La destreza - valor

un nuevo concepto en la educación inclusiva

Eduardo Molina Morán¹¹

edo_molina@yahoo.com

Colectivo Freinet

Artículo recibido en octubre y aprobado en noviembre de 2017

Resumen

La pedagogía Williams es una teoría de educación popular surgida desde una experiencia pedagógica institucional concreta, aunque viene irradiándose a otras áreas y edificándose teóricamente. Su aplicación en el ámbito de la inclusión educativa ha posibilitado el surgimiento de un nuevo concepto: la destreza-valor. El propósito de este estudio es, a partir de la metodología de la revisión de archivos y la biografía colectiva, continuar el desarrollo teórico de dicha categoría analizando sus componentes: currículo abierto, colectivo, formación de hábitos y valores; y de esta manera precisar una definición más completa. Nove-dosamente dicha tesis invita a pensar los valores y las destrezas psico-motrices como una unidad indivisible que debe educarse en la cotidiana-dad del colectivo.

Palabras claves: Necesidades educativas especiales, destrezas, valo-res, educación popular.

The skill-value a new concept in educational inclusion

Abstract

The Williams educational theory of popular education arises from a specific institutional pedagogical experience, although it has been spread

¹¹ Investigadora educativa del Programa Jóvenes Investigadores Educativos de Fe y Alegría (2015-2016). Licenciada en Historia y Máster en Antropología de América por la Universidad Complutense de Madrid. Educadora y cuentacuentos. Voluntaria en Ecuador (Sade-Guayaquil) abril 2015-marzo 2017 en dos Unidades Educativas de Fe y Alegría Ecuador trabajando convivencia. cggfinat@gmail.com

ding to other areas and building itself theoretically. Applying it in the field of educational inclusion has made possible the emergence of a new approach: skill-value. The purpose of this study is to continue the theoretical development of such category by analyzing its components: overt curriculum, group of persons, habits and values formation, based on the methodology of file review and collective biography; and thus, that definition should therefore be made more specific. Innovatively this thesis encourages to think about the values and psychomotor skills as an indivisible unit that must be educated in the everyday life of the group of persons.

Key words: Special educational needs, skills, values, popular education.

Introducción

Un señalamiento que siempre se realiza al abordar el tema de la educación popular es su redundancia respecto al concepto de inclusión. La educación popular es de por sí inclusiva (Molina, 2015a). No obstante, los avances y actualizaciones normativas vinculadas a ciertos campos o ciencias de la educación presionan por el empleo de un lenguaje estándar que permita dialogar desde diferentes paradigmas. En este sentido, pese a la superfluidad referida, se explorará la destreza-valor como un concepto clave en la educación popular “inclusiva”.

Este trabajo constituye una construcción teórica de dicho concepto derivado de la pedagogía Williams, una teoría elaborada desde una experiencia educativa institucional del Sur mantenida por cerca de 30 años en el Colegio Celestin Freinet de Guayaquil, sistematizada y teorizada durante los últimos 12 años. Este centro escolar es considerado como una “escuela de demostración”, por cuanto su pedagogía se basa en un método mantenido y pulido por años con resultados reconocidos; a diferencia de una escuela experimental cuya acción debía esperar a la evaluación de resultados (Neill, 1994). Aunque el colegio cerró en el 2012, y mientras se tramita su reapertura, sus partidarios han continuado su desarrollo en otros espacios educativos; y su teorización viene realizándose desde áreas como la filosofía de la educación (Molina, 2017a; Romero, 2017), didáctica (Williams, 2010), currículo (Mata-moros, 2005; Molina, 2012), formación del profesorado (Molina, 2015a), matemática educativa (Molina, 2013a; Molina, 2013b; Molina, 2015a), educación superior (Williams, 2017), inclusión educativa (Álvarez, 2017; Molina, 2017b) y terapia psicopedagógica (Molina, 2015b).

La investigación intenta responder al problema de que pese a los esfuerzos de los estados por cumplir con las convenciones estipuladas por la UNESCO de hacer una educación inclusiva exitosa, la realidad en las aulas muestra serios obstáculos para conseguirla. La existencia de una experiencia pedagógica ecuatoriana que viene realizando inclusión educativa incluso desde antes de que se produjeran tales acuerdos supranacionales, es razón suficiente para explorarla. Los antecedentes del presente documento se remontan al estudio de la inclusión educativa en población vulnerable (Molina, 2015; Álvarez, 2017) y de las necesidades educativas especiales (Molina, 2017a), en este último trabajo quedó esbozado el concepto destreza-valor. En consecuencia, el objetivo del artículo es, a partir de la sistematización y de una biografía colectiva, continuar el desarrollo teórico de la categoría destreza-valor, profundizando en sus componentes y definición; de modo que se convierta en una contribución a la labor educativa inclusiva. La novedad de la propuesta se expresa por dos aspectos. El primero es la invitación a ver la pedagogía como ciencia de la salud y no de la educación. El segundo es que el exitoso sistema pedagógico de la institución en cuestión siempre se desplegó en ausencia de psicólogos y sin el dispositivo del departamento de consejería (DOBE o DECE¹²), contando únicamente con la acción de los docentes.

El trabajo empieza presentando sus principios fundamentales, luego se brinda evidencia documental sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) que pasaron por este sistema pedagógico, posteriormente se expone la visión de la inclusión educativa en esta teoría, y finalmente se elabora una aportación teórica de la destreza-valor.

La Pedagogía Williams: una educación militante

*Esta teoría se basa en cuatro principios filosóficos:
el empoderamiento, el aula concebida como gimnasio,
su propia epistemología y la educación entendida como arte
(Molina, 2017a).*

12 En el sistema educativo ecuatoriano las siglas DOBE significa Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil. Posteriormente tomó el nombre de DECE, Departamento de Consejería Estudiantil.

El empoderamiento: Refiere a un sistema educativo que trasciende los contenidos como prioritario, es decir, su interés se enfoca en desarrollar habilidades, destrezas y hábitos orientados a formar un ciudadano altamente politizado cuya acción pueda desplegarse en la sociedad para ayudar a transformarla. En ese sentido, rompe con la educación tradicional en cuanto a la poca importancia que brinda a los conocimientos curriculares, los cuales se manifiestan como contenidos que el poder obliga a aprender para formar ciudadanos sumisos.

La praxis se erige como un proyecto político pedagógico abierto a la sociedad, con estudiantes que se formen junto a la comunidad para construir colectivamente una propuesta de vida democrática que subvierta el sistema.

El aula como gimnasio: Esta idea invita a pensar la escuela como un centro de entrenamiento. La meta de formar ciudadanos activos sugiere el aprendizaje de comportamientos participativos. Adquiere sentido así la repetición consciente orientada a la formación de hábitos, pues se deben repetir aquellas prácticas que nos liberan: bailar, hablar, preguntar, debatir, ejercitar, y sobre todo leer; acciones que configuran al futuro habitante libre.

La lectura constituye una particular experiencia que se alza como andamiaje para el desarrollo de la personalidad, a través de ella se aprende valores y a ver el mundo; pero lo más importante, posibilita la educación de un sujeto autorregulado y autodidacta que después de la escuela seguirá leyendo y participando.

Gnoseología: Su epistemología es afín a la teoría freireana en la cual el objeto deja de ser el fin del acto cognoscente, pues lo que existe en el mundo son personas que se conocen mutuamente y el objeto cumple un rol mediador en ese diálogo intersujetos (Freire, 2008). No obstante, se efectúan aportaciones a esta fórmula gnoseológica en cuanto a la función cognoscible, la cualidad, el intercambio de funciones y el papel del objeto.

Primero, las teorías del conocimiento tradicionales establecen que existe un sujeto cognoscente de un objeto cognoscible. En cambio en esta pedagogía hay sujetos que asumen permanentemente una función cognoscente pero también con frecuencia una función cognoscible. Segundo, el hecho de ser un sistema educativo militante concibe al docente como un sujeto con cualidades especiales que lo ubican como altamente cognoscible. Tercero, como la enseñanza se centra en el desarrollo de destrezas, el que las porta asume un rol cognoscible mientras que los observadores adoptan una función cognoscente; tales funciones

pueden intercambiarse en los sujetos según sus destrezas. Cuarto, el sujeto cognoscible está estrechamente vinculado al objeto, constituyendo una unidad; un sujeto no conoce al objeto sino que aprehende las habilidades que el otro expresa con el objeto. En síntesis, cada sujeto es un aprendiz y un maestro, sin interesar si en la relación convencional se trata de un alumno o profesor.

La educación entendida como arte: Este enfoque aplica un currículo abierto en el que la comunidad y la escuela se mezclan y participan activamente. Dicho currículo como mecanismo de concreción implica una esencia creativa de las didácticas aplicadas. Ello permite que el maestro se autoperciba como artista porque a pesar de planificar su labor docente, entiende que su acción se da en un entorno indeterminado, lo que lo impulsa a desarrollar actos poéticos en su intención de formar sujetos transformadores.

Esta particularidad hace tambalear el podio científico en el que se emplaza la educación, pues se reconoce que el ejercicio de este peculiar enfoque demanda de altas capacidades intuitivas y afectivas que escapan a la acostumbrada objetividad positivista. La situación acerca esta práctica a las artes porque explotan más el canal emocional en comparación al cognitivo; es decir, la ciencia sirve al arte y no al revés.

Metodología

Los estudios de esta práctica han sido en su mayoría cualitativos: investigación acción-participativa, etnografía, sistematización y teorización. Este ensayo sigue dicha línea incorporando la biografía colectiva como técnica de estudio histórico-social de la actuación de una colectividad, procediendo primero a definir la muestra, segundo estableciendo las variables y posteriormente identificando las fuentes de soporte (Olagüe de Ros, 2005).

Se tomó una muestra de 8 maestros seleccionados en función de dos variables: pertenencia y rol de ideólogo de la pedagogía. La pertenencia refiere a la cercanía del profesor con el plantel, nexo mantenido inclusive después de dejar el colegio. La cualidad de ideólogo indica su activismo en la elaboración colectiva de la propuesta pedagógica desplegada por años.

Las fuentes de soporte son de dos clases: 1) documentos del colegio relacionados a los alumnos con NEE entre 1987 y el 2012, y 2) videoteca con 600 horas de grabación acerca de la experiencia educativa, eligiendo los videos en los que aparecen dichos estudiantes.

La biografía colectiva se limitó al episodio de vida marcado por su paso por el colegio Freinet, especialmente las experiencias vinculadas a la labor docente con estudiantes con NEE. Las entrevistas recogieron datos acerca de los siguientes aspectos: 1) Filosofía y práctica de la inclusión educativa en el plantel, 2) proceso general de enseñanza-aprendizaje, 3) proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con NEE, y 4) diferencias con la inclusión educativa llevada en la educación convencional.

Con la información reunida se proyectó una sistematización dirigida a la construcción de conocimiento, "confrontando teoría y práctica para clarificar nuevos conceptos y ampliarlos para decantar nuevo conocimiento" (Mejía, 2015, p. 25).

Una práctica de educación inclusiva

El conteo de los estudiantes con NEE que pasaron por el colegio suma un total de 25, de los cuales 6 de ellos (24%) muestran NEE asociadas a discapacidad y 19 (76%) son casos de NEE no asociadas a discapacidad. La media de permanencia de cada alumno es de 4 años y una desviación estándar de 1,6. Se expone el listado de dichos alumnos entre 1986 y el 2012, adjuntando una tabulación de las principales categorías referidas al estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1: Listado de casos con NEE

No	Caso	Año ingreso	Permanencia	Tipo NEE	NEE asociada
1	A	1987	3	Inmadurez cognitiva	NAD
2	B	1986	6	Inmadurez cognitiva	NAD
3	C	1988	6	ADD	NAD
4	D	1994	5	Retraso leve	AD
5	E	2009	6	Síndrome Down	AD
6	F	1995	6	Inmadurez emocional	NAD
7	G	1995	4	Esquizofrenia	NAD
8	H	2000	2	Retraso grave	AD
9	I	2012	3	Autismo	NAD
10	J	1990	2	Retraso leve	AD
11	K	2004	6	ADD	NAD
12	L	2004	6	Inmadurez emocional	NAD
13	M	2003	2	ADHD	NAD
14	N	1986	6	IQ Inferior Término Medio	NAD
15	O	2004	6	Retraso leve	AD
16	P	2004	3	ADHD	NAD
17	Q	1995	4	Retraso moderado	AD
18	R	1994	6	Inmadurez cognitiva	NAD
19	S	2012	5	Adicción	NAD
20	T	1992	3	Adicción	NAD
21	U	1993	3	Adicción	NAD
22	V	2007	3	Adicción	NAD
23	W	2000	3	Adicción	NAD
24	X	2002	3	Adicción	NAD
25	Y	1997	2	Adicción	NAD

Fuente: Archivos del Colegio Freinet

Se observa que en esta experiencia pedagógica la inclusión se ha llevado permanente y ascendentemente desde los años ochenta (16%), noventa (36%) y el nuevo milenio (48%) (Ver Tabla 2). Es de anotar que a medida que transcurrían los años, el colegio fue aumentando la cantidad de alumnos, por lo que el incremento de casos sigue una lógica de ampliación de cobertura. Se descubre que este dato no guarda relación con los lineamientos educativos mundiales, ya que es en 1994 durante la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales donde surgen las primeras recomendaciones acerca de que los niños y jóvenes con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, las cuales deberán incluirlos en el marco de una pedagogía centrada en el niño y con la capacidad para dar respuesta a sus necesidades (UNESCO, 1994).

Tabla 2: Listado de casos con NEE

Años	No. de casos	Porcentaje
Años ochenta	4	16%
Años noventa	9	36%
Nuevo milenio	12	48%

Fuente: Archivos del Colegio Freinet

Visión de inclusión: La pedagogía concebida como ciencia de la salud

La pedagogía Williams muestra una forma particular de ver la educación inclusiva basándose en su autoconcepción como ciencia de la salud. Esta idea es inicialmente abstraída desde dos fuentes. La primera desde la educación libertaria, específicamente del educador Alexander Neill Sutherland quien postulaba que para formar ciudadanos saludables se necesitan tres cosas: “alimentación sana, contacto con la naturaleza y libertad” (Neill, 1994, p. 159). La segunda fuente proviene de las prácticas de tratamiento psicopedagógico que emplean los mismos contenidos de la escuela regular.

La educación libertaria sugiere una analogía entre educación y salud cuyo nexo encuentra una notable explicación en Iván Illich, pedagogo austriaco que cuestionó la rama de la medicina por su au-

toritarismo, evidenciado en los daños clínicos colaterales de muchas medicinas y en los solapados intereses políticos de los sistemas de salud (Illich, 1975). La industria farmacéutica juega un papel esencial en este proyecto por medio del campo de la psiquiatría infantil, cuyo desarrollo se caracteriza por el descubrimiento de nuevas enfermedades y tratamientos farmacológicos, un ejemplo visible es el trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad (ADHD) (García, González y Pérez, 2014).

Esta postura es fortalecida por la rama de la psicología ya que este tipo de trastornos afectan al mundo educativo. La mirada crítica planteada por la educación libertaria refiere que en la sociedad existen instrumentos que reproducen desequilibrio psicológico que conllevan a la aparición de dificultades escolares, mismas que son abordadas por profesionales de forma individual, excluyendo la posibilidad de categorizar dichas disfunciones como problema de origen social.

Esta concepción de salud-educación promueve que una sociedad bien nutrida, vinculada con la naturaleza y existiendo en libertad carecerá de enfermedades; análogamente, un sistema educativo libre de opresión curricular, respetuosa de los estudiantes y maestros, minimizará la aparición de trastornos psicológicos y del aprendizaje. Para la educación libertaria el mejor aprendizaje es aquel que tiene sentido para el educando, al que debe acceder por voluntad propia; por tanto, critica al sistema tradicional porque impone a los estudiantes el aprendizaje y toda imposición coarta la libertad.

La segunda idea surge desde ciertas terapias psicopedagógicas que se distinguen de las tradicionales. Generalmente la labor psicopedagógica se enmarca en el aprestamiento de procesos cognitivos y afectivos que favorecerán el trabajo de aula; o sea, la acción terapéutica es eficaz pero indirecta. Empero, existe una línea de trabajo menos transitada que emplea como insumo los mismos contenidos curriculares para el desarrollo cognitivo afectivo, siendo igual de efectivo pero logrando resultados en menor tiempo (Molina, 2015b).

De estas dos fuentes se abstrae que un modelo pedagógico que se apropie de estos principios debe verse a sí mismo como ciencia de la salud. La pedagogía Williams ve en este nuevo escenario funciones renovadas para el docente, pues como las destrezas desempeñan un papel central en el proceso, se soluciona la incertidumbre que la educación tradicional mantiene acerca de una educación inclusiva basada en contenidos. En esta nueva concepción las necesidades educativas especiales resultan abordables debido a que esta praxis se despliega con un sentido terapéutico, la pedagogía bien aplicada

sana. El clima de libertad, el respeto a las destrezas individuales y su consecuente elevación de la autoestima fructifican incluso en ciertos alumnos con NEE asociadas a discapacidad¹³.

La destreza-valor: una praxis inclusiva

La destreza-valor es un dispositivo dentro del proceso de entrenamiento de habilidades conducente a la formación de un hábito. Su ejercicio implica cuatro requerimientos que la componen: el currículo abierto, el colectivo, la formación de hábitos y el entrenamiento de valores.

El currículo abierto

En el currículo se expresa los cuatro principios de esta pedagogía. El carácter explícitamente político de una pedagogía militante cuyos actores docentes muestran un gran activismo ciudadano conduce hacia la implementación de un currículo notablemente distinto del que la educación bancaria promueve. El principio del reconocimiento de la diferencia con el "otro", de su despliegue con sectores desiguales y tradicionalmente excluidos, y a los que se les da una voz, deriva en un currículo dinámico, diferente, diverso, divergente; en el que las preguntas de los estudiantes, y no sus sumisas respuestas, orientan la labor docente. La desinhibición, discusión, lectura de contexto y de texto, y la participación ciudadana se constituyen en las experiencias por las que deben transitar los educandos y que, en la medida que sean ensayadas, conducen a una liberación personal y colectiva. La repetición de las acciones que nos liberan es esencial para construir democracia.

13 Las necesidades educativas especiales no asociada a discapacidad se clasifican en tres:

1) Las dificultades de aprendizaje: dislexia, discalculia, disgrafia, disortografía, trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, entre otras dificultades. 2) Situaciones de vulnerabilidad: enfermedades catastróficas, movilidad humana, menores infractores, víctimas de violencia, adicciones y otras situaciones excepcionales. 3) Dotación superior: altas capacidades intelectuales.

Las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se clasifican en tres: 1) Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental. 2) Multidiscapacidades. 3) Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, entre otros).

Artículo 28 del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador.

La sociedad como una realidad que fluye es análoga al currículo como experiencia que transcurre y forma al estudiante. Si la vida y la sociedad son abiertas e impredecibles, la indeterminación también es característica de un currículo inacabado, y por eso debe ser creado por los alumnos, recordando al sujeto arrojado hacia el mundo, al hombre que es conciencia en acción, construyéndose en el aquí y el ahora (Sartre, 2016).

El currículo se manifiesta de esta forma como poder ciudadano que nace desde las aulas para diseminarse al sistema. Su justificación está determinada por sus ejecutores, usuarios y beneficiarios. Como su nacimiento es diverso, abierto y desde la escuela y la comunidad, pero no desde la estructura, lo ubica como objeto natural y no artificial. "Ello consolida al currículo como experiencia que va más allá de lo educativo, pues se direcciona a modificar la vida de las personas" (Romero, 2017, p. 11).

De esta manera el currículo abierto se lo concibe como un espacio de interrelación entre la escuela y su entorno, que respeta el contexto y las características individuales, con objetivos generales que enfatizan el proceso y cuya evaluación se centra en la observación de aprendizajes en diversas situaciones (Matamoros, 2005).

Lo abierto del currículo también involucra la característica de la actualidad. Como se origina desde las personas en su contexto, al variar el ambiente también se altera el currículo. Si cambian las necesidades de los actores educativos, la supervivencia del currículo causa su reorganización y recreación. El currículo es realización de un colectivo que ayuda a crear y recrear cultura, a reexaminar la vida de la gente en su búsqueda por una mejor sociedad.

Lo inacabado del currículo impulsa a sus intérpretes, los maestros militantes, a desarrollar una intuición didáctica que irá configurando al hecho educativo como un acto poético, en el que los giros conforman una metodología pero también una dimensión personal para transformar la realidad (Molina, 2015c). El currículo abierto asegura que el profesor pueda dedicarse a pulir las destrezas y construir hábitos individuales en cada estudiante que correspondan a sus particulares realidades, entre ellos los alumnos con NEE.

A continuación se expone como ejemplo un horario clásico del colegio que ayuda a evidenciar cómo suele concretarse el currículo abierto.

Tabla 3: Horario clásico del Colegio Freinet

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Cultura Física				
Lectura y exposición				
Receso				
Cine Foro	Asignaturas			Artes plásticas
	Taller de Formación Política			

Fuente: Molina (2017a)

El colectivo

Es un concepto que se levanta desde los principios del empoderamiento y su epistemología. Para la educación tradicional el colectivo no constituye un concepto importante puesto que se lo entiende como la reunión de individuos coetáneos que acumulan una misma clase de conocimientos en un tiempo determinado y evaluados de una única forma. Contrariamente, la educación popular muestra como postulado la construcción de empoderamiento desde excluidos y desiguales (Mejía y Awad, 2001). Esta desigualdad reconoce que cada sujeto porta habilidades distintas cuyo desarrollo conlleva una multiplicidad de personas-destrezas que enriquece al grupo. Entonces, el colectivo es la suma de personas que reconocen su diferencia para juntos aportar con sus particulares destrezas en la búsqueda de una vida democrática. En este sistema el colectivo se muestra de múltiples formas pero interrelacionadas, siendo las principales la comunidad, los movimientos sociales, la escuela y el aula (Molina, 2017a).

La escuela y la comunidad: Exhiben una alta permeabilidad de modo que sus ambientes se distinguen mínimamente. Existen dos tipos de relaciones, por un lado, la escuela se abre y es penetrada por la comunidad por medio de sus representantes y movimientos sociales. Como este colegio se concibe como un centro de demostración, por ser una experiencia pedagógica significativa, los actores sociales lo visitan continuamente para conocerlo, para crear redes y negociar apoyo

a sus intereses. Por otro lado, también la comunidad se abre (siempre está abierta) y se deja invadir por la escuela; sus museos, bibliotecas, parques y demás entornos se convierten en aulas y sus miembros en docentes, pues es la sociedad la que educa.

La escuela y los movimientos sociales: Cultivan una relación que se explica por dos razones. La primera es que los movimientos sociales conocen que la escuela promueve una educación alternativa que prioriza la política, por tanto acuden a ella para encontrar apoyo a sus demandas; por su parte, la escuela ve en esas coyunturas la oportunidad para que sus estudiantes muestren sus aprendizajes a la vez que incorporan otros en esas instancias ciudadanas. Además, estas experiencias se fortalecen porque el colegio se vuelve incubadora de células juveniles de algunos movimientos sociales. En el colegio surgieron grupo de derechos humanos, red anticorrupción, movimiento humanista, Movimiento de Izquierda Revolucionaria, Solidaridad con Cuba, grupos ecológicos, entre otros.

La segunda razón refiere a que el colegio es tan asiduo a los diferentes espacios de participación ciudadana como marchas, manifestaciones, plantones, foros, conferencias y mesas redondas, que su presencia fue considerada infaltable por los demás sectores sociales; y fue la misma comunidad quien bautizó al colegio como un movimiento social propiamente llamado “Colectivo Freinet” (Molina, 2017b).

El aula como colectivo: Alude a la importancia que toma el grupo en la educación de los alumnos. El colectivo como aula puede tomar tres formas: entrenamiento en el salón, taller de formación política y asamblea.

El entrenamiento dentro del salón se lleva en todas las asignaturas y espacios, siendo clave el entrenamiento de destrezas mayoritariamente lingüísticas: exponer, disertar, discursar, dirigir un panel, entre otras (Ver tabla 3). Como todas estas destrezas se ensayan en público, la audiencia conformada por los compañeros emite su criterio y los alumnos participantes los reciben sin dificultad porque les ayuda a mejorar, esto es apoyado por Bronfrenbrenner (1993) quien admite que el colectivo asume el papel más importante como regulador del comportamiento.

El taller de formación política es un espacio diario de rendición de cuentas que se realiza durante dos periodos al final del día. Todos los docentes deben elegir participaciones que se hayan destacado dentro de sus salones para exhibirlas a toda la audiencia del colegio. También se pueden realizar actividades improvisadas, por ejemplo lectura de noticias, certamen de discursos, etc. (Ver tabla 3).

La asamblea se manifiesta cuando se produce algún conflicto o tema para discutir. Cualquier persona puede convocarla y todo el colegio se reúne. Existen tres motivaciones por las cuales se realiza una asamblea: 1) analizar un hecho reprochable por algún miembro de la escuela, 2) diseñar una acción política que responda a una emergencia, y 3) preparar una acción política organizada. Este espacio ha sido practicado por otras experiencias pedagógicas y constituye todo un ejercicio democrático, investigativo y de denuncia (Neill, 1994; Makárenko, 1979).

Se observa que el colectivo es un concepto dinámico que asume muchas formas y límites. El estrecho vínculo de la escuela con la comunidad, sus instituciones y movimientos, crea una conciencia social que posibilita en cada miembro del colegio el desarrollo de una conciencia individual colectivista. El evento impacta en la autodisciplina por cuanto es el colectivo quien le da forma.

El escenario escolar descrito es compartido sin mayor dificultad por los alumnos con NEE. El nexo escuela-comunidad se basa en el principio epistemológico de la diferencia por cuanto lo distinto representa su constante. El encuentro con el otro, su reconocimiento, y la mirada de sí mismo a partir del otro, moldean un espacio inter-psicológico que sensibiliza a todos sus miembros para generar un clima escolar solidario, aspecto esencialmente afectivo. Es en este tipo de entorno que se vislumbra el ideal de la inclusión puesto que resulta complicado identificar al alumno con NEE entre los demás.

Una tesis notable propuesta por Vygotsky alude que el colectivo también influye en la esfera cognitiva. Como el desarrollo de las funciones superiores tiene un origen social, este autor explica que tradicionalmente la presencia de disfunciones en ciertos estudiantes alteran su fluidez comunicativa con el colectivo, situación que lo conduce frecuen-

temente a convertirse en un desterrado del grupo, originando un círculo vicioso involutivo. "A raíz de un determinado defecto, aparece en el niño una serie de particularidades que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicación colectiva, de la colaboración e interacción de ese niño con las personas que lo rodean. El apartamiento de la colectividad o la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso, surgen directamente en relación con el desarrollo de la actividad colectiva del niño" (Vygotsky, 1997, p. 223).

Frente a esta situación el autor postula que si bien la discapacidad puede afectar la educación individual del alumno, el empleo del colectivo resulta factible por su influencia en el desarrollo de las funciones superiores. "En la relación social se produce una especie de servicio mutuo. El que es intelectualmente más dotado adquiere la posibilidad de manifestar su actividad social con respecto al que es menos dotado y activo. Este último, a su vez, extrae de la comunicación social con el más activo aquello que todavía le resulta inaccesible, lo que con frecuencia constituye un ideal inconsciente al que tiende el niño intelectualmente deficiente" (Vygotsky, 1997, p. 224).

En el colegio Freinet la sensibilidad y solidaridad que reina dentro del grupo es considerada una conquista social que debe resguardarse por medio de un acuerdo que puede ser normativo o no, de cualquier modo la escuela debe fomentar un respeto incluso mayor por personas con NEE que por los demás, por lo que las sanciones a esta falta son regularmente severas contra los comportamientos inadecuados.

La formación de hábitos

Se inscribe en el principio del aula concebida como gimnasio. Su explicación se basa en tres conceptos de la psicología marxista: la habilidad, la destreza y el hábito (Molina, 2017c).

La habilidad es la acción o acciones innatas o aprendidas que se ejecutan con rapidez y precisión, son especificidades psíquicas que marcan la realización exitosa de una acción o actividad provocada por el establecimiento de firmes enlaces nerviosos.

La *destreza* consiste en la acción o conjunto de acciones automáticas que se efectúan con rapidez y precisión, y que son fruto del entrenamiento.

El *hábito* es el conjunto de acciones automatizadas que propician el cumplimiento de una actividad con alto nivel de precisión, rapidez y perfección; provocado por un entrenamiento consciente, con un fin establecido y que se subordina a una necesidad y que suscita satisfacción. El adiestramiento de la destreza, su continua evaluación y la subsiguiente aceptación social orientan a la persona a desplegar una autoconciencia de sus capacidades que deriva en la autorregulación de su personalidad. El individuo se esmera intensamente en el entrenamiento para hallar no sólo precisión y rapidez en la acción, también belleza, la que se concibe por su armonía y por el fin social que alcanza; este atributo estético se adiciona a la precisión y rapidez de modo que se establece la total perfección de la acción (Andrade, 2001). En este ascenso el sujeto se independiza psicológicamente de un preparador externo para optar por un autoentrenamiento que porta un fin social que le da sentido, satisfacción y trascendencia a su vida. De esta forma se robustece la necesidad vital de repetir constantemente la acción, creando el hábito.

En el escenario descrito la función del maestro cambia a la de un entrenador que ayuda al educando, junto al colectivo, a descubrir y pulir sus habilidades en un continuum que las direcciona a erigirse como hábitos. Este punto revela que el hábito constituye una aspiración porque si bien existe un entrenamiento promovido por la escuela, la instauración del hábito está determinada también por las experiencias individuales y decisión del estudiante. Así, la mira del proceso escolar se centra en el tránsito de la destreza al hábito, en el establecimiento de la destreza orientada al hábito.

En el proceso de formar un alumno desinhibido se apuesta por el ensayo de *destrezas generales* mayoritariamente lingüísticas, entre las principales la lectura, exposición, formulación de preguntas, dramatización, dar discursos, manejo de grupos, apreciación del arte y otros. También existen *destrezas específicas* que dependen de las condiciones particulares de cada alumno y de sus intereses que lo orienta a intensifi-

car y especializar alguna destreza general; por ejemplo y respectivamente, la lectura de poemas, exponer temas científicos, formular preguntas filosóficas, dramatizar monólogos, discursar sobre política, manejar grupos de niños, apreciar música clásica y otros. Un tercer grupo lo componen las *destrezas elementales*, entendidas como las que debieron haberse formado en etapas tempranas, por ejemplo: la capacidad de hacerse entender verbalmente, de organizar según determinados criterios, orientarse en la escuela, barrio o ciudad, seguir instrucciones, y otras. Todos los estudiantes son sometidos al ensayo de los tres tipos de destrezas, no obstante, las destrezas específicas son entrenadas por alumnos que han descubierto habilidades de su propio interés que deciden pulir; en cambio las destrezas elementales son preparadas para casos que lo requieran, uno de ellos se da con estudiantes con NEE asociadas a discapacidad.

El desarrollo de destrezas se conduce de dos maneras, en el colectivo e individualmente; ambos merced a un currículo abierto. En el colectivo los espacios son: el salón de clases, el taller de formación política y las asambleas. Por su parte, el espacio individual se da durante la exposición de lecturas, de modo que mientras se procede con la lectura individual y silenciosa por parte de todos los alumnos, un docente invita a cada alumno a exponer ante un grupo pequeño de 5 miembros ubicado fuera del salón general. Su performance origina en el docente comentarios y observaciones puntuales que el estudiante debe repetir para mejorar. Estas sesiones obedecen a un sistema de entrenamiento individual pero frente al grupo.

Los valores

La formación de valores representa una continuación del desarrollo de destrezas, o sea, sigue la lógica del entrenamiento y su elevación hasta el hábito. Por tanto, el docente debe generar contextos que permitan el aprendizaje y fortalecimiento de valores.

En esta pedagogía la formación en valores adquiere sentido mediante la lectura y la política. La lectura incluye la exposición, pues en esta última se evalúa la comprensión lectora. Poco a poco la exposición evoluciona a formas más elaboradas y diversificadas de destrezas

lingüísticas como el panel, mesa redonda, conferencia, discurso y otras; donde no sólo se exhibe lo leído sino la postura asumida por el estudiante. Estas técnicas permiten alcanzar una lectura de construcción caracterizada porque el lector, después de pasar juicio sobre las ideas del autor, recoge las que le parecen positivas y las incorpora al acervo de sus propios conocimientos, criterios y valores para después actuar con ellos (Balderrama, Crespo y López, 1993).

La política por su parte se la concibe como una lectura de contexto en la cual el educando se acerca a la comunidad a escuchar sus relatos para contrastarlos con lo leído en los textos. Tal confrontación provoca el descubrimiento de contradicciones que empiezan a pugnar por acciones. El vínculo con el pueblo lleva a un desarrollo de la conciencia colectiva e individual que empuja hacia una espiralidad en el que el aprendizaje de valores es puesto a prueba nuevamente en el contacto con la comunidad y los movimientos sociales; “si las condiciones en que vive y actúa el educando no le han exigido mostrar, por ejemplo tenacidad y valor, los rasgos correspondientes a estas cualidades del carácter no se forman en él por muy altos principios morales que se le hayan inculcado verbalmente” (Kruteski, 1960).

Los valores son adquiribles por todas las personas, empero, las actividades cotidianas de los individuos marcan su particular manifestación, visibilidad y cobertura. Por ejemplo, tanto un portero como un gerente de una misma empresa pueden poseer el valor de la puntualidad, sin embargo, la visibilidad del valor expresado por el portero resulta distinta que la del gerente, puesto que el primero interacciona a diario con más personas que testimonien su puntualidad. En ese sentido, no existe diferenciación en el tipo de valor que puede adoptar una persona con NEE o sin ella; es la tarea la que particulariza la expresión del valor.

Los educandos con NEE que pasaron por el colegio formaron valores reconocidos por el conglomerado pero su visibilidad se expresaba por el tipo de actividad. Tomemos el ejemplo del Caso E, quien presentaba síndrome Down. A este estudiante se le designó el resguardo de la puerta del colegio una vez por semana. El estudiante se encargaba de dar cortésmente la bienvenida a los visitantes, consultar sus

nombres y a quién buscaban. Él disponía de tiempo para abrir la puerta, pedir que esperasen, encontraba a la persona requerida y facilitaba la reunión. Cada cita simbolizaba una repetición que reforzaba el entrenamiento. Sus acciones eran aprobadas por todos, tanto por su eficacia como por la cordialidad y responsabilidad que mostraba, y que lo volvía único. Es decir, un acto tan cotidiano como abrir una puerta y dirigir al invitado era realizado extraordinariamente, al punto que lo hacía mejor que otros compañeros que no presentaban discapacidad alguna.

Para finalizar este apartado, lo expuesto hasta ahora marca una brecha con la educación tradicional porque éste explicita la intención de incluir, es decir, existe un deseo y decisión de incluir. Lo que la educación popular critica en esta pretensión es que la inclusión tiene como antecedente una exclusión primaria, o sea, una previa separación intencionada, lo que revela una postura política excluyente. Por el contrario, en esta pedagogía militante no se necesita tener dicha intención porque su naturaleza es incluyente, por eso es que hablar de inclusión en educación popular es reiterativo.

Definiendo la destreza-valor

Lo analizado conduce a tres conclusiones preliminares. Primero, el reconocimiento que la educación popular hace del "otro" como diferente nos acerca a una formación que disiente con una tradición estandarizadora. Por tanto, la apertura curricular emerge como un dispositivo afín que respeta y atiende las diferencias para potenciarlas según las propias capacidades y necesidades. Por ello es que toma sentido el acercamiento entre los colectivos escuela y comunidad de forma que su mutuo conocimiento incrementa la conciencia social e individual.

Segundo, el aspecto político o axiológico se manifiesta en la cotidianidad mediante las actividades realizadas corrientemente, dicho de otro modo, las tareas que una persona bajo sus condiciones y alcance puede ejecutar para vivir como un ciudadano normal. En este sentido, las personas con o sin discapacidad pueden portar y exteriorizar valores de diverso tipo pero cuya visibilidad e intensidad se subordinan a las tareas diarias.

Tercero, el entrenamiento se efectúa tanto con la destreza como con el valor, es más, van ligados, pues cuando se ejecuta la destreza a la perfección se vislumbra fácilmente una dimensión psicomotriz. El valor en cambio evidencia siempre una dimensión afectiva y estética. Sin embargo, ocurre que la acción ejecutada perfectamente porta sutilmente un aspecto estético cuya observación activa la emocionalidad de quien la observa, mientras que lo axiológico provoca una sensibilidad en quien lo recibe de modo que lo orienta a apreciar los detalles y finuras de la acción psicomotriz. Es decir, la destreza bien realizada desencadena una estética que impacta en la emocionalidad (valor); y la expresión apropiada de un valor hace dirigir una atención pormenorizada a la acción psicomotriz (destreza).

En la línea de los argumentos propuestos no sólo se acepta, por ejemplo, que el orden sea un valor, sino que encontrar una persona con necesidades asociadas a discapacidad que sea diestro para organizar inequívocamente archivos en orden alfabético, resulta un evento admirable. Tal conducta no sólo implica una eficiencia en la actividad sino un equilibrio emocional, un comportamiento autónomo y autocontrol. De esta forma, para este enfoque la educación de una destreza es inconcebible sin el valor, por ejemplo, la buena caligrafía no tiene sentido sin el orden y la limpieza; el hacerse entender para dar instrucciones pero sin cordialidad es frívolo, el saberse orientar en la ciudad sin paciencia es superfluo.

Para concluir esta construcción teórica, se puede definir la destreza-valor como **la acción o grupo de acciones o habilidades innatas o aprendidas, ligadas a un elemento axiológico y que constituyen una unidad, ensayada sistemáticamente dentro de un colectivo heterogéneo y gracias a un currículo abierto, con un fin social y orientado a la conformación de un hábito.**

Conclusiones

La educación popular reprocha al sistema regular que su práctica se sustenta en algunos supuestos. Uno de ellos es concebir que los procesos de inclusión pueden darse gracias a una sensibilización de la comunidad general y educativa, apostando por estrategias de capacitación docente y apoyo de instituciones y profesionales especializados que coadyuven al proceso. No obstante, su entendimiento sobre dispositivos y conceptos como currículo, colectivo, hábito y valores, difieren notablemente de otras propuestas pedagógicas, evidenciando que es su misma esencia la que impide lograr una política inclusiva exitosa.

El conocimiento acumulado por la pedagogía Williams en cuanto a NEE, incluso desde antes de que la inclusión educativa se difundiera mundialmente, invita a reflexionar no sólo ciertos conceptos sino a la escuela misma como espacio socializador que conduce a la formación de personas tolerantes, respetuosas y conscientes dentro de una sociedad pluralista.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2017). La educación en contextos adversos. Caso Colegio Freinet.
- Guayaquil. (Tesis de Maestría). Universidad Casa Grande.
- Andrade, F. (febrero del 2001). Psiquismo humano, personalidad, actividad física, deportes y recreación. En F. Andrade (Presidente), I Seminario Taller de Psicología de la Actividad Física, el Ejercicio y el Deporte. Seminario organizado por el Centro de Desarrollo Humano, Capacitación y Asesoría. Guayaquil.
- Balderrama, M., Crespo, J. & López, R. (1993). Técnicas para la lectura. Quito: CEISE.

- Bronfrenbrenner, U. (1993). Educación de los niños en dos culturas, comparación entre los Estados Unidos y la ex-Unión Soviética. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Freire, P. (2008). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- García, F., González, H. & Pérez, M. (2014). Volviendo a la normalidad, la invención del TDAH y del Trastorno Bipolar Infantil. Madrid: Alianza Editorial.
- Illich, I. (1975). Némesis médica: la expropiación de la salud. Barcelona: Barral Editores.
- Krutetski, V. (1960). El carácter. En A. Smirnov (Ed.), Psicología (pp. 462-492). México: Editorial Grijalbo.
- Makárenko, A. (1979). Banderas en las torres. Moscú: Editorial Progreso.
- Matamoras, C. (2005). El currículo abierto: una experiencia en el Colegio Freinet. (Tesis de Maestría). Universidad Estatal de Milagro.
- Mejía, M. (2015). La sistematización. Empodera, produce saber y conocimiento. Quito: Fe y Alegría.
- Mejía, M. & Awad, M. (2001). Pedagogías y metodologías en educación popular. La negociación cultural: una búsqueda. Quito: Fe y Alegría.
- Molina, E. (2012). La Experiencia Freinet en Guayaquil: Un análisis del currículo actual como base para una propuesta de Pedagogía Popular", Revista Ciencia UNEMI, Número 8, pp. 36-45.
- Molina, E. (Septiembre del 2013a). La convergencia de la matemática y el lenguaje: una metodología de educación popular para el dominio de ambas. En E. Rodríguez (Presidenta), VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Congreso organizado por la FISEM, Montevideo.

- Molina, E. (Septiembre del 2013b). Educación popular en matemáticas: la pregunta reflexiva como generadora del pensamiento lógico. En E. Rodríguez (Presidenta), VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática. Congreso organizado por la FISEM, Montevideo.
- Molina, E. (2015a). Una pedagogía popular por destrezas. Quito: Fe y Alegría Ecuador.
- Molina, E. (2015b). ¿Para qué esperar a Finlandia? Metodología para enseñar Integralmente. En C. Vargas (Presidente), I Congreso Internacional Compartiendo Experiencias Educativas Innovadoras. Congreso organizado por Fe y Alegría Ecuador, Quito.
- Molina, E. (2015c). El Giro: un nueva praxis en la educación popular para la liberación de la didáctica. Revista En-claves del pensamiento. Año IV, Número 18, julio-diciembre, 79-102.
- Molina, E. (2017a). La pedagogía Williams, filosofía de una educación militante. Libro inédito.
- Molina, E. (2017b). La militancia como criterio de selección del profesorado, aportes desde la pedagogía Williams. Revista RUNAE. Num. 2, diciembre. En prensa.
- Molina, E. (2017c). Brújula para investigar en la escuela. Guayaquil: Universidad Estatal de Guayaquil.
- Neill, A. (1994). Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Olagüe de Ros, G. (2005). De las vidas ejemplares a las biografías colectivas de los médicos. Una perspectiva crítica. Asclepio. Vol. LVIII, 135-48.
- Presidencia de la República. (2011). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.

- Romero, J. (2017). Implicaciones curriculares para una pedagogía de la pregunta. Trabajo de doctorado en Educación. Universidad de Rosario.
- Sartre, J. (2016). El ser y la nada. Buenos Aires: Editorial Losada.
- UNESCO (1994). Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad. Madrid: Centro de Publicaciones Secretaría General Técnica.
- Vygotsky, L. (1998). La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. En A. Zaporózhets (Ed.), Lev Semiónovic Vygotsky, Obras escogidas, Tomo V (pp. 213-234). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Williams, L. (2010). Ir, llegar y volver: Lectura en acción. Proyecto participante del Cuarto Concurso de Excelencia Educativa 2010 organizado por la Fundación para la Investigación y Desarrollo para América Latina. Quito: FIDAL.
- Williams, L. (2017). Percepciones sobre la incidencia de un bachillerato con currículo abierto en el desempeño universitario. Caso Colegio Freinet Guayaquil. (Tesis de Maestría no publicada). Universidad Casa Grande.