tanto en el salón de clases como en la comunidad. Hemos incluido apenas un puñado de ejemplos de dichas “acciones”, dado que no constituían el tema principal de estudio. Nuestro enfoque principal se focalizó en cómo apoyar a profesionales del sector educación para que “contaran su historia”.

La lista de actividades puede ser concebida como el “menú” de una cena o “buffet”. Los investigadores/as en acción (¡ustedes!) pueden elegir de un abanico o menú de métodos y enfoques posibles, dependiendo de la situación específica que estén enfrentando, o de las necesidades específicas de su equipo. Por ejemplo, pueden seleccionar el ejercicio fotográfico si tienen acceso al equipo fotográfico requerido. Si disponen de dicho equipo, pueden optar por realizar esta actividad como un excelente medio para trabajar con grupos que tienen dificultades para registrar o expresar sus ideas y experiencias, ya sea por escrito o en forma oral.

Cada miembro del equipo de investigación traerá consigo sus propias ideas, experiencias, recuerdos y prejuicios. Cada uno es un/a especialista valioso, con mucho que aportar al proceso de investigación. Son estos recursos

humanos los que resultan extremadamente valiosos en la investigación en acción. No cuesta nada hablar con colegas y examinar con ellos atentamente su situación.

Hemos intentado dividir las actividades de la investigación en acción de acuerdo a la forma en que utilizamos nuestras facultades básicas de habla, visión, escucha y pensamiento – y nuestra capacidad de lectura, escritura y dibujo. Para quienes tienen dificultades de lecto-escritura, las actividades contemplan muchas otras formas de registrar las ideas e información.

Siéntanse libres de utilizar las actividades tan flexiblemente como deseen. Nosotros les ofrecemos un menú de sugerencias, y no una fórmula predeterminada sobre cómo realizar una investigación en acción.

Consejos útiles

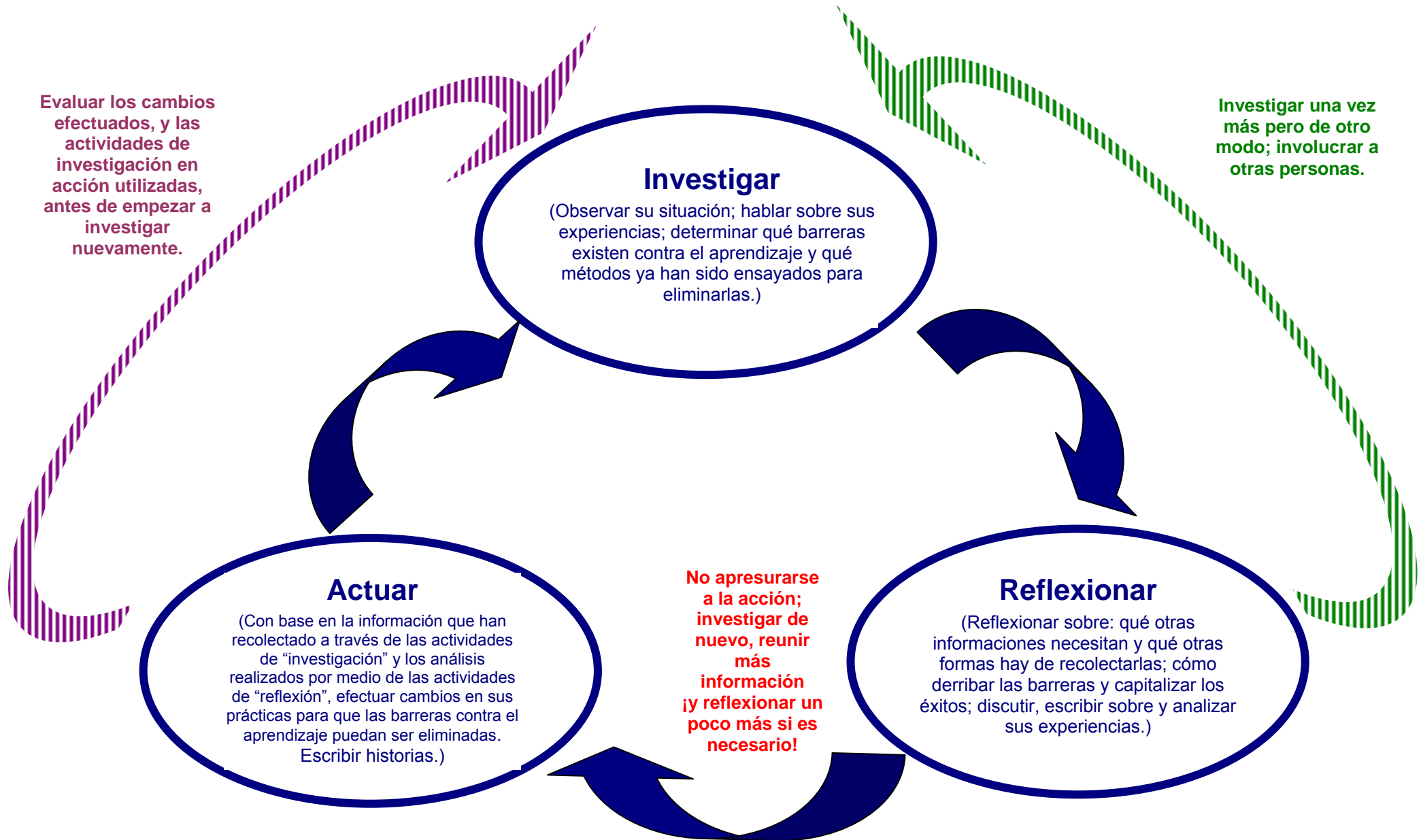
Se recomienda desarrollar las actividades de recolección y evaluación de información con una serie de fuentes distintas, para cotejar y verificar la información y decidir si es importante o no. Esta forma de enfocar las cosas, desde tres o más ángulos distintos, se conoce como “triangulación”. Por ejemplo, podrían comparar evidencia de diferentes personas de una comunidad escolar específica; diferentes métodos de recolección de información; diferentes miembros del equipo de investigación. Sin embargo, lo cierto es que a menudo recabarán de manera natural tres grupos de evidencia completamente distintos, que incluso pueden contener información contradictoria. Cerciórense de que este aspecto sea abordado por los participantes de la investigación.

Recuerden que puede ser conveniente realizar algunos ejercicios de “calentamiento” previo, dirigidos a “romper el hielo” con los grupos, antes de emprender algunas de las actividades sugeridas.



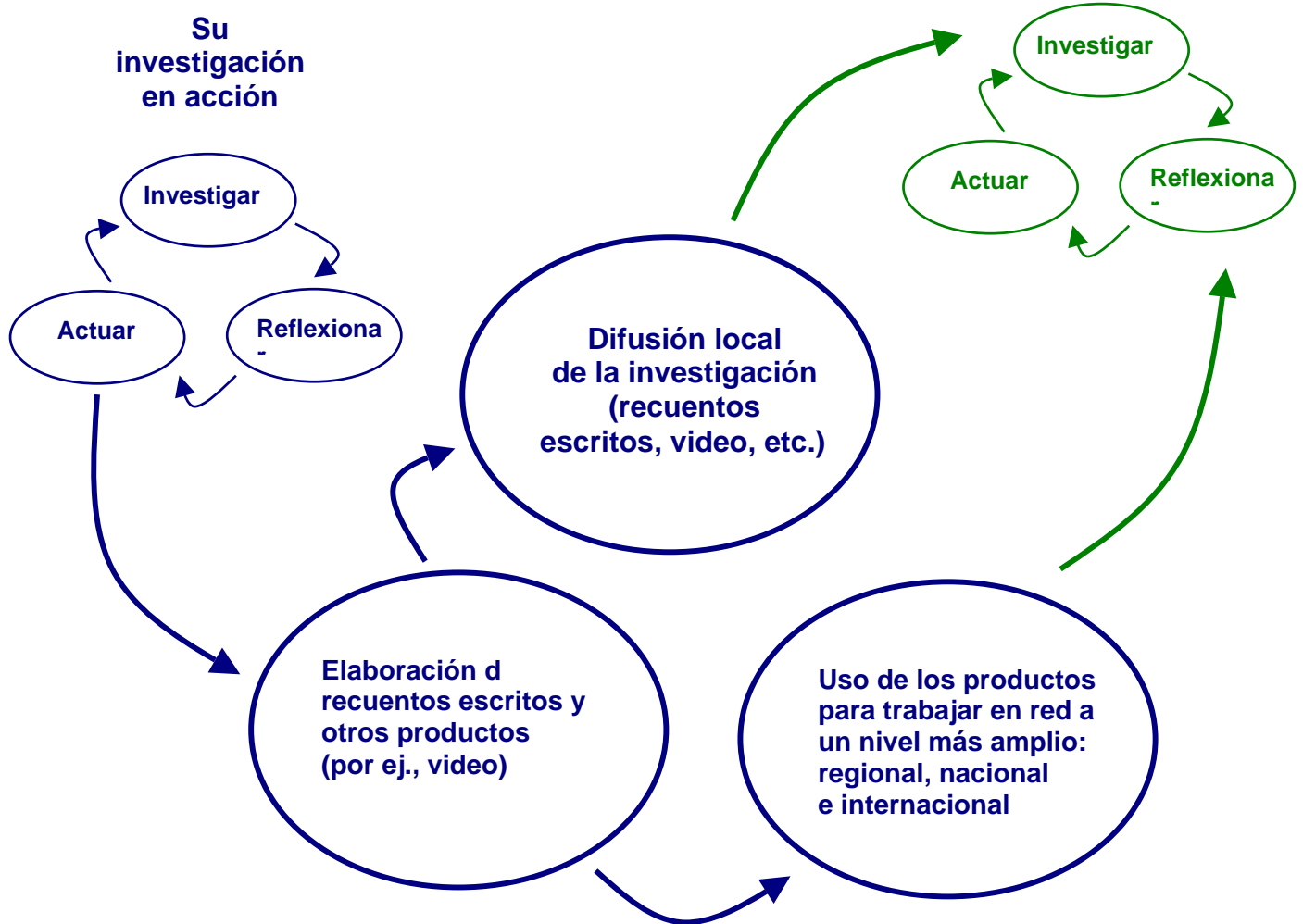
Ver actividades de calentamiento en el material de capacitación docente “La educación inclusiva en Camboya” (disponible a través de EENET).

Intenten crear un ambiente relajado, informal y acogedor en el cual llevar a cabo las actividades. Recuerden: el objeto de la investigación en acción no es probar el conocimiento de las personas o asignarles una calificación de acuerdo a su capacidad para analizar y cambiar una situación. Tampoco es decirles cómo tienen que hacer su trabajo ni qué cambios tienen que realizar. Lo ideal es que todo el mundo se sienta cómodo y disponga de la misma oportunidad para expresar lo que quiera decir.



La socialización y el trabajo en red como parte de la investigación en acción

Inspirar a otros para que investiguen, reflexionen y actúen



2. Actividades de “investigación”

Las actividades de “investigación” se dividen en dos categorías: las que implican hablar y las que implican observar.

Las actividades que sugerimos aquí les permitirán *investigar* la situación en su propia escuela y comunidad. Los ayudarán a descubrir qué está ocurriendo, mediante el hecho de *hablar* unos/as con otros/as y *observar* y *registrar* lo que observen que está ocurriendo en diversos lugares.

Una vez que hayan investigado la situación detenidamente, estarán en mejor posición para reflexionar o analizar lo que ésta significa en términos de prácticas inclusivas o excluyentes. Asimismo, estarán mejor capacitados para reflexionar sobre cómo mejorar las prácticas a fin de hacer más inclusiva su escuela o comunidad.

En consecuencia, “investigar” es sumamente importante – es la base sobre la cual construirán su reflexión (análisis) y luego, más adelante, sus acciones encaminadas a mejorar las prácticas.

Desde luego, hay muchas instancias en las que la “investigación” y la “reflexión” se superponen. Por ejemplo, cuando *investigamos* lo que está ocurriendo en nuestras escuelas y comunidades, idealmente necesitamos *registrar* lo que vemos, para que no se nos olvide. Y esta acción de registrar (escribir y dibujar) forma parte también del proceso de “reflexión”.

2.1 Actividades de investigación: hablar y escuchar

2.1.1 Lluvia de ideas

Probado y
comprobado
por EENET

La lluvia de ideas es un método rápido para intercambiar ideas, inquietudes o palabras clave. Los participantes son exhortados a decir o escribir las primeras palabras que se les vengan a la mente cuando piensen en un tema en particular. Existen muchas formas de desarrollar ejercicios de lluvias de ideas – por ejemplo, individualmente, en parejas o en grupo. Los ejercicios de lluvia de ideas pueden ayudarlos a identificar (en un tiempo relativamente corto) los principales temas que cubrirá su investigación en acción y las preguntas clave que deberán formular en el transcurso de la misma.

Lluvia de ideas durante un taller para docentes en Zambia

Hay muchas formas en que pueden incorporar la lluvia de ideas en su investigación en acción. A continuación un ejemplo de cómo se introdujo una lluvia de ideas en un taller para docentes en Zambia.

Instrucciones que se impartió a los participantes

Primero se asignó a los maestros/as una actividad individual. Se les pidió escribir un anuncio publicitario corto a favor de su escuela, resaltando las cualidades que en su opinión hacían de su escuela un buen centro de enseñanza. Esto permitió dar inicio a las actividades del día con un ánimo positivo, lo cual es importante para mantener la motivación de los participantes.

A continuación se invitó a los docentes a sentarse en grupos y mencionar, mediante una lluvia de ideas, las barreras que enfrentan en su escuela, que posiblemente hagan de ella un centro educativo menos bueno. Se les pidió escribir su lista de barreras en una hoja de papel. Durante la lluvia de ideas, no se les permitía explicar sus ideas ni decir si estaban de acuerdo o no con las de sus colegas.

Recién una vez concluida la sesión de lluvia de ideas se les permitió discutir las ideas de la lista en mayor detalle. A esta discusión le siguió una segunda actividad de lluvia de ideas, en la cual se les encargó elaborar una lista de las estrategias que ya habían intentado para eliminar dichas barreras.

¿Cómo respondieron los participantes a esta actividad?

Los grupos deseaban discutir sus ideas y cerciorarse de que las “respuestas” estuvieran correctas antes de escribirlas sobre el papel. El concepto de escribir las primeras ideas que se le vienen a uno a la mente no les fue fácil de asimilar. Un grupo perdió el entusiasmo por completo cuando se indicó a sus miembros varias veces que no discutieran sino que se limitaran a producir una lluvia de ideas.

Consejos útiles

A continuación algunas sugerencias para que su actividad de lluvia de ideas sea exitosa, con base en las lecciones que aprendimos de los ejercicios.

No asuman que todo el mundo está acostumbrado al concepto de lluvia de ideas. Puede tratarse de algo que las personas nunca hayan hecho antes. Además, el hecho de exponer ideas frente a un grupo grande, sin discutir las previamente para confirmar si “suenan bien”, puede requerir seguridad. Por lo tanto, antes de dar inicio a la actividad es preciso ofrecer a los participantes una explicación clara de lo que significa una lluvia de ideas, y tranquilizarlos en el sentido de que no existen respuestas “correctas” o “incorrectas”.

Piensen en formas de explicar la lluvia de ideas con las que los participantes puedan relacionarse. Por ejemplo, la lluvia de ideas podría ser comparada con una lista de compras: uno escribe su lista sin conversarla con nadie, y más adelante puede discutir los detalles con el tendero o tendera – la cantidad de leche, el tamaño del pan, etc.

Los facilitadores/as podrían realizar una demostración de ejemplo de un ejercicio de lluvia de ideas.

Si bien la lluvia de ideas debe ser rápida y espontánea y no debe incluir discusiones de las palabras o ideas sugeridas por los participantes, es posible que los facilitadores/as tengan que permitir cierto margen de flexibilidad en relación a esta “regla”. Por ejemplo, si los participantes están hablando en un segundo idioma o tienen dificultades de aprendizaje, es posible que no entiendan todas las palabras o ideas sugeridas por sus colegas. En ese caso, con el fin de promover su participación plena en el proceso de lluvia de ideas, sus colegas podrán ofrecer una explicación breve de la palabra o idea. Esto puede ser necesario también si algunos/as participantes están utilizando intérpretes del idioma o lenguaje de signos y el o la intérprete no sabe cómo transmitir la palabra o idea a su cliente. Sin embargo, asegúrense de que las explicaciones no deriven en discusiones detalladas.

Registro de su lluvia de ideas en un mapa mental

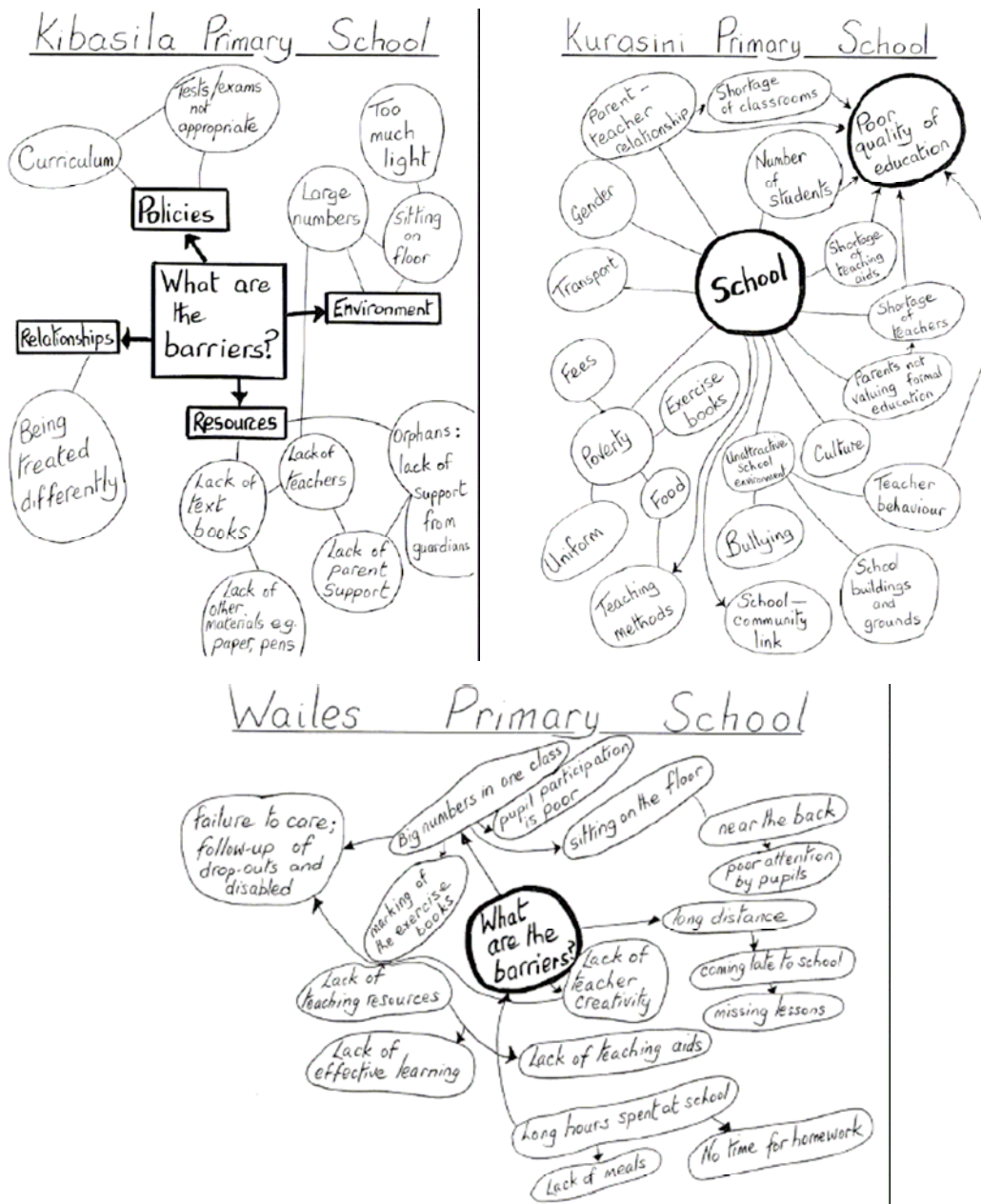
La lluvia de ideas generalmente genera una *lista* de ideas, recopiladas en un espacio de tiempo breve. Sin embargo, existe la posibilidad de registrar los resultados de una lluvia de ideas en un “mapa mental”, para pasar luego a discutir y analizar algunas de las ideas contenidas en el mapa en mayor detalle. En ocasiones, un mapa mental puede servir para recordar una discusión más que una lista o una serie de apuntes o actas, porque revela claramente la vinculación entre los temas.

En un taller de EENET en Tanzania, los participantes se dividieron en grupos por escuela, para “mapear” las barreras que interferían con el aprendizaje y la

participación de los niños y niñas en sus escuelas. El ejercicio empezó con una lluvia de ideas grupal, y las barreras identificadas por los participantes se plasmaron en un diagrama o mapa mental. Algunos de los mapas se organizaron por temas (por ejemplo, “recursos”, “medio ambiente”). Otros contenían ideas más dispersas, y las conexiones entre las distintas barreras se señalaron posteriormente con flechas.

Los participantes presentaron luego sus respectivos mapas mentales. Hablaron en grupo sobre los problemas clave que habían surgido en la lluvia de ideas, y que luego quedaron registrados en los mapas mentales.

 Ver la Sección 3.1.7 para mayor información sobre mapas mentales.



Ejemplos de mapas mentales producidos luego de una lluvia de ideas en Tanzania

Primer mapa mental

Escuela Primaria de Kibasila

Cuadrado al centro: **¿Cuáles son las barreras?**

Rectángulos alrededor de dicho cuadrado: Políticas, medio ambiente, recursos, relaciones

Círculos después de “Políticas”: Currículum, tesis/exámenes inapropiados

Círculos después de “Medio ambiente”: Clases atiborradas, demasiada luz, sentarse en el suelo

Círculos después de “Recursos”: Falta de libros de texto; falta de maestros/as; huérfanos: falta de apoyo de custodios; falta de apoyo parental; falta de otros materiales, por ejemplo, papel, bolígrafos

Círculos después de “Relaciones”: Recibir un trato diferente

Segundo mapa mental

Escuela Primaria de Kurasini

Círculo al centro: **Escuela**

Círculos alrededor del círculo central, en el sentido de las manecillas del reloj:

Transporte; género; relación progenitores-docentes; escasez de aulas; número de alumnos/as; escasez de materiales de apoyo; escasez de maestros/as; progenitores no valoran la educación formal; cultura; entorno escolar poco atractivo; matonería; comportamiento docente; local escolar y alrededores; relación escuela-comunidad; libros de ejercicios; pobreza; tarifas escolares; uniforme; alimentación; métodos de enseñanza → mala calidad de la educación.

Tercer mapa mental

Escuela Primaria de Wailes

Círculo al centro: **¿Cuáles son las barreras?**

Círculos alrededor del círculo central, en el sentido de las manecillas del reloj:

Falta de interés en y seguimiento de desertores escolares y niños y niñas con discapacidad; grandes números de niños y niñas en una clase; anotaciones en los libros de ejercicios; escasa participación de los alumnos/as; sentarse en el suelo; sentarse muy atrás; falta de atención de los alumnos/as; distancia muy larga para llegar a la escuela; llegar tarde a la escuela; perder clases; falta de creatividad docente; falta de materiales de apoyo; muchas horas en la escuela; falta de comidas; falta de tiempo para hacer las tareas; falta de recursos de enseñanza; falta de aprendizaje efectivo.

2.1.2 Grupos focales

Probado y
comprobado
por EENET

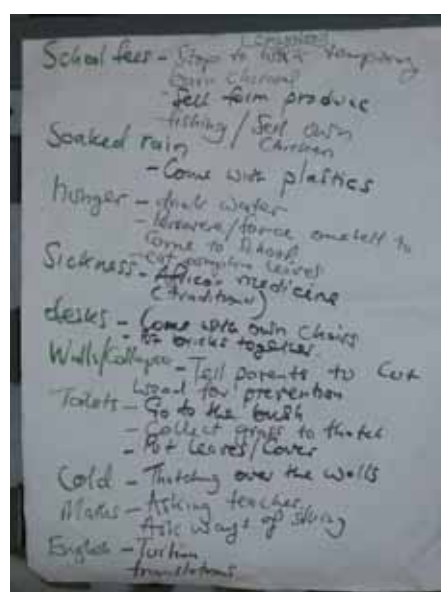
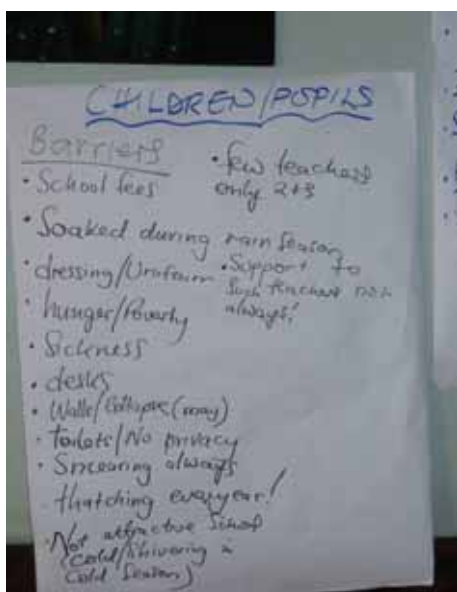
Los grupos focales son grupos de discusión. Consisten ya sea de un grupo específico de interesados (por ejemplo, padres y madres de familia) o de un abanico de actores, quienes son invitados a *concentrarse* en un tema en especial. En algunos casos puede ser necesario llevar a cabo una discusión separada con un grupo específico (por ejemplo, con niños y niñas sin la presencia de sus maestros/as y progenitores). En otros, puede ser conveniente reunir a distintos actores dentro de un grupo, para discutir el tema específico que nos ocupa.



Zambia: Niños y niñas participaron en un grupo focal en una escuela comunitaria rural, para debatir los factores que dificultan su asistencia, participación o buen rendimiento en la escuela.

Zambia: Algunos padres y madres decidieron quedarse para seguir discutiendo una vez concluida la sesión de grupo focal con progenitores.





Zambia: Con base en grupos focales, los niños y niñas identificaron algunas de las barreras que enfrentan en la educación (izquierda) y las soluciones que han sido ensayadas para eliminarlas (derecha).

**Foto de la izquierda:
NIÑOS / ALUMNOS**

Barreras

- Tarifas escolares
- Empapados durante temporada de lluvias
- Ropa / uniforme
- Hambre / pobreza
- Enfermedades
- Carpetas
- Paredes pueden colapsar
- Servicios higiénicos: falta de privacidad
- Siempre nos manchamos
- Techar todos los años
- Escuela no atractiva
- Frío (temblamos de frío en temporadas frías)

Soluciones

- Tarifas escolares:
- Dejar de trabajar
 - Usar carbón
 - Vender productos de la granja
 - Pescar / vender pollos de la granja
- Empapados por la lluvia:
- Cubrirse con plástico

Hambre:

- Tomar agua
- Perseverar / obligarse a acudir a la escuela

Comer hojas

- Comer hojas
- Enfermedades:**
- Medicinas africanas (tradicionales)

Carpetas:

- Traer nuestras propias sillas a la escuela

Juntar ladrillos para sentarse

- Juntar ladrillos para sentarse
- Pedirles a los padres y madres que corten leña para prevención

Servicios higiénicos:

- Ir al monte
- Recolectar césped para techar
- Poner hojas / cubrir

Frío:

- Recubrir las paredes con paja

Matemáticas:

- Preguntarle al maestro/a
- Preguntar sobre formas de resolver los problemas

Inglés:

- Clases particulares
- Traducciones

2.1.3 Discusiones grupales

Probado y
comprobado
por EENET

Las discusiones grupales pueden llevarse a cabo con una amplia variedad de interesados y estar estructuradas libremente, alrededor de los temas clave que emerjan del proyecto de investigación en acción. Es conveniente utilizar grupos focales y discusiones grupales a fin de recolectar la mayor cantidad de información posible.



Discusión grupal en Zambia. El grupo está formado por padres y madres de familia, niños y niñas y maestros/as – que antes habían participado en discusiones de grupos focales – así como por otros miembros de la comunidad.



Ver “Talleres de escritura: Un proyecto de investigación en acción de EENET. Mpika, Zambia, 17 al 24 de Julio de 2002” (en inglés). Las páginas 16 a 20 de dicho informe proporcionan mayores detalles sobre las discusiones de grupos focales y discusiones grupales en una escuela comunitaria (disponible a través de EENET).

2.1.4 Entrevistas

Probado y
comprobado
por EENET

Las entrevistas constituyen un buen medio para ayudar a las personas a hablar sobre sus experiencias en educación inclusiva (o excluyente). Serán “informantes” (entrevistados/as) clave de la comunidad probablemente las siguientes personas:

- maestros/as
- padres y madres de familia
- niños y niñas
- personal administrativo del sector educación
- líderes tradicionales
- trabajadores de desarrollo comunitario

Las entrevistas con dichas personas pueden realizarse principalmente de dos formas:

- **entrevistas semiestructuradas** – preguntas directas, en ocasiones preparadas con anticipación por el entrevistador/a.
- **entrevistas narrativas** – el informante es invitado a contar su historia a su manera, y el entrevistador/a le hace unas cuantas preguntas o pequeños estímulos ocasionalmente para incentivarlo.

Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas pueden ser útiles para ayudar a los participantes de su investigación en acción a empezar a hablar acerca de la situación de sus escuelas, las barreras que se interponen con los y las educandos y cualesquier soluciones que ya hayan sido intentadas.

El entrevistador/a ayuda al entrevistado/a a hablar acerca de su conocimiento de la escuela por medio de preguntas. Las personas pueden tener muchas dificultades para empezar a narrar sus experiencias. Pueden no saber por dónde empezar o considerar que no vale la pena mencionar algunos aspectos de su conocimiento. Por consiguiente, las entrevistas semiestructuradas informales pueden estimular a las personas a empezar a hablar sin preocuparse de estar proporcionando información irrelevante. La entrevista debe ser percibida como una conversación relajada (¡y no como un interrogatorio!).

Ejemplo de una entrevista semiestructurada

(la versión en audio se encuentra disponible en el CD-ROM con los lineamientos.)

El entrevistador pregunta si hay niños y niñas que simplemente no asisten a la escuela. La maestra responde que hay algunos niños/as que no asisten, pero no da mayores detalles. En vista de que se trata de una entrevista semiestructurada – esto es, no restringida a preguntas predeterminadas – el entrevistador es libre de hacer otra pregunta para incentivar a la entrevistada a explicar *quiénes* son dichos niños y niñas. La maestra responde que hay alumnos/as que no asisten a la escuela porque sus padres no ven ninguna razón para ello, porque no pueden pagar el uniforme y otros gastos escolares o porque prefieren quedarse jugando.

El entrevistador pregunta *en qué momento* los niños y niñas abandonan la escuela. La maestra responde que los alumnos y/o alumnas desertan especialmente entre tercer y cuarto grado. Agrega que, en su opinión, esto se debe al aumento de las asignaturas que se enseñan en esos grados y al embarazo adolescente. El entrevistador hace una pregunta más acerca de *la edad* que tienen las niñas cuando quedan embarazadas. La maestra señala que tienen entre 12 y 15 años, y luego continúa explicando que otros desertores son los niños varones que empiezan la escuela de bastante mayores, de modo que cuando llegan a tercer o cuarto grado se sienten incómodos – muy mayores para permanecer en la escuela.

Entrevistas narrativas

Un ejemplo de Tanzania

En un taller con maestros/as, personal administrativo/miembros de comités escolares y padres y madres de familia en Tanzania, una de las actividades desarrolladas consistió en entrevistas narrativas. El propósito de la actividad fue ayudar a los participantes a revisar las estrategias que habían estado utilizando para eliminar las barreras al aprendizaje de los niños y niñas. (Las barreras habían sido discutidas en una sesión anterior, con ayuda de un mapa mental.)

Los participantes fueron divididos en grupos, con un solo representante de cada escuela por grupo. El representante de la escuela podía ser un maestro/a, director/a, progenitor, etc. Además del narrador/a (la persona entrevistada), en cada grupo había un/a oyente (un “amigo/a crítico”) y una persona que tomaba apuntes.

Cada representante de escuela fue invitado a hablar en voz alta acerca de su escuela – explicando las dificultades que enfrentaba y las formas en que ya había encarado dichas dificultades. Al final de la sesión, los representantes de la misma escuela se juntaron para comparar lo que cada uno había dicho sobre su escuela (y que había sido documentado por las personas que tomaban los apuntes).

“Entrevistas sin preguntas”

Normas que rigen para la entrevista

Cada grupo debe contar con un/a solo representante de cada escuela.
Cada grupo debe contar con un/a representante de una escuela, un “amigo/a crítico” y una persona que toma apuntes.

Roles en la entrevista

Representante de la escuela:	“pensar en voz alta”, hablar
Amigo/ crítico:	escuchar activamente
Persona que toma apuntes:	apuntar todo lo que se dice

¿Cómo respondieron los participantes a esta actividad?

Algunos/as representantes de las escuelas no tuvieron dificultades para “pensar y hablar en voz alta”. Se mostraron seguros/as de sí mismos en su capacidad para expresarse y tuvieron mucho que decir. Otros/as, sin embargo, no pudieron decir mucho sin apoyo, el cual se proporcionó en forma de preguntas.

Algunos/as de los oyentes y/o personas que tomaban apuntes adoptaron una actitud más activa como oyentes que otros/as, anotando cada detalle de lo

que se decía. Otros tuvieron mayores dificultades para prestar su atención dividida al expositor/a, y prefirieron hacer preguntas.

Cada representante tenía su propio “interés” en la escuela, así como su propia perspectiva particular acerca del funcionamiento de la misma. Una comparación de los apuntes tomados acerca de lo que había sido manifestado por los distintos/as representantes de la misma escuela sacó a relucir dichas diferencias. Esta actividad fue por lo tanto bastante reveladora de la historia global de la escuela contada desde diferentes perspectivas.

Ejemplos de los apuntes tomados por una persona durante una entrevista narrativa

En Mgulani tenemos 3,097 niños y niñas y 81 docentes. Hemos incorporado a ocho niños/as con “retraso mental”. Al principio temíamos que los alumnos y alumnas no cooperarían con nuestra iniciativa de educación inclusiva. Sin embargo, luego nos dimos cuenta de que los niños y niñas no ven las diferencias. Los niños y niñas [con retraso mental] tienen amigos. Tenemos que capitalizar los intereses del alumnado. Tenemos que idear juegos para ayudarlos a aprender. Por ejemplo, si tienen dificultad para pronunciar la “a”, cantamos y saltamos hasta que el niño o niña finalmente pueda pronunciar la “a”. Logramos resolver cualquier problema que se presente gracias a la cooperación de los progenitores. Los padres y madres de familia nos han ayudado a construir dos salones nuevos, para reducir el tamaño de las clases a 35 alumnos/as por clase.

Consejos útiles

Si los expositores/entrevistados(as) tienen dificultades para hablar en voz alta sin recibir abundantes ayudas o preguntas orientadoras – y los participantes lucen por lo tanto incómodos con esta actividad – en ese caso la actividad puede ser adaptada para incluir una entrevista semiestructurada. Sin embargo, ello requiere preparación. Facilitadores/as y participantes tienen que conocer la diferencia entre preguntas “abiertas” y “cerradas”, para que los entrevistados/as puedan expresar la mayor cantidad de información posible acerca de su escuela sin ser influenciados o dirigidos exageradamente por el entrevistador/a.

Los facilitadores/as podrían planear por adelantado algunas preguntas apropiadas para entrevistas semiestructuradas, que podrían entregar luego a los participantes si percibieran cierta incomodidad de éstos respecto del estilo informal propio de una entrevista narrativa.



Ver “Investigando nuestra experiencia”. En este documento (en inglés), maestros/as zambianos describen cómo investigaron los problemas de inclusión en sus escuelas. Muchos de ellos/as recurrieron a la entrevista (con alumnos/as, padres y madres, colegas, etc.) para recabar información acerca de la situación de sus escuelas, lo que les serviría de base para empezar a pensar en posibles soluciones para realizar mejoras (disponible a través de EENET).

La narración también puede ser incentivada por medio de líneas de tiempo, tal como se describe en la sección 3.1.3.

2.1.5 Posters de factores

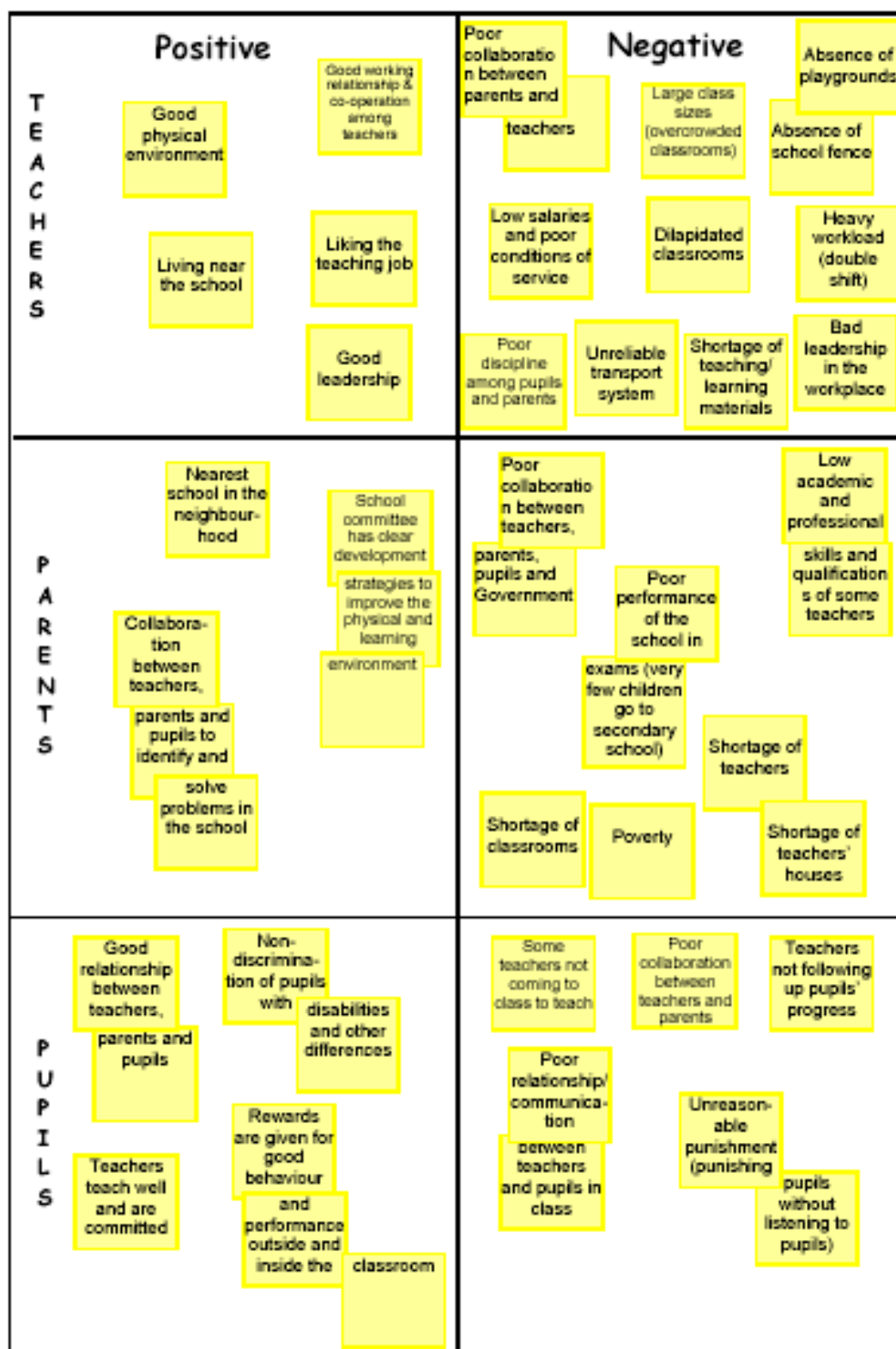
Los participantes son invitados a escribir comentarios acerca de un tema en especial en pedazos de papel. A menudo se emplean pedazos de papel que llevan pegamento al dorso (*“post-its”*). Los pedazos de papel se colocan en un gran *poster* que cuelga de la pared. El poster se divide en dos secciones, “éxitos” y “limitaciones / problemas / barreras”. Los participantes deberán decidir si cada comentario que han escrito sobre un pedazo de papel es un ejemplo de un “éxito” o de una “limitación / problema / barrera”. Una alternativa para los títulos de las secciones podría ser “Factores que promueven” (éxitos) y “Factores que entorpecen” (barreras).

Esta actividad puede realizarse anónimamente si así se prefiere – lo cual quiere decir que los participantes no están obligados a escribir sus nombres en los pedazos de papel. Una vez que los participantes han escrito sus comentarios y los hayan colocado en la sección adecuada del poster, los comentarios se leen en voz alta y se discuten. Los participantes, trabajando en grupos, pueden ser invitados a sugerir formas de eliminar las barreras o limitaciones que hayan surgido en el ejercicio. Estas sugerencias pueden ser discutidas luego y sintetizadas.

Uso de posters de factores para identificar los éxitos y barreras en nuestro trabajo

Durante un taller en Tanzania se invitó a los maestros/as, alumnos/as y padres y madres de familia a escribir dos o tres aspectos positivos y negativos de su escuela en pedazos de papel adhesivos, sin hablar unos con otros. Los aspectos positivos eran las cosas que les hacían sentir que deseaban ir a la escuela o a clases o, en el caso de los padres, vincularse con o formar parte de la escuela. Los aspectos negativos eran los factores que les hacían sentir que no deseaban asistir a la escuela o a clases, o formar parte de la comunidad escolar.

Cada persona leyó sus afirmaciones en voz alta. Las afirmaciones se discutieron luego en grupos, a fin de elegir por consenso aquéllas que mejor reflejaran la práctica general de las escuelas. Las declaraciones consensuadas resultantes se escribieron en posters y se desplegaron en la pared, para que otros grupos las vieran y discutieran.



Poster de factores en Tanzania

Maestros/as

Positivo: Buen entorno físico; buenas relaciones de trabajo y buena cooperación entre docentes; vivir cerca de la escuela; disfrutar de la enseñanza; buen liderazgo.

Negativo: Falta de colaboración entre padres/madres y docentes; tamaños de las clases muy grandes (salones atiborrados); ausencia de patios; falta de cerca escolar; salarios bajos y condiciones laborales precarias; clases en mal estado; carga de trabajo pesada (turnos dobles); falta de disciplina entre alumnos/as y progenitores; sistema de transporte poco confiable; escasez de materiales de enseñanza/aprendizaje; mal liderazgo en el lugar de trabajo.

Padres y madres

Positivo: Escuela más cercana del vecindario; colaboración entre docentes, progenitores y alumnos/as para identificar y resolver problemas en la escuela; comité escolar tiene estrategias de desarrollo claras para mejorar el entorno físico y de aprendizaje.

Negativo: Falta de colaboración entre docentes, progenitores, alumnos/as y el gobierno; mal rendimiento de la escuela en los exámenes (muy pocos niños/as pasan a secundaria); número insuficiente de clases; pobreza; bajas destrezas académicas y profesionales y mala calificación de algunos maestros/as; escasez de maestros/as; escasez de viviendas magisteriales.

Alumnos

Positivo: Buena relación entre docentes, progenitores y alumnos/as; los maestros/as enseñan bien y tienen compromiso; no hay discriminación contra los alumnos/as con discapacidad y otras diferencias; se premian el buen comportamiento y el buen rendimiento dentro y fuera del aula.

En un taller organizado por EENET en 1998, participantes de países del Sur intercambiaron información acerca de los éxitos y barreras que enfrentaban en su intento de poner en práctica el enfoque de educación inclusiva. Registraron dicho intercambio en un dibujo de montaña, pero nosotros hemos tomado esta información para crear un poster de factores.



Ver la sección 3.1.1 para mayores detalles acerca de los dibujos de montañas.



Éxitos

Empoderamiento de los padres y madres; acceso a programas de educación inicial; legislación de derechos; intercambios internacionales; gobiernos incluyen la EI (educación inclusiva) como parte de la reforma general de la educación.

Limitaciones / problemas / barreras

Resistencia de profesionales; falta de recursos; falta de conciencia sobre el tema; sistema segregado actual; falta de capacitación.

Uso de posters de factores para ayudar a crear un entorno de intercambio y trabajo en red

En un taller sobre sordera e inclusión, EENET desarrolló un ejercicio basado en un poster de factores para ayudar a los participantes a determinar: (a) qué información ya conocían y por consiguiente podían compartir con otros, y (b) qué información desearían conocer o requerían de otros.

Fue una actividad exitosa, que demostró que los participantes ya poseían una fuerte dosis de conocimiento e información acerca del tema de la sordera y la inclusión. Asimismo, los participantes tomaron conciencia de que sus colegas podían ayudarlos con muchas de las cosas que no sabían. El grupo ya contaba con un alto nivel de experiencia – simplemente sus miembros necesitaban hablar unos con otros/as para informarse sobre sus respectivas experiencias e intercambiarlas.

2.2 Actividades de investigación: observar y registrar

2.2.1 Observación en el aula

Observar la forma en que la gente se relaciona entre sí es una de las actividades de investigación más sencillas y puede realizarse prácticamente en cualquier lugar. Esto incluye observaciones en el aula, donde podemos observar las actividades e interacciones entre maestros/as y alumnos/as para incrementar nuestro conocimiento sobre prácticas educativas inclusivas o excluyentes.

Si usted no tiene experiencia en técnicas de observación y toma de apuntes, puede practicar ambas destrezas en diversos lugares antes de intentarlas en el salón de clases o la comunidad. Por ejemplo, podría practicar observando a los miembros de su hogar, ¡o incluso a las personas que se desplazan en medios de transporte público!

Al principio, es importante limitarse a registrar lo que se dice y hace, *sin* incluir un análisis. Idealmente, usted debería empezar a analizar lo observado recién en una etapa posterior, por ejemplo, al momento de releer sus apuntes o revisar sus dibujos.

Las preguntas que mencionamos a continuación pueden ser tomadas en cuenta al momento de tomar apuntes sobre lo que se está observando, pero cualquier observación personal (por ejemplo, cualquier análisis o interpretación de lo que se está observando) deberá registrarse en una columna aparte de la hoja:

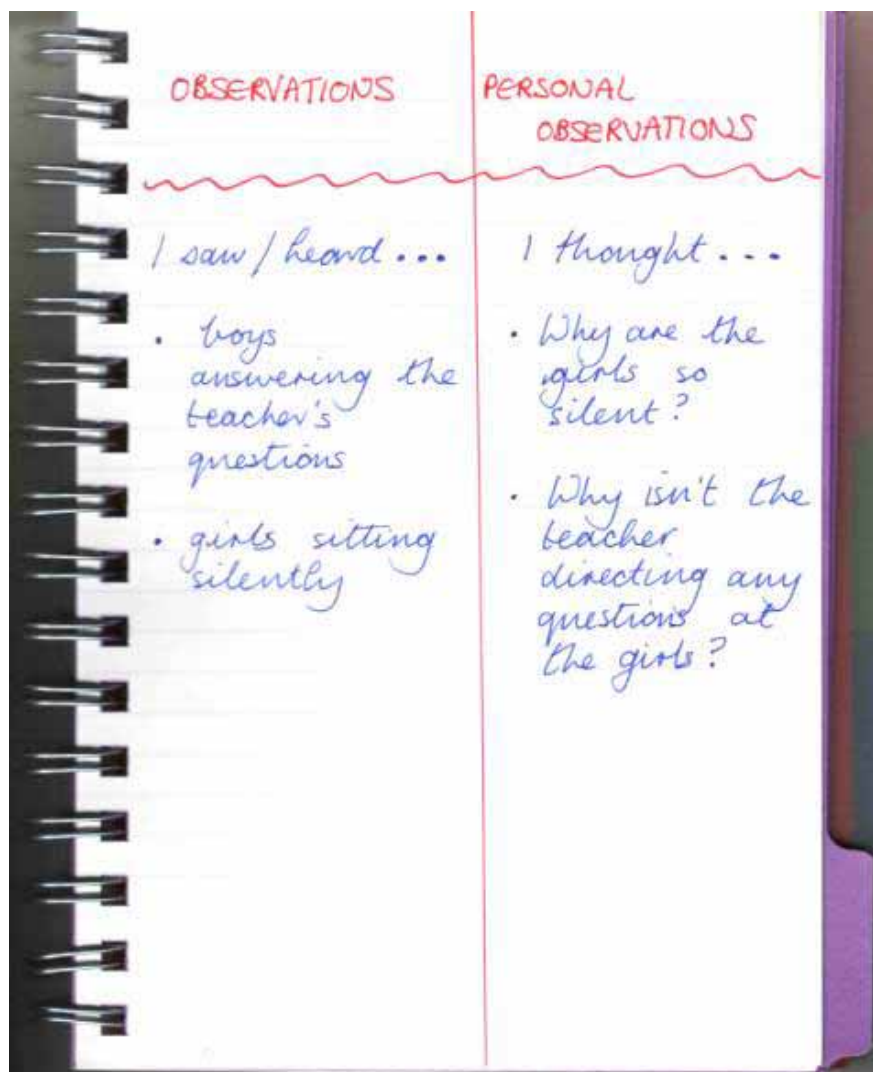
- ¿Están participando todos/as? De no ser así, ¿quién o quiénes no están participando y por qué?
- ¿Cómo se relacionan los maestros/as entre sí?
- ¿Cómo se dirigen los niños y niñas a los maestros/as y cómo se comportan frente a ellos? ¿Se muestran seguros de sí mismos o temerosos? ¿Cómo se relacionan los niños y niñas entre sí? ¿Hay alguna evidencia de que estén poniendo en práctica principios niño-a-niño?
- ¿Cómo se comunican los padres y madres de familia con los maestros/as?
- ¿Hay algún detalle sorpresivo en lo observado?

Al momento de analizar sus observaciones, podría tomar en cuenta lo que sus observaciones revelen sobre:

- las relaciones maestro/a – alumno/a
- las interacciones alumno/a – alumno/a
- la participación de los niños y niñas
- el estilo de enseñanza del maestro/a

Al tomar apuntes sobre lo que está observando, divida la hoja en dos columnas. En la primera columna, escriba los hechos – lo que usted vea o escuche – sin interpretar dicha información. En la segunda columna, puede tomar apuntes acerca de sus pensamientos o interpretaciones de lo que está viendo/oyendo.

A continuación un ejemplo:



OBSERVACIONES (columna de la izquierda)

Vi / escuché...

- niños varones contestando las preguntas de la maestra
- niñas sentadas en silencio

OBSERVACIONES PERSONALES (columna de la derecha)

Pensé...

- ¿Por qué están tan calladas las niñas?
- ¿Por qué la maestra no dirige ninguna de las preguntas a las niñas?

Finalmente, podría serle de utilidad mantener un diario autocrítico (ver la sección 3.3.1), en el que anote observaciones acerca del proceso en sí. Por ejemplo, podría registrar lo siguiente:

- ¿Qué cosas funcionaron bien en el proceso de observación?
- ¿Qué dificultades tuve?
- ¿Qué pude haber hecho para ser un observador/a más reflexivo?

Para cada una de las sugerencias arriba citadas podría elaborar una lista de indicadores, o de verificación, que le servirán para ayudarlo a tomar los apuntes. Por ejemplo:

Lista de indicadores/verificación sobre la participación de los niños y niñas

- Los niños / niñas hacían / no hacían preguntas.
- Los niños / niñas respondían / no respondían a las preguntas.
- Los niños / niñas seguían las instrucciones.
- Los niños / niñas lucían interesados.
- Los niños / niñas escribían en la pizarra.
- Los niños / niñas utilizaban los materiales didácticos.
- Los niños / niñas presentaban sus trabajos, etc.

Autoreflexión del observador/a

- ¿Encontró usted un buen lugar en el salón de clases en el cual ubicarse para realizar su observación?
- ¿Representó usted una distracción para la clase?
- ¿Qué sintió usted respecto de la observación?
- ¿Qué tipo de actitud demostró?
- ¿Y qué hay de su criterio? ¿Puede confiar en él?

Los maestros/as pueden decidir observar mutuamente sus respectivas prácticas. En este caso la observación debe ser mutua – los maestros/as deben observarse unos a otros por turnos. Acto seguido, deben discutir sus observaciones entre ellos/as.

Idealmente, todas las actividades de observación deberán generar discusiones en las que participen tanto los observadores como los observados. De ser posible, usted podría utilizar fotografías o un video tomado durante el proceso de observación como base adicional para las discusiones. Ver los párrafos siguientes para información sobre cómo usar la fotografía y el video en la investigación en acción.

En la versión en CD-ROM de estos lineamientos les ofrecemos una secuencia de video que muestra cuatro salones de clases diferentes en Tanzania y Zambia. Le sugerimos utilizar la secuencia de video para ayudar a los participantes de su investigación en acción a practicar sus destrezas de observación. Sin embargo, usted también podría buscar o hacer sus propias secuencias de video con este mismo fin.

Si usted puede ver la secuencia de video en el CD-ROM, trate de hacer algunas observaciones y anotaciones acerca de:

- el estilo de enseñanza
- la interacción entre el maestro o maestra y los alumnos/as
- las interacciones entre los alumnos/as
- el entorno y el clima general en el salón de clases

Al hacer sus observaciones sobre la secuencia de video, deberá tener en cuenta que las clases fueron filmadas y observadas por personas extrañas. Esto inevitablemente habrá tenido algún efecto sobre el comportamiento tanto de los maestros/as como de los alumnos/as, así como sobre el contenido de lo que éstos expresaban.

Ideas sobre el uso de secuencias de video para fortalecer sus destrezas de observación y toma de apuntes:

- Observe las secuencias varias veces, para verificar si observa cosas diferentes cada vez.
- Visione las secuencias sólo una vez; luego, pídale a un/a colega que las visione. Compare los apuntes que ambos/as hayan tomado para determinar si ambos/as observaron las mismas cosas, o si advirtieron cosas diferentes.
- Piense en lo que el camarógrafo/a *no* nos está mostrando. Si usted estuviera dentro del aula, ¿qué tipo de cosas buscaría, de las que el video no muestra?

Estos ejercicios podrían ser útiles para practicar la observación y la toma de apuntes antes de poner en práctica dichas técnicas en un salón de clases real. Dichos ensayos lo/la ayudarán a formarse una idea de cuán detenidamente necesita observar sus propios salones de clase para cerciorarse de que no está pasando por alto nada importante.

Consejo útil

Si no le es posible mostrar secuencias de video, quizás podría recurrir a un juego de interpretación de roles o una escenificación breve para que sus colegas de la investigación en acción practiquen la observación.

2.2.2 Fotografía

La fotografía puede ser un útil medio para registrar algunas de las cosas que se observan, de manera tal que usted (u otras personas) pueda volver sobre ellas en mayor detalle en una fecha posterior. Inicialmente, en el proyecto de investigación en acción promovido por EENET se empleó la fotografía

únicamente para registrar aspectos clave del contexto y las actividades de investigación. Una facilitadora de la investigación tomó fotos con una cámara digital durante las visitas a las escuelas y los talleres, obteniendo un total de 200 fotografías. Otro investigador tenía una cámara que usaron tanto sus colegas investigadores/as como los alumnos y alumnas para tomar fotos de la vida en la escuela y la comunidad.

Luego, en una etapa posterior las fotografías tomadas en un lugar se usaron para incentivar debates con otros grupos y en otras locaciones.

Uso de fotografías en actividades grupales: Tanzania

Los facilitadores externos seleccionaron en el Reino Unido una muestra de las fotografías digitales que habían sido tomadas en Zambia.

Un conjunto de fotos mostraba diferentes aspectos del aprendizaje inclusivo: el entorno, clases inclusivas, y discapacidad. Otro grupo de fotos mostraba el proceso de reflexión y análisis que tuvo lugar durante la investigación en acción, es decir, los talleres y las actividades al aire libre.

Las fotos seleccionadas se imprimieron en blanco y negro en formato A4. Luego, se dividieron en parejas contrastantes.



Ver en el Anexo 4 las fotografías utilizadas.

En Tanzania se utilizaron las fotografías para motivar a los participantes de la investigación a reflexionar acerca de sus propias situaciones; es decir, se emplearon las imágenes (tomadas en un contexto similar) para que sirvieran de estímulo. Así, durante los talleres se distribuyeron las fotos a grupos focales de niños/as, progenitores y maestros/as, para que respondieran las siguientes preguntas:

- ¿Qué ven ustedes en cada par de fotografías?
- ¿Qué información sobre educación inclusiva pueden extraer de cada par de fotos?
- Realizar un ejercicio de lluvia de ideas y luego discutir las principales características de cada pareja de fotos.
- Elaborar una lista de las características acordadas al interior del grupo.
- Agrupar las características por categorías.
- ¿Qué fotos reflejan prácticas comunes en su escuela? Discutir.

Las fotografías provocaron emociones profundas en las discusiones grupales, donde se hicieron comentarios tales como:

- “Nuestra escuela no es como ésta.”
- “Este salón no es inclusivo – está demasiado lleno.”
- “Nosotros no nos sentamos en grupos como éstos.”

Los participantes debatieron con entusiasmo y anotaron sus ideas acerca de lo que observaron en las fotografías. Luego, agruparon sus observaciones por categorías, incluyendo las siguientes:

- ambientes escolares (tanto dentro como fuera del salón de clases)
- metodología de enseñanza y capacitación
- colaboración, incluyendo escuchar las voces de los niños y niñas

A continuación se invitó a cada grupo focal a dibujar un mapa mental, basado en uno de los temas que hubieran observado a partir de las fotografías. La mayoría de los grupos de docentes y progenitores eligió concentrarse en el ambiente o entorno escolar, mientras que la mayor parte de los alumnos/as privilegió la metodología de enseñanza.

Consejo útil

En esta actividad se tomó la decisión de no colocar leyendas debajo de las fotografías, de manera tal que las observaciones de los participantes se basaran exclusivamente en lo que veían en las fotografías y no se vieran influenciadas por lo que dijera que éstas representaban.

Sin embargo, también se puede ensayar esta actividad colocando leyendas o explicaciones debajo de las fotografías, a fin de ayudar a los participantes a debatir aspectos que pudieran no haber reconocido de inmediato en la fotografía. Por ejemplo, una foto mostraba a un alumno sordo sentado solo. Los participantes pudieron debatir acerca de por qué este niño estaba solo, pero desde luego no podían saber que era sordo, de modo que no pudieron discutir si su sordera tenía que ver con el hecho de que estuviera sentado solo y en qué sentido. Se perdió por lo tanto una oportunidad para facilitar una discusión acerca de la inclusión de educandos sordos/as.

Desde luego, una posibilidad es distribuir fotos sin leyenda para empezar el ejercicio y luego, hacia la mitad del mismo, entregar a los participantes algunas explicaciones de las fotografías. Podrían discutir esta información nueva y quizás también abordar la forma en que sus observaciones variaron luego de la explicación suministrada.

En 2006 se elaborará un nuevo conjunto de lineamientos (en CD-ROM). Dicho CD-ROM versará específicamente sobre enfoques basados en imágenes en la investigación en acción. Hasta entonces, ver los dos informes de EENET (en inglés) sobre el “Uso de imágenes para explorar y promover la inclusión. Experiencias de Mpika, Zambia”, que describen en forma detallada las actividades de investigación en acción basadas en imágenes/arte que se efectuaron en septiembre de 2004 y mayo de 2005 (disponibles a través de EENET).

2.2.3 Video

Al igual que en el caso de la fotografía, usted puede grabar un video para registrar lo que está observando, en vez o además de tomar apuntes en forma escrita. Esta opción permite observar nuevamente una situación en una fecha posterior (posiblemente encontrando información nueva que no hubiera sido detectada la primera vez que se observó la situación). Asimismo, el video puede servir de estímulo para discutir sus observaciones con otros (lo cual es probable que no pudiera hacer la primera vez que observó la situación en tiempo real).

El video también puede ayudar a otras personas a observar la situación en la que usted se encuentra inmerso y reflexionar acerca de lo que ven, cómo se compara con su propia situación, etc. En la versión original de estos lineamientos en CD-ROM hemos incluido varias secuencias cortas de video. Si usted tiene acceso a ellas, dedique un momento a reflexionar sobre cómo la situación mostrada se compara con sus propias experiencias. ¿Ha visto usted escuelas como la que se muestra? ¿Ha asistido a talleres como el que se muestra?

En Zambia, los videos se usaron por primera vez para registrar actividades de investigación en acción, pero luego se utilizaron ampliamente en reuniones de docentes para promover la discusión y la reflexión. El Inspector Distrital de Escuelas también ha mostrado los videos a los docentes de otros distritos, a fin de demostrar lo que se está haciendo en Mpika. La siguiente afirmación de una maestra, en respuesta a la observación de un video, muestra uno de los beneficios de utilizar imágenes filmadas localmente (mostrando contextos o culturas similares, etc.), aunque el video en cuestión no haya sido de la mejor calidad técnica:

“Éste es un taller de verdad, donde pudimos observarnos a nosotros mismos y aprender unos de otros, en vez de hablar sobre teorías que nunca se llevan a la práctica. Esperamos que continúen.”

Consejo útil

Los registros de sus observaciones pueden ser muy valiosos como información de línea de base. Permiten volver sobre la información en una fecha posterior, para evaluar cuántos avances se han logrado desde la primera vez que se observó la situación, en qué consiste el avance y qué aspectos aún requieren mejoramiento.

Así que ¡a guardar los registros de sus observaciones en un lugar seguro!



Ver en el Anexo 5 un cuadro que les puede ser útil para recolectar una línea de base.

3. Actividades de reflexión

Las actividades de reflexión consignadas en estos lineamientos pueden ser divididas en tres categorías: dibujar, interpretar y escribir/leer.

Estas actividades les servirán para reflexionar más detenidamente sobre lo que ya han discutido y observado. Les permitirán analizar y registrar lo que ya han visto y discutido. Y también los ayudarán a mantener discusiones más profundas acerca de la situación (por ejemplo, acerca de las barreras y éxitos respecto de los cuales han reunido información).

Las actividades de reflexión les permitirán trabajar en la búsqueda de soluciones a los problemas, lo cual a su vez los llevará a tomar medidas concretas para mejorar sus prácticas.

Las actividades de “investigación” les habrán permitido descubrir que algunas personas de su escuela y/o comunidad ya han empezado a considerar o ensayar diversas ideas. Por ejemplo, algunos maestros/as posiblemente ya hayan logrado hacer sus clases más inclusivas para determinados grupos de niños y niñas, aunque no hayan considerado previamente que lo que estaban haciendo era “educación inclusiva”.

Ustedes podrán utilizar estos “descubrimientos” al momento de reflexionar sobre qué medidas tomar para hacer la escuela y/o comunidad aún más inclusiva. Recuerden que un “descubrimiento” no tiene que ser de gran envergadura o dramatismo para resultar útil a la hora de dilucidar cómo implementar mejoras en la práctica educativa. De modo que asegúrense de prestar atención a *todo* lo que hayan visto y discutido hasta ahora – ¡en ocasiones las cosas más simples que está realizando un maestro o maestra son las que pueden tener el impacto más grande sobre la inclusión!

Consejo útil

Luego de reflexionar sobre la información que hayan recolectado, es posible que deseen regresar a la escuela o comunidad y “echarle una segunda mirada” antes de emprender acciones concretas. Es posible que haya información adicional que deseen recolectar, utilizando métodos de observación diferentes o hablando con personas distintas y de formas distintas, antes de optar por las acciones que han de acometer.

3.1 Actividades de reflexión: dibujar

Consejo útil

Las actividades de dibujo pueden ser valiosas para las etapas tanto de “investigación” como de “reflexión” de su investigación en acción. Pese a que no encajan por completo dentro de ninguna de estas dos etapas, las hemos incluido en la sección sobre “reflexión” de estos lineamientos porque son actividades que sirven para ayudar a los grupos a *profundizar* juntos en la reflexión acerca de la información inicialmente recolectada a través de las actividades de observación y habla/escucha. Sin embargo, muchas de estas actividades de dibujo pueden ser usadas también en etapas anteriores del proceso de investigación en acción, para ayudar a *registrar* la información inicial a medida que ésta vaya siendo recolectada. Tal como explicamos en la introducción, ustedes son libres de elegir aquellas actividades que mejor se ajusten a sus necesidades en cualquier etapa de su investigación en acción.

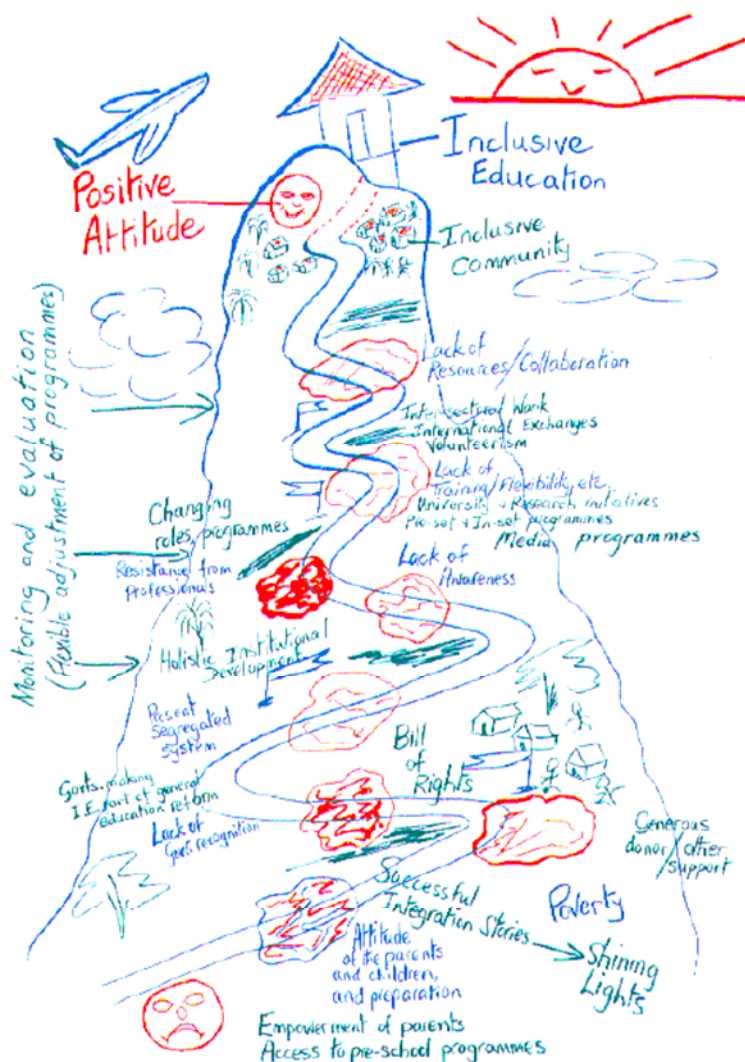
La gama de actividades de dibujo posibles es extensa. Algunas tienen objetivos similares (por ejemplo, ayudarlos a pensar en los aspectos positivos y negativos de un tema). Por ello, es probable que no desean efectuar todas estas actividades con un mismo grupo de personas, debido a que podrían tornarse repetitivas.

Probado y
comprobado por
EENET

3.1.1 Dibujos de montañas

Esta actividad puede servir para que los grupos reflexionen acerca de lo que desean lograr (la cima de la montaña), las barreras que tienen que remontar para llegar a la cima y las señales de esperanza con las que ya se han topado en el camino.

Durante un taller organizado por EENET en Agra, India, en 1998, los participantes elaboraron dibujos de montañas. En el dibujo que presentamos a continuación, los pedrones (rojos, con palabras en azul) en el camino hacia la cima de la montaña representan las barreras al avance experimentadas por los alumnos en el pasado o presente (por ejemplo, “falta de conciencia del gobierno” o “actitudes parentales”). El pasto/los árboles (palabras en verde) y el sol representan los aspectos positivos experimentados por los participantes en el camino hacia la educación inclusiva en su comunidad o país (por ejemplo, “apoyo generoso de la institución donante” o “legislación sobre derechos”).



Ejemplo de dibujo de montaña, Agra, India, 1998

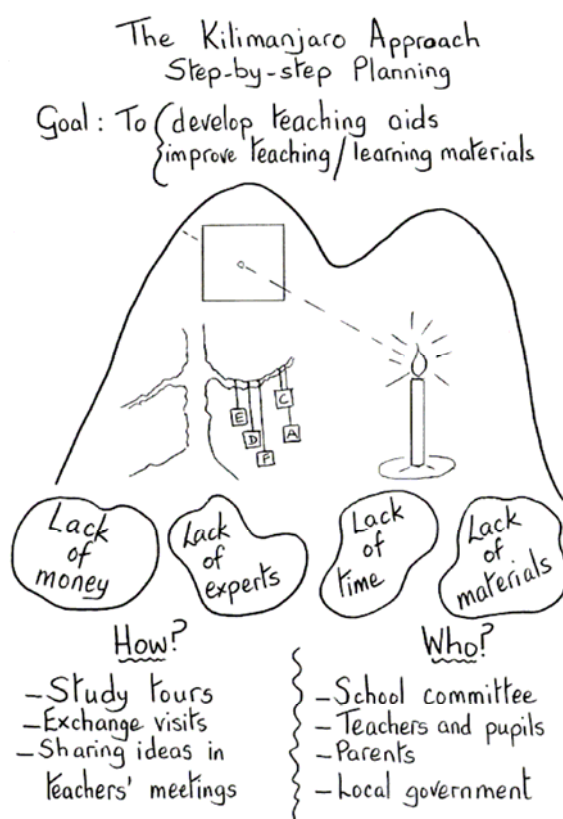
Pedrones rojos (palabras en azul): Actitud de los padres/madres y niños/as y preparación; pobreza; falta de reconocimiento del gobierno; sistema actual de segregación; falta de conciencia; resistencia de profesionales; falta de capacitación, flexibilidad, etc.; falta de recursos/colaboración.

Árboles/pasto (aspectos positivos): Empoderamiento de los padres y madres, acceso a programas de educación inicial; historias de integración exitosas → luces resplandecientes; apoyo generoso de institución donante/otras instituciones; legislación sobre derechos; gobiernos incluyen la E.I. como parte de la reforma general de la educación; desarrollo institucional holístico; programas de modificación de roles; seguimiento y evaluación (adaptación flexible de programas); iniciativas universitarias y de investigación, programas pre y en servicio, programas mediáticos; trabajo intersectorial, intercambios internacionales, voluntariado; comunidad inclusiva.

Meta (cima): actitud positiva, EDUCACIÓN INCLUSIVA.

En un taller en Tanzania (con padres y madres, maestros/as y otros/as miembros de la comunidad), se invitó a los grupos de participantes a dibujar el perfil del Monte Kilimanyaro. Se dibujaron pedrones (representando las barreras) en el camino hacia la cima de la montaña. Se dibujaron ilustraciones en la cima para representar la meta que se esperaba alcanzar. A diferencia de los posters de Agra, los participantes de Tanzania fueron invitados a escribir en la parte inferior de sus posters una lista de las personas que participarían en la travesía hacia la meta de la inclusión.

El ejercicio de dibujar una montaña puede ser equiparado al de un poster de factores (ver la sección 2.1.5), en el sentido que ambos ayudan a los participantes de la investigación en acción a identificar y reflexionar acerca de los aspectos positivos y negativos de su situación. El ejercicio de dibujar una montaña podría utilizarse con participantes menos seguros/as de sus habilidades de escritura. El dibujo de una montaña no necesita incluir palabras para describir las barreras o éxitos – los participantes pueden dibujar los elementos que favorecen o dificultan el avance (aunque desde luego algunos conceptos, como la “falta de conciencia del gobierno”, pueden ser difíciles de dibujar).



Poster del Kilimanyaro elaborado en un taller en Tanzania

El enfoque Kilimanyaro Planificación paso por paso

**Meta: Desarrollar materiales de apoyo
Mejorar la enseñanza / los materiales de estudio**

Base de la montaña, en círculos:

- Falta de dinero
- Falta de especialistas
- Falta de tiempo
- Falta de materiales

¿Cómo?

- Giras de estudio
- Visitas de intercambio
- Intercambiar ideas en reuniones de docentes

¿Quién?

- Comité escolar
 - Docentes y alumnos/as
 - Progenitores
 - Gobierno local
-

3.1.2 Perfiles de actividades diarias

Prueben
esto...

Los niños y niñas son invitados a dibujar las actividades que realizan a lo largo del día, dibujando las figuras sobre una línea de tiempo. A continuación, miembros del equipo de investigación (que incluye a los propios niños y niñas) discuten los perfiles trazados con el fin de recabar y analizar información acerca de las actividades diarias que realizan los niños y niñas. Este ejercicio sirve para formarse una idea acerca de los roles que desempeñan los niños y niñas en el hogar y la comunidad y la forma en que distribuyen su tiempo. Y esto a su vez puede ayudar a detectar las barreras al aprendizaje que enfrentan los niños y niñas, y las medidas que posiblemente ya hayan sido adoptadas por sus familias para afrontarlas. Esta actividad no ha sido intentada por el proyecto de investigación en acción de EENET pero sí por otras iniciativas, con buenos resultados.



Ejemplo de perfil de actividades diarias de un niño en Lesoto

Fuente: S.Stubbs (1995), *The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation* [El Programa Nacional de Educación Integral de Lesoto: un estudio de caso sobre su implementación], tesis de maestría, Universidad de Cambridge, Reino Unido.

Cuidar de los animales si no voy a la escuela
Ir a la iglesia
Dar de comer a los animales
Ir a la escuela (bolígrafo y mochila)
Comer
Recolectar duraznos

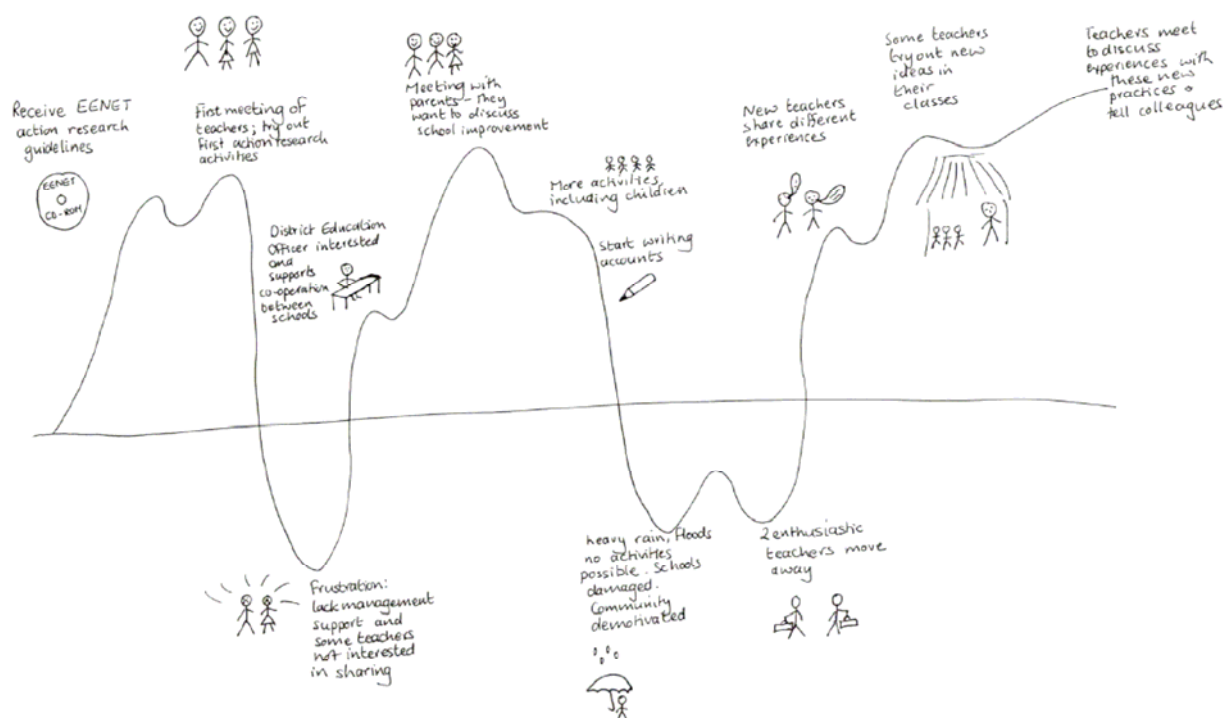
3.1.3 Líneas de tiempo

Prueben esto...

Tracen una línea de tiempo horizontal en la mitad de una hoja de papel (o en el suelo, posiblemente con tiza). Dibujen figuras a lo largo de la línea, ya sea encima o debajo de ésta, representando los “altos y bajos” en la vida de la escuela o comunidad. Los “altos” son los factores que contribuyeron a los éxitos, mientras que los “bajos” son los factores (barreras) que dificultaron el avance hacia la inclusión.

Una vez más, este ejercicio constituye una alternativa o actividad complementaria a los posters de factores para presentar los éxitos y las barreras. Los participantes pueden usar la línea de tiempo asimismo para registrar y narrar a otras personas la historia de su escuela o comunidad a lo largo de un período de tiempo determinado – el narrador/a se apoya en los dibujos para recordar los eventos clave de la historia. Esta actividad no ha sido desarrollada en el marco del proyecto de investigación en acción de EENET pero sí por otras iniciativas, con buenos resultados.

(Ver también en la sección 2.1.4 sobre entrevistas narrativas otros métodos para motivar a las personas a contar la historia de su escuela o comunidad.)



Hemos creado esta línea de tiempo alrededor de la historia de ficción de alguien que recibe su copia del CD-ROM con los lineamientos. ¡Muestra los altos y bajos de su investigación en acción!

Inscripciones encima de la línea, de izquierda a derecha:

- Recepción de lineamientos para la investigación en acción de EENET
- Primera reunión de docentes; ensayo de primeras actividades de investigación en acción
- Oficial Distrital de Educación interesado y apoya cooperación entre escuelas
- Reunión con padres y madres – desean discutir mejoramiento de la escuela
- Más actividades con inclusión de los alumnos/as
- Inicio de escritura de recuentos
- Nuevos maestros/as socializan distintas experiencias
- Algunos maestros/as ensayan ideas nuevas en sus clases
- Maestros/as se reúnen para debatir experiencias con estas nuevas prácticas y contarles a sus colegas

Inscripciones debajo de la línea, de izquierda a derecha:

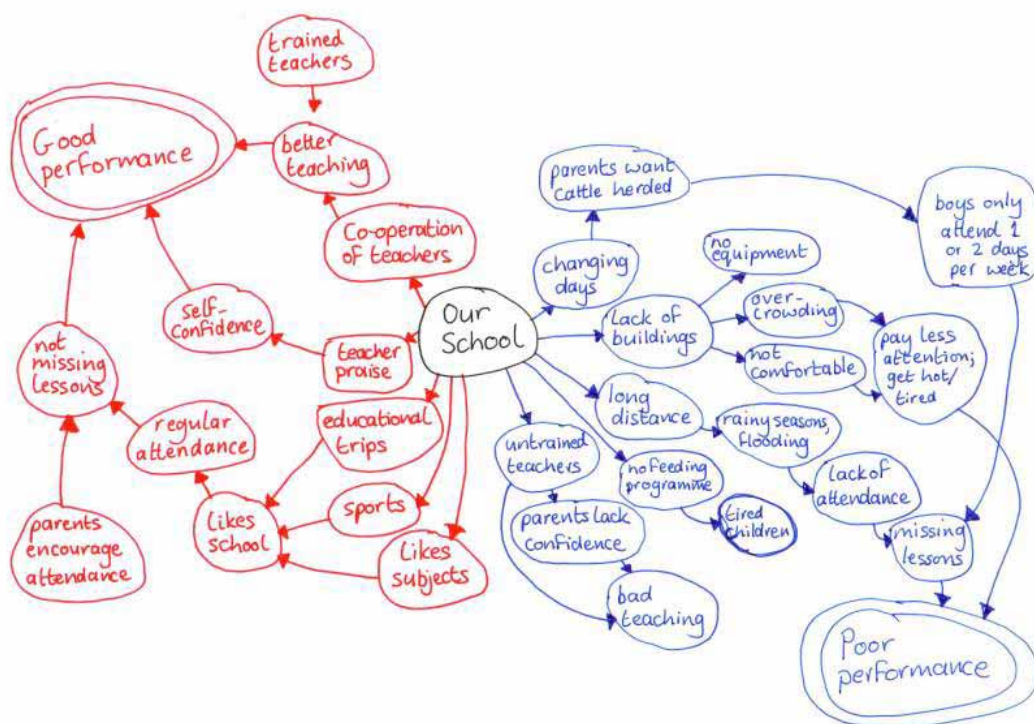
- Frustración: falta de apoyo de la dirección, y algunos maestros/as no se interesan en compartir
- Fuerte lluvia e inundaciones imposibilitan actividades; escuelas sufren daños; comunidad desmotivada
- Dos maestros/as entusiastas abandonan la localidad

3.1.4 Diagramas

Prueben esto...

Diagramas de flujo sobre el desempeño de la escuela

Estos diagramas pueden ser utilizados para ilustrar los factores en el entorno escolar que generan ya sea un buen o un mal desempeño por parte de la escuela. Este ejercicio puede ser desarrollado con los maestros/as, padres y madres y niños/as, dado que cada grupo tendrá puntos de vista diferentes acerca de los factores que influyen en el desempeño de la escuela. Se trata de un ejercicio adicional para ayudar a los participantes a reflexionar sobre los aspectos positivos de la escuela e identificar las barreras que necesitan ser abordadas. Este tipo de diagrama es muy similar al dibujo de un mapa mental. Esta actividad no ha sido desarrollado en el marco del proyecto de investigación en acción de EENET pero sí por otras iniciativas, con buenos resultados.



Este diagrama fue desarrollado por una escuela en Lesoto

Fuente: S.Stubbs (1995), *The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation* [El Programa Nacional de Educación Integral de Lesoto: un estudio de caso sobre su implementación], tesis de maestría, Universidad de Cambridge, Reino Unido.

Nuestra escuela →

Círculos rojos: Docentes capacitados; enseñanza mejorada; cooperación de docentes; alabanzas de los maestros/as; seguridad en sí mismos; viajes educativos; asistencia regular; deportes; disfrutan de la escuela; disfrutan de las materias; progenitores alientan la asistencia; no pierden clases → **buen rendimiento**

Círculos azules: Cambios de días; progenitores quieren que lleven a pastar el ganado; varones sólo asisten uno o dos días a la semana; pierden clases; falta de locales; falta de equipos y materiales, clases atiborradas; poca comodidad; prestan menos atención, tienen frío, están cansados/as; grandes distancias; temporadas de lluvias, inundaciones; inasistencia; ausencia de programa de alimentación escolar; niños y niñas cansados; docentes no capacitados; progenitores faltos de confianza en sí mismos; mala enseñanza → **mal rendimiento**

Diagramas de redes

Los diagramas de redes ilustran las fuentes de apoyo de las comunidades escolares y las personas e instituciones con las cuales interactúan. Durante la elaboración de dicho diagrama, los miembros de la escuela o comunidad pensarán en los contactos que la escuela o comunidad mantiene con diversos grupos, organizaciones o personas. Las flechas en el diagrama indican si el apoyo es ofrecido a, o recibido de, una persona, grupo u organización en particular.

El diagrama de redes es un método valioso para reconocer el espectro de apoyo que recibe la escuela e identificar los vacíos en dicho apoyo. Reflexionar sobre la red de apoyo puede servir para reforzar el conocimiento sobre la interdependencia de la escuela o comunidad con otras escuelas – del área, la provincia, el país, la región, el continente y el mundo. Puede servir asimismo para reducir la sensación de aislamiento, promover el concepto de cooperación entre personas y organizaciones y ayudar a la escuela a identificar posibles fuentes de apoyo adicionales.

El ciclo de investigación en acción incluye un componente de socialización - con un grupo más amplio de gente - de los hallazgos de la investigación y los resultados de las acciones dirigidas a mejorar la práctica educativa. El diagrama de redes puede ser útil para ayudar a su grupo de investigación en acción a pensar con quién más podrían compartir sus experiencias, a nivel local o más allá de éste. También puede servir para dilucidar quién más podría participar en su investigación en acción, y así ayudarlos a abordar nuevos aspectos y reflexionar sobre ellos antes de pasar a la acción.

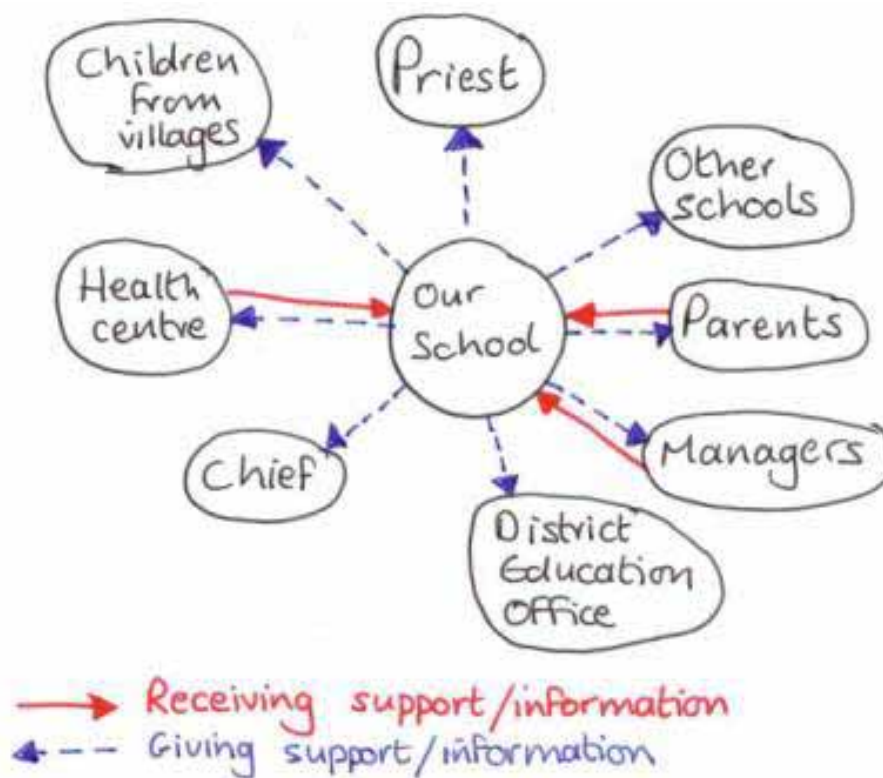


Diagrama muy simple, que muestra la red de apoyo de una escuela en Lesoto

Fuente: S.Stubbs (1995), *The Lesotho National Integrated Education Programme: A case study of implementation* [El Programa Nacional de Educación Integral de Lesoto: un estudio de caso sobre su implementación], tesis de maestría, Universidad de Cambridge.

Inscripciones

Círculo del medio: **Nuestra escuela**

Círculos circundantes, en el sentido de las manecillas del reloj: **Sacerdote, otras escuelas, padres y madres, gerentes, Oficina Distrital de Educación, Jefe/a, centro de salud, niños y niñas de las aldeas**

Flecha roja: Reciben apoyo / información

Flecha azul: Dan apoyo / información

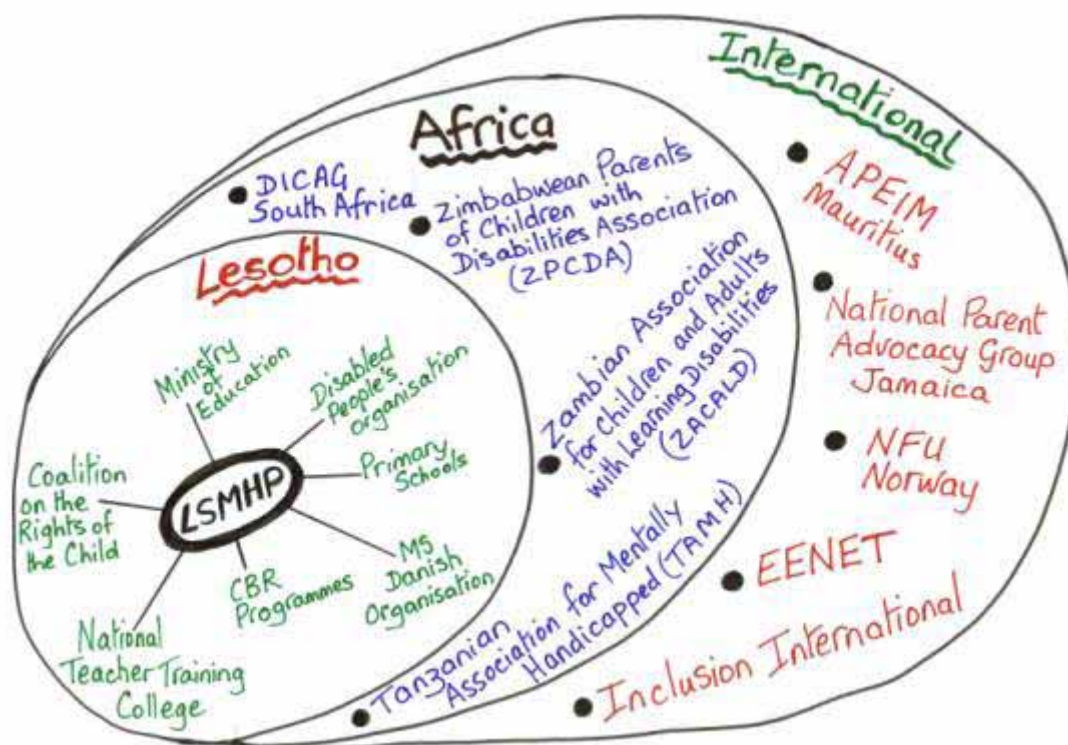


Diagrama de redes, ligeramente más complejo, mostrando las conexiones locales, nacionales, regionales e internacionales de una organización de padres y madres, la Sociedad de Personas con Discapacidad Mental de Lesoto (LSMHP, según sus siglas en inglés).

Fuente: EENET (2002), *Family Action for Inclusion in Education* [Acción familiar por la inclusión en la educación], Manchester: EENET.

Inscripciones (en el sentido de las manecillas del reloj):

Primer círculo (**en verde**): LSMHP (encerrado en un círculo, al centro);

Lesoto; Ministerio de Educación, organización de personas con discapacidad, escuelas primarias, ONG danesa MS, programas de RBC [rehabilitación basada en la comunidad], Universidad Nacional de Capacitación Docente, Coalición sobre los Derechos del Niño

Segundo círculo (**en azul**): **África**, DICAG Sudáfrica, Asociación de Padres y Madres de Niños y Niñas con Discapacidad de Zimbabwe (ZPCDA), Asociación para Niños y Adultos con Dificultades de Aprendizaje de Zambia (ZACALD), Asociación para Impedidos Mentales de Tanzania (TAMH)

Tercer círculo (**en guinda**): **Internacional**, APEIM Mauricio, Grupo Parental de Incidencia de Jamaica, NFU Noruega, EENET, Inclusión Internacional

3.1.5 Dibujos infantiles

Prueben esto...

Los niños y niñas pueden ser motivados a participar en las actividades de investigación de muchas formas. Una es invitarlos a realizar dibujos que represente sus experiencias. Aunque esta actividad se ensayó en el marco del proyecto de investigación en acción de EENET, no estuvo adecuadamente respaldada por materiales de apoyo y por lo tanto no “despegó” como una actividad de uso común.³ Los materiales de dibujo deben ser incluidos en la planificación y el presupuesto, a menos que la actividad pueda ser adaptada para utilizar recursos gratuitos y localmente disponibles (por ejemplo, pidiendo a los niños y niñas que elaboren maquetas o figuras a pequeña escala retratando sus experiencias – quizás con barro, arcilla, palos, paja, etc.). Les recomendamos intentar esta actividad como una manera de incentivar a los niños y niñas a reflexionar sobre su educación y socializar sus puntos de vista al respecto. Como sucede con todas las actividades de dibujo, los dibujos (o maquetas/figuras a pequeña escala) pueden ser usados en una variedad de formas para estimular discusiones y narraciones entre los niños y niñas y otros grupos de actores.

3.1.6 Caricaturas

En Tanzania, los participantes del proyecto de investigación en acción de EENET dibujaron caricaturas para representar sus experiencias en educación inclusiva. Lamentablemente, no hemos podido reproducir las caricaturas aquí. Sin embargo, sí tuvimos acceso a la siguiente historieta, producida por un niño en Nigeria:



Caricatura facilitada por: Empoderamiento de la Niña, Nigeria.

³ Desde que estos lineamientos fueron elaborados se han efectuado actividades basadas en imágenes, entre ellas dibujos, en Mpika, Zambia (de fines de 2004 a inicios de 2005). Ver los dos informes de EENET (en inglés) sobre el “Uso de imágenes para explorar y promover la inclusión. Experiencias de Mpika, Zambia”, donde se detallan las actividades de investigación en acción basadas en imágenes/arte desarrolladas en septiembre de 2004 y mayo de 2005 (disponibles a través de EENET).

Inscripción dentro de la burbuja: “Niños, ahora que hemos rezado contra la negligencia, recemos para que ninguno de nosotros esté en la escuela el día en que la estructura colapse.”
Inscripción dentro del cartel: “Escuela pública”.

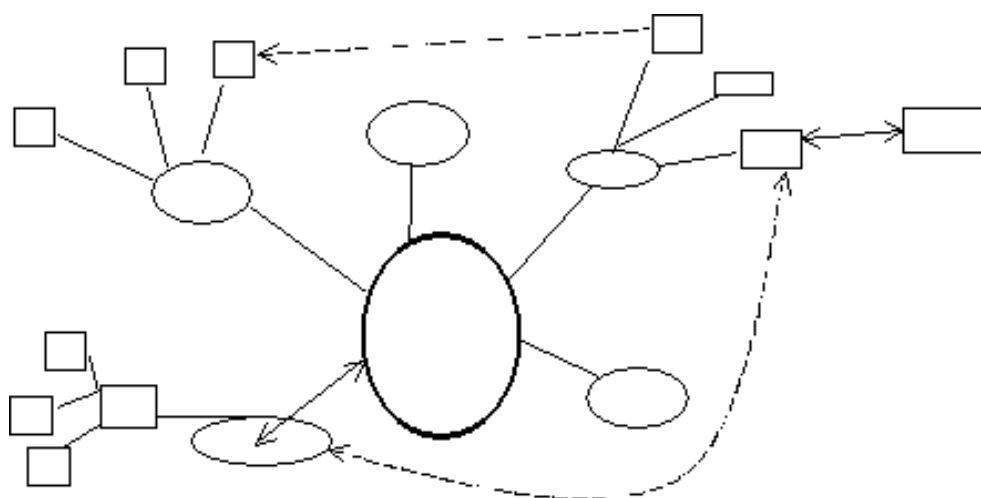
3.1.7 Mapas mentales

Probado y
comprobado
por EENET

Los mapas mentales representan un medio para registrar sus pensamientos y reflexiones de una manera visual. (Pueden ser utilizados asimismo para registrar la información que haya sido recolectada en un ejercicio de lluvia de ideas.)

Los mapas mentales pueden ser más útiles que escribir listas o tomar apuntes/levantar actas de una discusión en forma detallada, porque en un mapa mental se pueden trazar líneas más fácilmente para demostrar la relación existente entre distintos temas. Incluso se pueden usar diferentes estilos o colores para las líneas – o flechas –, representando distintos tipos de relaciones o vínculos entre los temas. Asimismo, los participantes pueden hacer dibujos además (o en vez) de palabras si se sienten más cómodos con ello.

Un mapa mental es un medio que permite organizar los pensamientos, ideas o temas de una manera visual, sobre papel. Generalmente se empieza con un tema central, el mismo que conduce a un montón de otras ideas. Algunas personas les llaman diagramas de araña, y pueden tener aproximadamente el siguiente aspecto:



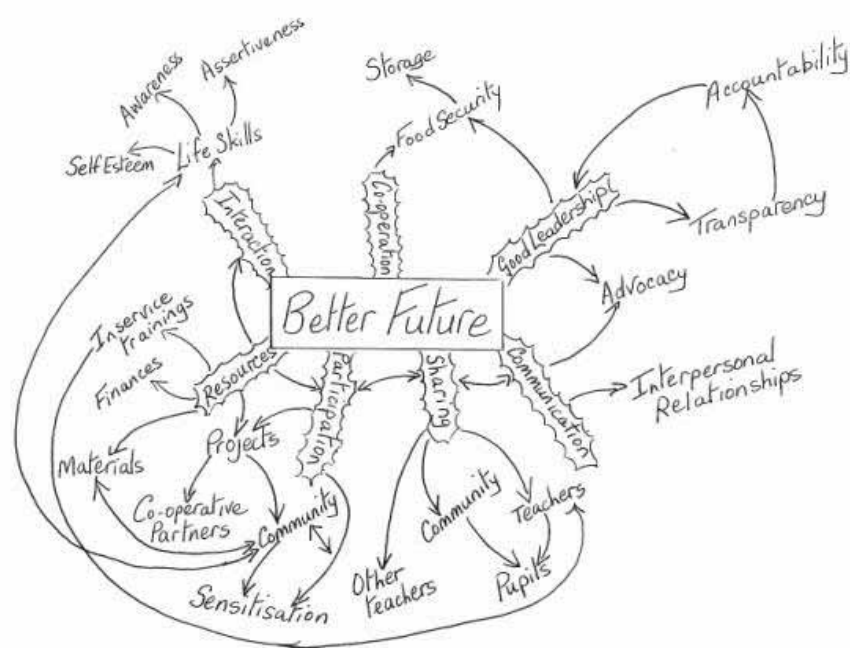
Los mapas mentales se desarrollaron en diversas ocasiones durante el proyecto de investigación en acción de EENET, tanto en Tanzania como en Zambia.

Para ayudar a los participantes a iniciar el ejercicio, el facilitador/a puede proponer una pregunta para que los participantes piensen en ella y construyan alrededor de ella su mapa mental. Por ejemplo, en un taller para docentes en Zambia se planteó la siguiente pregunta: “¿Cuál es el sentimiento o enfoque medular de su escuela?” Los participantes identificaron el enfoque dominante de su escuela, el cual se inscribió luego en un recuadro o círculo al centro de una hoja de papel. Seguidamente, el grupo se abocó a considerar de manera más minuciosa las experiencias que contribuían a dicho enfoque.



Grupo de docentes trabajando en la elaboración de un mapa mental. Están reunidos alrededor de la lámina de papel para que todos/as puedan ver, oír y aportar a la discusión.

Mapas mentales desarrollados por docentes de dos escuelas en Zambia



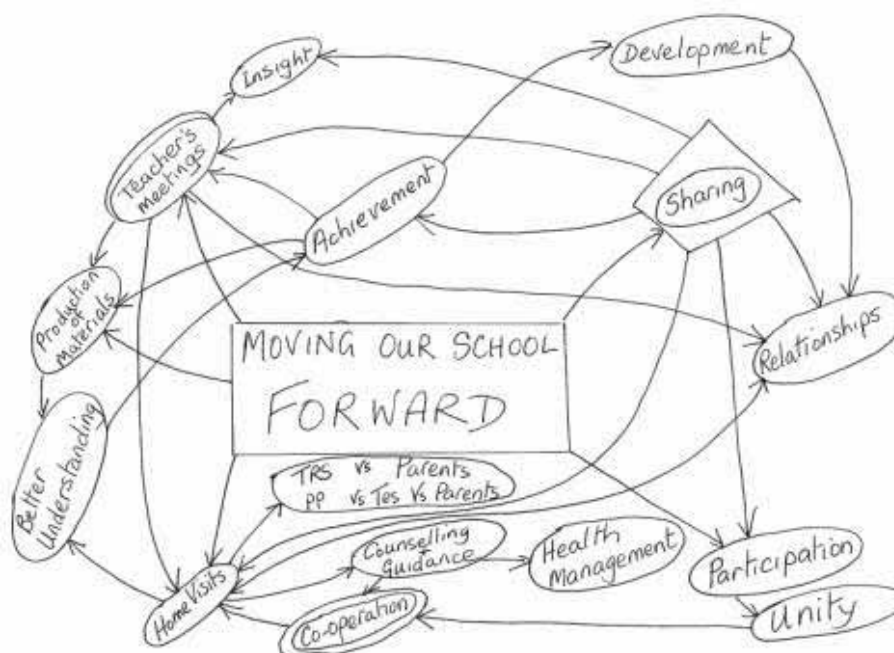
Letrero al centro: UN FUTURO MEJOR

Hojas que salen del letrero: Interacción; cooperación; buen liderazgo; comunicación; intercambio; participación; recursos.

Inscripciones siguientes: Destrezas para realizar gestiones de la vida diaria; seguridad alimentaria; transparencia; incidencia; comunidad; docentes; otros docentes; proyectos; finanzas; capacitaciones en servicio.

Inscripciones siguientes: Autoestima; almacenamiento; rendición de cuentas; relaciones interpersonales; alumnos/as; sensibilización; comunidad; socios colaboradores; materiales

Últimas inscripciones: Autoestima; conciencia; asertividad.



Letrero al centro: SACANDO ADELANTE NUESTRA ESCUELA

Primeros círculos: Logro; socialización; relaciones; docentes versus progenitores, alumnos/as versus docentes versus progenitores;

Segundos círculos: Participación; gestión de la salud; consejería, orientación.

Terceros círculos: Desarrollo, unidad, cooperación, visitas a hogares; mejor comprensión; producción de materiales; reuniones de maestros/as; elementos de juicio.

Consejo útil

A continuación les ofrecemos algunos consejos para facilitar el buen funcionamiento de las actividades basadas en mapas mentales, a partir de las lecciones que aprendimos en Zambia. (Para mayores detalles, ver el informe sobre los “Talleres de escritura” de Mpika en el 2002, disponible a través de EENET.)

Es fundamental ofrecer una explicación clara al inicio de esta actividad, especialmente si los participantes nunca antes han desarrollado mapas mentales.

Podría ser útil mostrar un ejemplo, o incluso desarrollar un ejercicio demostrativo rápido, utilizando un tema diferente al que deseamos introducir en el grupo para “mapearlo” y reflexionar sobre él.

Si deciden mostrar un ejemplo sobre un tema similar, cuidense de no dejar el mapa mental desplegado y a la vista de los participantes. Los participantes podrían copiar o dejarse influenciar fuertemente por lo que dice el mapa mental de muestra, impidiéndoles discutir y registrar sus verdaderos pensamientos y experiencias.

Inviten a los participantes a congregarse en torno a la lámina de papel, de manera tal que todos/as puedan ver lo que se escribe en ella y aporten a la discusión.

Si los participantes tienen dificultades para comprender el concepto de mapeo mental, piense en otras imágenes que pudieran ser utilizadas. Por ejemplo, se podría utilizar más bien la figura de un árbol (tronco, ramas, hojas) para ilustrar el análisis de sus experiencias.

Aunque los mapas mentales supuestamente deben ser creados en forma espontánea, posiblemente deban permitir a los participantes elaborar un primer borrador (por ejemplo, en una hoja desechable). Plasmear los propios pensamientos directamente en una gran lámina de papel puede requerir confianza. Muchos participantes se sentirán nerviosos de cometer errores de ortografía o dibujo y “arruinar” su lámina de papel – especialmente si ésta ha de ser exhibida para que todo el mundo la vea. No sean demasiado rígidos ni

insistan en que el mapa debe elaborarse directamente en la lámina de papel definitiva. Si los participantes disponen de una sola oportunidad para plasmar su mapa sobre el papel y por lo tanto se concentran más en hacer un mapa perfecto que en reflexionar sobre sus experiencias, esto podría limitar la espontaneidad de sus pensamientos y discusiones.

Otros usos para los mapas mentales

Discusiones y narración

Una vez creados, los mapas mentales pueden ser utilizados para desatar discusiones entre distintos grupos (por ejemplo, comparando sus respectivos mapas y haciéndose preguntas mutuamente sobre ellos). Al igual que otras actividades de dibujo, los mapas mentales pueden usarse también para narrar historias.

En Zambia se desarrolló una actividad llamada “la clase rompecabezas” o “la clase rotatoria”, para ayudar a los participantes a compartir sus mapas mentales entre ellos.

Todos los mapas se desplegaron contra la pared. Se advirtió a los grupos de las escuelas que pronto tendrían que explicar a los otros grupos lo que su mapa quería decir – en otras palabras, contar la historia de su escuela y sus experiencias en materia de inclusión, tal como se encontraban descritas en el mapa mental. Los participantes dispusieron de unos cuantos minutos para practicar lo que dirían acerca del mapa a personas que nunca antes lo habían visto.

Los grupos de las escuelas se dividieron en grupos nuevos, de manera tal que al menos una persona de cada escuela estuviera representada en cada grupo nuevo.



Ver en el Anexo 6 un diagrama explicando cómo funciona esta actividad.

Se asignó unos cuantos minutos a cada mapa. Se comparó esta actividad con el movimiento de un tren que se detiene en cada estación. Cada miembro individual de una escuela tuvo la oportunidad de contar la historia de su escuela a un grupo formado por maestros y maestras de otras escuelas.

¡Esta actividad puede ser muy bulliciosa! Recomendamos que se destine para ella una habitación muy grande o varias, o bien un gran espacio al aire libre.

Recuentos escritos

En el proyecto de investigación en acción de EENET, los mapas mentales no sólo sirvieron para registrar los resultados de las lluvias de ideas y discusiones, sino que también sirvieron de base para los recuentos escritos de los docentes acerca de sus experiencias (ver la sección 3.3 sobre actividades que implican escritura). Los participantes tuvieron la opción de seleccionar, en el mapa mental, uno de los múltiples temas que habían sido identificados y discutidos por sus grupos. Esto contribuyó a evitar las duplicaciones (es decir, que todos escribieran sobre un mismo tema). Significó, además, que cada participante tuvo un área más manejable que cubrir. De esta manera se evitó que una sola persona tuviera que escribir sobre todas las barreras a la inclusión y los éxitos experimentados tanto por ella como por su escuela, pudiendo concentrarse cada participante en un tema o dos que les resultaran más familiares o interesantes. Este enfoque sirvió de punto de partida para el desarrollo de una historia colectiva/grupal sobre la inclusión.



Ver "Investigando nuestra experiencia" (en inglés)

Este documento consiste de una colección de recuentos escritos por los maestros y maestras de Zambia luego de una actividad con un mapa mental. El documento ha sido recopilado por una facilitadora externa de la investigación, pero los artículos apenas han sido editados mínimamente al ser recopilados por temas. El documento ofrece un recuento colectivo de la experiencia en inclusión de un poblado/distrito.

3.2 Actividades de reflexión: interpretar

Las actividades de interpretación pueden ser un excelente medio para ayudar a los participantes de una investigación en acción a revisar detenidamente su conocimiento e ideas y compartirlos con otros, de un modo interesante y accesible.

Las actividades de interpretación podrían incluir:

- juegos de interpretación de roles
- teatro
- títeres
- bailes
- cantos

Para preparar su “función”, los participantes deberán:

- evaluar la información que ya poseen acerca de su escuela, sus experiencias en materia de inclusión, etc.
- idear alguna forma de poner lo anterior en algún tipo de orden, o de priorizar los elementos más importantes
- pensar cuidadosamente en cómo transmitir esta información a su público de una manera clara y sencilla

Así, las actividades de interpretación no solamente constituyen un medio para compartir información con un público más amplio, sino que el proceso de preparación de una “función” otorga a los “actores” la oportunidad de reflexionar acerca de sus experiencias y organizar la información que ya poseen. A veces, el proceso de decidir qué contarles a otras personas acerca de nuestras propias experiencias puede ayudarnos a dilucidar qué información ya poseemos, cuál no poseemos y cuál aún necesitamos poseer.

Algunos participantes de la investigación en acción pueden sentirse más cómodos con las actividades de interpretación que con aquellas que implican escritura o dibujo. Además, estas actividades pueden contribuir a darle vida al proceso de investigación en acción, haciéndolo entretenido, especialmente en el caso de participantes que no están habituados a actividades en forma de talleres (o que se están aburriendo con ellas).

Las actividades de interpretación también tienen el potencial de atraer más personas al trabajo de investigación en acción: personas que ven la “función” y posiblemente deseen recabar más información.

Integración de juegos de interpretación de roles en la investigación en acción

Doña Milandile es maestra de un salón de clases sólo para niñas en Zambia. Como parte del estudio de investigación en acción, invitó a las niñas a explorar las razones por las cuales algunas niñas se ausentaban de la escuela con frecuencia. Había 14 niñas que se ausentaban regularmente. Cuando cayó en la cuenta que “trabajar en casa” era la principal razón detrás del ausentismo, doña Milandile invitó a las niñas a explorar exactamente qué tareas domésticas tenían que cumplir los niños y niñas, y preparó a la clase para realizar una encuesta en el seno de la comunidad.

La encuesta reveló que las niñas tenían las siguientes obligaciones en casa: barrer la vivienda, lavar los platos, recolectar agua, barrer el área alrededor de la vivienda, asear a sus hermanos y hermanas, cocinar la comida, lavar ropa, regar el jardín, hacer la compra en el mercado.

Para abordar el tema de las labores domésticas, doña Milandile organizó una reunión de maestros/as, padres y madres y alumnas en la escuela. El objetivo era transmitirles su preocupación acerca del efecto de las tareas domésticas en la educación de las niñas, y discutir formas de trabajar con los progenitores para eliminar el ausentismo.

Las niñas escenificaron un juego de interpretación de roles para mostrar las causas del ausentismo. El ejercicio demostró la gran cantidad de trabajo que los padres y madres esperaban que realizaran sus hijas en vez de mandarlas a la escuela. Los progenitores se sintieron profundamente afectados por esta experiencia y se suscitó un debate. Muchos padres y madres no creían que una niña pudiera ser tratada tan mal en algunos hogares. No obstante, también hubo algunos progenitores que se mostraron en desacuerdo, alegando que era tradicional que las niñas realizaran labores de ese tipo y en ese volumen. Eventualmente se llegó a las siguientes conclusiones:

Los padres y madres debían:

- dar menos trabajo a sus hijas
- denunciar a aquellos progenitores que dieran mucho trabajo a sus hijas ante la unidad de soporte de víctimas de la comisaría
- repensar sus roles como progenitores a fin de cambiar aquellas tradiciones que resultasen perjudiciales para las niñas

Los docentes debían:

- verificar si las niñas estaban en la escuela
- asignar tareas para incentivar a las niñas a estudiar (habían dejado de dar tareas a estas niñas en vista de que no las terminaban)

La escuela debía:

- reducir la cantidad de trabajos manuales que se dejaba a los niños y niñas
- organizar más reuniones para tratar problemas similares

Involucrar a las alumnas en la realización de una encuesta, consultar con los padres y madres y escenificar un juego de interpretación de roles sirvió para identificar una barrera de envergadura contra la inclusión de las niñas en la escuela y desarrollar soluciones que involucraran a todas las partes interesadas.

Antes de elaborar estos lineamientos, el trabajo de investigación en acción de EENET no había incluido una gran cantidad de actividades de interpretación. Sin embargo, para 2006 tenemos previsto producir un segundo CD-ROM o un conjunto de lineamientos dedicado exclusivamente a enfoques basados en imágenes y arte. Este nuevo recurso se sustentará en el trabajo que hemos venido realizando desde la elaboración de los primeros lineamientos en formato CD-ROM.

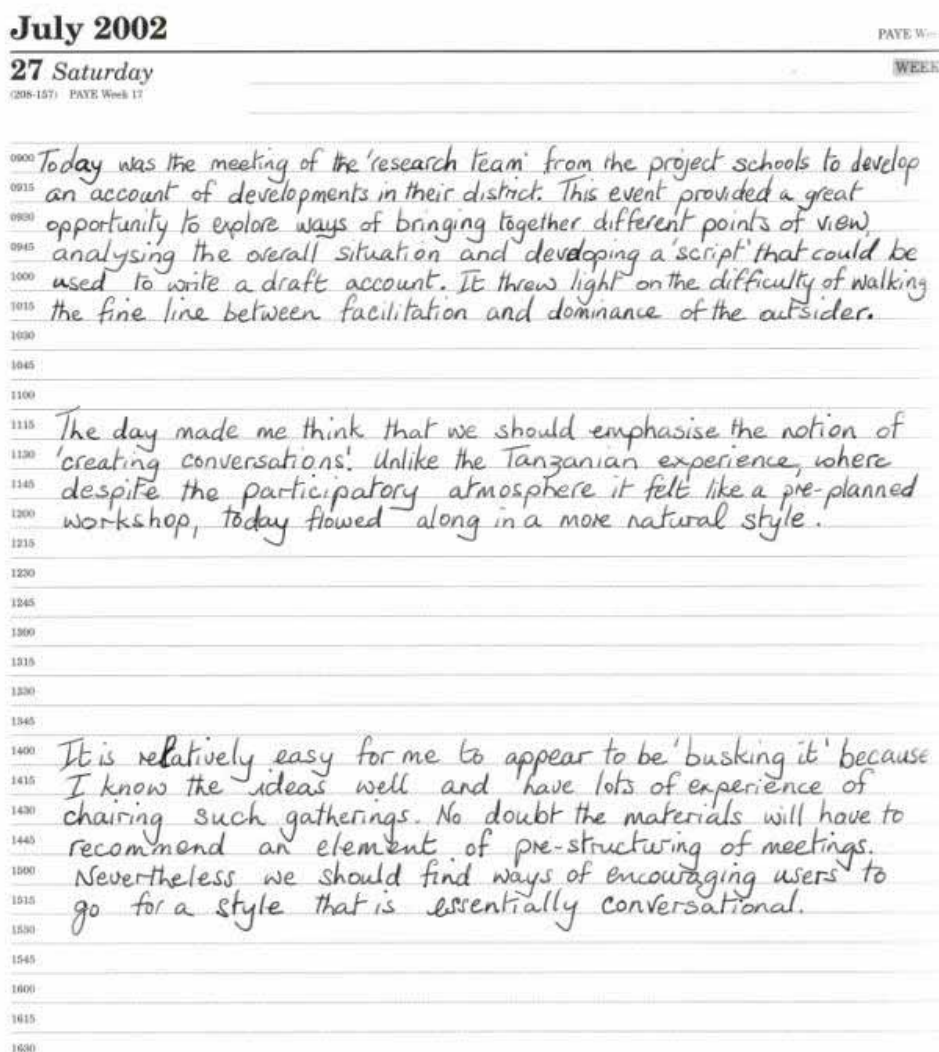


Ver los dos informes de EENET sobre el "Uso de imágenes para explorar y promover la inclusión. Experiencias de Mpika, Zambia" (en inglés), detallando las actividades de investigación en acción basadas en imágenes y arte que se llevaron a cabo en septiembre de 2004 y mayo de 2005 (disponibles a través de EENET).

3.3 Actividades de reflexión: escribir y leer

3.3.1 Diarios

Todas las personas involucradas en una investigación en acción (participantes y facilitadores/as) deben llevar un diario a lo largo de todo el proceso. Se trata de un ejercicio valioso, que les puede servir para adoptar una actitud de autocrítica y autorreflexión y registrar cualesquier elementos de juicio nuevos descubiertos e incorporarlos al proceso de investigación. Usted puede registrar en el diario lo que hizo, cuán bien funcionaron ciertas actividades, cómo se sintieron usted y otros/as participantes respecto de las actividades, qué información descubrieron, reflexiones acerca de dicha información, ideas sobre qué podrían hacer con la información o cómo podrían recolectar más información, etc. El diario podría adoptar la forma de un largo apunte reflexivo cotidiano o un “memorándum corto” dirigido a uno mismo.



Ejemplo de un diario llevado en el marco de la investigación en acción

Inscripciones:
Julio de 2002
27 sábado

Hoy fue la reunión del “equipo de investigación” de las escuelas del proyecto para elaborar un recuento de los desarrollos en su distrito. Este evento fue una gran oportunidad para explorar formas de conciliar diferentes puntos de vista, analizar la situación global y elaborar un “guión” que pudiera servir para escribir el borrador de un recuento. Echó luces sobre la dificultad de cruzar la fina línea divisoria entre facilitación y dominación por parte de la persona extranjera.

La jornada me hizo pensar que deberíamos enfatizar el concepto de “crear conversaciones”. A diferencia de la experiencia de Tanzania, donde el taller pese a la atmósfera participativa se sentía como pre-planeado, la dinámica fluyó hoy de una manera más natural.

Es relativamente fácil para mí parecer estar “improvisando” en vista de que conozco bien las ideas y tengo un montón de experiencia en presidir reuniones como ésta. Los materiales sin duda tendrán que recomendar un elemento de preestructuración de las reuniones. No obstante, deberíamos buscar formas de incentivar a los usuarios/as a elegir un estilo que sea esencialmente conversacional.

3.3.2 Estudios de caso

Los estudios de caso pueden representar un útil punto de partida para analizar una situación en mayor profundidad. Por ejemplo, los maestros y maestras de Zambia se abocaron primero a recabar información – y reflexionar sobre - la situación de un niño o niña en particular y los retos que enfrentaba.



Ver en el Anexo 7 un ejemplo de un estudio de caso inicial.

Una vez que los docentes se familiarizaron con un “estudio de caso” específico, les fue más fácil generalizar acerca de los temas relacionados con la inclusión o exclusión que enfrentaban en sus rutinas diarias como maestros/as de aula.

Idealmente, su investigación en acción debería focalizarse en temas de inclusión que conciernan a *todos* los educandos. Sin embargo, dedicar un poco de tiempo a descubrir y analizar lo más detenidamente posible las necesidades de aprendizaje y participación de un solo niño o niña puede servir de preparación para esta actividad de investigación más exhaustiva.

3.3.3 Historias

Las historias constituyen una buena manera de registrar experiencias y compartirlas con otros, ya sea a nivel local o en otras escuelas, distritos o países. Muchas de las actividades sugeridas en estos lineamientos ayudan a los participantes a investigar y reflexionar sobre la historia de su escuela o comunidad – una historia de problemas y soluciones, prácticas y políticas, situaciones inclusivas y excluyentes, etc. Escribir dicha historia sobre el papel puede ser una manera eficiente de recogerla o “capturarla”. El proceso de escritura también envuelve una buena dosis de reflexión – mientras uno escribe su historia, inevitablemente vuelve a analizar las experiencias narradas.

No todo el mundo querrá o podrá escribir una historia. Por esta razón, escribir no debe ser considerado como un elemento esencial u obligatorio de su investigación en acción; si así lo fuera, podrían estar excluyendo las ideas y experiencias de las personas que no pueden escribir. Si en su proyecto participan personas que no pueden escribir, quizás todos/as los miembros del grupo podrían desarrollar en forma conjunta alternativas para ayudar a los no escritores a tomar parte en los ejercicios de escritura. Por ejemplo, podrían trabajar en parejas, de modo tal que cada persona no escritora trabajara al lado de una persona escritora.

En Zambia, los maestros y maestras escribieron historias sustentadas en la información recolectada y registrada en mapas mentales. Estas historias escritas fueron agrupadas luego por temas y publicadas por EENET en el documento titulado “Investigando nuestra experiencia” (en inglés). La colección cuenta una historia acerca de las comunidades en las que residen los docentes y sus alumnos/as.

Uso de historias escritas para promover más investigación en acción

El acto de escribir un informe frecuentemente es asociado con el fin de un proyecto. En el ciclo “investigar-reflexionar-actuar”, sin embargo, un documento escrito no constituye solamente un producto final. Puede servir de insumo para la siguiente etapa del ciclo (o para el ciclo de investigación en acción de otro proyecto). “Investigando nuestra experiencia” es un ejemplo de cómo dar este uso a los productos escritos de un proyecto.

Escribir historias

En un inicio fue difícil motivar a los maestros/as a involucrarse con el proceso de investigación en acción de Mpika, Zambia – sólo los docentes más entusiastas se comprometieron desde el principio. La idea original era que los docentes trabajaran de manera colaborativa en la producción de una historia grupal acerca del desarrollo de prácticas más inclusivas en sus escuelas primarias. Sin embargo, como primera actividad escribieron estudios de caso individuales, luego de un ejercicio de reflexión sobre su trabajo. Esta reflexión

frecuentemente se dio en forma de una discusión con el facilitador/a de la investigación y en ocasiones fue grabada en un cassette de audio para que sirviera de línea de base de reflexiones futuras sobre los avances logrados. Más adelante, los maestros y maestras empezaron a escribir en grupos, en el marco de un taller liderado por un equipo de Tanzania y el Reino Unido. En la práctica, sin embargo, la mayoría de las historias de los docentes que aparecen en “Investigando nuestra experiencia” se escribieron de manera individual.



Docentes empiezan a escribir sus historias durante un taller

Uso de las historias escritas

Las historias – la mayoría de ellas escritas a mano – fueron remitidas a la oficina de EENET, donde se digitaron en un procesador de textos. La caligrafía o mala calidad de las fotocopias hizo que no se pudieran distinguir algunas palabras, por lo que en algunos casos tuvieron que omitirse detalles menores. Las historias fueron agrupadas por temas bajo dos grandes rubros: “presencia” y “participación”. La edición de la redacción se redujo al mínimo y se corrigió únicamente la ortografía y la gramática. Asimismo, se proporcionaron explicaciones de algunos términos locales, pero las historias se mantuvieron lo más fidedignas posibles al texto original.

 Ver el Anexo 8 para muestras de historias manuscritas.

La colección de historias se tituló “Investigando nuestra experiencia”. Se enviaron copias a Zambia para distribuir entre todos/as los participantes que habían contribuido con historias: los participantes recibieron la publicación

menos de seis meses después de escribir sus historias. Esto permitió a los docentes leer entre sí sus respectivas contribuciones – algo que no había sido fácil de hacer con las copias manuscritas. Los maestros y maestras que no habían mostrado ninguna motivación previamente, de pronto desarrollaron un gran entusiasmo por participar en el proceso de investigación en acción.

El facilitador de la investigación en Zambia se valió de las historias para estimular a los docentes a profundizar la reflexión sobre su trabajo. Los maestros/as pudieron leer – y debatir – las diversas acciones emprendidas por sus colegas y discutir formas en las que ellos/as podrían haber respondido de manera diferente a las barreras enfrentadas. Adicionalmente, las historias echaron algunas luces sobre el trabajo que se estaba llevando a cabo en las escuelas, lo cual resultó de utilidad para los inspectores/as escolares y funcionarios/as del Ministerio de Educación. ¡Las historias hicieron que la educación inclusiva cobrara vida!

A través del sitio web de EENET, las historias han sido puestas a disposición de un público global. Algunos/as profesionales están ansiosos por usarlas en programas de capacitación docente, ya que reflejan la realidad de las barreras que enfrentan muchos maestros/as en las escuelas africanas. “Investigando nuestra experiencia” es un ejemplo de cómo las reflexiones escritas sobre una investigación en acción pueden utilizarse como parte de un proceso más amplio de trabajo en red e intercambio de información, ofreciendo a otros la oportunidad de hacer uso de los productos de la investigación en acción en sus propias iniciativas de mejoramiento de sus escuelas. La difusión de las historias de Zambia fue posible gracias a EENET, pero un proceso similar podría llevarse a cabo fácilmente a nivel local con una inversión mínima en edición y copiado.



Ver diagrama “La socialización y el trabajo en red como parte de la investigación en acción” en la página 22

3.3.4 Ejercicios de evaluación que utilizan la escritura

Hay muchas formas de evaluar el trabajo que hemos realizado. La evaluación puede servir al equipo de investigación en acción para:

- decidir qué actividades de investigación en acción serán más convenientes para realizar un seguimiento y evaluación permanente de la educación inclusiva
- acordar qué actividades no funcionaron bien y cuáles podrían ser mejoradas
- elaborar una relación de temas y preguntas clave que la investigación haya sacado a la luz y aún necesiten seguimiento o acciones complementarias

Una manera rápida y sencilla de evaluar una actividad es escribir en un diario las tres cosas más importantes que se hayan aprendido a raíz de dicha actividad.

Una evaluación más larga, con algunas preguntas de ayuda, podría ser más útil. Por ejemplo, en el tipo de ejercicio que utiliza la escritura se podría invitar a los participantes a completar una oración como la siguiente: “Lo más importante que he aprendido es...”



Ver en el Anexo 9 el ejemplo de un formato de evaluación utilizado en un taller en Tanzania.

3.3.5 Lectura

La lectura es una actividad que complementa la escritura. Leer y analizar documentación vinculada al contexto constituye un componente esencial de cualquier proyecto de investigación o evaluación. Por ejemplo, es importante reunir y leer los siguientes documentos: documentos que contienen políticas, planificadores diarios, expedientes sobre alumnos/as individuales, actas de reuniones entre docentes y padres/madres de familia y de asambleas comunales. Volver a leer lo escrito por ustedes mismos o sus colegas (o por personas que trabajan en otros proyectos) puede ser un medio valioso para reflexionar sobre el avance que ya sea ustedes o ellos han logrado. Asimismo, puede servir como recordatorio de la información que aún necesitan recolectar o los temas que aún requieren abordaje por medio de acciones. (Ver en la sección 3.3.3 detalles sobre cómo una colección de historias fue leída y analizada por los docentes que la produjeron, así como por terceros.)

Leer textos clave escritos por otros investigadores/as en acción y personas que trabajan en desarrollo alrededor del mundo puede servir asimismo para

estimular la propia reflexión y apuntalar el desarrollo de su proceso de investigación.



Ver en *Aprendiendo de la diferencia: Comprendiendo las iniciativas comunitarias para mejorar el acceso a la educación. Informe final*, (en inglés) el Anexo titulado "Comunicando ideas a través de la literatura" (pp. 140-41).



Ver relación de lecturas adicionales en el Anexo 2.

Consejos útiles

No todos/as los participantes de una investigación en acción podrán leer y/o escribir. Las actividades deberán prepararse de tal manera que dichas personas no sean excluidas. Por ejemplo:

- Idear formas en que los participantes puedan ayudarse unos a otros con las actividades de lectura y escritura.
- Estar preparados para adaptar las actividades a fin de reducir la cantidad de lectura y/o escritura requerida, o para recurrir a otros medios, tales como dibujos, interpretación, grabadoras o cámaras de video, para que los participantes registren o transmitan sus pensamientos e ideas.
- Cerciorarse de que haya un buen equilibrio entre actividades escritas y no escritas a lo largo de toda la investigación en acción.
- Incentivar a los participantes a considerar igualmente valiosas las actividades escritas y las no escritas. La información y las ideas recogidas en un formato no escrito son tan valiosas y útiles como la información escrita.

4. Acción

4.1 Introducción

Los cambios y mejoras que efectúen en su escuela y/o comunidad dependerán del contexto en el cual se encuentren trabajando, las barreras que hayan identificado y los métodos que consideren que son los más idóneos para eliminar dichas barreras.

En estos lineamientos no podemos sugerirles cómo “actuar” en respuesta a la información que hayan recolectado, ya que cada situación es única y diferente. Sin embargo, les ofrecemos tres ejemplos de casos de docentes que han *investigado* su situación, *reflexionado* sobre posibles soluciones y luego *actuado* con miras a efectuar un cambio. Los ejemplos se sustentan en estudios de caso individuales producidos por un grupos de maestros y maestras en las etapas iniciales de un proyecto de educación inclusiva en Mpika, Zambia.



Ver “Investigando nuestra experiencia” para mayores detalles.

4.2 Ejemplo: Incluyendo a las madres adolescentes

Un maestro se percató de que el embarazo y la maternidad constituían una barrera contra la inclusión de las niñas en su clase. Deseaba incentivar a las niñas a completar su educación, ya sea durante el embarazo o después del alumbramiento. (Ver páginas 49-52 de “Investigando nuestra experiencia” para mayores detalles.)

Para recabar más información relacionada con el problema, entrevistó a madres adolescentes, otras niñas de su edad y sus progenitores. Además, organizó discusiones con grupos focales al interior de su clase de niñas. Descubrió que las niñas embarazadas o con hijos son objeto de bromas por parte de sus compañeros/as y eso las disuade de ir a la escuela. Descubrió, además, que algunos padres y madres prefieren que sus hijas se casen y tengan hijos, antes que “desperdiciar recursos” en las tarifas escolares. Se enteró que las niñas que tienen bebés a menudo no son capaces de resistirse al deseo de sus esposos o parejas de tener otro hijo antes de concluir su educación escolar.

La información recolectada permitió al maestro considerar posibles acciones para ayudar a las dos madres adolescentes de su clase. Hizo un esfuerzo especial para incentivar a las niñas a permanecer en la escuela. Brindó “consejería” a sus compañeras de aula acerca del derecho de las niñas a estar en la escuela y cómo ayudarlas en vez de desalentarlas. Conversó con los progenitores de las niñas. Varios meses después de que el maestro llevara a cabo la investigación en acción y escribiera su estudio de caso, le

escribió a EENET anunciando que ambas niñas habían aprobado sus exámenes y continuarían con su educación.

4.3 Ejemplo: haciendo accesibles los servicios higiénicos

Daniel* tuvo polio cuando era más pequeño y ahora usa un andador y muletas para desplazarse de un lado a otro. Su maestro de aula se interesó por averiguar más acerca de los retos o barreras que enfrenta en su vida diaria, y en este contexto lo visitó en su hogar.

El maestro entrevistó a la mamá de Daniel y descubrió que el andador del niño a menudo tenía que ser reparado en la ciudad. Esto costaba dinero y tiempo, lo que obligaba a Daniel a faltar a la escuela con frecuencia. Sin embargo, el maestro también descubrió que Daniel prefería no usar su andador, desplazándose a rastras de un lugar a otro. Incluso se arrastraba hasta el servicio higiénico, en el cual no cabían sus muletas. En su casa, utilizaba los zapatos de plástico de su mamá para cubrirse las manos cuando se arrastraba hasta el baño.

El maestro entrevistó a Daniel y descubrió que nunca utilizaba los servicios higiénicos de la escuela porque no tenía con qué mantener las manos limpias para introducirse a rastras en ellos, y que no podía acceder a los baños con sus muletas. Si el maestro no hubiera hecho esta visita al hogar de Daniel y no hubiera hablado con él y su mamá, es improbable que hubiese recolectado esa importante información. Con base en la información recogida, el maestro ha podido discutir la situación con sus colegas y la escuela ha empezado a tomar medidas, construyendo un servicio higiénico que sea accesible para Daniel.

*El nombre ha sido cambiado.

4.4 Ejemplo: incluyendo a John – un ejemplo de autorreflexión docente

El primer día que John* asistió a la escuela fue descrito de manera pormenorizada por la maestra de aula en uno de los primeros estudios de caso elaborados en el marco de las actividades de la investigación en acción (ver el Anexo 7). John es albino – nació con un color de piel muy claro. Hay muchas supersticiones acerca del albinismo, y por eso John no había asistido a la escuela antes. Los temores de la maestra y los alumnos/as se encuentran claramente reflejados en este estudio de caso inicial. Tenían temor de acercarse al niño porque creían que su condición era contagiosa.

La maestra preparó un documento sobre sus propios temores y los de la comunidad, como parte de un proceso de autorreflexión. En los meses siguientes, realizó un gran esfuerzo para vencer sus propios temores. Observó detenidamente el comportamiento y las reacciones de John y sus compañeros/as de aula. La información que recolectó por este medio

configuraría un excelente material de línea de base, algo sobre lo que pudiera volver en el futuro a fin de evaluar el avance alcanzado.

Pensó en estrategias para incluir a John en su clase. Por ejemplo, cambió la secuencia de las lecciones: los niños y niñas realizarían actividades físicas juntos cuando se encontraran muy distraídos por la presencia de John como para concentrarse en una clase de inglés. La maestra empezó a percatarse de que el principal problema que enfrentaba John era que no veía bien, de manera que hizo grandes esfuerzos para cerciorarse de que siempre pudiera ver lo que estaba escrito en la pizarra. Los otros alumnos/as se habituaron a la presencia de John en su clase y pronto todos olvidaron sus temores iniciales.

*El nombre original ha sido cambiado.

Consejo útil

En estos breves ejemplos, hemos mostrado la forma en que tres maestros/as investigaron un problema, reflexionaron sobre algunas soluciones y tomaron medidas para subsanarlo. En el Anexo 10 encontrarán un marco de preguntas sugeridas que les puede servir para planear cómo actuar con base en la información que hayan recolectado y los análisis que hayan efectuado.

Anexo 1: Poder

El poder se define de muchas maneras. Hay algunos componentes medulares que definen el poder de manera determinante, mientras que otros varían, dependiendo de la cultura y el contexto. Por ejemplo, la toma de decisiones, la participación y el acceso a los recursos son componentes medulares del poder; mientras que los derechos de herencia o la posesión de ganado pueden ser más importantes para definir el poder en algunas culturas que otras.

Asimismo, las clasificaciones de diferentes tipos de poder que se utilizan extensamente en el trabajo de género y la metodología participativa pueden resultar útiles. Una clasificación común es:

Poder sobre

más comúnmente interpretado como poder, pero que también puede ser usado para promover la opresión, por ejemplo, por parte de jefes y dictadores autoritarios y a la defensiva

Poder para

el aspecto individual del empoderamiento, es decir, poder hacer cosas como resultado de la educación o capacitación

Poder con

el poder colectivo que proviene del abordaje de temas junto con otros, por ejemplo, movimientos de derechos civiles, grupos de autoayuda

Poder interior

representa el poder interno, basado en la autoaceptación y el respeto por sí mismo y por los demás, por ejemplo, la prisión de Nelson Mandela

El llamado “continuo del poder” distingue entre distintos niveles de poder, lo cual es directamente relevante para el análisis de la medida en que un grupo específico posee o carece de poder. Los cuatro grandes niveles son:

Falta absoluta de poder

por ejemplo, falta de acceso a derechos básicos, entre ellos el derecho a la vida

Poder bajo

acceso a servicios básicos, beneficiándose de ellos de manera directa pero pasiva

Poder intermedio

acceso individual a procesos de toma de decisiones, pero donde dichos procesos han sido diseñados por otros

Poder alto

iniciación de acciones, creación de procesos de toma de decisiones que influyen en sistemas sociales, económicos y políticos

Anexo 2: Lecturas adicionales

Educación inclusiva

[Para información del lector/a, hemos traducido los títulos de las publicaciones en inglés. La traducción del título en castellano ha sido incluida entre paréntesis luego del título original en inglés.]

Alur, M., y Hegarty, S. (editores) (2002), *Education and Children with Special Needs: From Segregation to Inclusion* [Educación y niños y niñas con necesidades especiales: de la segregación a la inclusión], Nueva Delhi: Sage Publications

Bogale, G.H.T. (1999), "From Exclusion to Inclusion: A Case of Children with Mental Retardation in Kokebe Tsebah Primary School in Addis Ababa, Ethiopia" [De la exclusión a la inclusión: un caso de niños y niñas con retraso mental en la escuela primaria Kokebe Tsebah de Addis Abeba]. Addis Abeba: Oficina para África Oriental y Central de Save the Children Suecia
(disponible en: www.eenet.org.uk/theory_practice/exclu_inclu.shtml)

Booth, T., y Ainscow, M. (editores) (1998), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* [De ellos a nosotros: un estudio internacional de la inclusión en la educación]. Londres: Routledge

Child-to-Child Trust (2003), *Learning Together in the Mpika Inclusive Education Project* [Aprendiendo juntos en el proyecto de educación inclusiva de Mpika], Londres: Child-to-Child Trust
(disponible a través de EENET)

Holdsworth, J. (2002), *Seeking a Fine Balance: Lessons from Inclusive Education in Lao PDR* [Buscando un equilibrio fino: lecciones de educación inclusiva en la RDP de Laos], Londres: Save the Children UK
(disponible a través de EENET)

Khatleli, P., Mariga, L., Phachaka, L., y Stubbs, S. (1995), "Schools for all: National planning in Lesotho" [Escuelas para todos y todas: planificación nacional en Lesoto]. En O'Toole, B., y McConkey, R. (editores), *Innovations in Developing Countries for People with Disabilities* [Innovaciones en países en desarrollo para personas con discapacidad]. Chorley: Lisieux Hall Publications
(disponible en www.eenet.org.uk/parents/book/lesotho.doc)

Lynch, J. (1994), *Provision for Children with Special Educational Needs in the Asia Region* [Oferta de servicios para niños y niñas con necesidades educativas especiales en la región de Asia]. Documento técnico del Banco Mundial No. 261, Asia Technical Series, Washington: Banco Mundial
(disponible en <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/senasia.htm>)

Lynch, J (2001), *Inclusion in Education: The participation of disabled learners. A thematic study* [La inclusión en la educación: participación de educandos con discapacidad. Un estudio temático], París: UNESCO

(disponible en

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123486e.pdf>)

Mariga, L., y Phachaka, L. (1993), *Integrating Children with Special Educational Needs into Regular Primary Schools in Lesotho. Report of a Feasibility Study* [Integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en las escuelas primarias regulares de Lesoto. Informe de un estudio de factibilidad]. Maseru: Ministerio de Educación de Lesoto

(disponible en

www.eenet.org.uk/theory_practice/lesotho_feasibility.pdf)

Mittler, P. (2000), *Working Towards Inclusion: Studies in Inclusive Education* [Trabajando hacia la inclusión: estudios en educación inclusiva]. Londres: David Fulton Publishers

Mumba, P., y Milandile, T. (2002), "School In-Service Monitoring: An Evaluation Report on the Development of Literacy in Kabale Zone. Mpika" [Seguimiento en servicio de escuelas: informe de evaluación sobre el desarrollo de la lecto-escritura en la Zona de Kabale. Mpika]: Departamento de Educación Docente, Centro de Documentación del Distrito de Mpika

Muthukrishna, N. (2000b), "Transforming professional development programmes into an inclusive education system" [Transformación de programas de perfeccionamiento docente en un sistema de educación inclusiva]. En Savolainen, H., Kokkala, H., y Alasuutari, H. (editores), *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality* [Atención de necesidades educativas especiales y diversas: haciendo realidad la educación inclusiva]. Helsinki: Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia e Instituto Niilo Maki

(disponible en

http://global.finland.fi/julkaisut/yleis/UM_Meeting%20Special.pdf)

Peters, S. (2003), *Inclusive Education: Achieving education for all by including those with disabilities and special education needs* [Educación inclusiva: logrando la educación para todos y todas a través de la inclusión de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales]. Washington: Banco Mundial

(disponible en

http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Education/Inclusive_Education_En.pdf)

Richard Mmbaga, D (2002), *The Inclusive Classroom in Tanzania: Dream or Reality?* [El salón de clases inclusivo en Tanzania: ¿sueño o realidad?], Estudios en Educación Comparativa e Internacional No. 59, Estocolmo: Instituto de Educación Internacional

(disponible en <http://www.interped.su.se/publications/EurenNo59.pdf>)

Save the Children (1996), *Towards Inclusion: SCF-UK's Experience in Integrated Education* [Hacia la inclusión: la experiencia de Save the Children UK en educación integral]. Londres: Save the Children
(disponible en www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/towards/scfukex.shtml)

Save the Children (2002), *Escuelas para todos y todas: incluyendo a la niñez con discapacidad en la educación*. Londres: Save the Children.
(disponible en inglés, árabe, francés, portugués, ruso y español en www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/schools_for_all.shtml)

Savolainen, H., Kokkola, H., y Alasuutari, H. (2000) (editores), *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality* [Atención de necesidades educativas especiales y diversas: haciendo realidad la educación inclusiva]. Helsinki: Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia, Departamento de Cooperación Internacional para el Desarrollo e Instituto Niilo Maki
(disponible en http://global.finland.fi/julkaisut/yleis/UM_Meeting%20Special.pdf)

Stubbs, S. (1997), "Towards Inclusive Education: The Global Experience of Save the Children UK" [Hacia la educación inclusiva: la experiencia global de Save the Children UK]. Ponencia presentada en ocasión del II Congreso Iberoamericano sobre Educación Especial. Londres: Save the Children
(disponible en www.eenet.org.uk/bibliog/scuk/savechdn.shtml)

Stubbs, S. (2002), *Inclusive Education: Where There Are Few Resources* [Educación inclusiva: donde escasean los recursos]. Noruega: Atlas Alliance
(disponible en www.eenet.org.uk)

Nota: Dado que el presupuesto de EENET es sumamente reducido, nos encontramos en búsqueda permanente de voluntarios/as que nos ayuden a traducir documentos sobre educación inclusiva a otros idiomas (por ejemplo, al español), así como de donantes que puedan financiar las traducciones. Si ustedes consideran que podrían colaborar, les rogamos escribirnos al correo electrónico info@eenet.org.uk.

Documentos de UNESCO sobre educación inclusiva

UNESCO (1994), *La Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO
(disponible en http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2014_disc.%20Salamanca.pdf)

UNESCO (1999), *Inclusive Schools and Community Support Programmes: Report Phase One 1996-1997* [Escuelas inclusivas y programas de apoyo comunitario: resultados de la primera fase 1996-1997]. París: UNESCO
(disponible en www.unesco.org/education)

UNESCO (1999), *Welcoming Schools: Students with Disabilities in Regular Schools* [Escuelas acogedoras: integración de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares]. París: UNESCO
(disponible en www.unesco.org/education)

UNESCO (2001), *Deafness: A Guide for Parents, Teachers and Community Workers* [Sordera: una guía para padres y madres, maestros/as y trabajadores/as de la comunidad]. París: UNESCO
(disponible en www.unesco.org/education)

UNESCO (2001), *Including the Excluded: Meeting Diversity in Education. Example from Uganda* [Incluyendo a los excluidos: atención de la diversidad en la educación]. París: UNESCO
(disponible en www.unesco.org/education)

UNESCO (2002), *Inclusive Schools and Community Support Programmes: Report Phase Two 1999-2002* [Escuelas inclusivas y programas de apoyo comunitario: resultados de la segunda fase 1999-2002]. París: UNESCO
(disponible en www.unesco.org/education)

UNESCO (2003), *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A challenge and a vision. A UNESCO Conceptual Paper* [Eliminando la exclusión por medio de enfoques inclusivos en la educación: un reto y una visión. Documento conceptual de UNESCO]. París: UNESCO
(disponible en www.unesco.org/education)

UNESCO (2001), *Expediente abierto sobre la educación integradora*, París: UNESCO
(disponible en www.unesco.org/education)

Investigaciones y procesos

Chambers, R. (1992), *Rural Appraisal: Rapid, Relaxed and Participatory* [Diagnóstico rural: rápido, relajado y participativo]. Brighton: Institute of Development Studies
(disponible en www.ids.ac.uk/ids/bookshop/dp/dp311.pdf)

Chambers, R. (1999), *Relaxed and Participatory Appraisal. Notes on Practical Approaches and Methods* [Diagnóstico relajado y participativo: apuntes sobre enfoques y métodos prácticos]. Brighton: Institute of Development Studies

(disponible en
www.ids.ac.uk/ids/particip/research/prc/rcwkshpjun99.pdf)

Laws, S. (2003), *Research for Development: A Practical Guide* [Investigación para el desarrollo: una guía práctica]. Londres: Thousand Oaks; Nueva Delhi: Sage Publications

Linney, B. (1995), *Pictures, People and Power* [Imágenes, personas y poder]. London: Macmillan

Mumba, P. (2000), "Democratisation of Primary Classrooms in Zambia: A Case Study of its Implementation in a Rural Primary School in Mpika." [Democratización de salones de primaria en Zambia: un estudio de caso sobre su implementación en una escuela primaria rural de Mpika]. Ponencia presentada en ocasión del Congreso Internacional sobre Educación Especial (ISEC 2000), Manchester, 24-28 de julio de 2000

(disponible en
www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_m/mumba_2.htm)

Prosser, J. (1998), *Image-based Research* [Investigación basada en imágenes]. Londres: Routledge Falmer

Reason, P., y Rowan, J. (1981), *Human Inquiry: A Sourcebook for New Paradigm Research* [Investigación humana: un libro de consulta para la investigación de nuevos paradigmas]. Chichester: Wiley

Save the Children UK (2000), *Acceso para todos y todas. Cómo contribuir a que los procesos participativos sean accesibles para todos y todas*. Londres: Save the Children UK

(disponible en inglés, inglés en tamaño de letra grande, árabe, francés, portugués y español en
www.eenet.org.uk/key_issues/communication/communication.shtml)

Stubbs, S. (1995), *The Lesotho National Integrated Education Programme: A study on implementation* [El Programa Nacional de Educación Integral de Lesoto: un estudio sobre su implementación]. Tesis presentada como parte de los requisitos de su maestría en educación, Universidad de Cambridge [un ejemplo de investigación en acción]

(disponible en www.eenet.org.uk/action/sthesis/contents.shtml)

Pefccionamiento docente y escolar

Ainscow, M. (1993), *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide* [Necesidades especiales en el aula: una guía de educación docente]. Londres: Jessica Kingsley

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (1994), *Creating the Conditions for School Improvement: A Handbook of Staff Development Activities* [Creando las condiciones para el mejoramiento escolar: un manual de actividades de perfeccionamiento docente]. Londres: Fulton

UNESCO (1993), *Teacher Education Resource Pack: Special Needs in the Classroom* [Paquete de recursos sobre educación docente: necesidades especiales en el aula]. París: UNESCO (segunda edición 2004, UNESCO Publishing)

UNESCO (2001), *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers* [Comprendiendo y atendiendo las necesidades de la infancia en aulas inclusivas: una guía para maestros/as]. París: UNESCO
(disponible en www.unesco.org/education)

UNESCO (2004), *Embracing Diversity: Toolkit for Creating Inclusive, Learning-friendly Environments* [Abrazando la diversidad: caja de herramientas para crear ambientes inclusivos y amables con el aprendizaje]. Bangkok: UNESCO
(disponible en www2.unescobkk.org/ips/ebooks/documents/Embracing_Diversity/index.htm)

Documentación del proyecto de investigación en acción de EENET

EENET (2001), "Action-learning for Inclusion. Understanding Community Initiatives to Improve Access to Education" [Aprendizaje en acción para promover la inclusión. Iniciativas para mejorar el acceso a la educación]. Informe de taller en Tanzania, 16-20 de julio de 2001, Manchester: EENET
(disponible en www.eenet.org.uk/action/tanzania_report.shtml)

EENET (2003), "Researching our Experience" [Investigando nuestra experiencia]. Colección de escritos de maestros/as de Zambia, Manchester: EENET
(disponible en www.eenet.org.uk/action/rsrching_experience.pdf)

Lewis, I. (2004), "Using Images to Explore and Promote Inclusion. Experiences from Mpika Schools" [Uso de imágenes para explorar y promover la inclusión. Experiencias de escuelas de Mpika]. Manchester: EENET
(disponible en www.eenet.org.uk/action/action.shtml)

Lewis, I., y Miles, M. (2002), "Writing Workshops: An EENET Action Research Project [Talleres de escritura: un proyecto de investigación en acción de EENET]. Mpika, Zambia, 16-24 de julio de 2002, Manchester: EENET (disponible en www.eenet.org.uk/action/action.shtml)

Miles, S., con Ainscow, M., Kangwa, P., Kisanji, K., Lewis, I., Mmbaga, D., y Mumba, M. (2003), "Learning from Difference: Understanding community initiatives to improve access to education" [Aprendiendo de la diferencia: comprendiendo las iniciativas comunitarias para mejorar el acceso a la educación]. Informe final del proyecto para el DFID, Manchester: EENET (disponible de www.eenet.org.uk/action/action.shtml)

Consejo útil

Si usted es un lector o lectora que está residiendo en un país del Sur y tiene dificultades para acceder a documentos en internet, le rogamos contactar a EENET. Es posible que podamos acceder a algunos documentos para usted y enviarle una copia impresa o en CD-ROM.

Anexo 3: Ejemplos de conversaciones entre docentes

En estos extractos, parafraseados de conversaciones entre maestros/as de Tanzania y Zambia, podrán ver cómo la simple actividad de discutir problemas e inquietudes puede llevar al intercambio de ideas y posibles soluciones – sin necesidad de asesoría “especializada”.

“No hemos recibido capacitación para enseñar a niños y niñas con ‘retraso mental’ (problemas de aprendizaje).”

“Los problemas son parte de la vida. Son retos. Incluso antes de tener niños y niñas con discapacidad en su clase, ustedes tenían problemas. Si uno tiene 100 niños y niñas en su clase, al menos habrá 20 que tengan problemas, sin que uno se haya dado cuenta. Enseñar a 105 niños y niñas en el primer grado fue la experiencia que me preparó para la inclusión.”

“Yo tampoco he recibido ninguna capacitación especial. Nosotros nos reunimos cada semana para discutir nuestras ideas y experiencia.”

“Nuestras clases están muy llenas y los niños y niñas abandonan la escuela porque están hartos de sentarse en el suelo.”

“Una buena idea es rotar a los niños y niñas que se sientan en el suelo. Eso les da a todos y todas la oportunidad de sentarse en una carpeta.”

“Los niños y niñas están tristes porque sus padres y madres se están muriendo.”

“Ni el maestro o maestra más enérgico puede alegrar a los niños y niñas cuando sus padres y madres se están muriendo. ¡Pero los otros niños y niñas sí pueden! Cuando se enfrentan al reto de responder a las necesidades de niños y niñas ‘tristes’, pueden ser muy considerados, afectuosos y compasivos. En mi escuela en Zambia, trajeron zapatos, lápices y uniformes a la escuela para los niños y niñas cuyos progenitores no podían cuidar de ellos y darles el equipamiento escolar necesario.”

“Hay muchos niños y niñas que están abandonando la escuela.”

“A los docentes no les importa cuando los niños y niñas abandonan la escuela porque tienen tal cantidad de niños y niñas que enseñar. De hecho, se alegran, ¡porque les significa menos trabajo!”

“Estamos aplicando un enfoque interactivo. Estamos empoderando a los niños y niñas para que contribuyan al desarrollo del currículum.”

“Necesitamos especialistas para enseñar a los niños y niñas con problemas de aprendizaje y otros impedimentos.”

“Necesitamos capacitar a todos los docentes para que respondan y enseñen a todos los niños y niñas. Incluso si capacitáramos especialistas durante los próximos 10 años, no tendríamos un número suficiente.”

“Capacitar docentes no nos está llevando a ningún lado. Los docentes están muriendo y renunciando. Tenemos que dirigir nuestra mirada hacia los niños y niñas, para que sean ellos los especialistas.”

Anexo 4: Fotografías utilizadas durante el taller de Tanzania

Aprendizaje inclusivo

El entorno

Imagen 1: escuela de concreto limpia y ordenada, distribuida alrededor de un patio con arbustos y césped



Imagen 2: escuela rural con techo de paja y sin paredes, construida por los pobladores de la aldea

Clases inclusivas

Imagen 1: clase de niñas, sentadas en grupos



Imagen 2: clase mixta, donde la mitad de los niños y niñas están sentados en el suelo, en grupos

Discapacidad

Imagen 1: clase organizada en grupos, en que un niño albino está sentado con sus compañeros/as



Imagen 2: ocho niños y niñas, dos sentados solos, en una clase vacía con muchas carpetas vacías. Los niños y niñas son sordos y reciben clases en una unidad especial, pero esto no puede verse en la fotografía.

Reflexión y análisis en acción

Talleres

Imagen 1: grupo de hombres y mujeres participantes, sentados en sillas en filas en un centro de documentación. Los docentes parecen no estar escuchando concentradamente.



Imagen 2: Grupo de docentes sentados alrededor de una mesa, portando bolígrafos y manteniendo una discusión animada. Una hoja de papelógrafo se encuentra extendida sobre la mesa.

Trabajando al aire libre

Imagen 1: tres docentes de pie en un amplio espacio al aire libre, estudiando un papelógrafo.



Imagen 2: niños y niñas, maestros y maestras y padres y madres de una escuela sentados en círculo debajo de árboles en una zona rural.

Anexo 5: Ejemplo de un cuadro para recolectar información de línea de base

En este distrito/ciudad/zona		¿Cuántos?	¿Quiénes son?	¿Qué sabemos sobre ellos?
Presencia	Niños y niñas que no están matriculados			
	Niños y niñas que no asisten a la escuela			
Participación	Niños y niñas que no participan			
	Niños y niñas que se sienten rechazados			
Logro	Niños y niñas que no culminan las actividades			
	Niños y niñas que no están logrando los objetivos			

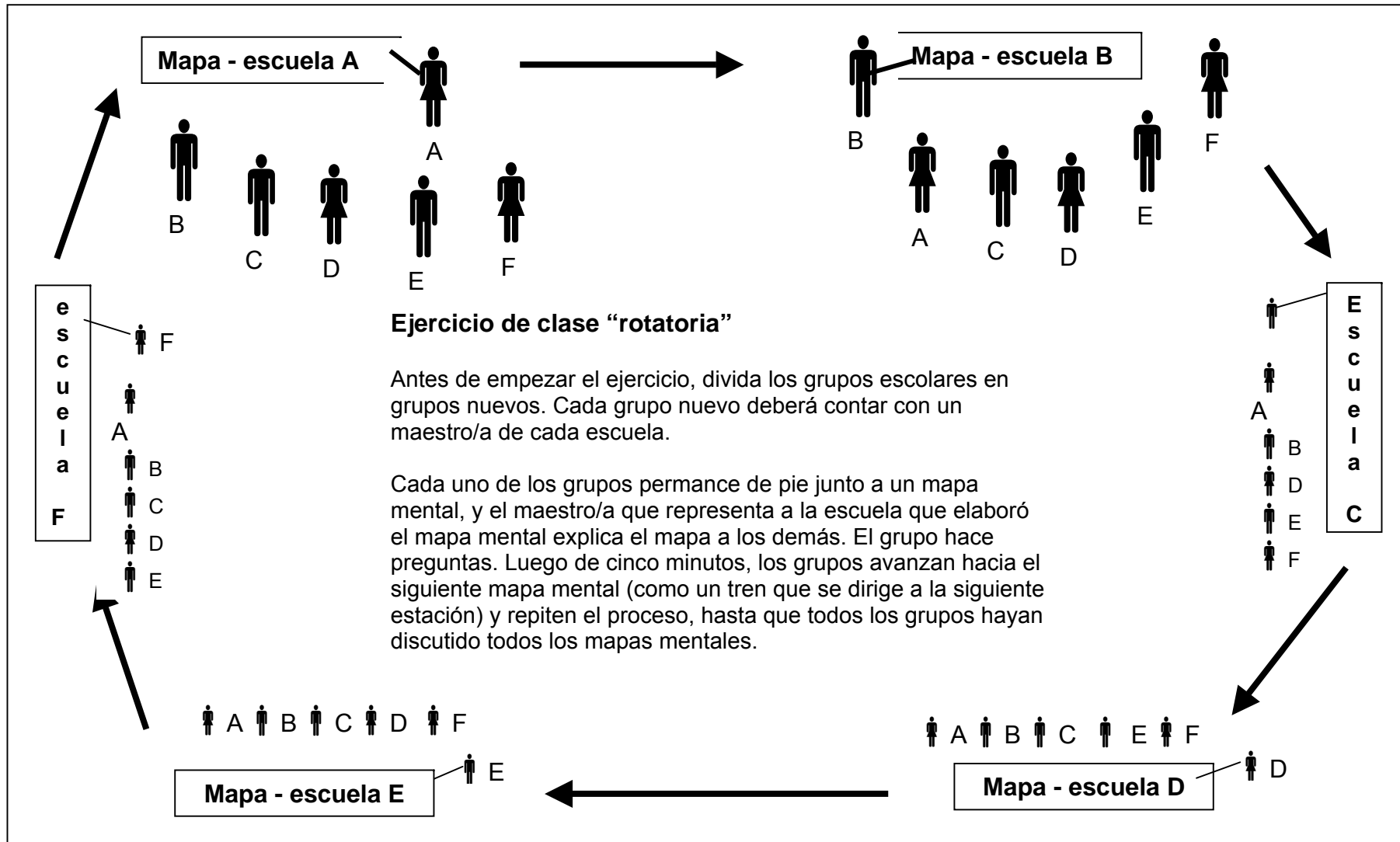
¿Qué información adicional necesitamos para comprender las barreras que enfrentan estos educandos?

¿Estamos seguros de la información?

¿Podría haber otros puntos de vista?

¿Hay vacíos en nuestro conocimiento?

Anexo 6: Clase rotatoria o “rompecabezas”



Anexo 7: Ejemplo de un estudio de caso inicial

Escuela de Musakanya

Segundo grado

Tema:	Cómo acogimos a un niño albino en nuestra clase
Referencia:	Guía para maestros/as de inglés – Sección B
Subtema:	Saludos
Materiales de enseñanza/ aprendizaje:	Posters de pared y cuadros con imágenes

Objetivo

Una vez que haya llevado a cabo mi clase, los alumnos y alumnas deberían ser capaces de socializar con el niño albino libremente, comunicarse con él y aceptarlo como un miembro de nuestra clase.

Introducción

Les dije a los alumnos/as que se pusieran de pie y saludaran a su amigo John*. Les dije éste es nuestro amigo del que nos habló el señor Zulu que iba a venir, ahora ha venido, ahora es parte de nuestra clase, de ahora en adelante estudiaremos juntos siempre. ¿Están contentos de verlo? Respondieron que sí. Yo dije si están contentos pueden saludarlo, decirle buenos días John. John también dijo buenos días, gracias. Le indiqué a John que se sentara donde quisiera, él fue y se sentó en la primera carpeta, pero los alumnos se alejaron corriendo de esa carpeta.

Cuando observé esto, les indiqué a todos los alumnos y alumnas de la clase que pasaran al frente y les dije que hicieran lo que yo les ordenara hacer. Les dije “salten” y saltaron, “ahora den pequeños saltos” y dieron pequeños saltos, “giren” y todos giraron, “bailen” y bailaron, “aplaudan” y aplaudieron, y John hacía lo mismo. Entonces les dije bueno, ahora regresen a sus carpetas. Regresaron pero aun así, ninguno se sentó en la carpeta de John. Algunos permanecieron de pie.

Empezó a reinar la confusión. En lugar de seguir con la clase de inglés, me concentré en la distribución de los sitios. Siempre observé que las niñas se negaban a sentarse con los niños varones, así que esta vez les dije que eran hermanos y hermanas y que por lo tanto debían sentarse juntos. Hice que John se sentara al frente, cerca de mi escritorio, y les pedí a otros dos niños, Peter y Joseph, que se sentaran con él, dado que ellos se mostraban amables con él porque vivían en el mismo barrio.

Nuevamente, hice que las niñas se sentaran entre dos niños, y que los niños se sentaran entre las niñas. Luego me di cuenta de otra cosa: que todos los demás niños y niñas de la clase lo miraban y había menos concentración en mi lección. Entonces cambié esa clase de inglés por educación física y salimos al patio. Lo hice porque ningún alumno o alumna prestaba atención a mi lección. En realidad, esta clase de educación física debía realizarse durante la última hora del día. Cuando caminábamos al patio, algunos alumnos y alumnas de otras clases empezaron a mirarlo y la gente que pasaba por el patio se mostraba sorprendida de ver a John con el grupo de nuestra clase.

Inmediatamente, le dije que corrieran alrededor de la mitad de la cancha de fútbol ya que estaban en primer grado. Después de correr, introduje el “dos por dos” – cada niño debía juntarse con una pareja, pero todavía nadie quería estar con él. Se pusieron a bailar y yo bailé con él hasta que acabó la canción. Cambié de actividad y otra vez les dije que formaran parejas, ellos eligieron sus parejas pero John se quedó solo.

Lo peor era que yo, como maestra, no me sentía tan libre con él, tenía miedo de sus manos, que tenían llagas. Y especialmente tenía la creencia de que, cuando uno ve a un albino, tiene que escupir en su propio pecho, así que me imaginaba que tocarlo me traería malas consecuencias. Primero llamé a Peter, pero él ya había escogido a un amigo; luego a Joseph, que dijo ya estoy con otro niño. Simplemente me forcé a mí misma y no quería que los alumnos se dieran cuenta que no me sentía cómoda con él. Nos frotamos las manos unos con otros para la primera vuelta; los alumnos se sorprendieron una vez más de verme hacer esto.

Una cosa buena que observé en él fue que John se sentía libre de hacer cualquier cosa y estaba dispuesto a interactuar con cualquiera.

En la siguiente vuelta los alumnos y alumnas cambiaron de pareja, yo le dije a Joseph que se emparejara con John, él aceptó y jugaron muy bien. Nuevamente cambiamos de pareja, y esta vez Peter accedió a jugar con él. Finalmente, le indiqué a una niña que se emparejara con John y jugaron tranquilamente.

Durante el recreo, no volvimos a la clase y los otros alumnos y alumnas de otras clases también salieron y vinieron directamente al patio. Él era ahora el centro de la atracción. Sin embargo, sus compañeros de aula seguían mostrando temor.

Empecé a formar una ronda, intentando hacer una actividad rítmica, pero todavía nadie lo tocaba. Fui directamente a su lado, tratando de llenar el espacio. Luego de una vuelta, como parte del juego “Macheni Macheni”, deliberadamente me dirigí al centro de la ronda, pretendiendo mostrarles lo que deberían hacer, pero en realidad sólo quería que los alumnos y alumnas lo tocaran. Uno lo tocó en una mano y el otro en la mano izquierda. Les indiqué que el que se saliera de su sitio se convertiría en un servicio higiénico

y pasaría al centro de la ronda. Esta actividad también se desarrolló con éxito.

Procedimos a realizar una actividad de despedida, jugando “carnerito, carnerito, vuelve al hogar”. Hice que los niños varones tocaran a las niñas. John atrapó a dos niñas, aunque la primera se negó, pero John me trajo a una niña. Después de que todas las niñas fueron atrapadas, regresamos a nuestro salón. Todos se sentaron en las carpetas que yo les había asignado. Yo dije que quien se cambiara de sitio no iba a recibir elogios de la maestra o de los otros alumnos y alumnas.

Me di cuenta que todavía me sobraban unos 30 minutos antes de la hora de salida.

Empecé con una lección de inglés donde les pedí a los alumnos y alumnas que pronunciaran buenos días y buenas tardes. La actividad se desarrolló bien. Luego seguí con una práctica libre, donde les pedí a los alumnos y alumnas que se saludaran mutuamente, estrechándose las manos. Toda la clase participó y los otros alumnos y alumnas se pusieron contentos de ver que John podía saludar y respondieron a su saludo.

Como actividad de escritura, escribí la letra C en la pizarra para que los niños y niñas la copiaran. John quería escribir pero no veía bien. Vino a mi escritorio y yo escribí la letra C en su cuaderno, pero le costaba verla. Descubrí que tenía problemas de percepción visual. Escribí mi trabajo en la pizarra en letras más grandes, pero aún así no podía ver nada. Llegó la hora de salida y John salió en compañía de Peter y Joseph.

En esta jornada supuestamente debía enseñar seis materias, pero sólo pude enseñar dos. Hasta ahora no logro enseñar lo que se espera de mí. Ha habido una alteración total de mis clases. Le dedico mucho tiempo a John.

Señora Mauluka

Anexo 8: Ejemplos de manuscritos

10 WHAT ARE MY CHALLENGES?

I begin this case study by a question looking at what challenges Joseph Simukoko has in life. Joseph is the son of Mr & Mrs Simukoko who lives in Old Kamusanya compound of Mpika town. The boy is physically disabled (CP) and he is unable to move without crutches. His disability is from a disease called cerebral palsy which he contracted when he was 15 years old and he is now 18 years old.

However, during the implementation of the Inclusive Education programmes, children who had not been targeted as eligible could be included. Surprised in teacher's meeting, I was told that the...

LEARNING DIFFICULTIES

- PURPOSE:** To identify pupils with poor performance in my class and find ways of helping them and ways of encouraging their parents to accompany them where academic is concerned.
- PROCESSES:** Brainstorm, Survey, teacher reflection, Family Pae meeting and discussion.
- EVIDENCE OF IMPACT:** presence - They have been given learning materials. Participation and... **Comments:** Learners have...

INCLUSION AND THE GIRL CHILD MOTHER

I am a Grade 9 teacher for a Grade 9 girls' class at Mwashanga Basic School in Mpika District of Zambia. The school is in Northern Province. I've been in the teaching profession for 5 years now.

Under the Education Policy for our nation, girls who stop school due to pregnancies have a right to come back to school. Despite having such a good policy in place, some girls come back to school but they stop on the way. Other than the school immediately they discover that they are pregnant. How can these children be maintained in school to make good progress in their academic work?

There are two girls in my class who are mothers. Mr. retained into school after delivering and buryo it on leave. Commenting on their experiences as a mother who is in one of them and as a pregnant girl who is in the other in the case of buryo who at the time of this interview was pregnant, they said, "Our classmates laugh at us. They also pass very bad comments like that we are mothers and school is not our place right but home." The two girls also said, "day to day we cannot go to school. At times we feel out of place and we are feeling like stepping stones." Had it not been for (meaning I) we would have stopped school. You see us alone, they said.

The parents for the two girls have been very cooperative in the education of their children. Commenting on the education for buryo said, "I want her to complete her education for her mother stopped school in the first place despite being intelligent." The time when she bought her over the buying of large skirt for her school uniform as a maternity dress, she didn't have to buy but I bought.

Some parents I talked to concerning the education of girl child mothers said: "It is a matter of how you find them to school for many of the girls do it for themselves but to parents in other countries in carrying for relationships between the girl and the responsible man and therefore she is expected to become pregnant and when the girl is brought in class and the responsible man or boy didn't go far in education, there is fear of low... The man was simply impregnating her again."

...nts are able to reducing the poor. When if they are... to reach parents are experiencing

INCLUSIVE SCHOOLING

INTRODUCTION

Inclusive Schooling is a special kind of teaching able children and learners with special needs or learning difficulties. At Kabale Basic School, we have dynamised our school by practicing inclusive schooling very seriously for some years now.

- PURPOSE:** To identify those children with learning difficulties and find ways of acquiring knowledge and life skills to sustain their lives in future.
- PROBLEM:** Memory Kaluba aged 7 was not able to write properly.
- REASON:** She has been lame both legs and back. This has resulted in stunted growth, very quiet, cannot work properly and she is short.
- CHILD'S EXPERIENCE IN THE WORLD:** When memory was at the unit she said that she never used to learn mathematics. Most of the times when the teacher was outside the class, she witnessed the deaf pupils fighting despite her physical problem, she was writing from the desk just like others and she said that they never used to draw animals and people.
- TEACHER'S EXPERIENCES:** Upon receiving memory in my class I had the following fear I had a strong feeling that memory's problem cannot be handled by me for a simple reason that I am not trained in special education hence the problem seemed to be abit complicated for me. Secondly, other members of staff who felt that they cannot teach children with special needs believed that I was overloading my work in order for memory's work to be prepared. Thirdly, I also had some reactions from some pupils in my class. She asked me that why should we learn with memory in the main stream and yet there is a unit? Well, this was really a challenging question I could not complete answering them and then however, I had an opportunity of explaining to my pupils how a disability could come to a person. The causes and...

Anexo 9: Muestra de formato de evaluación

Para poder aprender de la experiencia de este taller, les agradeceríamos completar las siguientes oraciones:

1. La parte más interesante del taller fue _____

2. La parte menos interesante fue _____

3. Me gustó la forma en que _____

4. No me gustó _____

5. La próxima vez, ustedes deberían _____

6. Como resultado del taller, yo _____

Gracias por su participación

Anexo 10: Investigación en acción para lograr la inclusión – un marco sugerido

Tal como mencionamos en la sección “Objetivo de los lineamientos”, esperamos que estos materiales les sirvan para trabajar con miras a reducir la marginación y la exclusión en la educación, y por ende para hacer la educación más inclusiva. Los lineamientos los/las ayudarán a lograrlo, orientándolos para que:

- aprovechen el conocimiento existente
- capitalicen la experiencia
- recolecten información
- trabajen juntos/as
- escuchen voces diferentes
- creen conversaciones
- evalúen experiencias

En esta sección, sugerimos un marco de preguntas que posiblemente deseen emplear en su investigación en acción para darle cierta dirección a sus actividades. Ustedes pueden (y deben) modificar o añadir las preguntas que tanto ustedes como sus colegas de investigación en acción consideren más apropiadas para la situación que están investigando.

Entre paréntesis después de cada pregunta, hemos escrito el principio rector que la pregunta los ayudará a materializar.

A estas alturas, es posible que deseen revisar nuevamente el diagrama marco de la página 21, que explica el posible funcionamiento del ciclo perpetuo “investigar, reflexionar, actuar”.

Investigar

- ¿Cuáles son las barreras a la inclusión en su escuela o comunidad? Por ejemplo, en las actitudes de la gente, las políticas del gobierno, el entorno, etc. [recolectar información]
- ¿Qué información adicional pueden recolectar? Por ejemplo, acerca de las razones por las cuales algunos niños y niñas no asisten a la escuela o se ausentan de ella con frecuencia. [recolectar información]

Reflexionar

- ¿Qué saben acerca de las barreras al aprendizaje y la participación en su escuela o comunidad? [aprovechar el conocimiento existente]
- ¿Qué estrategias ya han sido ensayadas para eliminar dichas barreras? [capitalizar la experiencia]
- ¿Qué han aprendido sobre la promoción de una mayor inclusión en su escuela, comunidad y/o país? [capitalizar la experiencia]
- ¿Qué han aprendido a raíz de estas actividades de investigación en acción? – ¿Qué cosas funcionaron bien y qué cosas podrían haber hecho de manera diferente? [evaluar experiencias... en relación con la ejecución de la investigación en acción]

Actuar

- ¿Qué cambios desean hacer usted y sus colegas en su escuela y/o comunidad? [trabajar juntos/as]
- ¿Con quiénes van a trabajar? [trabajar juntos/as y escuchar voces diferentes]
- ¿Cómo van a realizar dichos cambios? [capitalizar la experiencia]
- ¿Cuándo se van a efectuar dichos cambios?
- ¿Cómo van a registrar (escribir, dibujar, grabar en audio o en video) sus acciones y los cambios que realicen? [trabajar juntos/as y escuchar voces diferentes]
- ¿Qué han aprendido de la realización de estas acciones o estos cambios? [evaluar experiencias... en relación con las acciones o cambios realizados]
- ¿Cómo compartirán lo aprendido y la experiencia obtenida? [crear conversaciones]

Anexo 11: Aspectos de accesibilidad de su investigación en acción

El propósito detrás de su investigación en acción es ayudar a las personas a reflexionar, discutir y tomar medidas para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de su escuela y/o comunidad, de manera tal que dichas prácticas se vuelvan más inclusivas. Sin embargo, es muy posible que algunas de las actividades que lleven a cabo sean muy difíciles para algunas personas y les impidan participar – es decir, que sean inaccesibles.

Hacer accesibles sus actividades de investigación en acción no tiene por qué ser un proceso complejo o caro. El principal medio para garantizar que las actividades sean accesibles es sostener una discusión abierta con todos los y las potenciales participantes acerca de sus necesidades específicas. Averigüe si existen factores que podrían impedir la participación de una persona. Por ejemplo:

- impedimentos visuales, auditivos, de aprendizaje o físicos
- idiomas
- acceso físico o de transporte al lugar donde se llevarán a cabo las actividades
- trabajo, cuidado de niños/as y otros compromisos particulares

Discuta con cada persona posibles soluciones y cerciórese de que dichas soluciones sean factibles. Si no fuera así, busque una solución alternativa para que la actividad les resulte accesible.

Discuta los temas de accesibilidad con el resto de los participantes de la investigación en acción, de manera tal que todos y todas sean conscientes de las necesidades de cada uno/a y se sientan libres de pedir mejoras a la accesibilidad de las actividades en cualquier momento.



Para mayores detalles, ver “Acceso para todos y todas: cómo contribuir a que los procesos participativos sean accesibles para todos y todas” (disponible a través de EENET en inglés, árabe, francés, español y portugués).

Algunos temas de accesibilidad que podrían surgir en el transcurso de las actividades sugeridas en los lineamientos

Actividades que implican hablar y escuchar

- Exhortar a los participantes a no hablar demasiado rápido, especialmente si algunas personas están usando intérpretes de

idiomas o del lenguaje de signos. Si el o la intérprete no puede seguirles el ritmo cuando hablan, el cliente perderá abundante información.

- Exhortar a todos/as los participantes a hablar claramente y colocarse de cara a los oyentes mientras hablan (no deben mirar al suelo o taparse la cara con las manos – ¡incluso si se sienten inseguros o nerviosos!).
- Exhortar a los participantes a utilizar un lenguaje sencillo y evitar el uso de jerga que no sea comprensible para todas las personas.
- Evitar realizar actividades grupales en una sola habitación o un área pequeña al aire libre. Cuando varios grupos de personas hablan a la misma vez, ¡puede ser bastante ruidoso! Los participantes pueden tener dificultades para escuchar y concentrarse en lo que se está diciendo en su grupo si hay una gran bulla que proviene de los otros grupos. Utilizar más de una habitación o invitar a los grupos a dispersarse en un área grande al aire libre.

Actividades para dos personas

Algunas actividades pueden exigir la presencia de dos personas solamente – por ejemplo, algunas entrevistas pueden consistir de un entrevistador/a y un entrevistado/a. Dicha actividad puede ser inaccesible para un/a participante de la investigación si, por el motivo que fuere, no se sintiera cómodo con la situación. Por ejemplo, un alumno o alumna puede sentirse incómodo de ser entrevistado por un maestro/a, o una participante puede sentirse incómoda de ser entrevistada por un participante del sexo opuesto. Si los participantes se sienten incómodos, probablemente no participarán plenamente ni dirán lo que realmente desean.

Ustedes deberán considerar siempre la manera más apropiada de llevar a cabo cada actividad de la investigación en acción, y si necesitan adaptarla o no para que los participantes se sientan cómodos. Esto rige para las actividades que envuelven a un gran número de personas, y no solamente para las que se realizan de a dos. Las adaptaciones podrían incluir, por ejemplo, cerciorarse de que las mujeres sean entrevistadas por mujeres, o quizás organizar las entrevistas a niños/as para que sean realizadas por otros niños/as.

Actividades que requieren dibujos

Para cerciorarse de que los participantes con discapacidad visual o ciegos/as sean incluidos:

- incentivar la inventiva y el ingenio; por ejemplo, los participantes podrían utilizar materiales tridimensionales (soga, piedras, hojas de árboles) para crear dibujos táctiles

- exhortar a los participantes que sí pueden ver a describir a sus colegas ciegos/as todo lo que está siendo dibujado, y a seguir las instrucciones de éstos respecto de qué cosas dibujar

Actividades que implican observación

Recuerden que lo que se escucha (por ejemplo, en una clase) puede ser tan importante como lo que se ve. Por lo tanto, los maestros/as, progenitores o miembros de la comunidad ciegos/as o con impedimentos visuales no deben ser excluidos de las actividades de observación.

La observación puede requerir una gran concentración, lo cual puede ser difícil para algunos/as participantes de la investigación (¡incluyendo docentes fatigados!). Cerciórense de que las actividades de observación no sean demasiado largas, o que los observadores/as puedan tomar un descanso.

Si las actividades comprenden la observación de fotografías, dibujos o videos, los participantes que sí pueden ver pueden describir lo que están viendo a sus colegas ciegos/as, y en el proceso esto los puede ayudar a reflexionar en mayor profundidad acerca de lo que están observando.

Actividades de lluvia de ideas

Las actividades de lluvia de ideas deben ser rápidas y consisten simplemente en elaborar una lista (o un mapa mental) de ideas, y no en sostener largas conversaciones acerca de dichas ideas. Sin embargo, si algunos/as participantes de una lluvia de ideas tienen dificultades para escuchar o comunicarse, cerciórense de que la actividad no esté discurriendo tan rápidamente que les impida entender o aportar. Podrían permitir explicaciones breves si alguien no entienda el significado de una palabra (¡pero eviten que la breve explicación se convierta en un debate pormenorizado!).

Actividades que conllevan escritura

Algunas de las actividades de investigación en acción sugeridas en estos lineamientos requieren escritura – por ejemplo, cuando un grupo trabaja con grandes láminas de papel o pizarrones, o cuando los participantes desarrollan actividades individuales con hojas de papel más pequeñas. Algunos/as participantes no podrán escribir (en razón de un impedimento físico, porque nunca aprendieron a escribir o porque tienen un problema de aprendizaje, etc.). ¡Cerciórense de que no sean excluidos!

En las actividades grupales que requieren escritura, cerciórense de que cada grupo cuente entre sus miembros con por lo menos una persona que se sienta segura de sus habilidades de escritura y lectura en voz alta, para que sea dicha persona quien escriba y lea las ideas del grupo. En el caso de las

actividades de escritura individual, agrupe a los participantes en parejas. El/la participante que no pueda escribir puede manifestar sus pensamientos en forma oral, y el otro miembro de la pareja puede escribirlos.

No convierta a la escritura en una destreza esencial de todas sus actividades de investigación en acción. De lo contrario, se encontrará a sí mismo/a excluyendo permanentemente a personas que no pueden escribir o no se sienten seguras de sus destrezas de escritura – y dichas personas pueden tener aportes muy importantes que contribuir.

Incentive a las personas que están escribiendo a hacerlo con letra muy clara y, si están escribiendo en la pizarra o en una gran lámina de papel, cerciórese de que la letra sea lo suficientemente grande como para que todos/as los miembros del grupo puedan distinguir las palabras claramente.

Actividades que involucran fotografía o video

Algunos/as participantes pueden mostrarse renuentes a participar en actividades que les exigen ser fotografiados o filmados. No haga sus actividades inaccesibles para ellos/as, insistiendo en usar cámaras todo el tiempo. Aunque captar conversaciones y observaciones por este medio puede ser útil para las discusiones y reflexiones futuras, no será provechoso si constantemente excluye a personas o produce vergüenza o resentimiento entre los y las participantes de la investigación en acción.

Converse con el camarógrafo/a a quiénes está permitido fotografiar o filmar y a quiénes no. Si se trata de actividades grupales, quizás puedan usar habitaciones o áreas separadas para los grupos que desean y no desean ser filmados. Asegúrense de que todo el mundo entienda y respete el hecho de que cada persona tiene derecho a no ser filmada si esto la haría sentirse incómoda.

Consejo útil

La atmósfera general de una reunión, taller o cualquier otro evento que reúna a varias personas puede ser determinante para que los participantes sientan que dicho evento es accesible y les permite participar plenamente. En ocasiones, una atmósfera muy formal puede hacer que los participantes se sientan inhibidos de decir lo que desean cuando lo desean, por temor a quebrar las “reglas” de la reunión. En otras, una atmósfera muy informal puede parecer caótica y confundir a los participantes si no están acostumbrados a un ambiente relajado, lo cual también puede desalentar la participación.

Intente encontrar un buen punto intermedio: cerciórese de que sus actividades de investigación en acción no sean percibidas como rígida y opresivamente formales, pero al mismo tiempo que las actividades tengan suficiente sentido de dirección y estructura como para que la gente no se sienta confundida ni entre en pánico respecto de lo que está haciendo.