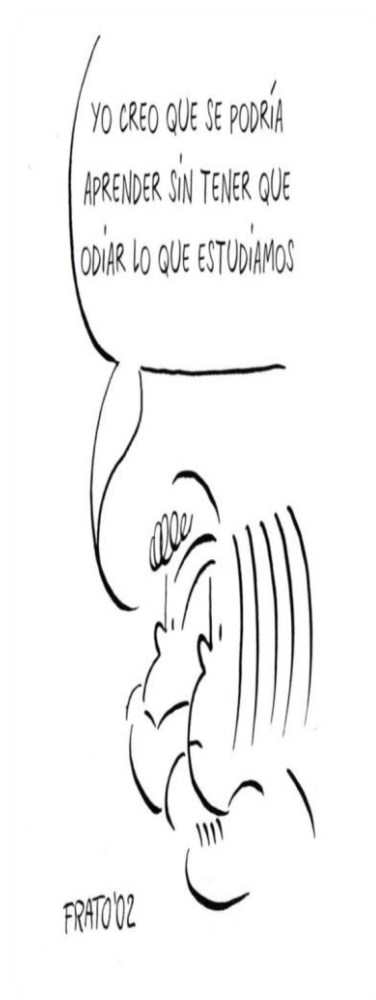


EL AULA ESTRUCTURADA:
ENTRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA EDUCACIÓN
EMERGENTE

ALEJANDRA PEÑA ESCOBAR



**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO
PEREIRA
2014**

EL AULA ESTRUCTURADA:
ENTRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA EDUCACIÓN EMERGENTE

ALEJANDRA PEÑA ESCOBAR

**Proyecto de investigación para optar a título de:
Licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario**

Directora: CECILIA LUCA GILBERT ESCOBAR VEKEMAN

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO
PEREIRA
2014**

Nota de aceptación:

Firma Jurado:

Firma Director:

Pereira, Febrero, 2014

AGRADECIMIENTOS

Agradezco en primer momento a mi pareja, por su apoyo incondicional, por darme la posibilidad de creer en mí y de soñar juntos una educación para nuestros hijos.

Igualmente a mi gran familia (mi madre, mi padre, mis hermanas, Pochita, doña Herminia, Sebastián, Luana, Alejandro) por haberme permitido y apoyado este ejercicio educativo, en el cual mis tiempos fueron cortos para ellos y ellas y no obstante estuvieron ahí.

A la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario y en ella a sus educadores y educadoras por darme alas para volar fuera de los límites espaciales existentes en la sociedad.

Igualmente retribuyo a la profesora Carmen Amelia por sembrar en mí alma el placer de la labor educativa.

Por último agradezco la posibilidad de tener un hijo con autismo porque en él he descubierto la heterogeneidad del ser y la importancia de observar esta en la labor educativa.



TABLA DE CONTENIDO

UNA EXPEDICIÓN QUE VA DEL YO AL NOSOTROS	7
1. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA EN EL AULA ESTRUCTURADA	11
2. LA EXPERIENCIA DE SÍ, UN ACERCAMIENTO METODOLÓGICO QUE IMPLICA AL SER	36
1. Momento uno: Una experiencia construida entre el dramatizar y el experimentar.....	43
2. Momento dos: Ordenamos la información con el presupuesto del diálogo	44
3. Momento tres: Diálogo – Dramática – indagación emergente - Resignificación	46
4. Momento cuatro: Una síntesis que permite afinar la observación de nuestra experiencia en el tiempo	47
El ejercicio metodológico fue un componente central de nuestra experiencia de sí.	49
3. UNA ESTRUCTURA QUE PERMITE AL DOCENTE UN TIEMPO PARA LA ESCUCHA AMPLIADA.....	52
3.1 El tiempo para la escucha ampliada:.....	60
3.2 La estructura del aula le permite un trabajo pertinente a todos los niños.	70
3.3 Las respuestas específicas de los niños atípicos.....	78
4. EL AULA ESTRUCTURADA, UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMERGENTE	81
BIBLIOGRAFÍA	88
ANEXOS	94
ANEXO NÚMERO UNO: RELATO	95
5. La realidad de la escuela:.....	110
ANEXO NÚMERO DOS: TABLAS DE INFORMACIÓN INICIAL	120
ANEXO NÚMERO TRES: REJILLA FOTOS.....	157
ANEXO NÚMERO CUATRO: MAPA DIFERENCIADO POR FORMAS DE TRABAJO.....	165
ANEXO NÚMERO CINCO: MAPA GENERAL	185
GRÁFICOS	
1. Maqueta general división del aula TEACCH.....	21



2. Áreas de trabajo en el aula del programa TTEACCH.....	21
3. Plan general del aula estructurada: Escuela Anexa Montelargo.....	22
4. Movilidad en la Rutina.....	39
5. Movilidad espontanea.....	39
6. Movilidad por atractores.....	41
7. Movilidad por emergencias.....	45
8. Ubicación Comparativa de zonas de trabajo.....	51

TABLA

1. Uso e refuerzos y apoyos en las zona.....	50
--	----



UNA EXPEDICIÓN QUE VA DEL YO AL NOSOTROS

La producción de mi experiencia tiene un sentido paradójico que no corresponde a un uso exclusivo del singular, como tampoco a una pauta del plural. Lo menciono porque es un hecho que atraviesa por completo la experiencia que voy a socializar. Durante dos años (2012 – 2013) en asocio con mi pareja hemos acompañado a nuestro amado - un niño con expresiones de autismo de alta funcionalidad - en su aprestamiento escolar. Dicho acompañamiento ha sido pleno y comprometido, por eso en un periodo de dos años lectivos escolares (2012 – 2013), hemos compartido nuestra práctica educativa con estudiantes de preescolar y primero de la una escuela rural ubicada en la vereda Montelargo, zona rural del municipio de Pereira (Colombia). Allí bajo la modalidad de enseñanza multigrado hemos vivido con Alejandro un ejercicio educativo que le ha permitido estructurar parcialmente su participación en el aula.

La búsqueda de una participación plena de nuestro amado en las distintas dimensiones del aula, nos ha llevado a promover un ejercicio de estructuración de la misma apoyándonos en la enseñanza estructurada promovida por la División TEACCH de la Universidad de Carolina del Norte ((Mesibov, 2010; Mesibov, 2003; Mesibov, 2007; Schopler, 2001; Jennet, 2003), cuyo núcleo de trabajo es la relación coherente entre espacio, tiempo y secuencias. En dicho programa el espacio se divide en rincones de aprendizaje que favorecen actividades diferenciadas acorde con las características del niño. Allí el tiempo se estructura para que el niño se encuentre ubicado con respecto a la relación temporal que tiene con el aula (docente, compañeros, materiales, actividades), y se crean secuencias para que el niño pueda tener claridad con respecto a cuándo se empieza y termina una actividad, la suma de actividades y la jornada escolar en su conjunto.

La estructuración en el aula ha correspondido parcialmente a lo sugerido por el programa TEACCH, es claro para nosotros que estamos impulsando una propuesta diferenciada con respecto a las aulas integradas y a la misma aula TEACCH. En nuestro caso se promueve un aula para niños atípicos y neurotípicos, en la que la lógica pedagógica dominante es la de llevar a los niños



neurotípicos a las modalidades comunicativas de aprendizaje de los niños atípicos. Por esa razón el modelo sociolingüístico del programa TEACCH fue obviado para asumir un modelo mixto en el que se recogía su estructura general asociándose una propuesta comunicativa centrada en códigos de colores, narrativas y en apoyos gráficos para las situaciones que lo ameritaran.

El aula estructurada funcionó durante todo el año escolar 2013, periodo en el que Alejandro curso preescolar, en compañía de otros 16 niños (seis del género femenino y diez del género masculino). De estos, cuatro niños (incluido Alejandro) fueron considerados atípicos, tres de ellos en preescolar y uno en primero primaria. Allí estuvimos acompañados por la docente titular quien dividió la jornada escolar diaria en dos sesiones, la primera modulada exclusivamente por ella donde trabajaba desde las lógicas de la escuela unigrado en el horario de 7 – 9: 30 de la mañana. La segunda coordinada por nosotros, en la que utilizábamos la estructura de diez a doce del día. La mecánica diaria en nuestra sesión partía de la observación de las agendas por parte de cada niño, allí veían los colores de las zonas que les correspondían en la primera y segunda hora de trabajo. Luego se desplazaban a las zonas, utilizando las herramientas y materiales que allí estaban ubicados. Al terminar una secuencia de trabajo que correspondía a cuatro herramientas (calculadas para ser trabajadas durante una hora) pasaban a la siguiente zona. En lo posible antes de concluir el espacio, se realizaba un cierre en la zona intermedia donde se recreaban las actividades de la jornada a través de una narración improvisada que tenía en cuenta las emergencias observadas.

Nuestra práctica educativa consistía en preparar las agendas, adaptar herramientas y materiales acorde con los propósitos de las zonas, observar apoyar y reforzar a los niños en las diferentes zonas acorde con sus habilidades, emergencias y pautas comunicativas, escuchar el conjunto del aula desde la zona en que estuviéramos apoyando o reforzando, acompañar a los niños que en su emergencia requerían de trabajo fuera del aula, dramatizar el aula en su conjunto, viabilizar acceso a otras zonas, herramientas o materiales y generar ejemplos permanentes con respecto al hacer en el aula.

Tendíamos a dividir nuestras funciones dependiendo de las respuestas que Alejandro generaba en su respectiva zona, si presentaba concentración y



disposición podíamos dedicar tiempo conjunto a los otros niños, si ello no se daba uno se quedaba con Alejandro y el otro hacía el resto del acompañamiento. Con el transcurso del año esa situación varió dado que los otros niños atípicos demandaron tiempo adicional, por ende Alejandro empezó a manejarse de manera más independiente e interdependiente con sus compañeros.

El aula en su conjunto consolidó una rutina que redujo la inversión de energía y tiempo en la contención grupal, para promover un centramiento en las emergencias, habilidades y desempeños de cada niño, de igual forma posibilitó trabajar en el hacer como la pauta de relación permanente entre nosotros y los niños.

Desde que entramos en la dinámica de la estructuración del aula, lo hicimos con la idea de aprender sobre la práctica para así tener mejores posibilidades de acompañar asertivamente a Alejandro en su ingreso a la primaria, por esa razón nos dimos a la tarea de hacer un registro gráfico minucioso, que al ser observado promovía diálogos y contrastaciones teóricas con las que establecíamos correctivos o diseñábamos acciones o herramientas que potenciaban el trabajo en el aula. De igual forma hacíamos registros escritos que en un principio fueron poco sistemáticos. A partir del segundo semestre de 2013, dichos registros se hicieron más sistemáticos y abundantes, permitiendo una cantidad de información representativa sobre la práctica.

Una vez concluido el año lectivo 2013, decidimos procesar la información para conocer un poco más a fondo lo que habíamos hecho en el aula. Por esa razón nos propusimos construir una narración sobre la experiencia de sí (Larrosa, 1996) utilizando un tono netamente autobiográfico en el que las únicas voces dialogantes eran las nuestras (esto lo ampliaré en el capítulo dos).

Durante dos meses nos dedicamos a dialogar sobre la práctica, eso nos llevó a ordenar la información (registros, diseños, anotaciones sueltas, imágenes, recuerdos individuales, recuerdos comunes) utilizando rejillas y mapas que servían de referente para contrastar y relacionar desde los detalles, las ausencias, las reiteraciones, los acuerdos, los desacuerdos, las tensiones, las emociones, las



sensibilidades y los marcos referenciales. En el diálogo se encontraron las diferentes dimensiones de nuestro ser, permitiéndonos comprender aspectos del aula a partir de la dramatización que hicimos con respecto a lo vivido en la práctica educativa. Concretamos en algunas narraciones escritas que nos permitieron hacer una contrastación teórica, que derivó en un diálogo con mayor pertinencia conceptual, y por ende con un lente más aguzado para dar cuenta de aspectos de la práctica que hasta el momento eran poco notorios.

Fue así como nuestra autobiografía generó una serie de capítulos que caracterizan la experiencia en el aula estructurada, los detalles presentados son autocontenidos en tanto son poco generalizables, quizá puedan servir de referentes al convocar tres líneas de trabajo que hoy son importantes en el escenario de la educación, ellas son: la educación inclusiva, la enseñanza multigrado y el papel del docente en el aula.

El primer capítulo corresponde a una contextualización de la práctica educativa, en el se da cuenta de los detalles que motivaron la adecuación y puesta en funcionamiento del aula estructurada. En el segundo capítulo se describe la construcción de la experiencia a través de la autobiografía, dando cuenta de los detalles del diálogo vivido y de la relación profunda entre lo dialogado y lo develado en la experiencia. El tercer capítulo presenta en detalle el aula estructurada, sus características, funcionamiento y cotidianidad. El cuarto y último capítulo presenta los elementos centrales de la experiencia, detallando una serie de potencialidades que esta comparte con el aula multigrado y con los referentes más elaborados de la educación inclusiva.



1. CONTEXTO DE LA PRÁCTICA EN EL AULA ESTRUCTURADA

1. *Alejandro es un niño con autismo*

Esta historia tiene un motivo grande y elocuente, Alejandro Quintero Franco, nuestro hijo, un niño fascinante que hoy tiene seis años. Desde los dos años, después de una infección gastrointestinal que lo llevó a estar hospitalizado durante cinco días, empezó a presentar conductas que eran llamativas, sin ser extrañas, sobre todo porque quienes los observábamos éramos neófitos en la capacidad de observar la conducta de un niño. En ese momento los desempeños esperados en su lenguaje, motricidad, reconocimiento de partes corporales e interacción los tenía elaborados. Tres meses después tuvo un trauma craneoencefálico severo con inflamación cerebral, tres fracturas en el cráneo y tres pequeños hematomas en la parte temporal y frontal del cerebro. Luego del trauma el niño perdió por completo el desarrollo obtenido en su lenguaje y capacidad de interacción. En una evaluación post trauma realizada seis meses después la neuróloga pediatra apoyada en una batería de exámenes que se le realizó determinó que las conductas de Alejandro no correspondían a secuelas del trauma, sino a un conjunto de síntomas denominado Síndrome de Asperger¹.

Alejandro como parte de su socialización, fue ingresado en un preescolar donde compartía el aula con siete niños. Solíamos encontrarlo solo, mirando al rincón, o deambulando en algunos de los corredores. Al indagar a la jardinera sobre su conducta solía responder que encontraba su comportamiento como algo normal en algunos niños, sin embargo en el registro de su evolución como estudiante todos sus ítem eran deficientes. Después de varias sugerencias tenidas en cuenta decidimos retirarlo.

¹ Wing (Burgoine y Wing, 1983 en Attwood, 1998) describió las características clínicas principales del Síndrome de Asperger como: Carencia de empatía; interacción ingenua, sencilla, inapropiada y de una sola dirección; sin o con muy poca habilidad para tener amigos; lenguaje pedante y repetitivo; comunicación no verbal muy pobre; intensa absorción por determinados temas y movimientos torpes y poco coordinados, además de posturas extrañas (LENIZ E, María Irene, 2007: 8)



Para el ingreso escolar al siguiente año se indagó en cuatro colegios privados de la ciudad, incluso estuvimos presentes en dos entrevistas con psicólogas, y llenamos fichas de inscripción en tres de ellos, con el compromiso por parte de los interlocutores de que el niño sería aceptado sin ningún inconveniente porque en sus entidades tenían la capacidad de acompañar niños con estas características.

Nos quedamos esperando la llamada de esos centros educativos, por eso se acudió a un liceo privado de menos renombre, en el que pudimos ingresarlo medio tiempo (horario de la mañana), con el compromiso de que las jardineras harían una prueba para saber si era posible trabajar con él. La ventaja estaba en su proximidad a casa, la sede campestre contaba con espacios amplios, zonas verdes, juegos infantiles y cercanía a un establo de la hacienda contigua. A los dos días de su presencia en el liceo se nos informó que no podían trabajar con él porque era un niño pequeño que debía pasar más tiempo a su casa aprendiendo pautas de crianza.

Luego recibimos la llamada de la dueña del liceo indicándonos que ella asumiría el reto, dado que su centro se trabajaba bajo la perspectiva de pedagogía del amor. Empezamos así una rutina en la que Alejandro trabajaba en la mañana con sus docentes y en la tarde con nosotros en la vivienda que denominamos Vida Digna. Las visitas que realizábamos a la sede eran frecuentes, llegábamos en diferentes horarios con la finalidad de entregar a Alejandro su refrigerio, dado que estábamos manejando con él una dieta sin caseína, baja en gluten y mínimo consumo de alimentos procesados. Esas visitas nos convencieron de una sola cosa, en el liceo carecía de pautas específicas para manejar niños como Alejandro.

Pensando en la importancia de la socialización decidimos dejarlo allí, procuramos por acompañarlo en momentos de ansiedad como el caso de las clases de natación y de danzas, donde los ejercicios requerían de él un trabajo colectivo. De nuevo allí se repitieron las escenas del anterior jardín escolar, Alejandro vagando solo por la zona verde, lanzando piedras en la zona deportiva, sentado debajo de la escalera, corriendo por los corredores para evitar ser encontrado, trabajando solo en una mesa, persiguiendo a las gallinas...



Las evaluaciones bimestrales cobraron la misma tendencia, una deficiencia general en todas las áreas, después de que había sido evaluado de la misma manera que los otros niños neurotípicos². Nuestra tranquilidad estaba depositada en el trabajo que realizábamos con él en las tardes y noches, donde lograba mostrar sus avances. En un trabajo intenso de acompañamiento modulado por el diálogo y por una presencia permanente de la madre de crianza, se pudo generar un avance significativo en diferentes áreas que hasta ese momento ignorábamos eran predictoras de efectividad en el trabajo con estos niños. A la par persistimos en la idea de la socialización en la escuela, por esa razón optamos por una compañía relativa que era incómoda para las jardineras. Estando allí se hizo el diagnóstico definitivo del niño al cumplir sus cuatro años, determinándose que presentaba un autismo de alta funcionalidad³.

Esa noticia nos impactó profundamente, sobretodo porque poco sabíamos sobre autismo, las pocas lecturas que habíamos hecho sobre niños con Asperger brindaban grandes esperanzas sobre las perspectivas de una vida digna, ya en el caso del autismo nos invadió el prejuicio y el estereotipo. La respuesta que generamos aún nos impresiona. Con una guía inicial que fue facilitada por los funcionarios de la fundación en que se hizo el diagnóstico⁴, empezamos una actividad febril, que implicaba trabajar en distintos frentes, el trabajo directo con Alejandro, el diseño y elaboración de herramientas para acompañar el proceso terapéutico, la elaboración y diseño de figuras para establecer un sistema de comunicación alternativa y ampliada⁵ que nos permitiera ser más asertivos y

2 Neurotípico y atípico son palabras que obedecen a una diferenciación que se ha ido generalizando para evitar palabras y expresiones estereotipadas y discriminatorias, de uso muy corriente para denominar a la población con barreras para la comunicación, la interacción y el aprendizaje. Neurotípico es todo niño sin mayores barreras para comunicarse, interactuar y aprender (denominado desde el estereotipo niño normal). Atípico es aquel niño que expresa barreras para la comunicación, la interacción y el aprendizaje (denominado desde el estereotipo, especial o discapacitado).

3 Bajo el enfoque de los Trastornos del Espectro Autista, los tipos de funcionalidad son diagnosticados acorde con una escala comparativa en la que se define mayor o menor compromiso en la áreas de interacción, comunicación, flexibilidad y creación. A menor compromiso de estas áreas la funcionalidad es mayor, por eso se habla de autismo de baja funcionalidad, autismo de media funcionalidad, autismo de alta funcionalidad y Síndrome de Asperger (siendo este último el de mejor pronóstico).

4 GAVIRIA M, Patricia y SAMPEDRO, María Elena y RESTREPO T, Lina Cecilia (2010) Orientaciones pedagógicas para la atención y promoción de la inclusión de niños y niñas menores de seis años con autismo. ICBF, Compensar, Alcaldía de Bogotá. Bogotá D.C.

5 Sistemas utilizados para que toda la población pueda tener una comunicación plena a pesar de las barreras que existen. Se han ido desarrollando para que cualquiera pueda relacionarse con el resto de la población a través de un sistema con una estructura lingüística adecuada (Calculator, 2009; Solorzano, 2012). En el caso de Alejandro elegimos el desarrollo de secuencias gráficas que daban cuenta detallada de actividades a seguir en patrones complejos de conducta como comer,



comunicables, la lectura continua de materiales, artículos, guías; la revisión de material audiovisual que detallaba la historia de diferentes niños con autismo; la transformación paulatina de la casa para convertirla en un lugar de lugares que promovieran prácticas espontaneas y reguladas.

Para el siguiente año escolar decidimos cambiar de escuela, en el liceo poco avanzado, incluso al finalizar su año lectivo empezó a ser motivo de burla por parte de niños de cursos superiores. Recordamos un suceso que marco la decisión definitiva de evitar la búsqueda de una escuela privada. Para la celebración del día de la interculturalidad, se nos propuso a los padres disfrazar a nuestros hijos con material reciclable o artesanal acorde con las características de las cinco regiones geográficas de Colombia, a Alejandro le correspondió la Orinoquía. En un bello trabajo donde participamos los miembros de casa, Alejandro se pintó y fue pintado, con una alegoría a la selva, los grupos indígenas, los ríos y la biodiversidad. Ante un cuerpo completamente dibujado decidimos dejarlo sin ropa. En el liceo fuimos objeto de marginación, en esa posición pudimos observar el despropósito de la actividad, los trajes de los indígenas correspondían a grupos norteamericanos, los instrumentos musicales estaban trocados igual que las comidas y la biodiversidad de las zonas, la mayoría de disfraces eran comprados al igual que los objetos alegóricos. Ahí estaba descrita la pedagogía del amor sin sentido de cultura e identidad.

Acudimos a hablar con la profesora Carmen, la única que quedaba de las tres renombradas profesoras de la escuela anexa de Montelargo. Fue difícil que nos atendiera un momento, al empezar nuestra narración fuimos interrumpidos de forma inmediata por ella, quien al conocer la edad de Alejandro indicó que solamente se recibían niños de cinco años cumplidos.

vestirse, cepillarse, lavar sus manos, bañarse... Igual usamos tarjetas para delimitar acciones que eran esperadas, situaciones que eran rechazadas por el grupo familiar, lo que se podía o no dar acorde con las normas compartidas en casa y en otros espacios.



Decepcionados fuimos al preescolar de la vereda, donde la responsable nos indicó que estaba copada, le indicamos que solamente nos interesaba que el niño interactuara con niños de su edad, a lo cual ella respondió que su directriz era la de tener niños de tiempo completo. Nos indicó que la única manera de recibir a Alejandro era por medio de una carta enviada por la funcionaria responsable en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Ante esas dos negativas decidimos acudir al rector del colegio José Antonio Galán, directo responsable de la escuela.

Al narrarle las características de Alejandro y la necesidad que teníamos de un escenario de socialización con pares, indicó que él nos iba a ayudar, “para eso estaba la institución educativa”. Hicimos inmediatamente la matrícula académica y dejamos el tema ahí para el siguiente año.

2. En Vida Digna se trabaja sin parar.

Una vez empezamos el trabajo en casa, este ha sido continuo (2011 – 2014), hemos construido una experiencia de escuela en Vida Digna, trabajando a partir de la división estructurada de los espacios, el uso de una agenda de trabajo diario, el manejo de tableros de historias y descripciones lineales con fichas gráficas que le dan estructura a cada actividad cotidiana de la casa. Se han establecido límites con el uso de las mismas fichas y se han construido y utilizado múltiples herramientas didácticas que han promovido en Alejandro un aprendizaje pasó a paso. Uno de nosotros hizo una profundización teórica y metodológica a distancia sobre el manejo de los niños con autismo, profundizando en los modelos TEACCH⁶ y Lovaas⁷, que en conjunto se apoyan en perspectivas sociolingüísticas y en las teorías cognitivo conductual y del desarrollo psicológico.

6 “El método TEACCH (abreviación en inglés de *Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados*), es una División del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Su objetivo primario es prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad, reduciendo o removiendo los comportamientos autistas. Es un programa completo, de base comunitaria, que incluye servicios directos, consultas, investigación, y entrenamiento profesional.” Tomado de TEACCH. Más que un programa para la comunicación de Francisco Tortosa”.

7 Método desarrollado por Lovaas en la Universidad de California, utilizando modelos cognitivo conductuales para generar condicionamiento operante en niños y niñas con autismo. Con el manejo de apoyos, refuerzos y generalizaciones, logró



En el ejercicio de escuela en casa se ha dado tres periodos claramente diferenciados:

- El uso del lenguaje gráfico como una herramienta para generar un puente de comunicación con Alejandro, cualificando encuentros, actividades, descripciones, ejercicios de lenguaje oral, uso de la motricidad fina y gruesa, y el aprendizaje de las actividades individuales de aseo, vestido, alimentación y cuidado general. De forma paralela se estimuló la relación del niño con el medio externo a través de su encuentro con la naturaleza, la tierra, el agua, el viento, el camino, el cuerpo en movimiento, el cuerpo en estado de observación, con el baile, la música, la lectura, el juego.
- Un segundo periodo influido por la teoría cognitivo conductual, donde se redujo sustancialmente la relación con el medio externo y todo lo que de ello se desprendía. Se crearon secuencias de rutinas para generar así conductas que correspondieran en atención a las necesidades de aprendizaje propias de la edad. Por ello se siguieron de manera detallada las indicaciones del método Lovaas haciendo ejercicios reiterados y encadenados que se ampliaban o reducían acorde con las respuestas de generalización del niño. En este periodo se llegó a confundir el refuerzo con el castigo y las acciones aversivas, por lo que se fue reduciendo su práctica, para dar paso a aspectos de corte sociolingüístico, recuperándose actividades asociadas con el juego, la risa, el disfrute, el compartir.
- Un tercer periodo en el que el énfasis retornó a la integración sensorial⁸ y los trabajos corporales. Con la diferencia de que ya se contaba con mayor

mostrar un trabajo de más de quince años donde probó la utilidad de su método para mejorar ostensiblemente las condiciones comunicativas, de interacción, creación y aprendizaje de los niños con autismo. En su estadística más del 90% de los niños manejados tempranamente tenían la posibilidad de presentar un IQ similar a los niños neurotípicos. LOVAAS, Ivar (1989) *The Me Book*. 202 p.

8 . El rasgo diferenciador de la integración sensorial es la consideración de los sistemas sensoriales como fuentes de información claves para el comportamiento y el aprendizaje. Aunque para el aprendizaje y el comportamiento son necesarios los estímulos procedentes de todos los sistemas sensoriales, los fundamentales son aquellos de origen táctil, vestibular y propioceptivo. Otro rasgo fundamental de una intervención de integración sensorial es el valor que este enfoque le concede a las respuestas apropiadas que efectúa el niño en reacción a las demandas del entorno. A dichas respuestas Ayres las denominó adaptativas. La capacidad de afrontar con éxito retos cada vez más complejos es un indicador de que el proceso de la integración sensorial se está llevando a cabo y, además, así se estimula el desarrollo del procesamiento sensorial. Durante la intervención, el terapeuta propone continuamente retos que fomentan el desarrollo de nuevas habilidades y que se ajustan al nivel de funcionamiento que tiene el niño. Schaaf RC, Schoen SA, Smith-Roley S, Lane SJ, Koomar J, May-Benson TA. A Frame of Reference for Sensory Integration. In Kramer P, Hinojosa J. (Eds.): *Frames of Reference for Pediatric Occupational Therapy* . Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins;2010. P 99-186



conocimiento e información sobre el papel de la integración en las otras dimensiones de Alejandro, por eso se construyeron espacios de trabajo en el que el cuerpo pudiera desempeñarse de múltiples formas, igual se empezó a trabajar la percusión y la utilidad social del trabajo corporal como es el caso de asistir a la escuela de beisbol. En este periodo se redujeron sustancialmente las ayudas gráficas para acompañar con mayor ahínco la emergencia de la lectura, el trabajo fonológico y la comprensión lectora. En esa dirección se brindaron espacios para que Alejandro lograra mayor confianza con el agua, creando una relación más fluida con la misma.

- Se está ad portas de un cuarto periodo en el que se piensan afinar los detalles de todos los patrones de conducta social, la lectura como una relación fluida con el texto y la escritura como una forma de encontrar una voz ampliada. Igual se va a trabajar de forma directa en un proceso de cualificación del habla, persistiendo en el acompañamiento en los ejercicios que requiere para adquirir los elementos conceptuales y comprensivos que le implica su presencia en segundo grado. Igual se va a profundizar lo logrado en el tercer periodo reiniciando las rutinas ya descritas.

3. La Escuela de Montelargo. Los primeros ejercicios.

La escuela Anexa Montelargo está ubicada en la vereda Montelargo, en el corregimiento de Tribunas Córcega, al Sur-Oriente del municipio de Pereira (Risaralda). Hace 22 años es administrada como satélite por la institución educativa José Antonio Galán.

La escuela se localiza en el caserío de la vereda, lo que la hace accesible y equidistante para muchos de los niños y niñas que allí estudian. En su planta física cuenta con tres salones (uno para Preescolar y 1°, otro para 2°, 3° y 4° y un tercero que ha sido convertido en depósito de materiales), una sala de sistemas con cuatro computadores habilitados, un patio de recreo sin demarcación alguna, zonas verdes (100 mts. aprox.), una batería de juegos infantiles (dos columpios,



un pasamanos y un deslizador), cinco baños y un espacio de vivienda para el docente que es habitado por la familia de una trabajadora de servicios generales de la sede central.

Tres años atrás, antes de tener alguna relación con el espacio escolar y sus docentes, solíamos pasar por la misma al ser la única ruta de entrada y salida a nuestra casa. Las referencias de la escuela provenían de nuestros vecinos, quienes tenían a algunos de sus hijos estudiando allí. En ese momento estaba lejos de nuestro proyecto de vida ingresar a nuestros hijos en dicho espacio, teníamos una visión limitada y de desconocimiento con respecto al funcionamiento de las escuelas multigrado.

Varios de los vecinos hablaban de las profesoras, tres mujeres maduras, recias, con un gran dominio del aula de clase, comprometidas con la formación de los niños hasta el punto de generar espacios extrahorario para reforzar debilidades, falencias o el poco avance de algunos niños y niñas. Una de ellas era la líder de la comunidad con un gran reconocimiento por su trabajo comunitario y organizativo en las veredas cercanas, hasta el punto de ser la presidenta de la Junta de Acción Comunal. En el caso de los padres con niños que tenían rendimiento escolar aceptable, los comentarios sobre las profesoras y su método eran positivos. Caso distinto se daba con los padres cuyos hijos tenían poco rendimiento, según ellas y ellos las profesoras hablaban muy duro asustando a los niños, le exigían demasiado para su edad, minusvaloraban las singularidades y evitaban negociar la sustitución de trabajo el aula por actividades en casa. En el caso de estos niños las docentes solían remitirlos al equipo de apoyo del Galán.

A veces nos encontrábamos frente a la escuela observando el descanso de los niños y niñas, era repetitivo que los niños estuvieran detrás de una pelota generando aprestamientos para el fútbol. En el caso de las niñas su actividad física era más limitada, usaban los columpios o se veían en corrillos de los que salían risas y gritos. En las distintas observaciones, que fueron más de tipo casual vimos solamente a los niños.



Esa era la imagen que teníamos de la escuela. Llegamos con Alejandro el primer día de clase (Febrero 2012), la profesora nos recibió con un gesto adusto, le preguntamos si debíamos quedarnos con el niño (sin socializarle su expresión de autismo). Ella respondió que no indicándonos salir de la escuela. Esa misma semana le pedimos a la profesora que nos facilitara un tiempo prudente para hablar sobre Alejandro, le solicitamos que nos permitiera trabajar con todos los niños con el ánimo de que ellos conocieran la forma como Alejandro se comunica con la realidad. Fuimos, hicimos el encuentro de sensibilización y terminamos jugando con todos los niños.

Dejamos a Alejandro sin acompañamiento durante una semana y hablamos nuevamente con la docente, ella nos comentó que el niño se la pasaba en la parte posterior del aula jugando y mirando libros, sin embargo ella lo veía como algo apromblemático, en tanto dejaba a los niños pequeños en esas actividades. Luego indagamos sobre la interacción, enterándonos que la misma había sido nula. Durante esos quince días doña Carmen tenía poco tiempo para fijarse en Alejandro, estaba sola en la escuela, por ende pasaba de una aula a la otra tratando de generar una mínimas actividades en los niños y niñas de todos los grados. Nosotros estuvimos en el plano de observadores, tratando de reconocer el tipo de docente que era doña Carmen. Emergió ante nuestra vista asombrada ¡una maestra! que a pesar de las condiciones adversas tenía la capacidad de generar ejercicios educativos plenos.

Como elemento adicional la docente construyó rápidamente afectos con Alejandro, dándole importancia a su presencia, explicitándola ante sus compañeros. Tomó como medida interesante la delegación de los niños pequeños a unos niños de tercero y cuarto primaria que debían cuidar de ellos en el descanso y en las horas de entrada y salida para garantizar que sus cosas llegaran a casa. Cuando asistíamos al aula la profesora estaba en la mesa de Alejandro. Eso fue determinante para que nuestra admiración se convirtiera en querencia. Doña Carmen veía a Alejandro inteligente, le admiraba la cantidad de información que tenía, y por eso fue que realmente le tomó gusto al estar con él. Nuestras visitas se hicieron más frecuentes hasta que tomamos la decisión de solicitarle nos permitiera ser los coeducadores del grupo con la idea de acompañar a Alejandro con mayor potencialidad.



4. El encuentro con el espíritu de ser maestro.

Una vez Alejandro hizo parte del ambiente escolarizado, decidimos como familia y con el aval de la profesora Carmen Amelia (profesora titular en ese momento), acompañarlo en el aula para servir como mediadores y promotores de una educación que lo incluyera desde y con sus particularidades.

Es en ese espacio donde surgieron los primeros interrogantes sobre cómo abordar las diferencias individuales en un aula multigrado, ya que habíamos observado y hablado con la profesora de que otros tres niños tenían rasgos atípicos y otras condiciones disímiles en sus familias que los/las hacían responder de formas distintas ante una situación grupal y ante la presión para hacer evidentes sus desempeños.

En este momento optamos por dividir el accionar en el aula trabajando como coequiperos en el ejercicio educativo, fue así como uno de nosotros en asocio con la docente se encargó de idear ejercicios grupales con sentido que fueran dinámicos y contextualizados, mientras tanto la otra se encargaba de acompañar de manera particular a Alejandro para que este hiciera parte de los ejercicios y las actividades propuestas.

Estos ejercicios implicaron la preparación diaria de los mismos en casa incrementando la inversión de tiempo, lo que determinó un cambio en la percepción de la vida laboral por parte uno de nosotros. El tiempo significativo sería utilizado para el trabajo de la escuela, adicional al ya destinado para el trabajo en casa.

Las actividades en la escuela empezaron a ser fluidas, los materiales y propósitos de ellos estaban siendo asumidos por los niños y las niñas. La profesora se tomó su tiempo para observar la forma como trabajábamos en el aula, era muy impactante ver como una mujer de su talla, de su capacidad docente, de su experiencia se dedicaba a tomar nota sobre los ejercicios desarrollados y a acompañar a los niños y niñas como si fuera uno de ellos. Día a día emergían



nuevas actividades y ejercicios, que variaban en su correspondencia a lo que planeábamos en casa, asumimos la improvisación como una dinámica que se daba acorde con las producciones de los niños. En ese momento las emergencias empezaron a ser valiosas. La profesora solía retomar aspectos trabajados en el día anterior para reforzarlos desde sus habilidades, herramientas y conocimientos, con ello se proponía evaluar si lo trabajado lograba impactar a sus estudiantes. Nosotros llegábamos en horarios disímiles, a veces temprano, a veces tarde, sin embargo la profesora redondeaba lo que estaba trabajando para darle paso a lo que llevábamos como ejercicio. Eso nos acostumbró a improvisar la primera parte de nuestro acompañamiento, dado que reforzábamos el trabajo que ella dejaba en punta.

Trabajamos tanto en el aula como por fuera de ella, mientras tanto una de nosotros se dedicó a la observación permanente y a la escucha de los diálogos frecuentes que sosteníamos luego de que el aula quedaba en silencio. Esos diálogos se centraban en aspectos particulares de lo sucedido en el aula, por eso los comentarios y enunciaciones que amarraban la práctica fueron enriquecidos con lecturas atinentes que alimentaron el día a día de nuestra vivencia como coeducadores en preescolar y primaria. Y ahí es necesario pasar a la primera persona del singular, yo escuchaba y observaba los que hablaban Héctor y doña Carmen, recordaba lo que había pasado en el aula y empezaba a comprender cosas que allí se habían dado o quedaba con dudas que luego resolvía con cualquiera de los dos. Yo en ese momento no me sentía capacitada para enfrentar un grupo de niños, incluso decliné varias veces la invitación que ellos me hacían para encargarme de alguna actividad particular. Sin embargo yo sí que era partícipe, desde la observación, la escucha y el apoyo logístico a algunas actividades, yo lograba comprender en mi trabajo con Alejandro cómo un ejercicio común impactaba la individualidad del niño, y por eso me encargaba de generar un ambiente comunicativo y afectivo que le permitiera estar al tanto de las cosas que estaban sucediendo en el aula. Con él utilizaba habilidades que había desarrollado en el trabajo de casa, y adicionalmente creaba nuevas formas dependiendo de lo que emergiera grupalmente en el aula.

Retornamos al plural. En las actividades que construimos en un ejercicio de bis a bis con doña Carmen pudimos identificar algunos aspectos comunes que vale la pena enunciar.



- Cada actividad la encadenábamos a los resultados y emergencias del encuentro anterior.
- En cada jornada hacíamos una demostración o proporcionábamos una experiencia sensible específica. Con la vivencia dada y las emergencias que eran evidentes en los niños y niñas al participar en ellas, adaptábamos las otras actividades presupuestadas, o simplemente las cambiábamos usando materiales que nos acompañaban permanentemente.
- Si habíamos preparado actividades para una secuencia de dos o tres días, estas podían ser cambiadas sin problema, dependiendo de lo emergente en los niños y niñas.
- Todas las actividades las centrábamos en una puesta en escena que captaba la atención de los niños, después creábamos una narración ficcionada o no que nos permitía asociar nuestro interés no explícito con los elementos del aula emergiendo asociaciones y elementos en relación. Ahí en ese momento colocábamos a los niños en relación con los objetos, símbolos y acciones que debían interactuar para hacer posible el cumplimiento del interés de la actividad.
- Doña Carmen o nosotros reforzábamos los encadenamientos descriptivos y hacíamos llamados de atención sobre lo que los niños y niñas habían expresado de manera emergente o habían vivido en términos del gusto estético o el afecto, tanto a la entrada como a la salida de los encuentros.
- Cada encuentro quedaba registrado en un producto intermedio evidente y visible.
- Era frecuente que se presentaran cortos o largos periodos de prácticas colectivas eminentemente emergentes, la mayoría de ellas desbordadas en movimiento, desplazamiento, risa, agitación.

5. Alejandro en su primer año de escuela (2012)

El único referente que teníamos con respecto a una escuela para niños con autismo, era la de la fundación Integrar en Medellín, el lugar donde le hicieron el diagnóstico a Alejandro. Primera persona en singular. Allí durante tres días tuve la posibilidad de observar durante cortos periodo de tiempo cómo funcionaban las



aulas que atendían a niños con autismo, en ellas lo evidente era la presencia de tarjetas con figuras y signos que daban cuenta de aspectos particulares e indicaciones que debía comunicar la docente a los niños. En otros sentidos, el aula tenía características muy cercanas a los centros educativos convencionales con pocos estudiantes.

Primera persona. Alejandro en las actividades del aula o fuera de ella estuvo acompañado la mayoría de veces por mí, él asumía los ejercicios y seguía las indicaciones siempre y cuando yo se las repitiera verbalmente o en dibujos hechos rápidamente con la secuencia del ejercicio. Es decir, las indicaciones dadas por doña Carmen o Héctor de manera grupal poco eran entendidas por él.

Aquellos ejercicios o actividades que le implicaban mucho tiempo en un mismo lugar como colorear, dibujar (entre otros) las dejaba inconclusas o los hacía sin disposición; las que requerían mayor movilidad las desarrollaba siempre y cuando la profesora Carmen, Héctor o yo estuviéramos a su lado. Su respuesta era poco fluida, hasta el punto de tener que levantarle las manos, sentarlo, acostarlo, si de ello requería la actividad; pocas veces se inscribió en actividades que le implicaran contacto con sus compañeros.

Estas conductas fueron cambiando con el paso de los días del año 2012, cada vez el niño se comunicaba con mayor fluidez, seguía indicaciones y trabajaba con sus compañeros (cabe anotar que siempre estuvo acompañado), este cambio de actitud tuvo que ver con la combinación del trabajo en casa y en el aula, todo este acompañado en gran parte por mí. Otros aspectos que incidieron en su “cambio” fueron la elaboración de tarjetas con apoyos gráficos y el uso de las mismas en el aula.

A la par la relación con doña Carmen cada vez se hacía más sólida, hasta el punto de dejarlo de vez en cuando bajo su custodia sin acompañarlo al escenario escolar, al llegar la encontrábamos en el escritorio de Alejandro, trabajando con él, ellos dos construyeron un vínculo muy especial hasta llegar al punto de que Alejandro aún la añora.



Sin embargo doña Carmen nos informaba que si ella dejaba de estar a su lado el niño salía del salón o se quedaba en el mismo pero haciendo cualquier otra cosa fuera de lo sugerido por ella. Estos comentarios implicaron que nuestra presencia fuera permanente en el aula, hasta el punto de ir a este espacio usualmente con la familia completa, Sebastián su hermano del medio tenía en ese entonces tres años y Luana su hermana menor apenas si tenía tres meses de nacida, todos estábamos en función del ejercicio educativo de Alejandro con la idea de garantizarle una educación de la que fuera participe desde y con sus particularidades.

Este tiempo implicó diferentes fases, en un inicio la idea era acompañar a Alejandro, después esto fue cambiando, me dediqué a observar y a escuchar a la profesora y a Héctor en su ejercicio docente y a hacerme preguntas acerca de cómo abordar un aula donde se reconocen las expresiones individuales; también en este tiempo descubrí que varios niños del aula no cumplían con los patrones de desarrollo esperados para la edad y como característica general tenían actitudes cambiantes en el trabajo escolar, se hacía evidente que el ejercicio de aula regular y algunas de las actividades alternativas propuestas por los profesores poco los contenía.

Fue entonces cuando empecé a hacer ejercicios satélites en el aula donde acompañé a Alejandro y al resto de niños de forma particular si notaba que lo requerían, empecé a vislumbrar emergencias y a estimularlos a través de ellas para que respondieran a los ejercicios propuestos o para que trabajaran en otra cosa que los llevara al mismo fin. Esta nuevo rol asumido implicó que Alejandro se saliera del salón, escalara las estanterías, comiera lápices, colores, plastilina (entre otras cosas) y se desligara del ejercicio grupal.

Nos dimos cuenta entonces que Alejandro estaba generando una dependencia extrema con la presencia de alguno de nosotros para hacer sus tareas, hasta el punto de reclamar atención negándose a hacer lo propuesto y gritar, tirarse al piso y hacer pataletas, lo que implicaba un ejercicio de “ping pong”, cuando esto ocurría yo lo sacaba del salón y lo ponía en actividades de imitación, corríamos,



saltábamos, nos arrastrábamos, él me seguía y luego yo lo seguía, una vez se calmaba retornábamos al aula y nos instalábamos juntos en la dinámica grupal.

El escenario iba exigiendo (o por lo menos eso me parecía) cambios en mi actuar, en algunas ocasiones le pedí a la profesora Carmen y a Héctor que me permitieran guiar los ejercicios, los cuales fueron poco fructíferos, no obstante ellos me estimulaban, me hacían recomendaciones y de vez en cuando me delegaban la responsabilidad de dirigir sin posibilidad de réplica, esto me implicó aprendizajes y más preguntas acerca del ejercicio educativo.

Los cuestionamientos se acrecentaban al escuchar a la profesora y a Héctor reflexionar la educación, hablar de metodologías, de experiencias y de sus propias observaciones de los y las niñas del grupo incluyendo a Alejandro.

En este momento empecé a relacionar lo vivido en la escuela con las lecturas hechas previamente en la universidad y con las clases vistas en esos semestres, hasta el punto de inclinar todas mis reflexiones en el campo de una educación incluyente.

A pesar de nuestra intervención, de las respuestas de los y las niñas, de nuestros aprendizajes como padres y educadores y de lo mucho que aprendimos de doña Carmen, nos dimos cuenta que las actividades generalizadas, el espacio y el tipo de comunicación (verbal en su mayoría) afectaba diferencialmente al total de la población, fue cuando pensamos en una estrategia que permitiera abordar a los niños atípicos y a los niños y niñas neurotípicos en un mismo espacio, se decidió entonces dividir el aula en zonas de trabajo individualizado, grupal y cara-cara con el fin de incentivar la autonomía, el trabajo grupal y el reforzamiento.

6. Cambiamos la estructura física del aula.



Retornando al singular, me redescubrí como maestro, con el disfrute pleno de las ideas, las emergencias, la improvisación y la preparación consciente de los encuentros. Si bien mantengo una experiencia educativa en un programa de licenciatura en una Universidad Pública, allí la educación está centrada en ejercicios deductivos que promueven idealizaciones y críticas sobre aspectos particulares de la realidad sin que haya experiencias significativas o experimentos que permitan la emergencia de lo inductivo. Esa práctica universitaria queda restringida a encuentros desprovistos de emergencias, habilidades visibilizadas, expresiones de asombro y disposición para la incertidumbre. Estos encuentros con los niños y niñas me recuerdan el trabajo en educación popular, en el que necesariamente el educador está preparado para los cambios intempestivos. Lo más hermoso de todo es recuperar la excitación del juego, la risa, el encuentro y la disposición, en un lugar donde puedo promover en el día a día experimentos, observaciones directas, experiencias concretas, experiencias sensibles...

En singular, dicho por ella, La actitud con los niños y niñas, la capacidad de dejarse llevar por las emergencias, la facilidad de improvisación y su carisma lo llevaron a él a convertirse en un agente que movilizaba a los niños y niñas desde el juego, la risa, el cuerpo y la imaginación. Con eso los acompañaba en ejercicios donde todos y todas a pesar de sus características participaban con gusto.

En singular dicho por él. A pesar de todo este disfrute y emergencias de ese trabajo educativo, era evidente que Alejandro requería otras condiciones en el aula, especialmente porque él debía adquirir autonomía en su propio hacer. Por eso empecé a redondear la idea de generar una modificación arquitectónica al interior del aula. Después de leer y releer los documentos sobre el método TEACCH, observar sus diseños sobre el aula, rayé algunas hojas con la adaptación posible para el aula. Por cuestiones económicas y por una idea compartida con doña Carmen, esa transformación debía contar con la participación y apoyo de los otros padres, por esa razón hicimos dos reuniones donde les presentamos la propuesta, todos estuvieron de acuerdo, ofreciendo la guadua y en dos casos indicando que los días domingos podían colaborar con la construcción. Fijamos en conjunto unos plazos. El tiempo pasaba, semanas, un mes, otra reunión, nuevos compromisos, otros mes, nuevas preguntas a los padres con respuestas evasivas, finalmente en octubre de 2012 decidí contratar a



un hombre con habilidades para el trabajo la guadua (Don Emilio), y con él seleccionamos y compramos la guadua, todo esto con el visto bueno de doña Carmen. Los cortes de la guadua se hacían en las mañanas para evitar la interrupción de las clases, en las tardes se avanzaba en el ensamblajes de las estructuras. Nosotros colaboramos desbaratando una vieja estantería que estaba en la pared del fondo del aula, revisamos los materiales que allí estaban, encontrando muchas cartillas y textos relacionados con escuela nueva y otras estrategias de corte experiencial (nada de eso era utilizado por doña Carmen, dado que prefería fotocopiar el material nuevo que estaba en la sede central).

A la par en casa adaptábamos cajas de cartón cambiándoles su estética para que fueran agradables a los ojos de los niños y fuera claro que su color indicaba la pertenencia a una zona en particular, las recubrimos con un solo color, sacando juegos de cinco cajas con los colores amarillo, naranja, verde, rojo y azul. Igual estuvimos revisando las herramientas que habíamos construido, recuperamos algunas, las arreglamos o ideamos otras. Seleccionamos entre el material de los niños juegos que pudieran funcionar adecuadamente como herramientas. Pudimos concretar un total de 39 herramientas.

Después de terminadas las estructuras las inmunizamos con disel, pintamos los recuadros de las zonas con sus respectivos colores, enumeramos las cajas, y elaboramos las agendas por cada niño. El aula quedó lista en noviembre de 2012. En ese momento doña Carmen nos dio una triste noticia, sería trasladada a la sede Central del Galán. Ante esa situación ella habló con el rector y la profesora que la reemplazaría para que continuáramos el ejercicio que estábamos desarrollando en el aula. Les contó de la existencia de Alejandro, las necesidades que él tenía y los avances que había logrado en el transcurso del año gracias en parte a la metodología que utilizábamos. Les insistió que nos permitieran continuar con la experiencia.

Simultáneamente los estudiantes de la licenciatura de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario estaban entregando herramientas didácticas que elaboraron en su semestre. Las mismas fueron de gran ayuda dado que incrementaban la cantidad de material propuesto para el trabajo.



Mientras emergían las estructuras las actividades en el aula las abordamos de la misma manera, incrementando la escucha y utilizando lo aprendido con los niños para trabajar más en la corporalidad. Un hecho importante de este periodo fue nuestra participación en los descansos de los niños, solíamos jugar con ellos, sin previa ideación terminábamos en distintas actividades corriendo, saltando, jugando a la pelota. Esos juegos tenían participación mayoritaria de los niños y niñas del otro salón.

7. La comunidad de la vereda Montelargo

En la vereda viven más o menos mil quinientas personas, distribuidas entre el caserío y cinco ramales (servidumbres). Allí vivimos desde hace tres años, sin tener una relación muy cercana con todos los habitantes, hemos logrado generar empatía con personas significativas, lo que nos ha permitido tener acceso a información sobre algunas lógicas generales de la vida en la vereda.

Antes de la apertura de la nueva vía (variante Condina) se vivía en un ambiente de seguridad común, con un alto nivel de confianza con respecto a la conservación de la vida, la solidaridad, la generosidad y acompañamiento por parte de vecinos. A pesar de ello, en términos de organización comunitaria, las personas poco se comprometían con tareas comunes. El nivel de participación en asuntos de la vereda era escaso, siendo la Junta de Acción Comunal un escenario no importante para la mayoría. Las relaciones de solidaridad se dan más entre vecinos directos, poca relación se da con otros ramales o con el caserío mismo.

Algo que nos ha llamado profundamente la atención es el trato diferenciado en asuntos de género. En singular. Me ha impactado profundamente la invisibilidad que tengo ante los hombres de la vereda, cuando estoy con Héctor Hernando, es a él a quien se dirigen sin prestarme la menor atención. Siempre buscan cerrar los tratos sobre cualquier cosa con él. En asuntos domésticos las mujeres suelen dejar a los hombres por fuera de las responsabilidades y tareas, en los diálogos al respecto poco toleran la presencia de los hombres en tanto los consideran inútiles o demasiado útiles para ponerlos en oficios de casa. Se quejan con frecuencia sobre la situación de machismo y abuso por parte de los hombres, sin embargo



cuando llega la hora de atenderlos salen corriendo para suplirles cualquiera de sus solicitudes. Si son mujeres trabajadoras a la par de sus esposos, hermanos o hijos, ellas se levantan tipo 3 o 4 de la mañana, para dejar lista la comida de todo el día, los hombres duermen un poco más (sin negar que trabajan duro) sin prestar ayuda alguna. Esto lo replican con las hijas quienes las ayudan en los oficios domésticos, en el caso de los niños hombres ven como algo natural que se dediquen al juego. El reflejo de esta situación está en la escuela, las niñas ayudan a limpiar y a barrer y los niños a cargar.

Los niños en la vereda no son niños trabajadores, en ocasiones acompañan a sus padres o hermanos a alguna tarea del campo o la construcción, sin embargo no participan (como en otras regiones) de la faenas de siembra, cosecha, pastoreo, ordeño. El tiempo libre lo pasan entre las quebradas aledañas, sus vecindarios, las casas de los vecinos, la cancha y las propias fincas. Uno de las actividades preferidas por los niños de la escuela es bajar los sábados o domingos a mercar con sus papás en el pueblo.

En el conjunto de la vereda viven familias extensas, que comparten incluso gran parte de los ramales. Podríamos decir que hay cuatro grandes familias, lo que genera una red social bastante cercana. En los últimos años se ha incrementado entre jóvenes y adultos el consumo de psicoactivos, siendo la cerveza y la marihuana los más consumidos. Es relativamente frecuente ver a los niños hombres acompañando a sus papás en las bebetas.

Entre las labores más destacadas de nuestros vecinos se encuentran la actividad agrícola (cultivo de café, plátano, naranja, mandarina, banano y aguacate) y las tareas de servicio doméstico. El nivel de ingresos mensuales es bajo, viviéndose con lo mínimo con pocas demostraciones de consumo suntuario. En eso se replican las formas de consumo cultural de la ciudad tamizadas por una fuerte influencia campesina, el uso de un tipo de ropa que está por fuera de la moda, la marca o la exclusividad, accesorios de poco costo y calidad.

En las casas la alimentación es la propia de la zona cafetera, frituras, arroz, plátano, papas, fríjoles, sancocho y poca ensalada. Poco se piensa en la



nutrición, siendo el reflejo básico la cantidad de comida que se encuentra en el plato. Con respecto a la actitud de la comunidad ante la escuela, evidenciamos apatía, desinterés y poca motivación para tomar las riendas de la misma, el nivel de exigencia con respecto a los docente es mínimo, aceptando como hechos dados muchas situaciones que afectan directamente a los niños.

Por hallarse equidistante a una zona de conurbación la vereda se encuentra influenciada por las lógicas de consumo cultural, uso del tiempo libre, formas de desplazamiento, lenguajes, corporalidades y estéticas de la ciudad de Pereira. En el caso de los niños es evidente el consumo mediático, especialmente el de música y televisión (en franja de clasificación para adultos).

En la escuela misma es evidente la migración de las familias que están relacionadas con la administración de los predios o con alquileres en el caserío, cada semestre de los dos últimos años han ingresado y egresado en el aula unos 11 niños y niñas, sin contar los que ingresan por primera vez. Los motivos de migración están asociados en su mayoría con búsqueda de mejores condiciones de trabajo de los padres. La estadía en la vereda Montelargo para aquellos que aparceros se da en tanto se esté en época de cosecha (café, aguacate, tomate, plátano) o administrando una finca, de lo contrario, migran a otros lugares del municipio en busca de empleo. Eso genera un sin número de población que viene y va con sus prácticas, costumbres y relaciones socioambientales.

La composición de las familias se cruza entre familias nucleares, familias extensas y familias reconstituidas, siendo esta última la más recurrente. El número de hermanos/hermanas oscila entre dos y tres.

En cuanto a la relación de la comunidad de la vereda con la Escuela, a pesar de esta última regirse bajo el modelo Escuela Nueva que supone la participación plena de la comunidad, este tipo de interacción poco se visibilizan en la escuela anexa Montelargo. La Junta de Acción Comunal o cualquier otro tipo de organización comunitaria tiene poca injerencia en la dinámica de la escuela, los docentes funcionan de manera autónoma sin generar con la comunidad un acuerdo mínimo de intereses mutuos.



8. Los padres de Alejandro.

Como ya se enuncio anteriormente, Alejandro es el detonante de la práctica que estamos abordando en la escuela. En este aparte del contexto creemos que es muy importante recrearnos como seres humanos, padres y acompañantes.

Esta descripción la haremos en primera persona. Llegar a la escuela fue la oportunidad para sumar intuiciones, experiencias, aprendizajes y ante todo la concreción de la oportunidad creada por Alejandro. Mi formación, bastante eclectica, la asumía como una ruta caprichosa que me había llevado a través de gustos temporales a distintas temáticas, modelos, estrategias y herramientas. Al mirarme retrospectivamente pensaba que no había constituido ningún tipo de profundización temática o práctica y eso de alguna manera me ubicaba en un escenario humano de avance caprichoso en la ruta de la vida.

Sin embargo creo, que después de todo esa era una verdad a medias. De una u otra manera, mal o bien, con calidad o medicidad he seguido tres grandes rutas que hoy se han asociado en el acompañamiento a Alejandro. La primera es la formación como terapeuta, después de mi formación médica clínico quirúrgica, opté por distanciarme de la especializaciones respectivas, abordando con relativo juicio el estudio de otras alternativas médicas, hasta redondear una especialización en medicina biológica y terapia neural. Previamente había hecho un diplomado en nutriología. Hice una historia de terapeuta durante 16 años en la que básicamente trabajé la consulta particular. En ese tiempo me acerqué mucho a las condiciones emocionales y afectivas de la enfermedad, como elementos definitorios de muchos patrones patológicos. Por eso tuve un nivel importante de lectura en ese campo.

Paralelamente, desde el pregrado me gustó la educación en salud, el trabajo con las familias y comunidades, era agradable conocer la gente, indagar sobre sus prácticas y vivencias. Esto se extendió después del grado, al empezar ejercicios de educación popular (sin tener ni idea de ese término) en zonas urbanas, con algunas prácticas rurales, de allí di paso a ejercicios de planeación, elaboración, evaluación, administración y gestión de proyectos. Muchos de estos ejercicios



empezaron a focalizarse en el mundo juvenil, teniendo una relación asertiva y creo que amorosa, con cientos de jóvenes en diferentes momentos de mi historia adulta. Fui invitado a trabajar en un programa universitario, lo que me puso de frente a estudiantes en aulas, eso cobró carrera hasta el punto de llevar más de 15 años de ejercicio docente formal en diferentes programas, tanto en pregrado como en postgrado. Allí viví las contradicciones y angustias de una educación carente de vida, de una educación netamente deductiva que pierde la posibilidad de la racionalidad científica. Al principio fue bello porque pude soñar y actuar, generé transformaciones e impactos consistentes en mis estudiantes. Hace diez años ingresé a una facultad de educación en un programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. Allí me enfrenté a la contradicción de una facultad de educación que promueve en lo teórico la emergencia de seres humanos libres y racionales, para trabajar desde el ejemplo en modelos de instrucciónismo y educación bancaria donde prima la deducción sin poderse construir de manera amplia el pensamiento científico. He tenido muchos problemas con los estudiantes, quienes se niegan a la propuesta de un ejercicio de corte inductivo. Sin embargo eso me ha llevado a experimentar en el espacio educativo, encontrando algunos dispositivos y referentes teóricos. Con el tiempo he aprendido cosas valiosas, como el reconocimiento de la diversidad cultural, las historias educativas individuales y territoriales, la marginalidad del educando y la educación, la importancia fundante de la contextualización como garante de asociaciones y transectos que permiten un aprendizaje crítico.

La tercera ruta está asociada a la indagación, en el pregrado fui parte de diferentes líneas de investigación tanto en ciencias básicas como en ciencias clínicas, participé llevando a cabo diferentes actividades, desde la recolección de zancudos y la toma de muestras a la participación en grupos de análisis de la información. Posteriormente he asumido prácticas de investigación contratadas y no contratadas en las que he abordado tanto temas en promoción y prevención de la salud, como el abordaje de temas sociales de distinto orden.

Lo curioso de todo esto es poco, he pretendido mostrar resultados o escalar a partir de dichos ejercicios, me he contentado con el gusto de hacer ejercicios de investigación que quizá han generado productos interesantes para alguna persona.



Esa vida en conjunto se ha reunido en el hoy, en las posibilidades que le puedo brindar a Alejandro, esa experiencia es la que me mueve, la que le da mucho sentido y palpito a mi vida actual.

En el aula mi participación ha sido de tipo voluntario, en un horario determinado por la docente, el cual ha correspondido al periodo de 10 a.m. a 12 meridiano. No participamos en las actividades llevadas a cabo por la docente en el horario de 7:30 a 9:30 a.m., el cual esta moderado por un ejercicio de aula regular, en el que se replican las actividades de un aula que funciona por fuera del modelo de escuela nueva, aula multigrado y por fuera de la lógica de aula estructurada.

Primera persona en femenino: Soy una mujer que se encuentra en un periodo de aprendizaje, encuentros y preguntas; soy madre biológica de una hermosa mujer y madre de crianza de dos amorosos niños, particularmente uno de ellos, Alejandro, me ha abierto a la posibilidad de pensar en una educación diferenciada, es un referente a escala para acercarme a reflexiones cotidianas acerca del sentido de la educación, la forma y la intención que debe tener.

No obstante soy una educadora en construcción, aun mis interpretaciones son más descriptivas que analíticas y la única experiencia que poseo en el campo de acción en educación se sustenta en la escuela y en los ejercicios realizados en Vida Digna con mis hijos, si bien es una experiencia corta esta me ha dado un foco para pensar una educación política, tica y metodológicamente flexible, que debe corresponder con las emergencias propias de cada sujeto.

9. Vida Digna

Sin saber cómo, terminamos desarrollando una propuesta de escuela en casa con la idea de crear un escenario lleno de diferentes espacios de trabajo para Alejandro. A diferencia de otras casas la nuestra es vista como una guardería o jardín infantil, eso lo dicen todos nuestros visitantes y vecinos. El cambio vivido ha tenido una historia de dos años (2012 – 2013) donde lo más importante ha sido la idea de contar con múltiples recursos para nuestro trabajo con él. Mes a mes la



En casa vive variaciones, van emergiendo nuevos espacios y herramientas que le proponen a Alejandro un trabajo que puede ser espontáneo, acompañado por nosotros o acompañado por sus hermanos y Pochita. Vida Digna no solo se circunscribe a la casa, corresponde a todos los accesos que ella permite: la calidad de vecinos que tenemos donde reciben a nuestro hijos con agrado y respeto, el campo como lugar con poco ruido, con paisajismo y una estética concreta que es bella, simple y armónica. El contacto permanente con animales de granja, la relación con las plantas y árboles, la tranquilidad con respecto a la seguridad del lugar, los obstáculos naturales que son más blandos y menos impactantes en caso de caída.

(En primera persona, hablando del otro) En casa ha sido Alejandra la maestra principal del niño, lo ha acompañado después de relacionar los criterios que yo le he presentado y su capacidad de interpretar y leer las necesidades y condiciones del otro. La ventaja de una casa con las condiciones anotadas es que no existe restricción desde la mirada adulta, por eso no tenemos cosas de valor que generen sensación de pérdida cuando son estropeadas o deterioradas, toda la casa es un gran tablero que en diferentes épocas ha sido utilizado para registrar, manchar, rayar, anotar. Igual los objetos de cocina y baños son de completa accesibilidad, claro, excepto aquellos que impliquen un riesgo importante. Hemos tratado en lo posible de adaptar la casa para los niños, evitando que conviertan su cuarto en un pequeño mundo mágico, les brindamos la magia completa de Vida Digna.

En la cotidianidad los tres niños asumen cada espacio dependiendo de los intereses, a veces trabajan Luana y Alejandro, siendo este último el que brinda apoyos educativos, a veces son Sebastián y Luana con otro tipo de prácticas, y muchas otras Sebastián y Alejandro con su recreación de historias y partes de cuentos conocidas al pie de la letra por Alo (Alejandro). Hemos aprendido a aprovechar situaciones en casa, los intereses espontáneos, los ejercicios de imitación, los conflictos...

En Vida Digna probamos la mayoría de las herramientas antes de ser trabajadas en el aula, entendemos su sentido general, las cualificamos y recreamos. Igual allí nos entrenamos día a día ante los retos concretos que nos plantea Alejandro. En



las incapacidades y carencia de recursos para responder ante sus exigencias. Eso igual lo enfrentamos ahora con Sebastián y Luana, en tanto ella exige mayor cantidad de trabajo, sobrepasando permanentemente las expectativas, y él se niega a generar rutinas frente al aprendizaje centrado, solamente pide jugar.

También existen los enojos y los momentos de reprensión, los periodos de tristeza, incapacidad y depresión ante la discapacidad que tenemos para responder ante las situaciones que se viven en el día a día. Y tampoco las alegrías, las satisfacciones, el asombro, la sorpresa y en general el amor, esa maravillosa emoción que lo permite y facilita todo.



2. LA EXPERIENCIA DE SÍ, UN ACERCAMIENTO METODOLÓGICO QUE IMPLICA AL SER

¿Cómo convertir la descripción secuencial de una investigación en la versión parcial de lo que ha significado para dos seres humanos su propio nacimiento en el escenario de la educación de niños y niñas? Creemos que la mejor respuesta está en la tranquilidad de lo cotidiano, en las formas de narrar que se aproximan más a la oralidad dejando de lado la tesitura, brevedad y exactitud del lenguaje escrito. En esta determinación no hay un aire de réplica, rebeldía o presunción vana, simplemente es la manera más cercana a la dinámica de vida que hemos asumido conscientemente en los dos últimos años.

¿Y cómo comenzar? Es simple, sin pensar en el principio o el final de lo realizado, simplemente atrapando de nuestro pasado reciente el hecho más significativo de todo lo vivido.

Alejandro –nuestro amado- dejó de ser el centro de nuestra observación cotidiana en casa, para convertirse en parte de un aula escolar en la que todos los niños expresan desde su propia esencia genialidades, dificultades, habilidades, entregas, abandonos... asombro. Esto fue determinante para que esa aula empezara a ser una gran extensión de nuestro cuerpo, un lugar para movilizar los pedazos de humanidad que hay en nosotros.

Al pensar en nuestro hijo se formaban lazos comunicantes con los otros niños y niñas, emergían en las imágenes de nuestro diálogo sus nombres, apariencias, acciones, gestos, moviidades, cambios afectivos, palabras y corporalidades. Esa emergencia fue aumentando con el correr de los días y de las semanas, hasta del punto de fluir en el diálogo la idea del amor expandido, un amor que nos permitía asumir con el detalle de la atención los diferentes ángulos y coordenados de quienes ya eran depositarios de esa renovada capacidad de dar. Era algo extraño, de los gestos y movimientos de Alejandro emergía una fuerza maravillosa que nos habitaba, dándonos una presencia naciente, una capacidad que asombrosamente



nos permitía un encuentro comunicativo ampliado con todo lo que implicaba el aula. Parecía que nos habitara otro ser, otra disposición ante la vida.

Desde esa práctica, surgió con el paso de los días la necesidad progresiva de comprender, de atrapar, aunque fuera por un corto tiempo, las dinámicas que confluyeron en lo que hemos denominado el aula estructurada, nombre que por cierto no nos pertenece y sin embargo nos permite nominalizar un experimentar y experimentar que hoy nos muestra que todo es posible. Con certeza podemos decir que hace dos años creíamos que nuestro hijo con autismo viviría sin las mismas posibilidades de los otros niños, hoy en cambio sabemos que lo construido desde y para esa aula, ha creado un flujo de cosas que nos colocan como espectadores de un ser humano maravilloso con todas las potencialidades posibles de un niño de seis años. Y al escribir esto es inevitable llorar, es un llanto que escapa de un cuerpo henchido de admiración y agradecimiento con ese ser que vino a nuestras vidas para darnos la frescura de otro nacimiento, la alegría inenarrable de vivir con cada centímetro de nuestra conciencia y con cada minuto de entrega a las distintas expresiones de la vida humana.

Quizá por este sentimiento que permea cada acción de nuestro paso por el aula, es difícil concretar en ideas técnicas lo hemos sentipensado como práctica, y ello de por si no hace que lo narrado esté exento de una intencionalidad comunicativa genuina. Esto lo queremos escribir para que otros padres y docentes comprendan que las aulas construidas como ámbitos y puentes culturales son escenarios de magia, que allí requerimos de nuevas manifestaciones de nuestra propia humanidad para comprender que estamos ante la novedad convertida en risas y expectativas de niños y niñas, sin importar las calificaciones o etiquetas que el conjunto social haya colocado en ellos y ellas.

No pretendemos una crítica soslayada de denominaciones o presupuestos con respecto a lo que proponen los textos canónicos o las investigaciones decantadas por el tiempo, no hay tal, sabemos que nuestra práctica develada en experiencia de si es a la vez corpúsculo y universo, es nuestro universo, el lugar total que habitamos y desenvolvemos, y es nuestro corpúsculo, un pequeñísimo objeto que muestra las múltiples aristas que queremos narrar, sin que tengamos pretensión



distinta al concitar para nosotros una mayor disposición comprensiva, comunicativa, cultural y multirracial en el camino que Alejandro nos marca.

Desde el primer día hemos sido unos exploradores dispuestos a equivocarse:

Recuperar, reordenar, resignificar y reaprender de nuestra práctica ha sido un proceso desprendido de las dudas teóricas, las ataduras epistemológicas o los ordenes canónicos de la metodología. Hemos evitado al máximo seguir autores, modelos o enfoques establecidos. Lo hemos hecho así porque nos ronda una idea que hasta la fecha tiene una elaboración incompleta. Existen muchos métodos indirectos para abordar la producción en un aula siendo los enfoques de las ciencias sociales y humanas los más usados. Sin embargo poco responden a las múltiples dimensiones que el aula convoca, especialmente cuando se trata de mirar el aula bajo un lente gran angular, sin generar focos específicos prefijados por la teoría (Miller, 1991; Bolívar, 2006; Calgren, 1989; Scribano, 2009; Flores, 2009; Alvarado, 1992; Garay, 2004; Mejía, 2011; Ayestarán, 2011).

Por esa razón hemos decidido asumir el símil de la exploración como una figura literaria que nos permite dar cuenta paulatina de lo que hemos transitado para poder desentrañar la experiencia que conlleva la práctica de acompañar a los niños y niñas en un aula estructurada. Implica que asumimos un espacio para dudar de nuestras propias ideas y recuerdos, los cuales al ser compartidos con el otro pueden llenarse de otros indicios que replantean, confirman, amplían o descubren las imágenes de memoria que cada uno contiene (Larrosa, 2002: 136). Dependemos en ese caso de la relación intrapersonal que hemos construido como pareja y como acompañantes en la expedición.

Por esa razón explorar implica una aventura particular que depende de las condiciones de los exploradores y de las rutas que la previsión y el azar determinen. Avanzar sobre la experiencia compartida (que supone una conciencia de lo mío, de lo tuyo, de lo nuestro y de lo otro) conlleva en apariencia un alto grado de previsión, ¡claro!, suponemos que al ser los autores y actores de nuestra propia práctica, los niveles de desorden y desconocimiento son mínimos. Y no hay tal. Como lo propone Larrosa, mediante la experiencia, nos tornamos sujetos “a la



receptividad, disponibilidad y apertura”, más también “a la vulnerabilidad, al riesgo” (2004: 61)

En este caso la experiencia es producto de la **relación** de los seres humanos con su medio físico y social, por ello es algo más que el resultado de un proceso estrictamente endógeno de conocimiento o de memoria. En esa condición la relación es algo diferente a las relaciones sujeto – objeto, o a las relaciones intersubjetivas que suponen la existencia de sujetos autocontenidos y completos. Como lo plantea Goldman es una relación de tipo intrasubjetiva, es decir, relaciones entre individuos que son, cada uno de ellos elementos parciales del verdadero sujeto de acción (1970:102).

Esto puede ser complementado con la idea del tercer vinculante propuesta por Pichon Rivière (2003, 2006). Cuando dos personas constituyen un vínculo social no se da una relación de seres humanos terminados y autocontenidos, cada uno se encuentra con el otro desde su marco referencial, eso significa que asume el vínculo desde la relación que establece con su idea aparente del mundo (lo que incluye su interpretación del propio pasado – presente – futuro). Dentro del marco referencial las percepciones, las representaciones, los miedos, los estereotipos, los prejuicios, las ambiciones, las ilusiones, los supuestos, las ideologías y los sesgos entran a participar de lado y lado en la relación. Por eso son todos estos elementos los que se convierten en un tercer vinculante que determina las conductas reiteradas que constituyen el vínculo.

La referencia sobre el tercer vinculante nos permite un acercamiento a la idea de experiencia que describe Varela (1993): “si nuestro conocimiento se encarna en nuestras adaptaciones activas, en nuestros esfuerzos por inscribir nuestra intención en la situación que nos es dada, la experiencia es: a) el proceso de transformación del mundo, b) el proyecto y el plan que guían este proceso, y c) la conciencia que se apropia de la acción en curso, que produce las estrategias que le permiten incorporar la información producida en el curso de la acción, evaluándola y utilizándola para generar nuevas experiencias. La experiencia es así historia concreta, constitución de actores y evolución de conciencia individual y colectiva, la enactividad como un actuar que hace emerger un trasfondo (Varela, 1993, 1990).



Explorar la experiencia nos convierte así en viajeros de algo más amplio que nosotros mismos, en creadores de un territorio que emerge con nuestro paso sin que antes hubiera anidado allí cosa alguna. De esa forma la experiencia deja de ser un antes difuso que es equiparable a la práctica, y cobra una forma que obedece a nuestra perspectiva comprensiva. Es la emergencia de un producto que antes no existía, Para Foucault “una experiencia es siempre una ficción; algo que se fabrica para sí mismo, que no existe antes y que existirá después” (Castro, 2004: 129). En esa tarea se conjugan el cúmulo de nuestros vínculos e interacciones, eso quiere decir, de nuestra relación con el todo que aprehendemos y no aprehendemos desde los sentidos, las ideas y una correlación teórica ineludible. En ese hacer expresamos las distintas dimensiones de lo humano, en tanto la búsqueda misma está imbuida en el marco referencial.

Para hacer viable la exploración quisimos asumir el diálogo como ruta, herramienta y campo de trabajo. A través del diálogo esperábamos insinuar los efectos de la experiencia, los campos de memoria que cobran emergencia cuando el que dialoga genera indicios que reconstituyen en el dialogante los influjos de la práctica. Esperábamos que el diálogo nos permite recrear con, desde y para el nosotros, en tanto tenía cabida un sentido del otro más allá de un reflejo fáctico determinado por el cuerpo biológico y sociocultural.

Si bien cada uno de nosotros constituye una experiencia en singular, en este ejercicio el presupuesto estaba ubicado en un plural ampliado por una proximidad determinada por los afectos, las corresponsabilidades de la compañía, la práctica social de la pareja y la crianza. Estábamos hablando de una expedición con características particulares, sin la pretensión de la neutralidad y mucho menos de la negación sobre la práctica misma del devenir en el mundo.

En este caso el diálogo evitaba el distanciamiento de la práctica común, en teoría afianzaba las acciones para lograr el abrazo íntimo que necesariamente pasaba por el influjo de la subjetivación sin entrar en una defensa a ultranza de la misma. Por esa razón configuramos una práctica sin pretensiones de objetividad o de objetivación epistemológica. En el mismo efecto de la experiencia emergente ello se diluía al reconocer en la relación intrasubjetiva una forma de complementarnos desde distintas coordenadas con la voluntad de ser leales al diálogo.



Nuestra voluntad primigenia (la del diálogo) se equiparaba con las connotaciones que posee el concepto de racionalidad comunicativa, “las cuales se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas se asegura a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que se desarrollan sus vidas” (Habermas, 1987: 27).

Lo valioso de esa lealtad en unos dialogantes con interés práctico se expresaba en la esperada emergencia de la novedad, de la transformación que acaece en la unidad camino – expedicionario. La experiencia de vivir la expedición sobre la experiencia se convertía así en un ejercicio de segundo orden, en el que la cosa miraba a la cosa (se mira a si misma). Como lo propone Von Foerster (1998) los abordajes de segundo orden permiten el develamiento del observador, en una frase de apariencia tautológica, el observador se observa cuando está observando.

En nuestro caso empezamos a dialogar bajo un supuesto de pertinencia, lo expresado no quedaba solo en la esfera de lo cognitivo – comunicativo, llegaba a planos en los que el diálogo mismo podía generar crisis en la propia autopercepción del dialogante. Y efectivamente eso fue lo que pasó develando el sentido dramático de nuestro encuentro. En esta expedición también estaba en juego nuestro conflicto intrapsíquico en asocio con lo apartado y escindido de la experiencia social misma (dicho de otra manera, nuestros fantasmas y la escisión que tenemos frente a lo social con sus normas y representaciones).

Del diálogo pasamos a una dramática (Jassiner, 2003; Cornejo, 2003) que incrementó la tensión del nosotros por la subsiguiente emergencia de aristas del conflicto mutuo e individual. Con el devenir de la expedición se movió el marco referencial con todo su poder, produciendo dolor humano y una inmensa fatiga en el mismo ejercicio del drama. En la confianza de re - experimentar lo vivido a través del diálogo produjimos el drama como un nosotros más elaborado, en el que fuimos capaces de chocar con toda la potencia de nuestras palabras sin perder de plano que el otro era espectador – actor y por ende un copartícipe en el escenario.



El poder del discurso hizo eco de temores arquetípicos que abrieron el cauce de las palabras para evidenciar que muchos ocultamientos fueron sembrados por el mismo peso de la palabra. ¿Qué palabra era más legítima? ¿La que estaba cargada de múltiples fragmentos del lenguaje sociológico, o la que se permitía expresar la vida cotidiana sin pretensiones doctas? En la intrasubjetividad, ninguna de las dos y las dos contenían legitimidad, todo dependía del momento en que el drama cobraba conciencia de sí.

Y emergió, además de la dramática, el drama que cobra conciencia de sí. Dos atributos nuevos de una expedición que empezó plagada de buenas intenciones (producto de la supuesta neutralidad valorativa de la acción comunicativa). El drama que cobra conciencia de sí, es un producto del nosotros, es la enunciación que cualquiera de los participantes emite cuando siente la afectación común.

Por fortuna el dolor, el perdón, la exegesis del discurso y la prudencia ante el riesgo de daño, entraron a mediar para reducir el impacto posible de lo dramatizado. Emergió así una nueva conciencia sobre el destino de nuestra expedición, además de estar reconstruyendo la experiencia del aula, estábamos conociéndonos más allá de los límites del objeto externo. Estábamos ilando desde la espontaneidad y la creatividad, escenificando la experiencia en un plano más profundo. Igual era innegable el peso del escenario cultural plagado de drama y dramaturgia en cada expresión de la vida cotidiana.

Además de la práctica educativa, como elemento convocante para el nosotros, cada uno empezó un ejercicio consciente de intrasubjetividad, superando así el solo enunciado, para de esa manera avanzar en el nuevo escenario (el de la dramática), eso enlenteció en apariencia la producción y la concreción de la versión a producir, sin embargo apalancó un efecto mucho más potente, el de la desnudez parcial.

Empezamos a entender que somos unos afortunados al asumir nuestra pauta dramática, reconociendo que el diálogo es un punto intermedio que le dificulta al ser humano en su conjunto reconocer la incompletitud y por ende la necesaria



construcción de la relación intrasubjetiva. Fue en este punto donde pudimos reconocer qué significaba exactamente lo propuesto por Goldman (1970).

¿Y con respecto a un presupuesto metodológico qué dé cuenta de nuestra expedición, qué significaba exactamente la emergencia de la dramática y de la conciencia de sí? Es difícil saberlo, sin embargo eso nos distanciaba mucho más de los presupuestos objetivistas de la investigación social para llevarnos a las miradas subjetivas.

La estructura metodológica de la investigación

Con exactitud sabemos cuál es el final provisional de nuestra expedición, una versión que da cuenta de lo que la experiencia enuncia a través de nuestra dramática, sin embargo ¿qué antecedió dicho resultado?

1. Momento uno: Una experiencia construida entre el dramatizar y el experimentar

Durante todo el año 2013 hicimos un registro fotográfico continuo (Anexo tres), además de registros escritos que fueron intensificados en el segundo semestre (Anexo dos, anexo cuatro), unos daban cuenta de los desempeños particulares de los niños y niñas, otros del funcionamiento general de las zonas y las herramientas y los últimos de la relación que los acompañantes y docentes tenían con los estudiantes. En ese tiempo mantuvimos una dramática que vivió altas y bajas, con intensificación o anulación de los referentes con respecto a lo vivido en el aula. Sin embargo eso poco influyó en la intensidad de nuestro trabajo común con Alejandro, por esa vía permanecemos en un flujo permanente en el que la dramática era altamente productiva, modulando tiempos de angustia, desesperanza, ansiedad, determinación, agresión, felicidad, satisfacción, agradecimiento y esperanza.

En esa dramática se iba configurando una perspectiva del aula y una proyección de lo que esta sería cuando Alejandro empezara su formación básica primaria. En



los pensamientos emergentes, algunos compartidos y otros no, cada uno empezó a dar cuenta de una experiencia creada. De allí que de manera individual elaboráramos nuestros propios recursos y asistencias en la experimentación con los niños y niñas, o con Alejandro en particular. Y esas aprehensiones de la realidad quedaban implícitas, excepto por evidencias que eran inquietantes o por subtextos que solo eran comprensibles cuando los leíamos de manera común.

Podemos plantear que de este momento el resultado común fue el registro, tanto el evidente en fotografías y fichas, como el que almacenamos en nuestro sentipensamiento y en los ecos de la dramática que ya nos convocaba sin ser conscientes de ella.

2. Momento dos: Ordenamos la información con el presupuesto del diálogo

Una vez concluido el registro del año 2013, empezamos a delimitar unos intereses específicos que estaban presupuestados en las preguntas básicas de cualquier indagación. Después de ir y venires pudimos establecer provisionalmente algunas pautas generales de nuestra expedición.

El ejercicio de búsqueda tenía como finalidad general la creación de experiencia a partir de la deconstrucción de una práctica educativa en un aula multigrado de una escuela rural (cursos de preescolar y primero).

¿Qué deconstruimos?

La práctica educativa en el aula multigrado de preescolar y primero primaria de una escuela rural, caracterizada por un modelo de trabajo que tiene como principio la estructuración del tiempo, el espacio y las secuencias de trabajo de niños y niñas, para facilitar la participación plena de niños con otras pautas de comunicación e interacción.

¿Para qué lo hacemos?



- Para establecer una experiencia que nos permita acompañar con pertinencia el proceso de escolarización de Alejandro.
- Para deconstruir la práctica en el aula estructurada vivida en la escuela Anexa Montelargo.
- Para comprender, reflexionar y cualificar los aspectos emergentes de la práctica educativa en una escuela de educación multigrado rural.

¿Por qué lo hacemos?

- Es importante conocer la experiencia emergida de la práctica porque eso va a determinar las características del acompañamiento educativo que le propondremos a Alejandro en su paso por la básica primaria.
- Queremos conocer qué aspectos de la práctica educativa en un aula estructurada son relevantes como parte de la experiencia, para así comprender si dicha aula tiene potencialidades para trabajar los presupuestos de la educación inclusiva.
- Esperamos encontrar aspectos de la cotidianidad educativa que sean significativos para cualificar nuestro presente y futuro hacer docente. Pensamos que es significativo y coherente crear, construir, valorar, resignificar, observar y escuchar el eco de nuestra práctica, dado que esta fue el resultado de un ejercicio pensado desde nuestros presaberes y las búsquedas incesantes para ser más pertinentes en el acompañamiento a Alejandro.

Una vez definida la ruta de la expedición empezamos a ordenar la información, lo hicimos a través de la creación de tablas en las que ubicamos los datos sin un rango cronológico, fueron elaboradas cuatro tablas acorde con el tipo de trabajo registrado: individual, fuera de las zonas, en las zonas y autoreferenciado (Tabla 1).



Lo siguiente fue llevar dicha información a unas rejillas de análisis, una por cada tabla(anexo cuatro), en ellas a través del uso de colores se encontraron campos de significación que fueron llevados a un mapa general, en el que estos se reconstruyeron hasta conformar siete campos de significación que derivaron en la escritura de un relato general de la experiencia. La reconstrucción se hizo al contrastar los registros con nuestras memorias y con la aprehensión de realidad que había quedado implícita en el momento uno. En una observación repetida de los datos se coligieron reflexiones, conclusiones parciales y atisbos teóricos que complementaron el relato general.

3. Momento tres: Diálogo – Dramática – indagación emergente - Resignificación

Una vez concluido el relato general (anexo uno), se empezó un ejercicio de contrastación entre el relato, los campos de significación, el mapa general y las rejillas. Esto nos permitió generar reflexiones, anotaciones al margen y ampliaciones con respecto a lo ya declarado en las distintas evidencias del manejo de la información. En paralelo incrementamos la búsqueda y revisión teórica relacionada con el relato, los campos de significación y con otros aspectos emergentes. Vacíos detectados en la información y las cada vez más frecuentes correlaciones con la experiencia vivida en el 2012, conllevaron la construcción del contexto de la práctica que abarcaba los múltiples hechos y situaciones que delimitaron la puesta en marcha del aula estructurada. Fue en este ejercicio que hicimos evidente la relación diálogo – dramática que nos ubicó en otro plano del diálogo, uno que permitió la narración de parte de la experiencia que está marcada por los prejuicios, malestares, reclamos, deudas afectivas, miedos, dependencias y atribuciones. Es como si otro convivir en la experiencia hubiera emergido, develando improntas que son bien importantes al pensar el acompañamiento que hacemos a los niños y niñas.

Emergiendo la dramática, trajo consigo una nueva indagación que nos sacó del plano de las estructuras para ubicarnos en el plano de las afectaciones, fue en ese momento que parte de los datos cobraron otro sentido al desprenderse del amarre simbólico de la relación formación – aprendizaje, para deslocalizar el papel del educador, acompañante o guía convirtiéndolo en un ser de afectaciones que genera en doble vía una impronta de afectación en los niños y niñas. ¿Qué nos hacía diferentes en un aula con los mismos recursos, los mismos niños y niñas,



las mismas herramientas, la misma referenciación y contexto sociocultural? Era una diferencia sutil, y sin embargo potente, una de nosotros era más entrometida que el otro. Eso implicó desde ella (yo) un mayor nivel de afectación en las y los niños. ¡Y claro! Eso era evidente en muchos de los registros, a pesar de la práctica constitudinaria de neutralizar el lenguaje y evitar que en el registro cotidiano quedara la intuición y la afectación como parte de los datos.

Entrometerse como una acto que vincula la profesión docente con las otras dimensiones del ser, teniendo como interés central del trabajo la afectación concreta de niños y niñas, un ejercicio que en la observación (la acción permanente de relacionar lo observado con los presupuestos y referentes del propio observador y de lo observado) promueve la asunción del niño como sujeto de relaciones intrapersonales.

El giro anotado permitió una resignificación de la experiencia, dado que de nuevo los datos fueron pasados por otra criba que ampliaba aún más el nivel de diálogo sobre el aula estructurada. Esto fue aunado a una comparación incrementada con referentes teóricos y prácticos.

4. Momento cuatro: Una síntesis que permite afinar la observación de nuestra experiencia en el tiempo

Suplida la contrastación teórica y sin elementos adicionales producto del diálogo y la dramática se dio la suficiencia de información. Esto conllevó la escritura de la versión provisional, teniendo en cuenta los campos de significación relacionados con los datos codificados. Dicha versión da cuenta de nuestra expedición, sumando aquello que al ser contrastado con la teoría cobró valor, con los elementos de lo que nuestro pensamiento generó así ello sea interpretado como intuitivo por los observadores externos. En la versión se entrecruzan aspectos que tienen poco desarrollo teórico, sin embargo en términos de lo que nos moviliza en la proyección que hacemos de lo que viene con el aula estructurada, nos da muchas pistas para desenvolver afectaciones, dramáticas, observaciones, emergencias y un entrometimiento constante con los niños y niñas, otros



docentes, las familias y cada uno de los actores educativos que nos van a acompañar en el año 2014.

Es una versión que acopia lo observado, lo discutido y lo narrado, creando un collage que da cuenta de la experiencia creada. En los tres momentos previos fue difícil vislumbrar categorías específicas más allá de una instrumentalización del expedicionario con respecto a conceptos ampliamente aceptados en el campo disciplinar. En esa lógica mucho de los datos podían conducir a categorías tipo educación inclusiva, aula integrada, diversidad, alteridad o diálogo de saberes. Eso nos hubiera funcionalizado en pos de corroborar constructos conceptuales dados, restándole fuerza y disposición al diálogo y dramática sobre la práctica.

Aspectos generales en la creación de nuestra experiencia.

- **Dicotomía sujeto – objeto**

En esta exploración existe una dialéctica en espiral que poco permite reconocer con claridad cuando se es sujeto y cuando objeto. En este aspecto tenemos referencias sobre el objeto como un objeto de conocimiento (Alvarado, 1992: 17), que supone una abstracción con un nivel cualificado de abstracción. Sin embargo el mismo no fue el centro modulador de la expedición, dado que la práctica educativa estuvo demarcada en acciones cotidianas que estaban ligadas a múltiples gestos de improvisación y respuesta permanente a las habilidades y emergencias de los niños y niñas, evitando de esa manera circunscribirla en pre categorías que inevitablemente ocultarían sectores de la experiencia que esperábamos develar. Con la indagación emergente y la resignificación se concentraron elementos de significado que pueden ser interpretados como objeto de conocimiento, en nuestro caso son guías de enacción.

- **Pretensión de objetividad –Pretensión de subjetividad.**

Al rechazar la idea de establecer un objeto pleno de conocimiento, nuestra relación con la práctica se deslizo de la neutralidad valorativa, se identificó una experiencia a partir de una relación (diálogo – dramática) rigurosa en la que la



pauta de trabajo fue ofrecida por la coherencia, la enacción y la claridad comunicativa del dialogar.

- **Universalización o generalización**

La experiencia circunscribe sobre si misma las potencialidades de las narraciones emergentes. En el interés práctico ya enunciado - decantado en la versión preliminar - se tiene un retorno a la experiencia con dos particularidades interesantes. La primera, quienes regresan a ella, son otros, que al ser permeados por lo emergente en la relación diálogo – dramática, experimentarán su devenir de otra manera. La segunda, distintos aspectos emergentes del diálogo cambian los énfasis y las prácticas por venir, por ende esta tendrá aspectos relevantes y novedosos no previstos. En dicho ámbito la generalización tendría múltiples debilidades en tanto la versión es totalmente autoreferencial.

- **Relación de investigador e investigado**

Por las particularidades de esta expedición solamente existieron dialogantes y actores de una dramática compartida, aquí diluimos los roles prototípicos de la investigación social, ¿quién narró?, ¿quién analizó o sintetizó los narrado? En la exploración los emergentes fueron puestos en escena para ser parte del dialogar – dramatizar que era alimentado y realimentado sin asignación previa de la palabra.

El ejercicio metodológico fue un componente central de nuestra experiencia de sí.

Nuestra expedición tuvo escaso interés en hallar fuentes de validez y por lo tanto tampoco se centró en la delimitación de argumentos que interrogaran, controvirtieran o defendieran dicha validez. Al ser nuestro interés de tipo narrativo los argumentos concatenados fueron importantes en la ruta, sin que con ello nos propusiéramos establecer un sistema de validez. El valor esencial de nuestra expedición estuvo en la experiencia de dialogar y dramatizar sobre la experiencia que emergía de la práctica educativa, allí confluyeron algunas emergencias que



nos reconstituyeron como un nosotros. Podemos hablar de un nosotros ampliado, con una mayor capacidad de reconocer las particularidades del tercer vinculante.

Con estos aspectos avanzados, pudimos darnos a la tarea de abordar la relación metodología - episteme en el campo de la investigación educativa, con el ánimo genuino de encontrar elementos adicionales (desde un nivel más elaborado) que nos brindaran una mayor comprensión de lo que habíamos vivido como expedicionarios.

Centramos nuestro interés final en la investigación teórica desarrollada por Larrosa titulada Tecnologías del yo y Educación (Notas sobre la contrucción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí).

Para Larrosa la experiencia sobre el sí es un ejercicio de desfamiliarización sobre uno mismo. Para que ello sea posible propone las modalidades concretas de los dispositivos enunciados por Foucault para hacer posible la creación de la experiencia. Ellos son: una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. A continuación una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede u debe decir acerca de sí mismo. En tercer lugar, una dimensión jurídica, básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores. Cuarto, una dimensión narrativa que incluye los componentes discursivos y jurídicos, esta es una dimensión en la que la experiencia de sí está constituida de una forma temporal. Por último una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo una vez creada la experiencia de sí (1996:296).

En nuestra expedición la experiencia de sí nos implicó avanzar inicialmente sobre los dispositivos ópticos, que son profundamente hegemónicos en las lógicas provistas por la educación y las ciencias sociales en su conjunto, por ello son los más socorridos cuando se trata de dar cuenta de la realidad. Eso es muy notorio en la validez que se le da a los registros, pruebas, observaciones... evidencias.



Con la intencionalidad del diálogo nos movimos en una dimensión discursiva que hasta ese momento nos centraba en el ver – se y expresar – se, sin una perspectiva adicional que fuera promovida de manera consciente. Con la presentación de la dramática surgió un narrar – se muy cercano al componente jurídico. Emergieron así recuerdos que empezaron a reordenarse en temporalidades divergentes, lo que amplió el ejercicio narrativo a aspectos de la subjetividad que habían quedado latentes por temor al conflicto o a la tensión resultante de la confrontación de puntos de vista, criterios y prejuicios. Esa narrativa ligada al discurso propició la reconfiguración de nosotros como sujetos, aparecieron aspectos completamente desconocidos del otro, que promovieron una ampliación de las narraciones y un reconocimiento mayor del otro dialogante.

Para Larrosa la experiencia de si nos indica el poder de los prejuicios, las evidencias y los hábitos de nosotros mismos. Igual señalan su finitud y contingencia. Su análisis no nos promete un doble más auténtico o más real o más próximo a lo que de verdad somos. No nos promete una identidad "verdadera" a la que si podríamos sujetarnos. De hecho somos lo que se constituye en la fabricación y la captura del doble. Pero sí nos permite disolver el doble, percibir sus peligros, resistirnos a sus inercias, ensayar nuevas formas de subjetivación (1996: 311)

Ese doble construido en la experiencia que emerge del aula estructurada, cobra un sentido práctico y teleológico que nos hace posiblemente más pertinentes en el acompañamiento a Alejandro y en las decisiones que hemos de tomar para alcanzar su participación plena en la escuela.

Para cerrar este capítulo retomamos a Larrosa: La experiencia de si sería, entonces, la correlación, en un corte espacio temporal concreto, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación. Y una correlación de ese tipo es la que se puede encontrar, también en un corte espacio temporal particular, en la estructura y el funcionamiento de un dispositivo pedagógico (1996: 326).



3. UNA ESTRUCTURA QUE PERMITE AL DOCENTE UN TIEMPO PARA LA ESCUCHA AMPLIADA

El cambio de inmobiliario, el uso de las agendas y la delimitación de las secuencias en cada zona representó un antes y un después en la dinámica que se daba en el aula de preescolar y primero. Durante todo el año de 2012 gran parte del tiempo y del esfuerzo se invertía en la contención y disciplinamiento corporal de los niños. Eso implicaba una atención constante a las conductas, formas de actuar y ser de cada uno de ellos. En ese escenario solíamos enmarcar la presencia del niño sobre una búsqueda reiterada de debilidades, dificultades, obstáculos y falencias que debían ser suplidas por el ejercicio docente. Y desde esa perspectiva era poco el tiempo que quedaba para algo diferente a la contención individual y grupal.

Durante los primeros seis meses del año escolar, al planear una actividad para el trabajo con los niños solíamos definir unos presupuestos mínimos de desempeño, que obviaban los requerimientos que la coordinación académica de la institución educativa le hacía a la profesora titular. En ese sentido las negociaciones explícitas y tácitas con la docente nos dejaban en un escenario de libre albedrío para trabajar nuestros intereses y conocimientos. Si bien las actividades lograban desencadenar respuestas proactivas en los niños (disposición, participación, concentración, acciones grupales, risa, movimiento), la mayor inversión de nuestra atención y tiempo estaba dedicada a la contención grupal (Romero, 2004; Romero, 1995; Fabris, 2004; Rambaut, 2007; Gui, 2003; Moffat, 2007; Canto O, 1998). Eso era previsible, la planeación la hacíamos sin contar con los intereses y saberes de los niños, si bien en el aula buscábamos su participación activa, la misma estaba direccionada desde nuestra mirada e interés. Adicionalmente el ejercicio (a pesar de una suposición distinta en su momento) estaba modulado desde nosotros con una mínima dialogicidad con el estudiante, en tanto el diálogo correspondía al seguimiento que el niño o la niña hacía de las indicaciones y propuestas del adulto (Mares, 2004; Damm, 2009; Oliver, 2010; Camacaro, 2005; Perrenoud, 1998). En ese sentido seguíamos una lógica de aula en la que la diferencia de los roles prevalecía sobre otras posibilidades comunicativas, restándole valor a las habilidades concretas de los niños y sus saberes contextuales (Freire, 1988; Freire, 2003; Perrenoud, 1998; Freire, 1997; Freire, 1985; Neill, 1970; Maturana, 2002; Freire, 2003).



Cobrando conciencia sobre la posible relación entre tiempo invertido en contención grupal y la exclusión simbólica de los niños en el aula, durante los últimos cuatro meses del años 2012 cambiamos el énfasis en los ejercicios, centrando las actividades en una recreación narrativa del cuerpo utilizando cuentos, imitaciones, parodias, secuencias de habilidad física, pistas de lateralidad y dominancia, caminatas por la vereda y carreras de observación. Eso nos llevó a una combinación exploratoria de ejercicios inducidos y actividades emergentes acorde con las iniciativas tomadas por los mismos niños (Neill,1970; Maturana, 2002; Calgren, 1989; Gashe; Froëbel, 2003). Pasamos de prácticas de panadería y cocina, a la exploración visual de lo microscópico; de los cuentos actuados, a correrías por el aula utilizando como instrumentos de percusión sillas y escritorios; de visitas a los compañeros en sus casas, a visitas guiadas en bibliotecas y centros de interés como el Jardín Botánico y el planetario de la Universidad Tecnológica de Pereira; de la lectura de cuentos a la imitación de animales y plantas; de colorear en pequeños formatos a dibujar en grandes formatos: de trabajar las figuras geométricas en sus cuadernos a delinearlas en el salón y en el patio de la escuela...

Esas acciones promovieron unas pautas secuenciales que “liberaron” a los niños de un derrotero adulto homogéneo para explorar desde su propio devenir los intereses emergentes y la intencionalidades de trabajos que empezaron a ser específicos acorde con las habilidades de los niños. Una vez instalados en su interés brindábamos herramientas para que lo llevaran a cabo, sin embargo en muchos de los encuentros, los niños mutaban y con prontitud la herramienta que estaban usando perdía valor. Al abandonarla solían interrumpir el trabajo de sus compañeros con o sin consentimiento de estos, generándose una interrupción generalizada del trabajo en el aula. En esos momentos, nuestra frustración emergía como la emoción dominante, nos inquietaba cómo los niños persistían en pautas de resistencia, dispersión y confrontación, cuando se estaba promoviendo un espacio común en el que ellos tenían la posibilidad de elegir y proponer con respecto a su proceso educativo. Ante esas situaciones nuestra respuesta inmediata estaba ligada al autoritarismo (Martín Baró, 2003; Quiroga, 1998; Verón, 2011) como forma de paliar la frustración y de buscar una contención de los niños (poco necesaria en la mayoría de los casos).



Por esa razón, y a pesar de incentivar prácticas que asumíamos como novedosas (ya descritas), nos encontramos confrontados con lo que denominábamos la tendencia de los niños a generar dispersión, excepto cuando se utilizaban dispositivos de control que limitaban su expresión y movilidad en el aula. Añorábamos respuestas para acompañar un aula donde la posibilidad de una regulación mutua le permitiera a todos por el igual la oportunidad de un trabajo posibilitador de desempeños cualificados y aprendizajes probables.

Cuando se proponían actividades de alta intensidad en las experiencias, novedades y desplazamientos, los niños en su conjunto respondían a una lógica de trabajo común que requería de puntualizaciones por parte de la docente titular. Si dicha puntualización no se hacía, de nuevo la dispersión emergía como la nota dominante. En apariencia el desenvolvimiento de las tareas individuales y comunes que se proponían desde la homogeneidad, corroboraba que la concepción del aula controlada a través de la regulación corporal y la concreción en los libros de texto promovía mayor quietud y concentración de los niños.

Esto se cumplía en casi la totalidad de los participantes del aula, excepto en tres niños de los cuales dos eran atípicos, uno de ellos Alejandro. Ninguna forma de contención en la homogeneidad lograba centrarlos en los ejercicios de clase, para ellos las actividades de alta intensidad eran el espacio para conectarse con los docentes (la profesora y nosotros) y generar encadenamientos entre habilidades previas y desempeños (Callahan, 2010; Panerai, 2009; Hume, 2006). Cuando se les brindaban herramientas específicas lograban niveles de concentración que contrastaban radicalmente con sus conductas cotidianas en el aula de la homogeneidad (estereotipias, auto-estimulaciones y manierismos⁹).

9 Estereotipias: consisten en la repetición continuada e innecesaria de movimientos o gestos que, a diferencia de los tics, son organizados y generalmente complejos. normalmente se producen en la mímica facial o en la corporal general. se pueden distinguir 2 tipos: estereotipias simples: son patrones motores arcaicos y con función estimular, como frotar, rascar, dar palmadas en las rodillas. debidos a alteraciones estructurales y estereotipias complejas: son movimientos llamativos y aparatosos de manos y brazos, como tocar y jugar con determinados objetos, tocar cabellos, dar vueltas sobre sí mismo, aletear con los brazos, etc.

Manierismos: movimientos parásitos que aumentan la expresividad de los gestos y la mímica. se observan en cuadros psicóticos, como sonrisas inmotivadas o carentes de significado o posturas forzadas.



Esa situación nos generaba un efecto contradictorio, ¿cómo lograr que Alejandro participara activamente en los ejercicios del aula a la par de sus compañeros cuando la mayoría de ellos respondía de manera más eficiente a las propuestas homogéneas? ¿Cómo transformar el aula para ampliar la participación de Alejandro sin menoscabar las potencialidades y desempeños posibles de los otros niños? Previo a la resolución de nuestra contradicción entendimos que los encadenamientos generados entre la docente y nosotros habían sido útiles, ella solía retroalimentar a los niños con respecto a las actividades que nosotros agenciábamos, por esa razón consideraba que si bien los niños poco habían avanzado en los tres intereses centrales de la institución, tenían un fuerte desempeño y aprendizaje en otras dimensiones. Por esa razón nos brindó el espacio de su aula para proponer cualquier solución para resolver el efecto contradictorio ya anotado. Surgió así la propuesta de un aula estructurada, que le permitiera a nuestro amado tener claridad con respecto al manejo del tiempo, el espacio y las secuencias de trabajo que debía completar. En esa estructura los otros niños tendrían la posibilidad de periodizar y potenciar mucho más su trabajo al focalizar su tiempo en acciones secuenciales que promueven diferentes dimensiones del ser niño. Esperábamos que la misma estructura redujera la tendencia a la dispersión favoreciendo así los desempeños individuales.

Para el inicio de labores académicas de 2013 el aula ya se encontraba modificada, con unos planos adaptados acorde con el inmobiliario de las salas TEACCH¹⁰ (Mesibov, 2010; Mesibov, 2003; Mesibov, 2007; Schopler, 2001; Jennet, 2003). En nuestra revisión conceptual y técnica de la enseñanza estructurada habíamos tomado la decisión de adoptar y adaptar aspectos importantes de sus mecanismos esenciales: (a) la estructuración del ambiente y las actividades de manera que fueran comprensible para el individuo, (b) el uso de la capacidad relativa de los individuos en las habilidades visuales y el interés por los detalles de tipo visual para complementar habilidades relativamente más débiles en ellos, (c) el uso de

¹⁰ El método TEACCH (abreviación en inglés de *Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados*), es una División del Departamento de Psiquiatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Su objetivo primario es prevenir la institucionalización innecesaria, ayudando a preparar a las personas con TEA para vivir y trabajar más efectivamente en el hogar, en la escuela, y en la comunidad, reduciendo o removiendo los comportamientos autistas. Es un programa completo, de base comunitaria, que incluye servicios directos, consultas, investigación, y entrenamiento profesional." Tomado de TEACCH. Más que un programa para la comunicación de Francisco Tortosa.



los intereses de los individuos para involucrarlos en el aprendizaje, y (d) el apoyo a la utilización de la comunicación significativa por iniciativa propia (Mesibov, 2010: 572).

La estructuración física se hizo valorando aspectos adicionales a los presupuestados por el programa TEACCH (Gráfico 1 y Gráfico 2), dado que se dimensionaron las necesidades y requerimientos de los niños neurotípicos. Por esa razón emergieron nueve zonas de trabajo (el programa los llama áreas), cuyo nombre fue más el producto de la reiteración de término zona, que de una consideración particular sobre sus significado

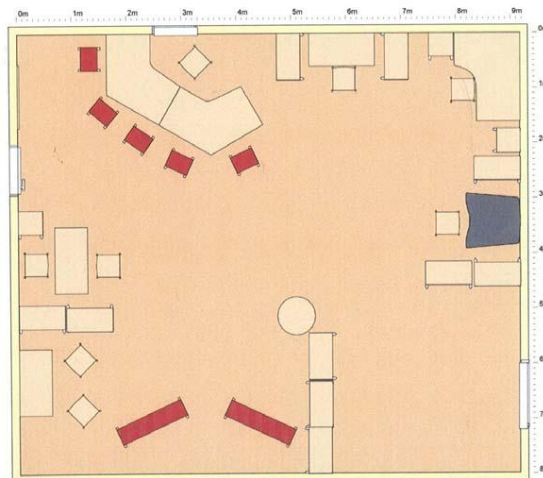


Gráfico 1. Maqueta general división aula programa TEACCH (www.teacch.com)

Áreas de estructura del aula:

1. Trabajo uno a uno
2. Trabajo independiente
3. Transición
4. Juego/ocio: Motricidad gruesa/sentado
5. Actividades de grupo
6. Área de comidas
7. Cuarto de baño/higiene/vestirse

Gráfico 2. Áreas de trabajo en el aula del programa TEACCH (www.teacch.com)



Cómo se puede ver en los gráficos uno y dos, las áreas de una sala TEACCH están pensadas para trabajar exclusivamente con niños atípicos, por esa razón se asume que los niños y niñas construyen allí toda su lógica cotidiana y comunicativa. Eso hace necesaria la presencia de las áreas de: baño/higiene/vestirse; juego y ocio; y comidas.

En la adaptación generada para el aula estructurada (Gráfico 3), se partió de la presencia mayoritaria de niños neurotípicos, por esa razón todas las actividades del aula fueron asociadas a aspectos de formación y aprendizaje, los lugares para las otras funciones fisiológicas y de socialización se encontraban fuera del aula y en las baterías sanitarias que eran compartidas con todos los estudiantes de la escuela.

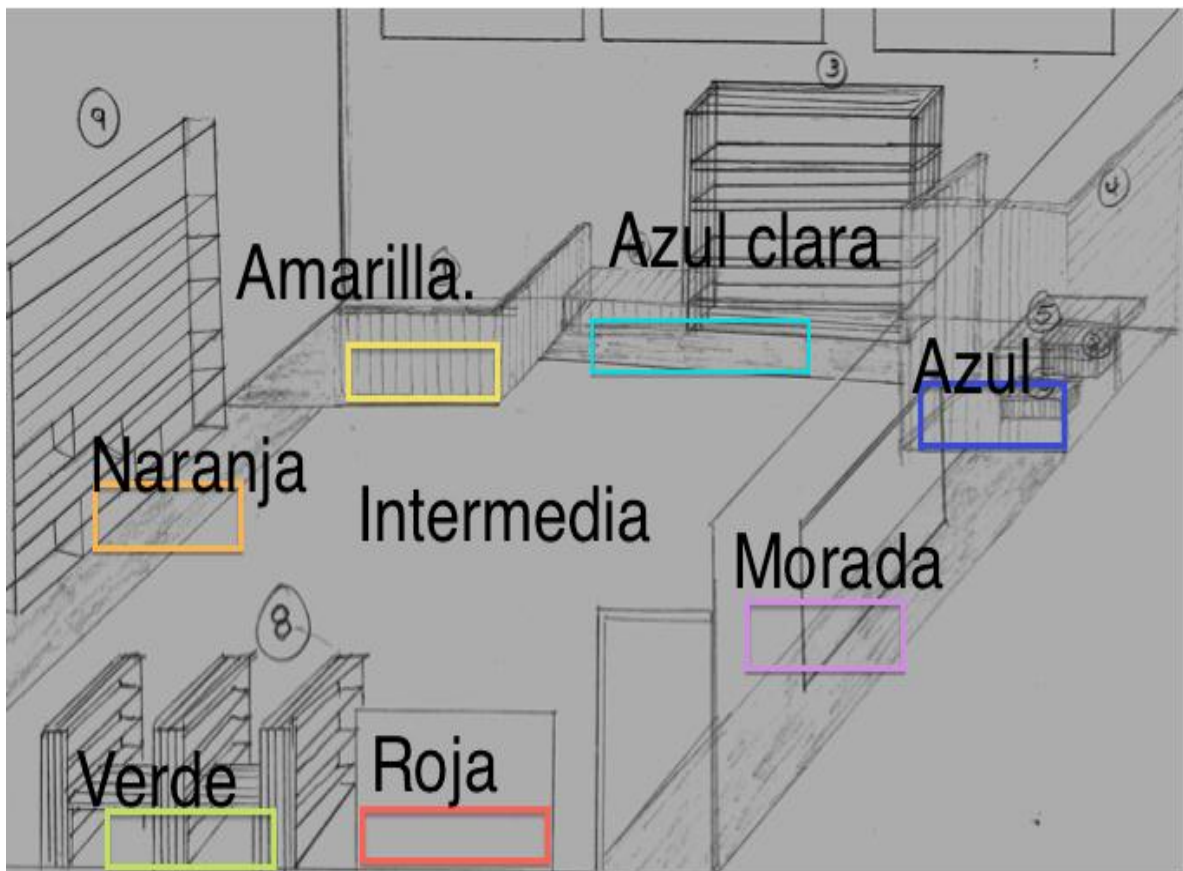


Gráfico 3. Plano general del aula estructurada. Escuela Anexa Montelargo (Archivo personal.)



Fueron delimitadas nueve zonas que tenían relación directa con la mampostería del aula y con el inmobiliario ya instalado. En el gráfico 3 pueden ser ubicadas con facilidad. Zona roja para trabajo manual y gráfico con apoyo, zona verde para trabajo individual con poco apoyo y refuerzo; zona naranja para trabajo individual y grupal; zona amarilla para trabajo grupal inducido y emergente; zona azul clara para trabajo individual sin refuerzos y apoyos; zona azul para trabajo individual cara a cara con mucho apoyo y refuerzo; zona morada para el trabajo institucional de la docente titular: lectura, escritura y operaciones numéricas; zona intermedia para el trabajo de reiteración, ampliación y comparación; y la zona café que está por fuera del aula, utilizada para alimentación .

Cuando se hizo el diseño que posibilitó la construcción de los módulos de guada que dividen el aula, estábamos sumidos en el presupuesto general del programa TEACCH, por esa razón suponíamos el uso pleno de lo que el programa planteaba en el aspecto curricular, especialmente sus elementos sociolingüísticos. Por esa razón asumíamos al pie de la letra trabajar en los aspectos que el programa proponía como incluidos en cualquier acto de comunicación: una **forma** específica, una **función** particular expresada en ciertos **significados**, usando **palabras**, y ocurriendo en un **contexto** particular¹¹ (División TEACCH, 2000:2;

¹¹ El **contexto** es usado ampliamente para referir las diferentes situaciones en las que las personas se comunican. Los contextos de la comunicación pueden variar de infinitas maneras. Sitios muy diferentes, y con gente muy diferente (padres, abuelos, niños, compañeros, amigos y empleados). (División TEACCH: 13).

El término **función comunicativa** se refiere al propósito general que tenemos en mente cuando nos comunicamos.

Tenemos necesariamente, que hacer inferencias de los propósitos comunicativos de otras personas. En este currículo utilizan seis categorías generales de funciones comunicativas para evaluar las habilidades de los alumnos y planificar la intervención. Tales categorías son: **conseguir atención, realizar peticiones, rechazar o rehusar, hacer comentarios, buscar información y expresar sentimientos** (División TEACCH: 12).

El término “categoría semántica” se refiere al tipo de **significado** que tiene una palabra cuando se utiliza para comunicar una idea o concepto. Las palabras adquieren significado para los niños pequeños en los contextos de sus propias actividades y por observación directa del entorno. (División TEACCH: 13).

El término “**palabra**” es utilizado de forma muy general para referirnos no solo a palabras habladas, sino también a signos, palabras escritas, imágenes, gestos, o cualquier otra unidad que pudiera utilizar un alumno concreto para comunicarse. (División TEACCH: 14).

La quinta dimensión del currículo es **la forma** o estructura de la comunicación. La forma se refiere a dos aspectos algo diferentes, aunque relacionados. En primer lugar, al hablar de forma nos referimos al modo o sistema de comunicación que utiliza un alumno. Estos modos o sistemas se pueden contemplar, con algunas limitaciones, ordenados en una jerarquía evolutiva, empezando con comunicación no –simbólica, como los actos motores (tirar de una personas hacia algún lugar), los gestos (señalar, pantomima), y sistemas de comunicación pictografía, hasta sistemas simbólicos tales como tableros de palabras, lenguaje signado o lenguaje hablado.



Hume, 2006; Panerai, 2009). Sin embargo al ver concluida la adaptación del espacio, con las zonas delimitadas por colores, las agendas personales y las distintas herramientas que habían sido conseguidas¹², intuimos que sí bien era posible generar un espacio estructurado con las condiciones suficientes para trabajar desde un currículo centrado en aspectos comunicativos, este requería de un acuerdo con las directivas de la institución educativa José Antonio Galán. Optamos por priorizar el tiempo de Alejandro, no sabíamos cuantos meses demoraría un acuerdo curricular. Por esa razón preferimos usar la relación zonas-herramientas-apoyos visuales- y acompañamiento permanente, bajo una práctica experimental y experiencial que nos permitiera modular sinérgicamente las vivencias cotidianas del aula, sin que ello implicara cambiar la lógica de trabajo curricular promovida por la institución educativa.

A pesar de encontrarnos en una escuela multigrado (Miller, 1991; Boix, 2011; Rodríguez, 2004; Espeleta, 1997), la experiencia del año 2012 nos había demostrado que la lógica de trabajo estaba ligada a un modelo de aula monogrado, donde cada curso era manejado acorde con las exigencias específicas de la institución, dejando de lado a los niños rurales con sus respectivas características y necesidades. Lo llamativo de la situación tenía que ver con el enunciado en el PEI de la institución educativa (2005) sobre la aplicación del modelo de escuela nueva para el trabajo en las escuelas rurales satélites. En el caso de la Escuela Anexa Montelargo ello quedaba en el papel¹³.

Dentro de un sistema o modo de comunicación concreto, podemos ver un segundo aspecto de la forma en términos de los diferentes niveles de complejidad posibles. Por ejemplo, un alumno que usa gestos podría comunicar un deseo simplemente señalando un objeto, o señalándolo y realizando una pantomima de lo que alguien haría con tal objeto. Un alumno que utiliza lenguaje hablado podría usar la expresión de una palabra como “abre”, u otra más compleja como “abre leche”, o incluso “Podrías abrir mi leche, por favor?”. (**División TEACCH: 15**).

¹² Muchas de ellas donadas por estudiantes de la licenciatura de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira o elaboradas por nosotros en el trabajo de educación en casa agenciado con Alejandro.

¹³ Este sistema proporciona un aprendizaje activo, una relación más estrecha entre la escuela y la comunidad y un mecanismo flexible de promoción adaptado al estilo de vida del niño campesino. La promoción flexible permite a los estudiantes avanzar de un curso y terminar unidades académicas, según su propio de aprendizaje. La Escuela Nueva estimula: Un aprendizaje centrado en el niño; un currículo relevante basado en la vida cotidiana del niño; un calendario flexible así como sistemas de evaluación y nivelación; una mejor relación entre la escuela y la comunidad; énfasis en la formación de valores participativos y democráticos; prácticas y efectivas estrategias de capacitación para los maestros; y una nueva generación de guías o textos interactivos de aprendizaje, coherentes con el aprendizaje cooperativo y personalizado (Colbert, 2000: 10).



3.1 El tiempo para la escucha ampliada:

Lo que en esta experiencia llamamos Aula Estructurada obedece a una práctica educativa que va más allá de la simple equiparación con la enseñanza estructurada propuesta por el programa TEACCH. Durante la práctica se enfatizó en habilidades comunicativas, destrezas de socialización y fomento de la independencia, elementos claves del programa. Incluso trabajábamos bajo una lectura parcial de los presupuestos generales de la enseñanza estructurada al apropiar solo algunas de las implicaciones de los cuatro mecanismos esenciales del modelo (ya expuestos).

El término "estructura" en las intervenciones directas en niños con autismo generalmente describe la organización del tiempo, el espacio y las secuencias de acontecimientos en el entorno con el fin de realizar actividades de aprendizaje más claras y más fáciles de hacer (Mesibov, 2010; Schoppler, 2001). En las salas TEACCH que funcionan bajo ese concepto, el personal docente terapéutico se centra en el apoyo directo a cada uno de los niños y al acompañamiento general de los mismos, utilizando apoyos visuales y secuencias concretas para así establecer una relación comunicativa que promueve permanentemente el desarrollo de habilidades sociolingüísticas (Mesibov, 2003, 2010; schoppler, 2001; Kwee, 2009; Hume, 2006). El término de estructura ubicado en el aula estructurada etiquetó de la misma manera la organización de las acciones llevadas a cabo durante la práctica. Gracias a la modulación de tiempo – espacio y secuencias, emergió un cuarto elemento estructurante relacionado con una temporalidad emergente, el tiempo de escucha ampliada de el/la docente. Al quedar nosotros eximidos parcialmente de las funciones de control, disciplinamiento y manejo exclusivo del conocimiento y la moral, pudimos dedicar el tiempo a la escucha ampliada y a la observación detenida del accionar cotidiano de los niños. Algo muy distinto a lo que hacíamos en el año 2012 donde todo el peso de la enseñabilidad quedaba en nuestro discurso y en la capacidad desarrollada para coordinar el trabajo individual y grupal (Mares, 2004; Damm, 2009; Camacaro, 2005; Pedraza, 2009; Candela, 1999).

Al contar con ese tiempo de escucha ampliada, empezamos a utilizar de manera cotidiana palabras que acogían conceptos aparentemente lejanos del aula, habilidades previas, independencia, interdependencia, apoyo grupal, emergencias,



espontaneidad, saltos cualitativos, sorpresa, potenciación, gusto, alegría, risa, satisfacción, asombro, mueca, gestualidad, movimiento, baile, salto, carrera, grito, ayuda mutua, gusto, diversión, ternura, disfrute, improvisación, diálogo, escucha...

Esas palabras describían nuestro diálogo cotidiano. Era difícil durante la práctica establecer con claridad qué significaba todo ese lenguaje, más allá de una confirmación constante de un aula que era fácil de manejar (en comparación con lo vivido en el año 2012), con unos niños que tenían disposición permanente para trabajar en algunos de los aspectos específicos del aula. Al emerger la experiencia fue posible entender que toda esa trama de enunciados estaba dando cuenta de aspectos particulares del trabajo en el aula. El primero de ellos derivado de la mecánica cotidiana del aula donde la relación zonas de trabajo, herramientas y agenda determinó un accionar, un movimiento que permitía a los niños reclamar para sí otras actitudes corporales, otro manejo del espacio y otra forma de relación corporal con los elementos destinados a su acompañamiento.

De las trayectorias fijas a los flujos espontáneos

El movimiento como experiencia propia de las aulas de preescolar y primero ha sido asumido con un elemento fundamental para la formación de niños, por lo menos eso es lo establecido desde hace muchos años en diferentes contextos y condiciones (Vygotski, 2000; Sanchidrián B, 2013; Piaget, 2011; Neill, 1963; Calgren, 1989; Ferriere, 1928; Froëbel, 2003). Sin embargo en el funcionamiento de las aulas de la Escuela Anexa Montelargo dicho movimiento en el aula había sido poco estimulado en años anteriores (acorde con las referencias hechas por los padres de los niños que estaban cursando tercero y cuarto primaria).

La aclaración hecha permite que el análisis de movimiento que vamos a presentar a continuación esté contenido en la dinámica misma del aula estructurada, por ser asumido como parte inherente de la relación que los niños y nosotros tuvimos con la estructura en su conjunto (el movimiento permitió tangibilizar aspectos del aula que no son fácilmente aprehensibles). Gracias al uso de modelos simplificados de diagrama de flujo (Geva, 1985; Oostra, 2001; Pinto, 2003) pudimos evidenciar lo



que nuestros registros y narraciones planteaban con respecto al movimiento generado en el aula y a los elementos colindantes con ese movimiento.

Para ese fin presentamos cuatro gráficos que contienen una simplificación esquemática de los flujos de movimiento, en ellos los círculos representan las zonas de colores, el rectángulo la zona de transición, la L invertida las agendas de trabajo y las flechas de colores los diferentes flujos. En el aula vivimos cuatro momentos diferenciables que hemos denominado acorde con su característica aglutinante. 1) Movilidad en la rutina; 2) Movilidad espontánea; 3) Movilidad por atractores; y 4) Movilidad por emergencias.

Momento uno: Movilidad en la rutina.

La relación agendas – zonas – herramientas implicó un proceso de adaptación en el que desde las agendas se modulaba el direccionamiento de los niños a las distintas zonas de trabajo. El movimiento en ese caso estaba circunscrito a la secuencia de trabajo en la zona respectiva. Nuestra tarea se direccionó a la creación de una rutina en la que los niños comprendieran y asumieran la lógica general de la estructura, por eso en el gráfico 4 no se observan flujos circulares o bidireccionales, todos son unidireccionales con la misma intensidad.

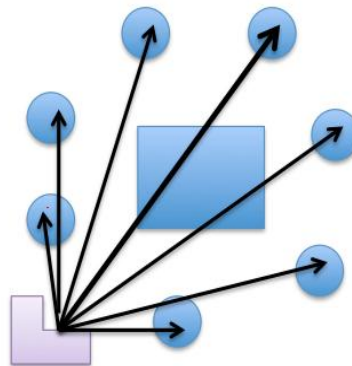


Gráfico 4. Movilidad en la rutina.

Gráfico 4. Movilidad en la rutina. (Elaboración personal)



La tensión existente se reflejaba en la resistencia parcial a asumir la rutina, especialmente de aquellos niños con tendencias a un movimiento más ampliado y a la poca concentración en actividades puntuales y diferenciadas. La relación docente – estudiante estaba modulada por una disposición logística en la que el aprendizaje sobre el uso de zonas, herramientas y el mecanismo de las secuencias se privilegiaba sobre otro tipo de acción. En ese marco de trabajo promovíamos el diálogo como parte inherente del aula, ante los rechazos, confrontaciones y evasiones de los niños, establecíamos presupuestos de relación que estaban marcados por contenedores conceptuales (no exclusión, reconocimiento, respeto, escucha, solidaridad, espera atenta). Sin embargo en el accionar mismo del aula, y ante la ausencia de otras herramientas o respuestas abordamos a algunos niños por encima de esos contenedores, generando claros ejercicios de control, exclusión espacial, cierre del diálogo, desespero e insolidaridad. La vuelta contra nosotros mismos, reforzaba el uso de la estructura como pauta para hacer posible un tránsito a otras formas de relación.

Momento dos: movilidad espontanea.

Esa era una situación confrontadora, donde los discursos eran sobrepasados por el sentido de realidad, hasta ese momento no hacíamos diferencia con respecto a un aula mediada por posiciones autoritarias y disciplinantes. Asumiendo esa condición, con una fuerte disposición a revertir la tensión del aula en un derroche de alegría, la reiteración cotidiana del aula fue mostrando un cambio importante en los flujos.

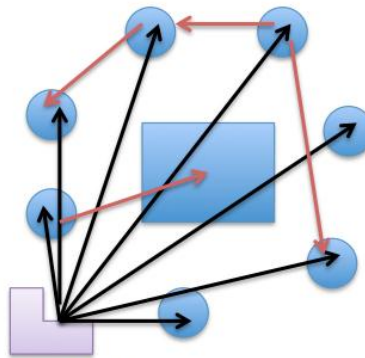


Gráfico 5. Movilidad espontanea.



Grafico 5: Movilidad Espontanea (Elaboración personal)

Los niños empezaron a tener intercambios y desplazamientos a otras zonas. Como vemos en el Gráfico 5 (las flechas color rojo colonial), los niños de algunas zonas, especialmente las zonas de armado, salieron a otras zonas a observar y a acompañar el trabajo de sus compañeros. Esa evidencia estaba asociada a un cambio en nuestra mirada, más allá de invertir energía grupal en la permanencia de los niños en las zonas, nos dedicamos a observar su accionar, eso facilitó la relación, nuestro estado policivo dio paso a una pauta de escucha ampliada en la que fuimos resolviendo situaciones coyunturales a través de pequeñas dramatizaciones, evitando así un diálogo que era claramente autoritario. Como lo muestra el mismo gráfica empieza el uso espontaneo de la zona intermedia, los niños de la zona de trabajo manual y gráfico buscan más comodidad en dicha zona.

Momento tres: movilidad por atractores.

El tercer momento acumulativo estuvo ligado a un incremento en la dramatización mutua, a través de ella los niños ampliaron su movilidad, convirtiendo dos zonas en los centros de mayor movimiento. En el gráfico seis se puede ver la cantidad de vectores que confluyen en la zona intermedia, al adquirir los niños más habilidad en el manejo de las herramientas lograron desempeños que requirieron de un incremento en la generalización, por ello acudieron a dicha zona para tener contacto con mayor número de herramientas, diversificando así sus ejercicios lo que les permitió adicionalmente realizar ejercicios cooperativos ligado al creciente interés despertado por las características particulares de las herramientas (interactivas, sin piezas maestras, manipulables, divertidas, coloridas, de complejidad variable, durables, resistentes, intercambiables y modificables).

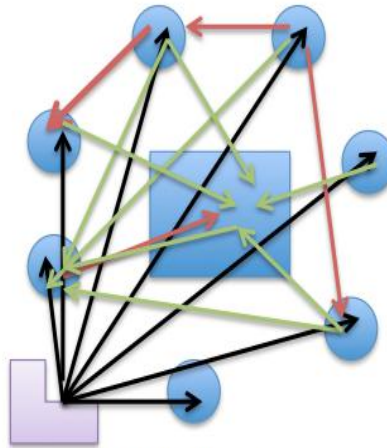


Gráfico 6. Movilidad por atractores

Gráfico 6: Movilidad por atractores (Elaboración personal)

La otra zona con incremento de flujo, fue la zona roja, en ello fue evidente nuestra participación en tanto la dramática permitió una afectación que no estaba delimitada en la palabra (Castro, 2009; Muñoz, 2010; Epsztein; Ale). Al trabajar con los niños en las diferentes zonas, teníamos la posibilidad de escuchar el resto del aula, los movimientos que en ella se daban y las emergencias suscitadas por los encuentros y desencuentros entre los niños con las herramientas o los niños con los niños a través de una herramienta. Al hablar de emergencias nos referimos a cualquier manifestación no prevista y novedosa ocurrida en lo individual o colectivo. Dichas manifestaciones no estaban circunscritas al trabajo específico con las herramientas, también correspondían a las distintas interacciones dentro de la estructura. Al presentarse las emergencias cualquiera de nosotros (quien las identificaba), acudía a la zona donde se daba, allí buscábamos pautas de afectación que nos permitieran catapultar la emergencia sin acompañarla desde una racionalidad moral. En muchas ocasiones la emergencia nos conducía a la zona roja donde estaba el tablero de acrílico para los niños, allí brindábamos materiales para incentivar el fluir de la emergencia a través del dibujo, la oralidad y el movimiento. Es importante enunciar que lo denominado como conflicto en el aula (roces, peleas, manoteos, empujones, gritos) igual fue asumido como un emergente, bajo el concepto de que esas reacciones correspondían a la figura del portavoz, uno de los roles grupales caracterizados por Pichon- Rivière, que tiene como condición particular dar cuenta del estado de la dinámica grupal, tanto en lo expresado como en lo latente (Pichon R, 2006; Pichon R, 2003; Pichon R, 2003;



Zito Lema, 2007; De Quiroga, 2003). Este abordaje de las emergencias fue productivo cuando el nivel de afectación generado por el o la docente era alto y estaba apoyado por una dramática coherente y amorosa. En caso contrario, con una dramática no coherente y oportuna, la afectación no lograba convocar a los niños.

Bien, antes de pasar al cuarto momento, vale la pena ampliar los conceptos de dramática y afectación que se están enunciando como elementos emergentes en nuestra experiencia. La dramática reconocida en la deconstrucción de la práctica no se limita a la propuesta coloquial que hace Vigotski en la que enuncia el desarrollo humano como un drama en muchos actos (Achillas Delari, 2011:181). Más bien asume la otra acepción que el mismo autor planteó, es un acto de volición, decisión humana entre diferentes roles sociales que cada persona vivencia [*perezhivaef*] (Ibid: 181).

En la tradición del aula la dramática ha sido abordada como una posibilidad didáctica, por ello, y especialmente en el mundo hispano el juego dramático ha sido utilizado para favorecer el aprendizaje de temas, conceptos, realidades y valores; para abordar los conflictos en el aula y brindarle a los niños espacios de aprendizaje en el que puedan tomar decisiones, definir secuencias y elaborar historias; y para hacer el tránsito a expresiones teatrales más definidas (Sarle, 2000; Tejerine, 2006; Perez, 2004; Gonzalez, 2007; Navarro, 2006). Distanciándonos un poco de estos abordajes, en el aula estructurada la dramática emergió como un “acto volitivo”, como una pauta derivada de la cotidianidad y de nuestra naciente perspectiva sobre el acompañamiento a los niños. Podemos reconocer tres formas de presentación de dicha dramática: 1) La dramática como consecuencia de los enunciados y disposiciones de los niños. Acorde con lo planteado por los estudiantes, nosotros asumíamos una perspectiva dramática que equiparaba la carga emocional y el uso del lenguaje que ellos producían cuando estaban de acuerdo o en desacuerdo con el trabajo llevado a cabo en cualquiera de las zonas. Nos entrelazábamos en un juego que recreaba aspectos de la vereda, programas de televisión o situaciones vividas previamente en el aula. Con frecuencia ello derivaba en el reinicio del trabajo o en la ubicación inmediata en la zona de transición para abordar otra herramienta. 2) La otra presentación estaba relacionada con la construcción de una ficción dramática que acompañaba ideaciones o puestas en escena de los niños. Nuestra ficción solía arropar lo



presentado por ellos, incrementando las posibilidades dramáticas de docente y estudiante. Con frecuencia esto se salía de “cauce” (sin que significara un conflicto para nosotros), llevándonos a desbordados ejercicios que implicaban saltos, carreras, algarabía, giros, uso del suelo y de las mesas, roce corporal, cargas y mucha risa. 3) La otra forma de presentación provenía directamente de nosotros al hacer los cierres de las jornadas. Con dicha presentación buscábamos asociar y concretar los elementos producidos en la jornada, utilizando una narración oral improvisada que derivaba en acciones dramáticas por parte de los niños.

En el aula la dramática se hizo presente como resultado del tiempo que teníamos para la escucha ampliada, al encontrar que el diálogo era insuficiente y frustrante (por la tendencia a replicar el poder excluyente de la palabra) nos dimos a la tarea de reconocer activamente la producción social de los niños y niñas. Y claramente dicha producción estaba mediada por una dramática infantil, por una práctica fácilmente contenida en una perspectiva del drama que daba cuenta de emociones, deseos, prejuicios, ideas instaladas, ensoñaciones, temores y situaciones vividas en sus distintos espacios y círculos de socialización. (Jasiner, 2003; Cornejo, 2003). Allí era necesario reconocer que las pulsiones por el placer no eran abordables por medio del diálogo y tampoco eran motivo de restricción o censura. De plano sabíamos que no propugnábamos por una escolarización entendida como parte de la producción y legitimación de subjetividades y formas sociales tal y como están organizadas dentro de las relaciones de poder que posibilitan o limitan las aptitudes humanas para la capacitación personal y social (Magallanes, 2010: 158)

En ese sentido asumimos que las prácticas placenteras del cuerpo en la Escuela Anexa Montelargo estaban ligadas a unos haceres particulares de los niños que eran replicados en el aula, donde culturalmente la movilidad dramática era fundamental para el niño y la dramatización en el diálogo lo era para la niña. Por eso en la misma dramática del aula reconocimos una diferenciación de género que nos permitió un tipo de afectación vincular diferenciada con respecto a niños y niñas. Eso nos evitó conflictos con respecto al decir de padres y acudientes.

La dramatización nos permitió rastrear placeres en las formas de conformidad, la manifiesta voluntad expresa, la tolerancia, la acomodación, la espera y la



seducción (Magallanes, 2010). Igual nos permitió un efecto de espejo en el que reconocimos como docentes que el placer ligado a lo dramático nos generaba una respuesta diferenciada con respecto al diálogo que presupone formas de control. La inversión de energía grupal de contención dio paso a una energía productiva (Romero, 2004) que no quedó solo distribuida en los ejercicios dramáticos y las respuestas ante la rutina del aula, esa energía quedó depositada en los docentes, brindando una sensación de plenitud y sinestesia que nos cambió la percepción sobre la práctica docente.

La afectación vincular como un elemento complementario de la dramática, estaba ligada a las habilidades innatas de docentes y estudiantes, siendo mucho más dirigidas las de nosotros. Esta categoría nos permite dar cuenta de lo ocurrido en el cuarto momento del movimiento.

Momento cuatro. Movilidad por emergencias.

Una vez reconfigurada la estructura por la acción de la dramática, los flujos de movimiento se incrementaron, llevando muchos de los ejercicios a escenarios por fuera del aula o cambiando las secuencias provistas para las zonas: Los niños empezaron a modificar el orden dado a las agendas para así estar en las zonas que eran de su agrado. Como es evidente en el diagrama de flujo del Gráfico 7, el movimiento acumulativo mostraba un aula aparentemente caótica (recordemos que los diagramas fueron contruidos a partir de las observaciones repetidas durante todo el año 2013), cargada de desplazamientos frecuentes por parte de docentes y estudiantes.

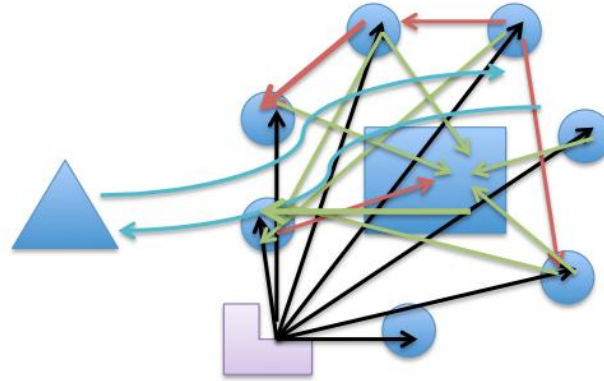


Gráfico 7. Movilidad por emergencias.

Grafico 7: Movilidad por emergencias. (Elaboración personal)

Hay dos hechos interesantes en el Gráfico 7, el primero asociado con el flujo de los niños y niñas a la parte externa del aula, este se daba cuando las emergencias determinaban un trabajo que sobrepasaba las lógicas del aula, juego con pelotas, cuerdas, palos, piedras; trabajo en la zona de recreación con columpios, deslizadores, pasamanos; y trabajo con desplazamiento y fuerte movimiento físico en el patio. El segundo está asociado con la zona morada, representada por el círculo que tiene un solo vector aferente. Esta zona era utilizada exclusivamente por la docente titular del aula.

El incremento en los flujos, hasta el punto de sobrepasar la lógica circunscrita de aula, fue acompañado por una disposición para la afectación vincular, entendida como el efecto psicoemocional generado en los niños y en nosotros como parte de los reiterados encuentros comunicativos en el aula, donde lo vincular lo vemos como una estructura dinámica en continuo movimiento, en la que se engloba el sujeto y al objeto como una totalidad de la persona, resultando de ello una determinada conducta que tiende a repetirse tanto en la relación interna como en la relación externa del objeto (Pichon Rivière, 2003: 13). Allí el campo externo corresponde al mundo social, al desenvolvimiento del niño en relación con nosotros y de nosotros en relación con el niño (Taragano, 2003; De Quiroga, 2003; Pichon Rivière, 2005).



En el aula estructurada la disposición para promover la afectación vincular, sobrepasó la sospecha propia del psicoanálisis y del acto terapéutico donde se propone que dicha afectación debe ser neutralizada para dar paso a la interpretación objetivada del otro (Muñoz, 2010; López; 2007; Ale, 2003; Epsztein). En nuestro caso la perspectiva fue más de tipo platónico donde la afección corresponde a una forma de percepción, se percibe de acuerdo a lo que emerge del propio ser y del encuentro vincular con el otro (Castro, 2009). Por ende no se puede ver como una percepción autocontenida, es en realidad la afectación que moviliza y es movilizadora en un nosotros.

Al incrementarse la disposición a la afectación vincular, producto de un trabajo sobre nuestro sí mismo para evitar las relaciones construidas sobre el prejuicio y el temor, los presupuestos sobre un aula controlada y estabilizada dieron paso a una movilidad emergente que implicaba tanto a los niños como a nosotros.

3.2 La estructura del aula le permite un trabajo pertinente a todos los niños.

El uso de agendas - zonas- herramientas promueve en niños y niñas expresiones de independencia, que son crecientes a partir del aprovechamiento de una rutina establecida. Podemos decir que la rutina es el efecto sinérgico que la estructura le propone al niño. Con la reiteración de pasos en el día a día dicha estructura logró incorporar a todos los estudiantes en una lógica funcional que tiene una mecánica clara en todos sus componentes. En la relación estructura - niño dejamos de tener el papel protagónico, derivando el logocentrismo en una práctica de acompañamiento que no es intencionalmente impositiva o disciplinante.

Tanto niños atípicos como los neurotípicos asumieron la estructura con la misma disposición, apropiando su mecanismo en un periodo de tiempo similar. Dicha apropiación requirió de unos elementos contextuales que la hicieron posible, entre otros: nuestra presencia plena, ajuste diario de las agendas y herramientas, trabajo centrado en las zonas, regulación corporal acorde con las emergencias que se iban produciendo en el uso de la estructura, uso consciente de apoyos y refuerzos por parte de los docentes y un cierre diario de actividades en el que se socializaban las emergencias vividas, las habilidades observadas y las



situaciones vividas. Una vez creada la rutina, esta requería de sutiles refuerzos que estaban demarcados por: la presencia plena, la disposición de apoyo entre estudiantes, la tutoría individual en alguna de las zonas (especialmente la azul), el uso pertinente de refuerzos y apoyos y la reducción dramática de la tendencia en los niños al golpe y de las niñas a la queja.

Vale la pena detenernos en algunos de los aspectos enunciados en la creación y mantenimiento de la rutina.

La presencia plena de nosotros como docentes: Más que la presencia física, la figura del docente se construye en las significaciones que los niños producen y reproducen dentro y fuera del aula, es decir, dependiendo del tipo de relaciones que se hayan tejido, ellos entran en un escenario de afectación y confianza o en otro caracterizado por la autoridad, el control y la posesión de la verdad. En el caso del aula estructurada la emergencia de una temporalidad para la escucha ampliada promovió en nosotros un tipo de docente que re-significa el diálogo para convertirlo en una actividad que no depende de una intención de verdad y disciplina-miento, por esa razón centramos el hacer en estimular la independencia, la intradependencia, el aprendizaje en grupo y la percepción de los hechos trascendentes de formación en cada niño y niña (Miller, 1991; Mercado, 1991; Calgren, 1989; Aguerrondo, 2010; Acevedo, 2009; Díaz, 2006; Perrenoud, 2007; Hunt, 2009; McLaren, 2004; Monge, 2009; Oliver, 2010). Nuestra presencia fue resignificada, ampliándose la afluencia del ser docentes en todas las acciones producidas en el aula. Al tornarse válida la condición individual de cada niño, la perspectiva de una homogeneidad grupal dio paso a pautas culturales emergentes que desde otra mirada no eran observables. Eso permitió que el recurso cultural cobrara fuerza en la relación que construíamos con nuestra propia práctica. A diferencia de una idea común, como puede ser el enunciado de niño/niña campesino/a, en este caso cada niño/niña empezó a ser depositario de las prácticas culturales de su entorno familiar y social, lo que se tradujo en saberes y referentes. “Descubrimos” que los niños en su conjunto son algo más que la denominación “niño que vive en el área rural”, pudiendo dar nombre a aspectos culturales particulares: “ordeño y juego en el establo”, “trepar árboles, bajando deslizaderos y jugando en la quebrada”, “el desecho del café como abono”. Esto nos permitió revalorar el entorno, para así encontrar vasos comunicantes con la experiencia comunitaria y la vida cotidiana de la vereda. Emergió así en nosotros



el educador como el actor cultural promovido por la pedagogía crítica (Freire, 2003; Díaz, 2007; McLaren, 2004; McLaren, 1998; Jackson, 1997). Para Díaz las interacciones escolares en las que se teje la enmarañada red de significaciones son producciones de deseo y de seducción en las que se mezcla lo determinado y lo incierto, lo dado y lo posible, lo enmarcado y lo utópico. Si el maestro se convierte en agente cultural, será generador de su propia existencia como alternativa de creación de sentidos, como hacedor de vida social activa en la que bullen y transitan los deseos y las posibilidades de creación (2007: 100).

Nuestra presencia en el aula empezó a sobrepasar la escuela misma, para encontrarnos en un margen de reconocimiento mutuo con familiares y vecinos, lo que nos potenció la pertinencia de la tarea educativa.

La disposición de apoyo mutuo entre estudiantes. Siendo estimulado como elemento inherente de las zonas in situ, el apoyo mutuo entre niños de diferentes zonas emergió como una respuesta espontánea. Y como ya hemos descrito tuvo que ver mucho con la movilidad espontánea. Al no existir una pauta de control explícita, los niños asumieron acompañamientos que los ubicaba frente a tres posibilidades funcionales, brindar información, recibir información y compartir información.

Tutoría individual en algunas zonas: Gracias al descentramiento generado por la estructura del aula, pudimos darnos a la tarea de hacer tutorías individuales, incluso fuera de la zona azul, donde se preveía dicho ejercicio. Ello facilitó diálogos e intercambios, afianzando el uso de las herramientas en las zonas respectivas. La tutoría facilitaba el conocimiento de las habilidades no expresadas o no visibilizadas en el trabajo de las zonas, guiándonos con respecto a los apoyos futuros y el tipo de herramientas que podían potenciar más dichas habilidades.

Uso pertinente de refuerzos y apoyos: Por el acompañamiento dado a Alejandro en casa, habíamos experimentado la utilidad de los refuerzos y apoyos presupuestados por los modelos operantes y la teoría cognitivo conductual (Lovaas, 1981; Fuentes, 2004; Mc Gill, 1999). Adicionalmente el programa



TEACCH incluía elementos operantes que a través de la orientación visual proponían la generación de apoyos y refuerzos (División TEACCH, 2000; Hume, 2006; Panerai, 2009). Con estos recursos utilizados de manera intencional se realizó el acompañamiento en cada zona, siendo diferenciada la intensidad acorde con los requerimientos propios de la zona (Tabla uno).

ZONA	TIPO DE TRABAJO	INTERACCIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE	EMERGENCIAS	REFUERZOS	APOYOS
Azul	Cara a cara	Alta	Baja	Uno por interacción	Uno por interacción.
Verde	Individual	Media	Media	Acorde respuesta a apoyo	Uno por interacción.
Intermedia	Individual y grupal espontáneo	Baja	Alta	Acorde trabajo	Acorde trabajo
Roja	Manual Individual y grupal	Alta	Alta	En emergencias	En emergencias
Naranja	Armado Individual y grupal espontáneo	Baja	Alta	En cada interacción	En cada interacción
Amarilla	Armado Grupal	Baja	Alta	En cada interacción	En cada interacción
Azul clara	Escucha Individual	Baja	Baja	En emergencias	En emergencias.
Morada	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica	No aplica

Tabla uno. Uso de refuerzos y apoyos en las zonas (Elaboración personal).

Como es evidente en la tabla uno a pesar del uso específico de refuerzos y apoyos en cada zona, las emergencias encontradas determinaban el incremento de los mismos.

Regulación corporal de niños y niñas: Este elemento tuvo una total codependencia con nuestro estado dramático y dialógico. Dicho estado, que es una estancia sinérgica de la enactividad que el docente desenvuelve en la escena del aula, promueve diferentes formas de regulación corporal directamente proporcionales. Si ese estado era precedido por baja enactividad teníamos una clara tendencia a la baja dramatización y por ende la regulación se daba más en el plano del aquietamiento o el no encadenamiento de acciones corporales que desencadenaran una dramática completa del aula. Si la enactividad era alta o estaba en un rango medio, la regulación estaba ligada a una dramática amplia que



solía envolver a un grupo de niños o al conjunto de estudiantes. En los niños las condiciones se movían en el mismo plano, sin embargo existía un elemento que trastocaba la influencia de la enactividad en la regulación corporal y ello tenía que ver con la continuidad en la presencia de los docentes.

Trabajo centrado en las zonas: La estructura del tiempo, espacio y secuencias tiene su concreción en el trabajo de las zonas, por esa razón la reiteración en el trabajo centrado en cada zona permitió que el aula tuviera una dinámica posibilitadora de emergencias y escucha ampliada. Vale la pena dar cuenta particular de lo trabajado en algunas de las zonas, detallando aspectos adicionales a los ya narrados.

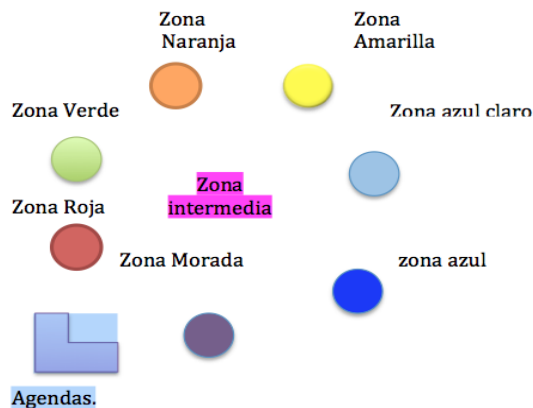


Gráfico 8. Ubicación comparativa de zonas en el aula estructurada.

(Elaboración personal)

La zona verde y la zona azul correspondieron en general a lo descrito por el programa TEACCH (División Teacch, 2000), en los ejercicios cara a cara y el acompañamiento al lado los niños trabajaron siguiendo la secuencia de las cajas y la culminación de cada una de las actividades, sin excepciones que pudieran diferenciar los ejercicios realizados por niños típicos y atípicos. La zona amarilla empezó configurando un trabajo que se esperaba fuera común desde el ámbito de la construcción colectiva de estructuras. En ese momento no comprendíamos muy bien la importancia de la imitación como un elemento trascendente en el desarrollo psicológico del niño (Piaget, 2011; Vigostki; 2000; Delary, 2011,). Por eso en el tiempo fue evidente el uso de la imitación como la principal herramienta, sin que



ello derivara en acciones comunes en los armados o en los diseños previos. Al principio colocamos cuatro herramientas para que cada niño trabajara, con la respuesta anotada, decidimos reducir herramientas hasta llegar a una. En ese lapso la zona demostró que había niños con conductas similares que generaban saboteo de las actividades, allí su posibilidad de trabajo se reducía a ubicar su tarea en la interrupción del trabajo de otros. Ello nos llevó a incrementar la heterogeneidad de la zona, encontrando desempeños y emergencias incrementadas (Pichon Rivière, 2003; De Quiroga, 2003) . Ejemplos de esto son: Invención de juegos con mínimos materiales, apoyo común sobre diseños individuales, uso de los referentes del entorno para armar figuras y maquetas, la participación común en otras zonas, la necesaria reelaboración de lo logrado en ambientes diferentes al aula (por ejemplo volar los aviones bajo el cielo y no bajo el techo).

La zona amarilla fue escenario de diálogos y dramatizaciones entre los niños y niñas, de un claro sesgo en el que se evitaba el trabajo común entre géneros se dio paso a una interacción común que facilitó la palabra a los participantes acercándolos en lo corporal y comunicativo. Con frecuencia pasamos de allí a la zona roja, para hacer ampliaciones de ideas o historias que fueron creadas alrededor de los distintos objetos armados. La zona roja fue convertida en la zona de síntesis y relación con las distintas dimensiones individuales de los niños, allí en tutorías individuales y grupales (3 – 4 niños) se profundizaban aspectos emergentes o se reforzaba sobre las habilidades existentes para construir unas nuevas (Piaget, 2011). Las tutorías no pasaban por el cuaderno o instrumentos parametrizados, se utilizaba el tablero y otros objetos que ampliaron el diálogo. Con este hallazgo acción, pudimos identificar que cada uno de nosotros seleccionó una zona en la que podía sumar sus habilidades con las habilidades de los niños, ampliando así el efecto de lo emergente (Schnitman, 1995; Von Foerster, 1995; Oliva, 2004; Perroti, 2009).

En la zona naranja el acercamiento y uso de los rompecabezas por parte de cada niño nos permitió un seguimiento en el día a día, evidenciando las cualificaciones motrices y comprensivas obtenidas. Fue en este espacio donde la zona de desarrollo próximo demostró todo su potencial (Vigotsky, 2000; Polman, 2010; Chaves, 2001; Barquero, 1997), allí la observación, la pregunta, la imitación del movimiento, el apoyo manual y verbal, el uso común de las manos, el juego y la



trayectoria de lo simple a lo complejo, confluyeron para que todos los niños (guardando las diferencias individuales) logaran armar todos y cada uno de los rompecabezas, además de otras herramientas de tipo manual (laberintos, cubos, fichas y figuras geométricas). Lo interesante de dicho tránsito fue la relación existente entre mayor habilidad para armar con un incremento evidente de los flujos de conversación entre los niños y entre nosotros y ellos. Una condición presente en cada jornada fue la aceptación de la incompletitud, al pensar más en procesos de trabajo no se sobrevaloró la culminación del armado, lo que más se detallaba estaba asociado al ejercicio mismo del armado y a las distintas situaciones que se presentaban alrededor del armar. Por esa razón de nuevo lo emergente cobraba protagonismo.

La zona intermedia funcionó como un espacio redundante, en el que los niños ingresaban para catalizar su rapidez o lentitud con respecto al uso de las zonas. Eso permitió que el tiempo fuera aprovechado en toda su extensión sin que los extremos del rendimiento en el aula privilegieran alguna de las tendencias. La zona permitió un respeto individual a los desempeños, habilidades y ritmos que cada niño y niña presentaban. A la par, se convirtió en otra de las zonas de síntesis (en conjunto con la roja), que brindaba a los niños la posibilidad de la palabra, la construcción de su experiencia, la contextualización con respecto a la vereda y el área rural en su conjunto y la dramática masiva que asociada con el juego convocaba el cierre de cada jornada.

Como es evidente en el gráfico ocho, quedan dos zonas por mencionar (morada y azul oscura), en general fueron las que menos se conectaron con la trama del aula estructurada.

Ajuste diario de agendas y herramientas: La rutina en el aula estructurada es la base para que los otros elementos ya descritos sean posibles. Por esa razón la relación agendas – herramientas, es un eje dinamizador de las habilidades, emergencias, diálogos y dramáticas. Al ser un componente meramente logístico, suele ser descuidado o minusvalorado en el conjunto de la dinámica de las zonas, sin embargo si este falla (lo permitimos varias veces) la rutina desaparece, emergiendo otro tipo de dinámica de aula que conlleva la pérdida de la temporalidad del docente con escucha ampliada, restituyéndolo en el rol de control



y disciplinamiento. La discontinuidad en la rutina la evidenciamos cuando había confusiones en el ajuste diario de la agenda; cuando en las zonas se proponían herramientas que sobrepasaban las habilidades previas del niño, y en situaciones donde las herramientas eran confusas o no concitaban ningún tipo de interés en niños y niñas. En estos casos las respuestas de los niños cobraban una tendencia de dispersión, las herramientas eran tiradas o dejadas sin guardar en sus cajas, emergía el lanzamiento, la patada y el toque descuidado que deterioraba los materiales.

La rutina se fortalecía cuando las agendas no presentaban equívocos, tenían en cuenta las rotaciones de días y semanas previas, y brindaban un sentido de aprovechamiento general del aula. Las herramientas funcionaban secuencialmente si los niños y niñas veían cumplidas en ellas las siguientes características: ni tan fáciles para restar interés, ni tan difíciles para generar frustración; estéticamente agradables y llamativas; sin piezas maestras que al faltar le restaran interés y funcionalidad; altamente interactivas, manipulables, con indicios claros sobre los pasos a seguir y una conclusión concreta. Una vez cubierta esta lógica los niños se daban a la tarea de completar los requerimientos de la herramienta, o de cambiar el uso en prácticas con sentido respondiendo a un efecto emergente (Perroti, 2009). El abordaje de las herramientas no era homogéneo, teníamos jornadas de trabajo en las que les presentábamos el material sin indicaciones iniciales sobre su manejo, los niños las usaban acorde con sus habilidades previas. En esos casos promovíamos la observación de los desempeños construidos. En otras ocasiones, la mayoría, dábamos apoyos iniciales con subsecuentes interacciones que dependían de la zona de trabajo.

El uso secuencial de las herramientas promovió una rutina de trabajo reiterativo y ordenado en la que el estudiante lograba independencia frente al docente, interdependencia cooperativa con sus compañeros, apoyos y refuerzos específicos por parte de la docente, el uso de sus habilidades y saberes previos y el aprendizaje grupal ligado a los cierres, la relación dramática – diálogo, y el movimiento – afectación (Miller, 1991; Ames, 2004; Santos, 2011; Colbert, 2000). Esta rutina nos ubica en un plano de reflexión sobre las aulas multigrado, al indagar sobre sus características nos encontramos con elementos que son cercanos a lo que el aula estructurada está promoviendo.



3.3 Las respuestas específicas de los niños atípicos

La estructura le permitió a los niños atípicos trabajar a la par de sus compañeros. La dispersión y exclusión voluntaria evidenciada en el año 2012, dio paso a una regulación de las actividades, asumiendo inicialmente las zonas de trabajo individual con mayor interés que las zonas de trabajo grupal. Con el transcurrir del año lectivo su participación en las zonas grupales se amplió generando avances en sus habilidades para la socialización, la interacción y la comunicación. En el caso de Juan David, utilizó sus habilidades manuales para apoyar el trabajo de sus compañeros, incrementó su disposición al diálogo tanto con nosotros como con algunos compañeros, participó de juegos en el recreo y cambió su conducta permanente de ensimismamiento por algunos periodos relacionados con la no aceptación de la frustración, especialmente cuando no se le dedicaba tiempo en las tutorías individuales o no se le daba gusto en la selección de la zona de trabajo. En las distintas zonas pudo reconocer sus habilidades manuales, su capacidad de lectura, el conteo, la habilidad espacial, las relaciones entre la parte y el todo, el todo y la parte, el desarrollo pleno de su motricidad gruesa (que creíamos comprometida), la posibilidad de ser escuchado e imitado. En su interacción dejó de entablar una relación bis a bis con su hermano para relacionarse con otros niños. Al finalizar el año lectivo su mayor incomodidad fue el no saber limpiar bien su ano, lo que generaba burla entre sus compañeros.

Sebastián amplió sus periodos de concentración empezando por el abordaje completo de una herramienta hasta redondear las cuatro herramientas presupuestadas para la zona. Sus respuestas eran más proactivas en las zonas de trabajo individual, en las de trabajo grupal solía generar tensión llegando con facilidad a los golpes. Su cambio fue significativo con respecto a la finalización de tareas y a la utilización de sus habilidades motrices para acompañar el trabajo de tipologías básicas (colores, números, formas geométricas, abecedario, vocales, consonantes, animales, plantas). Luego seis meses de trabajo su tendencia agresiva había disminuido permitiéndole participar de actividades grupales, en las que aportaba su capacidad motriz. Lo que quedó como un interrogante para el año 2014 fue su tendencia al olvido, no logramos definir si estaba asociado con baja atención o con un compromiso efectivo en su memoria de trabajo.



Juan Camilo asumió su trabajo en las zonas individuales, evitando el trabajo en las grupales, en los primeros tres meses fue necesario acompañarlo con apoyos y refuerzos permanentes, en tanto su nivel de retención de ideas era mínimo. Su respuesta ante la frustración o la agresión de otros consistía en asumir posiciones catatónicas en las que podía estar hasta una hora. Mientras permanecía en las actividades concretas de las zonas su concentración era creciente, sin embargo cuando le correspondía lo grupal, solía aislarse sin crear relacionamiento alguno. Con el paso del año lectivo, se notaron los siguientes cambios: dejó de presentar respuestas catatónicas, estableció relaciones con algunos niños del aula entrando en juegos comunes tanto en el aula como en el tiempo del recreo. Asumió el trabajo individual requiriendo menor cantidad de refuerzos y apoyos. Empezó a tener gestos correspondientes a su estado afectivo, logró retener tipologías, cantidades y semejanzas. Se expuso en público brindando su opinión sobre aspectos consultados o en el trabajo con herramientas proyectivas. Fue evidente su compromiso en la coordinación motora general donde el avance fue mínimo, en tanto persistió en su negación a participar activamente en los trabajos de integración sensorial.

Alejandro logró asumir la estructura de manera rápida, en las zonas de trabajo individual respondió con rapidez y pertinencia, en las de trabajo grupal empezó por un distanciamiento con sus compañeros, lo que fue modificado a partir de las invitaciones que estos le hacían para el trabajo común, dada la cantidad de información que el niño tiene sobre diversos tópicos, sus compañeros lo valoraban de manera particular, buscando su acompañamiento. Esto era reforzado en los cierres o en otras zonas comunes, dado que Alejandro solía brindar datos concretos con respecto a lo que se estaba trabajando. Esta situación le permitió incluirse en el trabajo grupal así no reconociera aspectos específicos del mismo, especialmente aquellos que tenían que ver con pautas de conducta futura o formas de comunicación no verbal. Con un acompañamiento variable, redujo su tendencia a la inatención, las estereotipias, manierismos y auto-estimulación, por eso logró regular su trabajo cumpliendo con lo esperado en cada zona. Su nivel de interacción se incrementó poco, ampliándose su comunicación, al hacerse entender por sus compañeros con un habla sin modulación afectiva. .

En general los niños atípicos respondieron a lo solicitado por las agendas, se ubicaron sin problema en las respectivas zonas de trabajo, asumieron las



secuencias dejando el material en orden, aprovecharon la zona intermedia en caso de avanzar rápido en la zona respectiva, fueron proactivos con los apoyos y refuerzos sin depender completamente de ellos, privilegiaron las actividades dentro del aula, evitaron parcialmente las actividades grupales y los cierres comunes. Participaron de los circuitos de lateralidad y dominancia, de las pistas para trabajar habilidades motoras, y de las distintas acciones de catapulta generadas en la zonas de síntesis.



4. EL AULA ESTRUCTURADA, UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EMERGENTE

El aula estructurada amplió la propuesta del programa TEACCH adicionándole la percepción ampliada de las subjetividades (emergencias, habilidades previas, afectaciones y el uso de la dramática). Dicha percepción emerge cuando el docente puede asumir una temporalidad en la que la inversión de su energía de trabajo no está centrada en la contención y disciplinamiento grupal. Invierte esa energía en la escucha ampliada, entendida como un ejercicio metacomunicacional en el que la práctica cotidiana deja de estar centrada en la oralidad para darle paso a la recepción activa de otras pautas comunicacionales en el aula (proxemia, kinesis, juego, uso de los objetos, conversaciones, dramas).

Esto no significa que el cambio en la práctica docente sea estimulada por la estructura inicial, se requiere en este caso de una disposición para acceder al espacio metacomunicativo, dejando de lado los presupuestos de quietud, disciplina, acatamiento y logocentrismo propios del aula regular. Si ello no se hace, la estructura le complica la cotidianidad al docente, en tanto los espacios para controlar se multiplican. Como lo propone Miller (1991) este tipo de aulas requieren de docentes especiales que puedan asumir la creación, la incertidumbre y los ejercicios colaborativos como elementos inherentes al hacer docente.

Si bien el programa TEACCH en su enfoque educativo terapéutico propone la estructuración para aulas en las que participan exclusivamente niños atípicos, la estructura en sí, corresponde a las propuestas realizadas para las aulas multigrado. Es poco disímil la configuración del aula TEACCH con respecto a un aula multigrado (Hayes, 1993). Y esto tiene que ver con el mismo espíritu de las aulas multigrado, las cuales fueron creadas para asumir en un mismo lugar a niños de diferentes edades y posibilidades de aprendizaje. En el caso de los Estados Unidos con una historia de más de 200 años de este tipo de aulas (Miller 1991) el aprendizaje acumulado derivó en aulas que tienen una estructura muy cercana a los presupuestado por el programa TEACCH. Hayes, en un estudio realizado en América Latina y el Caribe encuentra dos planos básicos de distribución en las aulas, uno cuando los docentes las organizan desde áreas de



actividad y otras cuando lo hacen basadas en el aprendizaje colaborativo (1993: 14). En ambos casos están ubicadas áreas individuales y grupales, áreas para tutoría y acompañamiento directo y áreas para actividades comunes sin acompañamiento del docente. Los docentes presentan agendas de trabajo en las que los niños ubican sus tareas de la jornada en las áreas correspondientes, siendo el principio común de participación el devenir de habilidades sociales para posibilitar un aprendizaje individual y grupal. Por eso es comprensible que los elementos centrales de un aula multigrado estén muy cercanos a los que reconocimos en el aula estructurada (Linenhan, 2012; Schiefelbein, 2008; Benveniste, McEwan, 2000; Wolff, Schiefelbein, Schiefelbein, 2002; Ames, 2004; Colbert, 2000; Ezpeleta, 1997; Rodríguez, 2004; Boix, 2011). En palabras de Ames son los siguientes: La necesaria planificación de las clases, el trabajo en grupos y el interaprendizaje (aprendizaje entre pares), el autoaprendizaje o aprendizaje autónomo, profesores que actúen como guías y facilitadores del aprendizaje y hagan uso de variados métodos de enseñanza, organización del curriculum y programación, estrategias de manejo de la clase que combinen diversos modos de atención (directa, indirecta), y reconocimiento del rol activo del estudiante y de los conocimientos y saberes previos con los que llega a la clase (2004:10).

La única diferencia concreta, que puede estar relacionada con lo que denominan estrategias de manejo de clase que combine diversos modos de atención, es la asunción en el aula TEACCH y por reflejo en el aula estructurada de la comunicación como el elemento trascendente en la relación del aula con el niño. Y es allí donde una pauta metacomunicacional le da posibilidades a los niños atípicos. Nuestra pauta estuvo en la percepción ampliada de las subjetividades. Al revisar la experiencia del programa de Escuela Nueva (Ames, 2004; Hayes, 1993; Colbert, 2000), una propuesta de enseñanza multigrado desarrollada en Colombia, encontramos que queda pendiente el tema metacomunicacional como una práctica explícita en el modelo, se lee en el intertexto de sus actividades, especialmente en el componente de flexibilidad, el valor que tiene para el programa un docente que sepa leer y acompañar la realidad contextual de sus estudiantes. Sin embargo no hay una puntualización pedagógica que ubique al docente en el plano de las subjetividades.

Al reflexionar el aula estructurada más allá de su directa relación con la enseñanza multigrado, es inevitable asumir el escenario discursivo de la educación inclusiva.



A partir del informe Warnock publicado en 1978 en la Gran Bretaña, se estableció la necesidad de una educación especial que trabajara a partir de un concepto que no logró claridad en muchos ámbitos, el de las necesidades educativas especiales (NEE). De acuerdo con el informe, todos los niños (atípicos y neurotípicos) tienen estas necesidades, por ende la educación especial está direccionada a la individualización de la educación de los niños teniendo en cuenta sus particularidades, que no deben ser vistas como deficiencias.

Colombia no estuvo exenta de la influencia del informe Warnock, por eso en la ley 115 de 1994, Ley 361 de 1997, ley 715 de 2001, ley 762 y el decreto 2082 de 1996 se estableció y reglamentó la atención educativa para personas con discapacidad, limitación y con capacidades excepcionales. Sin embargo el espíritu propuesto por el informe no fue acogido por la legislación, en tanto las leyes y decretos reglamentaron la excepcionalidad, y no la creación de condiciones en la escuela para que todos los niños y niñas fueran abordados desde el concepto de NEE.

Con la influencia internacional generada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994) y El Marco de Acción de Dakar Educación para Todos (UNESCO, 2000). Empezó a darse un giro en la mirada sobre el tipo de educación que requerían los niños atípicos. Las pautas presentadas por el informe Warnock dieron paso a las indicaciones presentadas por Booth y Ainscow en su Index for inclusión publicado en 2002. Las concepciones que delimitaban las propuestas para la educación para niños atípicos pasaron del orden de la integración al de la inclusión. Con fines ilustrativos vale la pena presentar un cuadro comparativo realizado por Gaviria et al (2012).



INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Modelo médico	Modelo biopsicosocial
Procesos centrados más en la atención individualizada de los alumnos integrados que en transformación de los procesos educativos.	Procesos centrados en la transformación de políticas, prácticas y cultura para la inclusión en las aulas y escuelas de todos los niños y niñas
Se garantiza el acceso a la educación	Se garantiza el acceso, permanencia y promoción a una educación con calidad
La integración como proyecto individual de algunos docentes	La inclusión como proyecto de escuela y no de profesores aislados.
Individuo con Necesidades educativas especiales	Individuo/entorno con barreras para el aprendizaje y la participación
Centra sus procesos de alumnos con NEE derivadas de discapacidad	Centra sus procesos en la atención de todos y todas las niñas en el marco de la diversidad
Provisión de recursos adicionales sólo para los niños integrados.	Provisión y uso de recursos disponibles para todos los niños y niñas en apoyo del aprendizaje.
Responsabilidad exclusiva de los docentes de apoyo y especialistas	Responsabilidad y relación de colaboración entre los implicados en el proceso educativo.
Proyectos educativos institucionales integradores que contemplan la atención a población con NEE	Proyectos educativos institucionales incluyentes que contemplan la diversidad y el compromiso con el cambio.
Transferencia del enfoque de educación especial a la escuela común.	Currículo amplio y flexible con contenidos para la inclusión social, aprendizajes significativos y enfoques metodológicos diversificados
Apoyos para mejorar el funcionamiento	Apoyos para aumentar la capacidad del entorno de responder a la diversidad
Se promueven adecuaciones curriculares y actividades individuales para los niños con discapacidad	El currículo es el mismo para todos los niños, con adaptaciones en las estrategias

TABLA 2. Diferencias entre la integración y la inclusión (Gaviria et al)

En una serie de leyes y decretos adicionales, ley 1098 de 2006, ley 1145 de 2007 y decreto 366 de 2009, el Estado colombiano promueve pautas, sugerencias y directrices para la implementación de una educación inclusiva en Colombia, que asuma la concepción de la inclusión planteada en el index de Booth y Ainscow (2002). Esto va hasta tal punto que el mismo Ministerio de Educación de Colombia, publica un documento en el que se traduce parcialmente el index, para invitar a los directivos de las instituciones educativas para que conviertan sus instituciones en escuelas inclusivas (MEN, 2009). Sin embargo en el ir y venir de normas y decretos en los diferentes ámbitos territoriales, se ha sumado un maremágnum de sugerencias que persisten en acciones de facto que asumen a los niños atípicos desde una perspectiva estereotipada y por ende excluyente. Esto no sucede solamente en Colombia, en general los cambios requeridos para una educación inclusiva no han entrado en las agendas políticas y estratégicas de los países (Mattos, 2004; Arnaiz, 20002; Arnaiz, 2004; Monge, 2009; Calvo, 2009; Calvo, 2007; Valenciano, 2009; Cedeño, 2006; AEDEE, 2003; IRIS, 2006; Escudero, 2011).

Si bien el MEN entiende la discapacidad cognitiva como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de



pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona. En donde es claro que el concepto de discapacidad cognitiva no se refiere a categorías diagnósticas como retraso mental o dificultades de aprendizaje, sino que constituye un concepto más ecológico y funcional que alude al desempeño cognitivo de cualquier persona (2007). En la práctica las instituciones educativas no han asumido la inclusión como un ejercicio constitutivo.

Es probable plantear que el aula estructurada es una propuesta que vale la pena replicar en el ámbito de la educación inclusiva, sin embargo existen reflexiones que ya han planteado como elementos básicos de una educación inclusiva con calidad los aspectos que dinamizan una escuela multigrado. De acuerdo a la Agencia Europea para el Desarrollo en la Educación Especial (2003) los siguientes grupos de factores son determinantes de prácticas inclusivas: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas colaborativa, agrupaciones heterogéneas y enseñanza eficaz.

La ampliación de dichos factores desborda el interés de este trabajo, dado que nos veríamos en la necesidad de hablar de los diferentes factores que permiten la enseñanza eficaz y eso corresponde ya a un orden institucional (Arnaiz, 2002; DNP, 1997; Racynski, 2006; Blanco et al, 2008) no a una práctica educativa que ha estado parcialmente desligada de ese orden.

Si retomamos lo propuesto por Miller es viable encontrar las similitudes en los factores: rutinas escolares claras, aprendizaje en grupo, interdependencia, independencia, apoyo comunitario, habilidad del docente para organizar y manejar instrucciones que estimulen la cooperación, independencia y motivación para aprender (para ello requiere entrenamiento, comprensión comunitaria y soporte institucional) (1991: 7).

Existe hoy una gran confusión con respecto a las responsabilidades del sector educativo con respecto a los niños atípicos, en reciente respuesta a un derecho de petición hecho ante el Ministerio de Salud de Colombia, para conocer cuál es su responsabilidad institucional para acompañar los manejos de terapia conductual en niños con autismo, indica que al Ministerio de Educación le corresponde



materializar estrategias de ampliación de acceso, fomento a la permanencia, educación pertinente y de calidad y el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo. Igual indica que se está trabajando en la transformación de las instituciones aplicando el índice de inclusión, identificando las barreras para el aprendizaje y la participación (Muñoz, 2014).

En concreto no se presenta un procedimiento o el desglose de experiencias en Colombia, excepto por las presentadas en algunos periódicos regionales y nacionales¹⁴, los que muestran las acciones específicas alrededor de niños atípicos, sin brindar un marco general de lo que presupone la educación inclusiva, entendida en un marco amplio.

Mirado este análisis desde la etnoeducación, es posible entender que el deber ser de la educación inclusiva corresponde a los enunciados generales de la etnoeducación, en tanto esta última se piensa como un ejercicio educativo marcado por el reconocimiento y la actuación en la diversidad, la inclusión, la interculturalidad y la disposición a la escucha. Sin embargo cuando abordamos la pauta del educador como trabajador cultural, es mucho más claro para la etnoeducación el presupuesto de inclusión planteado en el modelo teórico de la educación inclusiva. Incluso es plausible afirmar que rebasa el mismo modelo al centrar su mirada en las subjetividades producidas en un ámbito sociocultural, así este sea de tipo institucional. Cuando son las subjetividades un elemento estructurante en el aula, las mismas empiezan a ser emergentes en la producción individual y colectiva, brindando al educador pautas para la acción inmediata, sin perder de vista el conjunto de dinámicas que mueven los otros elementos estructurantes. A través de las subjetividades empieza a manejar los otros elementos del aula estructurada (espacio, tiempo, secuencias) brindando a cada niño la afectación necesaria que requiere su habilidad o su emergencia, sin dejar de percibir el conjunto de los compañeros que están o no en relación con él. En el

¹⁴<http://www.vanguardia.com/historico/77369-educacion-inclusiva-empieza-a-romper-barreras-en-la-ciudad>;
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-838783>; <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-716591>;
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-9207270>; <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-5246845>;
<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13212315>; <http://www.latarde.com/noticias/risaralda/109453-la-escuela-de-la-palabra-tiene-deficiencias-locativas>;
http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/U/una_escuela_para_ninos_capaces/una_escuela_para_ninos_capaces.asp



trabajo independiente o interdependiente de los niños, en las actividades grupales, o en las tutorías del docente, este se mueve como un director de orquesta que tiene la capacidad de recoger la virtuosidad de cada músico, de cada grupo de instrumentos, de la orquesta en su conjunto y de él mismo. Está completamente conciente y a la par arrobado por la emergencia de la obra. En el aula estructurada el docente vive la misma experiencia, por ende su capacidad educativa se mueve en diferentes ámbitos que tienen como finalidad última la obra denominada jornada escolar.

Es por esto que como corolario de esta investigación podemos plantear que el aula estructurada está cerca de una educación emergente, ya que se mueve más en el espacio de las subjetividades, y en ese espacio son las emergencias las que determinan el accionar de los niños y el docente. Ello además significa que el asunto cultural queda desligado de estereotipos y prejuicios, para allanar una práctica que se mueve en el hacer, en la producción, en la habilidad que deviene en habilidad. Allí el conocimiento entra a formar parte de la producción del aula, dado que se construyen las articulaciones que lo tornan significativo y útil.



BIBLIOGRAFÍA

ARANGUREN PERAZA, Gilberto. *La investigación - acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador*. En: Revista de Pedagogía, vol.28, No 82, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Mayo – Agosto de 2007, 173 – 195.

ALVARADO, Sara Victoria. *Proceso de construcción teórica, métodos y técnicas en la investigación social: Módulo 2, conceptualización*. Manizales, 1992. CINDE. 103 p.

ACHILLAS, DELARI, Junior. *Sentidos Do “Drama” Na Perspectiva De Vigotski: Um Diálogo No Limiar Entre Arte E Psicologia*. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011.

AYESTARÁN, Ignacio. *Epistemología de la innovación social y de la destrucción creativa. Utopía y Práxis Latinoamericana*. Vol 16, No 54, Julio – Septiembre 2001. pp 67 – 91. ISSN: 1315 – 5216

BOLIVAR, Antonio y DOMINGO, Jesús. *La investigación bibliográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual*. Forum Qualitative Social Reseach, Volumen 7, No 4 Art 12 – septiembre 2006.

CARLGREN, Frans. *Pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad*. Editorial Rudolf Steiner, Madrid, España. 1989. ISBN 8485370- 59 -7

CALLAHAN, Kevin. *ABA Versus TEACCH: The Case for Defining and Validating Comprehensive Treatment Models in Autism*. *J Autism Dev Disord*.2010. 40:74–88 DOI 10.1007/s10803-009-0834-0.

CENDALES, Lola. *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Bogotá: Dimensión Educativa, 2003.

CANTO O, Jesús M. *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*. Ediciones Aljibe, Málaga (España) 1998 266 p. ISBN 84-87767-83-4

CARBAJO M, Concha. *PERRENOUD Ph, Diez nuevas competencias para enseñar*. Universidad de Murcia. Barcelona, 2004 Graó. 7p.

CASTRO F, Carolina. *Las afecciones en la cosmología de Platón*. En: Actas del II Congreso de Jóvenes Investigadores den Filosofía, TALES, Revista de la Asociación de Alumnos de Postgrado de Filosofía. No 2 ISSN 2172-2587. 2009. P 239 – 250.

CORNEJO, Sara y BRIK, Lili. *La representación de la emociones en la dramática*. Panamericana, 2003. 216 p. ISBN 950-0-0244-X.

DIAZ M, CRISTHIAN JAMES. *Subjetividad Docente y Resistencias Culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación*. En: Revista Actualidades Pedagógicas No 48: 95 – 103 / Enero, junio de 2006.



FABRIS, Fernando y GALIÑANES, María Dolores. *Psicología Clínica Pichoniana*. Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2004. 192 p. ISBN 950-9693-70-7).

FERRIERE, AD. *Pestalozzi y la nueva educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Buenos Aires, 1928. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 1974. Siglo XXI Editores.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI Editores. 1997. 139 P. ISBN 987-1105-11-8.

FREIRE, Paulo. *El grito manso*. Siglo XXI Editores. Argentina, 2006. 101 p. ISBN 987-1105-30-4.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI Editores. 1993. 273 p. ISBN -13. 978-607-03-0298-5.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ Antonio . *Por Uma Pedagogia da Pergunta*. Editorial Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1985. 158 p.

FREIRE, Paulo e GUIMARAES, Sergio. *Sobre Educacao (Diálogos)*. Cuarta edición. Paz e Terra Educacao, Rio de Janeiro. 1988. 132 p.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. *O Caminho se faz caminando. Conversas sobre educacao e mudanca social*. Editorial Vozes. Sao Pablo, 2003. 229 p ISBN 85.326.2815-X

GHISO, ALFREDO. *Sostener una mano o encadenar un alma. Legados de Paulo Freire para conceptualización de la pedagogía social en América Latina*. *Contexto y Educación*. Editorial UNIJUÍ, Año 15, No 59. Juk/Ser. 2000. P 31 – 53.

GUI, Luís Alberto y PAVÓN, María Isabel. *Metodología de la intervención. Sistematización de experiencias de campo en Psicología Social*. Segunda edición. Ediciones Labriego, Buenos Aires, 2003. 139 p.

GRAMSI, Antonio. *Escritos Políticos (1917 – 1933)*. Segunda edición. Ediciones Pasado y Presente – Siglo XXI editores. México. 1981. 248 p. ISBN 968-23-1030 –X.

HABERMAS, Jürgen.. *Racionalidad: Una Determinación Preliminar del Concepto*. En: *Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Taurus Ediciones. Madrid, 1987. pp. 24 – 45.

HUME , Sara and ODOM, Sam. *Effects of an Individual Work System on the Independent Functioning of Students with Autism*. *J Autism Dev Disord* (2007) 37:1166–1180 DOI 10.1007/s10803-006-0260-5.

JARA HOLLIDAY, Oscar. *La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano – Una aproximación histórica*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja. 2003. 14 p.



JENNET, Heather K and HARRIS, Sandra L and MESIBOV, GARY B . *Commitment to Philosophy, teacher efficacy, and Burnout Among teachers of children with autism*. En: Journal of autism an developmental disorders. 2003. Vol 33, No 6, December. Pp583 – 593.

KWEE. Caroline Sianlian and MARINHO S, Tania María and TAVARES A Ciriaco C. *Autismo: Uma Avialiacao Transdisciplinar baseada no program TEACCH*. REv CEFAC. 2009 v. 11, Supl2, 217-226.

MATURANA, Humberto y NISIS, Sima. *Formación Humana y Capacitación*. Cuarta Edición. Dolmen Ediciones. Santiago de Chile, 2002. 175p. ISBN 956-201-267-0

MESIBOV, Gary B y SHEA Victoria. *The teacch program in the era of evidence –based preactice*. En: *JAutism Dev Disord*. 2010. 40: 570 – 579 DOI 10.1007/s 10803 -009-0901-6.

MILLER A. BRUCE. *Review of the Qualitative Research on multigrade Instruction*. *Journal of Research in rural Education*. Winter 1991, Vol.7, No.2, pp.3-12.

MOFFAT, Alfredo. *Terapia de Crisis, la emergencia psicológica*, Buenos Aires, el autor. 2007. 197 p. ISBN 978-987-05-3450-1.

MUÑOZ, Pablo D et al. *La locura y sus versiones en la obra de J Lacan II: locura y psicosis*. Facultad de Psicología – UBA/ Secretaría de Investigaciones/ Anuario de Invetigaciones/Volumen XVII. 2002. pp 113 – 122.

PANERAI, Simonetta. *Special Education Versus Inclusive Education: The Role of the TEACCH Program*. *J Autism Dev Disord*. 2009. 39:874–882 DOI 10.1007/s10803-009-0696-5

PERRENAUD, Philippe, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial GRAO. 2007

PERRENOUD, Philippe. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed GRAÓ. Barcelona, 2007 (5ª edición).

PEDRAZA M, Haydée y ACLE T, Guadalupe. *Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en las clases de español*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Abril-Junio, 2009. Vol 14, Num 41, pp 431 – 449.

PICHON – RIVIÈRE, Enrique. *El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social*. Segunda edición, Buenos Aires. 2003. Nueva Visión, 256 p. ISBN 950-602-000-0

PICHON RIVIÈRE, Enrique. *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2006, 128 p. ISBN 950 – 602-065-5.

PIAGET, Jean. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Black Print CPI. 2011. 544 P. ISBN: 978-84-9892-227-1.

PIAGET, Jean. *La representación del mundo en el niño*. Editorial Morata. Barcelona España. 1984.



PROBST, Paul and LEPPERT, Tobias. *Brief Report: Outcomes of a Teacher Training Program for Autism Spectrum Disorders*. J Autism Dev Disord, 2010. 38:1791–1796 DOI 10.1007/s10803-008-0561-y.

QUINTERO, Héctor. GARCIA, Mónica. *El aprendizaje en la praxis social: Sistematización de la estrategia punto seguido*. Postergraph, 2009. 178 p. ISBN 978-958-8487-04-5.

ROMERO R. Roberto. *Grupo, objeto y teoría. Sexta Edición, Lugar Editorial*. Buenos Aires, 2004. 158 p. ISBN 950-9129-13-5

ROMERO R, Roberto y SAUANE, Susana T. *Grupo, objeto y teoría Vol III, Tercera Edición*. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1995. 134p, ISBN 950-892-012-2..

SCHNITMAN, Dora. *Diálogos generativos*, 2008. En: G. RODRIGUEZ, Fernández (comp), *Diálogos Appreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. País Vasco – Madrid: Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati – Editorial Dykson, pág. 17 – 48. ISBN 978-84-9849-280-7.

VYGOTSKI, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Cambridge MA: Harvard University Press. 1978; traducción: Barcelona: Crítica, 1979. 226 P. ISBN:84-8432-046-4.

Textos Electrónicos:

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina. [En línea] 1997. [Revisado el 29-09-2013]. Disponible desde:

http://aulanet.umb.edu.co/aulanet_jh/archivos/correo_umb/0L0202_051_A2/6546997_N2.pdf.

BLAU, Asunción. *Adecuaciones curriculares para manejo de niños con autismo*. [En línea] 2013. [Revisado el 23-12-2013]. Disponible desde: <http://www.slideshare.net/manolako10/adaptaciones-curriculares-en-autismo>.

BORJAS, Beatriz. *Orientaciones para sistematizar experiencias*. [Revisado el 12-02.2014] Disponible desde: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/orientaciones_para_sistematizar_experiencias.pdf.

CHAVES, Ana Lupita. *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky*. [En línea] septiembre, 2001vol. 25, número 002 Universidad de Costa Rica Ciudad Universitaria Rod, Costa Rica pp. 59-65. Disponible desde:http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_edcucativas_de_la_teoria_sociocultural_de_Vigotsky.pdf.

CENDALES, Lola y TORRES C, Alfonso. *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. Depositorio Digital. KairED. [En línea] 2009. [Revisado el 02-12-2013]. Disponible desde: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/729/lola_cendales-alfon.

COLEGIO OFICIAL JOSÉ ANTONIO GALÁN. Proyecto Educativo Institucional. Revisión y Correcciones. [En línea] 2011, Pereira. 44 p. [Revisado el 07-05-2013] <http://colegios.pereiraeduca.gov.co/instituciones/joseantoniogalan/pei.pdf>



FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. [En línea] Santiago, 1965. [Revisado el 20-06-2013]. Disponible desde: http://omarchantrepillimue.bligoo.cl/media/users/24/1219440/files/355945/paulo_freire_1.pdf.

Flores O. S. La práctica reflexiva. Antología de seminarios de Investigación: Práctica educativa. [En línea] 2004. Secretaría de Educación Jalisco. [Consultado el día 16-01-2014] Disponible desde: <http://educacion.jalisco.gob.mx>.

GASCHÉ, Jorge. *De hablar a educación intercultural a hacerla*. [En línea]. [Consultado del 25-02-2014]. Disponible desde: <http://www.digeibir.gob.pe/biblioteca/de-hablar-de-la-educaci%C3%B3n-intercultural-hacerla-por-jorge-gasch%C3%A9>.

GHISO, Alfredo. *La Sistematización en contextos formativos universitarios*. [En línea]. 2008. [Consultado el 13-12-2013]. Disponible desde: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf.

GHISO, Alfredo Manuel. Sistematización. Un pensar el hacer que se resiste a perder su autonomía. [En línea]. En: Decisio, Enero – Abril. 2011. Fundación Luís Amigo. Medellín, Colombia. [Consultado el 23-12-2013]. Disponible desde: http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_28/decisio28_saber1.pdf.

MEJIA J, Marco Raúl. Sistematización. Una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos. Ministerio de Educación de Bolivia, Viceministerio de educación alternativa y especial. [En línea]. 2012. [Revisado el 08-12-2013]. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/156187056/Marco-Raul-M-Sistematizacion>.

MESIBOV, G.B. y V. Shea. *The Culture of Autism. From Theoretical Understanding to Educational Practice*. By G. B. Plenum Publishing Corp. [En línea] Disponible en: www.autismuk.com/index3sub1.htm

MESIBOV, G.B. y M. HOWLEY. Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion. [En línea] 2003. Inc NetLibrary. Taylor & Francis Group. Disponible desde: <http://books.google.es/books?id=vMuYGAAACAAJ>

MONTERO RG, María. El aula, un sistema vivo. *Primera Infancia*. [En línea] [Revisado el 27-02-2014] Disponible desde: www.obstare.com/http://www.obstare.com/varios/revistas/EI%20Aula,%20un%20Sistema%20Vivo.pdf. P 42 – 50.

POLMAN, Joseph L. *La zona de desarrollo próximo de la identidad en entornos de aprendizaje de oficios*. [En línea] 2010. Disponible desde: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre353/re35305esp.pdf?documentId=0901e72b8120481>.

SRIBANO, Adrián y DE SENA, Angélica. *Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde al autoetnografía como estrategia de investigación*. [En Línea]. 2009. Recuperado en: www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html.

Documentos normativa nacional e internacional:



COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 115 por la cual se expide la Ley General de Educación (8 febrero de 1994) [En línea]. Bogotá (Colombia): 1994 [Revisado el 08-10-2013]. disponible desde http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 361. (7 febrero, 1997). [En línea]. Bogotá (Colombia): Diario Oficial No 42.978. 11 de febrero de 1997. [Revisado el 08-10-2013]. Disponible desde www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/1997/ley_0361_1997.html

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. CONPES 80: Política Públicas de Discapacidad [En línea]. Bogotá (Colombia): 2004. [Revisado el 15-01-2014]. Disponible desde: www.minicultura.govvisado.el.co/index.php?idecategorias

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (ONU). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad [En línea]. Washington (EEUU): Oficina de las Naciones Unidas para los derechos humanos. 2006 [Revisado el 11-12-2013]. Disponible desde: www.convenciondiscapacidad.es/

UNESCO. Conferencia Mundial de educación para todos [En línea]. Jotiem: (Tailandia): 1990 [Revisado el 11-02-2014]. Disponible desde: www.unesco.org/.../jotiem_spa.shtml

UNESCO. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. [En línea]. Salamanca (España): UNESCO. 1994 [Revisado el 11-02-2014]. Disponible desde: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. Marco de Acción de Dakar Educación para Todos [En línea]. Dakar (Senegal): 2000 [Revisado el 18-01-2014]. Disponible desde: www.unesco.org/.../dakfram_spa.shtml - Francia

Cuadernos Personales:

BARQUERO, Ricardo (1997) Vigotsky y el aprendizaje escolar; Segunda edición, Aique Grupo Editor, Buenos Aires. 245 p.

VAN BOURGONDIEN, Mary and REICHLE, Nancy and SCHOPLER, Eric. *Effects of a model treatment approach on adults with autism. En: Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol33. 2003No 2, April.



ANEXOS



ANEXO NÚMERO UNO: RELATO

1. Las zonas de trabajo:

Las zonas de trabajo propuestas en el aula estructurada funcionaron sobre aspectos generales que fueron planteados de manera básica, quedando muy abierta la delimitación del uso de estas (especificidades, objetivos, temas o desempeños asociados, aprestamientos esperados, funcionamiento). De las siete zonas propuestas, dos fueron concebidas en el transcurso de la experiencia, allí se privilegió lo evidente, lo empírico, fue la práctica diaria la que determinó dicha adecuación adicional. Muchas de las acciones, apoyos y refuerzos posibles en cada zona fueron realizados de manera intuitiva, dependiendo de las necesidades que se presentaban en el día a día, respetando en lo posible algunos presupuestos generales de las formas de trabajo que se querían experimentar. Esa dinámica favoreció la emergencia de expresiones y prácticas que no hubieran sido posibles si la estructuración de las zonas gozara de límites precisos.

En primera instancia, cuatro de las zonas fueron asumidas tal cual lo propone el modelo TEACCH, la azul para el trabajo cara a cara, donde la docente presenta el material y acompaña con apoyos y refuerzos frecuentes el ejercicio del participante; la zona verde en la que el niño se enfrenta con mayor autonomía a un material que está ubicado de tal forma que le permite el trabajo paso a paso, tomando una a una las herramientas, para usarlas y luego dejarlas en otra ubicación con el mismo orden, allí el docente acompaña desde la parte posterior del niño, con un número menor de apoyos y refuerzos; la zona intermedia, donde el niño entra a trabajar bajo su propio interés con materiales y herramientas de su elección, o en actividades que no requieren de refuerzos y apoyos; y la zona roja, en la que el niño se acerca a materiales que va a usar para delinear, delimitar, rayar, aplicar, rellenar, pegar, mezclar, moldear, y refregar, con el respectivo acompañamiento de apoyos y refuerzos acorde con las habilidades presentadas.

Las otras zonas se plantearon en la misma lógica, sin embargo fueron diferenciadas por intereses de la experiencia. La zona naranja tuvo como finalidad inicial la lectura y recreación narrativa a partir de cuentos infantiles, esto duró menos de dos meses en tanto los niños y niñas tenían mínima o nula cercanía con



los cuentos, por eso la implicación de tiempo era excesiva para nosotros descuidando otras zonas. El acceso a diferentes rompecabezas, figuras y juegos, permitió darle otro sentido a la zona, se privilegió la experiencia psicomotriz y la resolución de problemas, con un menor énfasis en el manejo de refuerzos. La zona amarilla estuvo destinada a la generación de situaciones de trabajo grupal, sin uso alguno de refuerzos o apoyos, excepto en el ámbito constructivo o en el acompañamiento a las emergencias. Allí los niños, rodeados por un ambiente cerrado generaban acciones y diálogos que denotaban su sensación de estar aislados, nos permitió seguir desde la escucha aspectos emergentes que en el transcurso de la experiencia fueron acompañados. La zona azul clara concretó la recuperación de la zona de lectura acompañada y la presentación de trabajos de audio y audiovisuales que fueran experimentados de manera individual, como una apertura a experiencias distanciadas de la oferta de los medios masivos de comunicación.

En general el aula se abordó con los presupuestos propios del modelo TEACCH, acorde con estos, la estructura física se organiza de forma tal que el niño/a comprende de manera estructurada el lugar donde se le propone realizar sus actividades. El fin principal de dicha organización es el de establecer pautas físicas, visuales y gráficas que le permitan al niño/a apropiarse una estructura mental del paso a paso en la cotidianidad dentro y fuera del aula. Ello promueve la autonomía, el manejo del tiempo y la cualificación focalizada de habilidades relevantes.

Trabajar con esta estructura implicó una preparación de varios meses, donde a los niños y niñas se les reiteraba el uso de las agendas, la permanencia en las zonas establecidas, el respeto por el material de trabajo y se impulsaban acciones colaborativas con sus compañeros. A la par la docente practicante generó un entrenamiento en el día a día, brindado por el reconocimiento de las emergencias, la pesquisa continua de las habilidades previas y la necesidad de generar respuestas improvisadas ante lo emergente.

Este ejercicio permitió a la docente practicante abordar las espontaneidades de los y las niñas para reforzar y conducir elementos de interés y a su vez acompañarlas sin constricción o deformación. La división arquitectónica facilitó un



desplazamiento rápido de los acompañantes ya que los y las niñas se hallaban trabajando individual o grupalmente en seis de las siete zonas, brindando así un corredor amplio, sin obstáculos.

La observación y la escucha continua de las respuestas dadas por los miembros del grupo develaron las habilidades previas, los conocimientos previos y los intereses, siendo el reconocimiento el puente que accedió a las particularidades que tiene cada uno/una. Además la propuesta permitió a los y las niñas un encuentro con sus destrezas generando la participación activa del TOTAL del grupo.

Las herramientas tuvieron fines específicos en cuanto a su uso, sin embargo, se le permitió al niño o niña cambiar la intención del instrumento develando emergencias que irrumpieron diariamente en la cotidianidad del aula. Ahí los niños se convirtieron en la figura central de la educación, y la labor educativa en la generadora de estrategias que permitieron el desarrollo de la espontaneidad. En esa lógica la docente practicante pasó de ser un derrotero, a ser la acompañante y mediadora entre las emergencias y los saberes sociales que tienen relación con el aula.

Las distintas zonas de trabajo acompañadas de sus herramientas estimularon y fortalecieron las idiosincrasias y a su vez permitieron incluir en el espacio del aula elementos conceptuales y abstráctos básicos que se acercaban a lo planteado por los objetivos generales de la ley 115 en su capítulo primero, tanto para preescolar como para educación básica¹⁵.

Es así como la propuesta benefició a los niños “atípicos¹⁶” y a los niños y niñas “típicos¹⁷” sin ser excluyente o preferencial en el trato, las oportunidades, las libertades, las coacciones, los refuerzos y ante todo en la valoración de las

¹⁵ Título II, Capítulo uno, Sección Segunda y tercera, artículos 16 y 21. Ley General de Educación De la República de Colombia.

¹⁶ Aquel niño que no cumple con uno o más patrones de la edad y que en el caso específico del aula lo afrenta en entender los contenidos del aula.

¹⁷ Aquellos niños y niñas que cumple con los patrones de desarrollo esperados para la edad



formas de ver, ser y sentir. Los miembros del grupo rotaron por todas las zonas, trabajaron con todas las herramientas y tuvieron una agenda propia de trabajo.

A través del seguimiento hecho día a día por nosotros, fueron privilegiadas zonas de trabajo, tipos de actividades, rutas de reforzamiento, formas de estímulo, herramientas didácticas, según las habilidades o necesidades, ello no quiere decir que se perdió la lógica de movimiento diaria, simplemente que se repetían con cierta frecuencia las zonas que impulsaban a los y las niñas desde sus particularidades.

Estos actúan y comprenden el mundo de forma diferente, por ende los aprovechamientos fueron diferenciados, ya fuera en el trabajo cara-cara (docente practicante-niño/a); el trabajo solo, secuencial y con herramientas específicas; o en el uso de herramientas que potenciaban la observación, la lógica espacial, la resolución de problemas, la atención y memoria. Igual otros relievaban en las actividades que requieren ayuda mutua, ejercicios de imaginación grupal, edificación de estructuras. Según las emergencias de los y las niñas y de la reiteración en las zonas que los refuerzan se logró que aquellos elementos de difícil asimilación para algunos fueran impulsados y reforzados en las zonas privilegiadas por la relación observación/habilidad/ emergencia.

Los y las niñas al hallar sus destrezas también reclaman zonas, herramientas didácticas y actividades, es aquí donde se encuentran dos particularidades generales entre los niños/as "típicos de los/as "atípicos", los primeros demandaron actividades adicionales fuera del aula o en la zona de transición que implicaran juegos de contacto, movimiento, con indicaciones precisas por parte del adulto acompañante; mientras que los segundos poco se inscribieron en estas actividades y si lo hicieron fue porque la docente (practicante o titular) los acompañó en la actividad de forma personalizada. Sin embargo al incluir en la división del aula zonas que permiten el trabajo en equipo los niños atípicos se inscriben desde sus habilidades en acciones comunes con sus compañeros y compañeras sin necesidad del monitoreo adulto y al tener diferentes herramientas didácticas responden a la propuesta sin resistencia.



El rotar por las zonas de trabajo y compartir con todos los y las compañeras en diferentes momentos llevó implícito que las observaciones de las habilidades no fueran producto exclusivo de nosotros, los niños y niñas desde su individualidad, lograron igual identificar las destrezas de sus pares, asociándolas a ejercicios comunicativos que derivaron en una relación evidente de enseñanza aprendizaje y en la valoración mutua.

2. La memoria del Aula Estructurada:

Previo al inicio de la experiencia en el aula, está no se distinguía de aulas de otras escuelas públicas rurales. En lo que a diseño arquitectónico compete, era la suma de un salón de clase, pupitres, sillas color madera, tablero a la altura del docente, estantería para guardar los textos escolares, paredes blancas y piso de un solo tono. La temporalidad en el aula tampoco se distinguía de la de otras escuelas, los estudiantes entraban a las 7:00 a.m, tenían un descanso de cuarentaicinco minutos a las 10 a.m, organizaban sus morrales a las 11:45 a.m y salían para su casa a las 12 meridiano.

Ya en la observación participante de la dinámica del aula, los desempeños evidenciados en los niños eran respuestados desde una perspectiva valorativa muy ligada a lo que estaba bien y está mal. Si los desempeños y actitudes correspondían a lo esperado por la docente, se continuaba con actividades adicionales, con el uso de otros materiales. Si estas no correspondían a lo esperado se utilizaba el refuerzo continuo y el acompañamiento extraclase. Las maniobras usadas no abarcaban las habilidades de los niños atípicos ni los cambios comportamentales y emocionales de los y las niñas en su conjunto.

Al empezar la participación en el aula por parte de nosotros, el interés estaba centrado en acompañar a nuestro hijo, para que pudiera tener un desempeño correspondiente a los requerimientos de la docente titular y de los logros esperados para el respectivo grado escolar. En el transcurso del acompañamiento ambos asumimos una mayor cantidad de actividades y ejercicios para el conjunto de niños y niñas, generando ello gran aprendizaje para nosotros. Sin embargo dicha generalización conllevó reducir los tiempos de acompañamiento específico a



Alejandro, lo que derivó en su bajo aprovechamiento de las acciones que se estaban desarrollando.

Fue entonces cuando se decidimos experimentar en la escuela con un modelo de manejo para acompañar de manera más individualizada a niños con autismo. Para eso se empleó una adaptación del modelo Teacch, en el cual la estructura física y simbólica del aula se organiza para que el niño(a) comprenda la secuencia, temporalidad, logística y límites de los ejercicios a realizarse. El fin principal de dicha organización fue el establecer límites físicos y/o visuales y gráficos claros, para así ampliar la comunicación y reducir las distracciones que reducen las posibilidades de concentración de los y las niñas. Si bien un solo Alejandro estaba diagnosticado con autismo, se habían evidenciado diferentes formas de expresión en otros cuatro niños que requerían un acompañamiento diferenciado.

El diseño arquitectónico iba acompañado de agendas de trabajo individual (temporalidad en el aula), en las que se marcaron con colores las distintas zonas que el niño debía trabajar en la jornada escolar, siendo propuesto en primera instancia el uso de dos zonas por jornada. A las agendas se sumaron cajas enumeradas de uno a cuatro ubicadas en cada zona, en ellas iban depositadas las herramientas que el niño debía manipular como parte de su ejercicio secuencial de zona. En términos ideales se ubicaron franjas para que los niños registraran con símbolos su avance, sin embargo no fueron utilizadas. Como complemento final se creó un banco de material que facilitara la ejecución de actividades emergentes.

Ya en el desarrollo del aula fueron evidentes distintas variables que completaron el ejercicio: la primera tenía que ver con la secuencialidad, la segunda con el movimiento, la tercera con los cierres de jornada, la cuarta con el cuerpo, la quinta con la escucha y rescate de las percepciones, las valoraciones y las representaciones de los y las niñas y la sexta con la narración.

La secuencialidad implicó el encuentro diario en el aula con los y las niñas, donde desarrollaron ejercicios direccionados desde las agendas individuales; las zonas estaban arregladas previamente y el material didáctico y pedagógico en su lugar correspondiente. Cuando se cuidó la secuencialidad los miembros del grupo



apropiaron la rutina y trabajaron sin mayor intervención adulta; cuando no, el ejercicio rutinario se rompió de forma reiterada, dado que asumieron actitudes desfavorables para el pleno desarrollo de la propuesta.

El trabajo secuencial en las zonas amarró valoraciones, deseos, apropiaciones y actitudes que conllevó a los miembros del grupo a trabajar desde su diversidad potenciado a diario sus habilidades previas y generando nuevas. Adicionalmente la rotación continua permitió que los y las niñas se encuentren en distintos espacios y se valoren desde sus particularidades.

En el arranque de la intervención los y las niñas se excluían por género, edad y nivel académico. Con la posibilidad de rotar y encontrarse con sus compañeros en diferentes actividades - que requieren de habilidades no desarrolladas por todas y todos - fueron comprendiendo (sin intervención adulta) que sus compañeros y compañeras tenían otras potencialidades. Esto llevó a que se generara una conducta extendida de ayuda mutua y comunicación sin las exclusiones ya mencionadas.

El trabajo en el aula llevó implícito el movimiento ya que este hacía parte de la rotación diaria por tres diferentes zonas de trabajo. No obstante los y las niñas reclamaban espacios de bailes, brincos, carreras y puestas en escena que implicaron un movimiento ampliado(corporal), en estos ejercicios se inscribieron sin invitación y se dejaron llevar por la energía grupal. Estas actividades requirieron un esfuerzo adicional por parte de nosotros para que la totalidad del grupo se incluyera y siguiera las indicaciones, ya que los niños atípicos del aula a pesar de que denotaban gusto por estas actividades debían ser acompañados de forma personalizada para que fueran parte activa del ejercicio.

El cuerpo tomó mucha fuerza comunicativa desde el movimiento y la quietud para demostrar conformidades o inconformidades con actividades y conversaciones; también sirvió como evidencia del estado de ánimo de los y las niñas, y ante todo como instrumento de trabajo, donde se abordaron diferentes temas dándole un sentido concreto a lo trabajado.



La escucha y la observación permitieron evidenciar las percepciones, las valoraciones y las representaciones de los y las niñas, esto fue importante porque los y las niñas respondieron a los ejercicios desde su marco referencial. Si lo anterior era tenido en cuenta no solo se lograba un sentido general del entorno social y simbólico, sino que se podían ejemplificar contenidos y se improvisaban actividades contextualizadas.

Las narraciones cobraron mucha fuerza al incluir vivencias de los y las niñas. Estas fueron útiles cuando se notó dispersión en el ejercicio de rotación o cuando se percibió una problemática dentro o fuera del aula, la narrativa implicó una tonalidad, timbre, movimiento y pausa con idea de hacerla agradable a la escucha y la proyección. Se enunciara un ejemplo de la fuerza que tuvo:

Juan David uno de los niños del salón había repetido el grado primero tres veces y lo estaba haciendo por cuarta vez, lastimosamente el requisito para pasarlo de curso era el de saber leer -digamos unir silabas-, su experiencia en el aula era compleja, por su edad (9 años) no tenía juegos comunes con sus compañeros, por el contrario era objeto de burla continua, él como respuesta se quedaba sentado en su pupitre sin musitar por horas (incluso toda la jornada), los refuerzos hechos no lo seducían; un día se narró un cuento con mucho movimiento, expresión facial, entonación, se le dijo a los y las niñas que el oso (protagonista del cuento) venía a conceder un deseo a uno de los niños del aula, se miró a Juan David y se le dijo que desde ese momento él tenía la posibilidad de leer.

El niño cambio su actitud con respecto al tema, pidió ayuda a la docente practicante y siguió los ejercicios propuestos por la docente titular. Al finalizar el año fue promovido a segundo.

Es un ejemplo muy básico de todas las fibras que tocan las narraciones en los y las niñas desde que se haga con puesta en escena, de lo contrario, si la lectura es corrida, los miembros del grupo pierden el interés y se dispersan por el aula o se quedan dónde están sin prestar atención.



Este ejercicio se usó con frecuencia en los cierres de jornada, donde se intentó recoger todo lo visto en el desarrollo del día (si hubo actividades de grupo) o donde se esperó estimular al niño/niña para que regresaran al día siguiente con ánimo de trabajar en las zonas. De lo observado en la mañana se enunciaban públicamente las habilidades de los niños, esto amplió su auto valoración y la valoración de sus compañeros, también se hizo el ejercicio con el fin de dialogar con los y las niñas sobre las situaciones de convivencia dentro y fuera del aula.

3. Las Herramientas didácticas:

Las y los niños por el solo hecho de ser humanos son en esencia diversos, sus características sociales, familiares, culturales, de género, implican unos recursos que los incluyan a todos. Para este caso las herramientas didácticas fueron de vital importancia ya que estaban diseñadas de tal forma que le permitieron alta autonomía, interactividad, disfrute y alternativas de trabajo. Estas herramientas sustentaron la rutina del ejercicio en las zonas del aula, presentando variedad, focalización y uso específico acorde con las características de los y las niñas que las usufructuaron. Igualmente la docente practicante que acompañó el ejercicio estaba en el deber de generar actividades contextualizadas que abarcaran la multiplicidad de expresiones halladas.

A continuación se esbozaran las zonas de trabajo con las emergencias encontradas en cada una:

1. La zona azul oscura se caracterizó por la acción cara-cara (estudiante/docente practicante), en ella se trabajó el significado y la recreación del significado de los objetos, los sujetos, el espacio, las temporalidades, las relaciones, las secuencias, las jerarquías y los límites.

Allí se profundizaron las habilidades particulares de cada uno/una, con material didáctico que promovió la interacción constante educando educador, generando



este último una serie de refuerzos o de apoyos según el caso para que el niño/niña desarrollara lo propuesto. Se percibió que los y las niñas se satisfacían al ver y ser vistos en el logro de las actividades, adicionalmente se descubrió una notable empatía con la docente practicante y gusto por la novedad en cuanto al trabajo desarrollado.

Los y las niñas respondieron a las indicaciones brindadas y propusieron actividades desde sus expectativas. El trabajar en esta zona con herramientas novedosas incitaba en los niños/niñas curiosidad y deseo de trabajar; para esta división la docente practicante cargábamos a diario una maleta con herramientas didácticas que estaban pensadas en los temas que se querían profundizar dependiendo del niño/niña que se encontrara agendado en la zona, los miembros del grupo la llamaban “la maleta mágica”, la mayoría de veces se notaban ansiosos por conocer su contenido. Esta fue una buena forma de estimular el trabajo en la zona azul y de apoyar a los y las niñas desde sus intereses y habilidades.

2. En la división de la Zona Naranja se trabajó el sentido de la forma, la relación y la ubicación espacial de las cosas, se desarrollaron los ejercicios en el piso, con cuatro compañeros más, cada uno tomaba una caja que poseía un rompecabezas con formas regulares o irregulares en dos o tres dimensiones. Al terminar de completar cada puzzle el niño o niña tomaba el del compañero que estaba al lado.

Se encontraron emergencias de tipo observación y descripción, concentración y atención, capacidad de aprender, entender y organizar las formas espaciales regulares e irregulares.

A pesar de que la lógica de la zona se suponía era para trabajo individual, los miembros del grupo modificaron esta idea al ejercer un trabajo colaborativo con sus compañeros y compañeras, ya que unos/unas tenían más habilidad para este tipo de ejercicios y a otros no les fluía de la misma manera, esta fue la emergencia más sugestiva encontrada en este espacio “la ayuda mutua”.



3. La Zona Amarilla hizo parte de un área encerrada (tipo cerco) en la que ingresaban cuatro niños, para acceder a cuatro cajas numeradas del uno al cuatro, en ellas encontraban materiales para trabajo grupal (armo todo, bloques, figuras en foamy, formas geométricas tridimensionales...). La lógica de la zona desde el primer momento fue la de que los niños tuvieran un espacio que les permitiera imaginar, crear y negociar en el armado de estructuras o en juegos de trabajo grupal.

Los y las niñas apropiaron el espacio, trabajaron según lo planeado y dirigieron sus actividades sin intervención adulta, en sus relatos se percibieron sus formas de vida, sus intereses, los programas de T.V vistos en sus hogares, sus personajes preferidos... Esta zona se transformó en un espacio muy interesante porque los niños/niñas se convirtieron en educadores de sus compañeros/compañeras, a la par se descubrió la imitación como un componente central, copiaron movimientos, gestos, relatos, gustos, estructuras, la copia dejó de ser un ejercicio de imitación para convertirse en creación grupal, ya que cada vez que uno de los o las niñas imitaba, siempre (y sin voluntad aparente) le agregaba algo propio y esto a su vez era imitado y transformado, es decir la imitación se aprendió, potenció y cualificó.

4. En la zona verde se trabajó la relación manipulación – construcción de nociones sobre las cosas y los significados, en la cual el niño/niña desarrolló sus actividades con autonomía relativa a través de herramientas didácticas que le permitieron dicho ejercicio.

Esta zona fue un espacio ligado al silencio y a la diligencia. Ninguno(a) emplató reclamo en lo realizado, se apreció un alto nivel de concentración. La actitud de los participantes dependió (al igual que en las otras zonas) de la secuencialidad de los encuentros, del orden de las herramientas y del estado de ánimo del niño/niña.

5. En la zona roja se trabajó el cuerpo como creador y centro de observación y descripción del mundo del niño y la niña a través de la expresión artística, en este espacio se apreció el gusto por la ejecución de actividades manuales, este fue un momento solicitado con frecuencia. Allí los niños/niñas reclamaban materiales



para colorear que tuvieran relación con sus preferencias, rechazaban los que se encontraran medianamente elaborados (que no fueran de ellos). Fue evidente el gusto por ejercicios donde la piel quedara impregnada de distintos elementos, escarcha, pintura, colbón, marcador, tinta y vinilo. Estando impregnados con ellos evitaban al máximo salir a las baterías sanitarias para el respectivo lavado.

En esta zona por la presencia del tablero a la altura de los niños, se vivieron múltiples momentos emergentes que provenían de una condición individual o de la conjunción de ejercicios de tres o cuatro niños. Dichas emergencias fueron las que más amarraron los conceptos que se trabajaron en las otras zonas. En un mismo momento se recrearon figuras geométricas, acercamientos anatómicos y topográficos al cuerpo, tipos de trazo, colores, formas, vocales, números del uno al cien, tipos de animales, tipos de plantas, y fenómenos naturales, entre otros. En esta acción fue muy importante la actitud de la docente practicante, dada que a través de la narración y creación improvisada de referentes podía potenciar lo emergente

6. En la zona azul clara se desarrolló la experiencia auditiva y audiovisual cercana y distante a la vida cotidiana por medio de cuentos, fabulas, moralejas, canciones. A esta zona los niños y niñas respondieron de dos formas, si el material impartido era audiovisual o de lectura por parte de la docente acompañante ellos y ellas querían participar con ahínco, pero si el material de la zona era de lectura individual (solo/sola) o de propuestas en audio medianamente desconocidas se mostraban inquietos y con reclamos periódicos para pasar a otra zona.

7. La zona morada estuvo a cargo de la docente titular, el trabajo fue dirigido sobre hechos dados, sin participación activa del niño. En esta zona siguieron las indicaciones sobre desarrollo de actividades específicas relacionadas con escritura, principios de matemáticas y geometría (en sus cuadernos especialmente).

8. La zona intermedia fue muy importante para la articulación de las otras zonas, reduciendo la ansiedad o la apatía vivida por los niños cuando no deseaban estar en el espacio asignado. De igual forma permitía que los niños con desempeños



rápidos y cualificados en determinadas zonas, asumieran otras actividades sin desconectarse de la rutina. Allí se escenificaban los cierres y las acciones emergentes que incluía a todo el colectivo. Un hecho interesante estuvo relacionado con la emergencia del observador interesado, algunos niños al salir de su respectiva zona se acercaba a un compañero que estaba trabajando en esta, y se dedicaban a una observación participante, en tanto hacían sugerencias, comentarios o incluso trabajaban de manera conjunta.

Sin ser una zona como tal, el patio de recreo se convirtió en un lugar que se denominó de catapulta, dependiendo de las emergencias de las zonas amarilla, roja y naranja, las actividades se trasladaban allí para conservar unas condiciones concentración y atención para los otros estudiantes.

El aula estructurada en compañía de las herramientas didácticas y las actividades, abrió la puerta a la pluralidad de formas de entender el mundo y en cada espacio los niños/niñas lograron identificarse según su potencialidad.

4. Características que debe tener un/una docente en el aula estructurada:

Cuando se pensó en el aula estructurada, acorde con lo propuesto por la división TEACCH de la Universidad de Carolina del Norte, el referente era mínimo con respecto a este tipo de adaptaciones, que en ese momento se presuponía estaban relacionadas únicamente con los componentes arquitectónico y comunicativo del aula. La división estructurada del aula favorecía la asociación de un sistema comunicativo de colores y números con la división del aula en diferentes espacios con uso específico, para así generar una secuencialidad de actividades que permitía a los niños un orden, una rutina estructurada, una práctica educativa menos dependiente del direccionamiento del docente, y una posibilidad concreta de participación de los que tenían expresiones atípicas.

Si bien en la lógica de la división TEEACH su modelo es de corte educativo terapéutico, en la lógica general de estructuración que utilizan era viable encontrar posibilidades de adaptación para hacer partícipes a niños típicos. Ese era el presupuesto cuando se diseñó y puso en funcionamiento el aula estructurada.



La experiencia ha demostrado que la estructuración no solamente proviene de las dos categorías enunciadas previamente, cobrando mucha fuerza la figura del/la docente como el elemento que aglutina las otras dos categorías para darle coherencia y sentido a la estructuración en su conjunto, en tanto la estructura se mueve más en la ideas que en los objetos, más en la cosmovisión del aula que en los estímulos que genera la arquitectura, más en la disposición y “ganas” del/la docente que en la existencia de herramientas o zonas de trabajo.

Si el/la docente asume la concreción de la estructura en su conjunto los niños y niñas apropián sin dificultad y con gusto la estructura del aula, y eso solamente es posible si los ejercicios presupuestados y la emergencias esperadas se dan en un intención que es reiterada y secuencial. Algo valioso en la experiencia fue encontrar que los niños no mecanizaron la rutina, si esto fuera así, las interrupciones dadas por las ausencias frecuentes de la docente, no habrían tenido impacto directo en la rutina. En los datos fue claro encontrar que un día de interrupción implicaba hasta dos días de ajuste en la rutina general. Por ende, sin mecanización o modulación conductual condicionante la participación en las zonas corresponde más a un acuerdo de aula, por cierto bastante frágil, en el que la docente acompañante o titular es el garante directo.

Así el aula estructurada (como noción) presuponga el rechazo del logocentrismo como práctica dominante en la educación instruccional, en ella el/la docente cobra un protagonismo mayor, en tanto requiere de habilidades, disposiciones, intereses, conocimientos y representaciones que son determinantes para que el aula brinde todas sus potencialidades.

Los resultados de esta sistematización son muy interesantes con respecto a esas condiciones necesarias.

1. La/el docente es constante en su presencia física dentro y fuera del aula, más allá del cumplimiento de horarios de trabajo, su interés corresponde a una presencia consciente, con disposición para ser y estar con los niños y niñas. Su horario no es fragmentado de manera funcional, y su permanencia determina un



ejercicio de observación de las diferentes dinámicas de los niños, incluidos sus tiempos de merienda, esparcimiento y recreación.

Esta permanencia estimula la formación y consolidación de las rutinas y lógicas de trabajo. Fue evidente en la información recolectada que las ausencias sucesivas de la docente titular incrementaba la resistencia de los niños a la rutina, dado que cobraban acciones de dispersión en términos de tiempo y actividad, que chocaban con el posterior llamado a retomar las lógicas trabajadas previamente.

2. La/el docente centra su interés en las expresiones emergentes de niños y niñas, por esa razón hace un monitoreo consciente y secuencial de las actividades, las producciones y los desempeños. En el caso del aula estructurada dicho ejercicio favoreció la observación sistemática. Permitiendo ligar como un todo las zonas de trabajo, las herramientas, las actividades catapulta y las habilidades idiosincráticas de los niños y niñas. El ejercicio en sí mismo permitió amplificar su capacidad de observación en el plano de lo individual, grupal y ambiental.

3. La/el docente sigue rutas de indagación sobre los intereses de los niños y niñas, sus conocimientos previos, los saberes culturales heredados, la dinámica familiar y el contexto social. Eso le da elementos para valorar las dimensiones humanas de cada niño y niña, a la par que le brinda pistas sobre las pautas a generar para construir relaciones colaborativas con los padres de familia, los acudientes y los acompañantes del aula. Un aspecto adicional es la importancia de la indagación para plantear refuerzos sociales contextualizados que efectivamente potencien el trabajo y participación de los niños atípicos del aula.

4. La/el docente vive su profesión de forma creativa y recursiva, esto le permite acciones improvisadas que obedecen a un estar en situación. En esa perspectiva asume las condiciones y conductas de los niños en el aula bajo un lente que no incurre en privilegiar la situación positiva y denostar de la conducta negativa, como es lo acostumbrado acorde con las tendencias psicosociales. La improvisación como método de trabajo cobra validez en tanto sea muy claro el conjunto general de los intereses y capacidades de los niños fuera y dentro del aula, con ese activo



se puede dar a la tarea de acompañar (desde el diálogo, la negociación y los cambios en situación) las emergencias que los niños y niñas evidencian en su devenir.

5. El/la docente es esquemática y coherente con respecto a la propuesta del aula estructurada. En la experiencia sistematizada dicha coherencia estuvo expresada en cinco reiteraciones constantes: motivar la espontaneidad y curiosidad acorde con los intereses emergentes; ficcionar, graficar y dramatizar las narraciones que se hacen para acompañar emergencias, aperturas y cierres de trabajo; proponer nuevos retos cuando se hace visible la cualificación de los desempeños; usar la cercanía, el abrazo, la mano y la caricia como inductores de confianza y refuerzo; y reiterar el valor del trabajo grupal como espacio para construir lo común.

6. La/el docente se descentra constantemente frente a su propio rol generacional sin perder la autoridad y la generosidad como rasgos distintivos. Esto le permite visitar el mundo de los niños en sus distintas dimensiones, especialmente en las acciones que aparentan ser desordenadas, confusas, no secuenciales, amorfas, sin sentido, caprichosas y sin obediencia. Esas visitas son recreadas por las narraciones que son manejadas como puentes comunicantes.

7. La/el docente asume la existencia de formas de comunicación y lenguajes que rebazan su propia experiencia, por eso tiene disposición para la escucha ampliada, lo que le significa horizontalizar su presencia comunicativa. Al reducir su centralidad, busca puentes comunicativos en los que no tiene problema para distanciarse de su propia oralidad y formas de significar la realidad.

5. La realidad de la escuela:

En la práctica cotidiana del aula estas condiciones se expresaron sin que se tornaran dominantes o permanentes. Es muy grande la carga que arrastra la escuela, como para que un aula pueda separarse de tendencias y mentalidades que han dominado la educación por siglos. Sin embargo siendo estertoreas estas condiciones, si se hizo consciente el ejercicio contenido en cada una de ellas,



mucho más cuando fue visible en la práctica que su cualificación era determinante para potenciar el ejercicio educativo.

Ese ejercicio de conciencia y alerta implicó que los registros dieran cuenta de esos aspectos de tendencia en la escuela, los cuales dificultaron por temporadas el uso pleno del aula. Así la Escuela Anexa Montelargo, funcione de forma semiautónoma con respecto a la Institución Educativa José Antonio Galán, la presencia de sus directrices, modelos y funcionamiento es permanente. Ello es transmitido a través de la docente titular de los cursos de preescolar y primero. El rector de la institución tiene información indirecta sobre la existencia del aula estructurada, sin embargo no ha solicitado información directa, o ha participado de la experiencia educativa de la misma.

Parte importante de las indicaciones de la coordinación académica tiene relación con los elementos que los niños y niñas deben desarrollar en sus respectivos cursos, siendo reiterada la solicitud de escritura, lectura y conteo. Por eso mediando el primer bimestre del año 2013 la docente solicitó que el aula estructurada fuera restringida a dos horas diarias con el manejo autónomo de la docente practicante y de los otros agentes educativos que la acompañaban.

Dado que los apoyos generados por el modelo de Escuela Nueva no son utilizados, así se manejen algunos ejercicios de su material didáctico, las otras dos horas de la jornada fueron utilizados en la búsqueda de desempeños en lo solicitado por la coordinación, incluso esto llevó a que la docente titular propusiera un tiempo adicional con los niños de primero, lo que se hizo con la creación de la zona morada.

En todo el ejercicio del aula media fuertemente la experiencia de la escuela instructorista; el uso del inmobiliario; la ubicación restrictiva de los niños en el aula; el manejo de tiempos que diferencian actividades ligadas a lo cognitivo instructorista, el descanso o recreo, la disciplina y el higienismo; el uso de la puerta para el control de salidas y el disciplinamiento corporal; el tipo de material solicitado a los padres de familia donde las listas son definidas por las docentes y la escuela; el manejo corporal en el aula, cuando se habla, levanta la mano, presta



atención, mueve de la silla, usa los materiales; la uniformidad en la apariencia de trajes y accesorios; la endogenidad de la experiencia educativa (una relación cerrada entre docentes y estudiantes); la delimitación de contenidos, temas, valores, experiencias y necesidades de los niños; la experiencia contenida exclusivamente en el espacio del aula, la creación o fortalecimiento de estereotipos, prejuicios y discriminaciones; y las formas de uso del lenguaje y los dispositivos de comunicación a utilizar; entre otros.

Estos actos sumados configuran una forma de ser de la escuela y especialmente una forma de ser de la docente, quien en últimas es la principal replicadora de dicho modelo. Frente a este aspecto los elementos más relevantes de la sistematización fueron los siguientes:

La docente titular suma sus propios estereotipos y representaciones a los de la escuela pública delineando un mapa de actuaciones que sobrepasan incluso la normatividad de país, como es el caso del irrespeto a la libertad de creencias y cultos consagrado en la constitución nacional de Colombia. Eso hace parte de una inercia en la que la docente promueve sus ideas personales y socioculturales, creando para sí una idea de estudiante, sobre la cual trabaja, sea esta cercana o no a presupuestos jurídicos, éticos, morales, estéticos y políticos amparados por el orden constitucional.

Bajo este inercia supone e interpreta la vida cotidiana de los niños y niñas, con ello deja de aprovechar la vida concreta y vivida de cada uno para convertirla en un elemento trascendente de la experiencia educativa, al contrario lo que hace es diseccionar al niño, restando valor a los otros aspectos de su vida diaria. Son privilegiadas actividades y “gustos” que no consultan la participación de los niños y niñas en tanto responda a unos intereses claros de la docente, por esa vía quienes menos se integran son los niños atípicos, en tanto “la mayoría” responde a las actividades propuestas. Así el comportamiento de los otros niños es interpretado como discapacidad o desinterés, sobre los cuales ella tiene poca injerencia.



El estudiante trabaja sobre hechos dados sin su participación activa, por eso la relación comunicativa corresponde a un acuerdo que no lo incluye, de esa manera es la oralidad y la búsqueda de escritura lo que se impone como forma de lenguaje, excluyendo la próxemia, la kinesis, la graficación y el ludus. De nuevo son los niños atípicos quienes quedan desconectados de la experiencia de aula, ellos no comparten eficientemente el canal de la oralidad y por eso ante ese lenguaje hegemónico quedan relegados. Es importante resaltar que la docente no encuentra soporte o derroteros brindados por la entidad educativa para cambiar de manera cualificada dicha tendencia.

Sobre ese mismo presupuesto ella carga de sentidos a los padres de familia, generando con ellos una relación desigual en la que se valoran exclusivamente los intereses de la escuela que representa. Un dato valioso muestra como las reuniones de padres de familia, se hicieron para que los docentes (ella y el docente de segundo, tercero y cuarto) expusieran sus reparos a los niños y niñas, sin hacerse una consulta ampliada sobre necesidades, experiencias, expectativas y puntos de vista de los padres.

Como cierre de este aparte es posible enunciar uno de los códigos de análisis “Es el estudiante quien debe adaptarse” RA1F6C6CE5. Se impone un criterio docente y se deja de observar la respuesta en común de la totalidad del grupo de estudiantes, por eso cada niño aprende a responder acorde con sus habilidades, experiencias alternas, usos del lenguaje y apoyo familiar.

6. Los niños y su entorno:

Bastante se ha hablado en este texto sobre la importancia de la docente en el aula, tanto las condiciones que debe tener para potenciar un aula estructurada como los elementos que dificultan la concreción de dichas condiciones. Ahora es importante enunciar aspectos de los niños y su entorno, que dan cuenta de la construcción que la familia y otros agentes de socialización (vecindario, patrones, trabajadores) han generado. Esto es importante porque las representaciones, atribuciones y percepciones que asumen los niños son determinantes en la



relación que estos establecen con la docente. Serán presentadas algunos códigos que expresan evidencias de aspectos que le dan piso a la afirmación hecha.

1. La fluctuación del estado de ánimo de los niños genera cambios importantes en la disposición que tienen para el trabajo (MA5A2M6C1). Dicha fluctuación tiene relación con las situaciones familiares, los conflictos entre padres, la presencia o ausencia de uno de ellos. Solamente cuatro niños tuvieron un estado de ánimo poco fluctuante, lo interesante es la contrastación con los desempeños obtenidos, ellos fueron los de mayor cualificación general.

2. El estado de ánimo del niño y la niña definen el disfrute o no en cada zona (MA5A2M6C6). Código asociado al anterior que evidencia lo registrado a través del tiempo en diferentes zonas del aula, si bien con la observación se lograba conocer sus habilidades, permitiendo su ubicación en las zonas que más los favorecían, ello no implicó que tuvieran la misma relación lúdica con la zona y con lo que esta les permitía trabajar. Asociando los dos códigos, la afectación del estado de ánimo implicó en los niños desconcentración, desinterés, resistencia a las indicaciones generales y un deseo claro de no participar en las actividades de su zona.

3. Los niños y las niñas al llegar a la escuela demandan aprestamientos que se suponen han sido dados en la crianza inicial (RA3F6C1CA4). Las habilidades esperadas para niños y niñas de cinco años en las dimensiones de la motricidad, la interacción, la conciencia sensorial y sensitiva, la coordinación, la comunicación y la sensopercepción, están desarrolladas en la mayoría de ellos. No se da de la misma manera en las dimensiones que dependen del acompañamiento familiar y social, el aseo y cuidado del cuerpo, el uso de objetos, la disposición al trabajo común, el cuidado de las cosas y los espacios, la delimitación de lo propio y ajeno, el respeto al otro y la escucha mínima. Por esa razón a la docente le toca invertir tiempo importante en dichos aprestamientos para favorecer la dinámica grupal y el bienestar general de los niños y niñas en las diferentes zonas.

4. Hay tendencias a la agresión fácil y reiterada por parte de niños y niñas (MA5A2M6C5). En una cultura rural marcada en lo cotidiano por tratos agresivos,



son frecuentes las descripciones de los niños y niñas sobre castigos físicos, gritos, amenazas, insultos y abandonos, dichas acciones tienden a ser replicadas en el aula, especialmente aquellas que son manejables con el otro (golpe, grito, amenaza y burla). Con facilidad los niños pasan de la palabra a la amenaza, el estrujón y el golpe, como algo fluido que no cobra mayor importancia en el tiempo. Sin embargo esas acciones reclaman eco en la dinámica del aula llevando tras de sí una gran inversión de tiempo, tanto con los que participan activamente de la agresión, como con los otros compañeros (en el trabajo de retornarlos a la rutina).

Estas acciones violentas tienen un telón de fondo adicional, que queda descrito en el siguiente código; Los niños recrean (en ausencia de la docente) escenas violentas de los programas de televisión (MA5A2M6C7). Con frecuencia ante la ausencia física de la docente (una salida al baño, a la sala de sistemas, la llegada de un funcionario o padre de familia), los niños y no las niñas, entraban en la dinámica de replicar diferentes escenas de programas de televisión de la parrilla nacional, generándose golpes que a veces terminaban en llanto, enojo y peleas reales. Estas acciones implicaban de nuevo a todo el grupo generando en ocasiones la suspensión de las actividades del aula.

Este tipo de expresiones violentas son amplificadas o estimuladas por los prejuicios y estereotipos que se dan en la vereda. Los prejuicios que circulan en las voces de los familiares y vecinos son reproducidos por los y las niñas en el trabajo escolar (RA3F8C1CA6). Los niños replican prácticas de discriminación con sus pares, enuncian desde el prejuicio, crean distancias, ejercen presión sobre algunos compañeros y niegan la participación en actividades comunes a los que son denigrados.

5. Aspectos del entorno que también quedan reflejados en códigos de análisis dan cuenta de expresiones de tipo cultural que llenan de sentido las prácticas que los niños y niñas reproducen en el aula. El cuerpo de niñas y niños está concretado en significados de uso y control corporal (MA5A2M6C4) que claramente son delimitados por los padres, obedeciendo a un acuerdo común sobre las formas de uso. En el caso de la vereda el cuerpo de los niños es significado con indagación, juego brusco, suciedad, agresividad, esfuerzo físico no doméstico, volumen de voz alto y acceso a lugares públicos. Al contrario el de las niñas es significado con



limpieza, esfuerzo físico doméstico, bajo volumen de voz, restricción de acceso a lugares públicos, juegos simples, poco despliegue físico, recreación en el juego de actividades domésticas, baja agresividad, distanciamiento frente al niño y alto desarrollo en la oralidad. Estos significados son más evidentes en el descanso y tiempo libre de los niños y niñas, por eso fue reiterado encontrarlos separados por género en actividades que recrean dichas significaciones. En el día a día los niños están tras la pelota y las niñas en corrillos jugando con muñecas, cosméticos para mujeres y arreglo del cabello.

6. Otro aspecto sociocultural está ligado con la distancia ante el poder y el autoritarismo propios de la cultura Colombiana, por eso en los niños y niñas existe una necesidad permanente de aprobación, de visto bueno de parte del adulto (MA5A2M6C2). En la cotidianidad del aula los niños buscan refuerzos frente a acciones y resultados parciales mínimos.

7. Tienen la tendencia a imitar y copiar ejercicios específicos cuando se encuentran en trabajos individuales compartidos. En esos casos la copia se hace teniendo claridad sobre lo inadecuado de la conducta, sin embargo el resultado de la misma, específicamente refuerzos y valoraciones por el trabajo realizado, mantienen la utilidad de la misma. Al ser indagados directamente sobre sus conductas en casa, los niños y niñas expresan la existencia de un favorecimiento desde que el acto brinde beneficios inmediatos. Las censuras se hacen sobre los vecinos, no con los miembros del grupo familiar.

8. Con respecto al cuidado de herramientas e inmobiliario, los niños y niñas con facilidad tiran, golpean, quiebran, parten, rasgan, desordenan y dañan los materiales de trabajo y los distintos elementos de apoyo en el aula (MA5A2M6C8), especialmente cuando se encuentran sin acompañamiento de la docente.

Para cerrar este apartado se puede plantear que en el aula impacta de manera significativa el mundo sociocultural de niños y niñas, en tanto estos traen a la escuela la suma de las relaciones que construyen en su casa y vecindario, en el aula son recreadas y en muchos casos amplificadas por las lógicas de la docente y las tendencias creadas por el aparato escolar.



7. Otros elementos de relevancia:

En el análisis de información se encontraron algunos códigos que no concatenaban en los mapas construidos con el conjunto de los otros códigos, eso no significa que carezcan de importancia, quizá puedan cobrar mucha importancia en el futuro del aula estructurada. Serán enumerados por las características ya mencionadas.

1. Las agendas proponen una rotación diaria y una rotación semanal que tiene en cuenta las emergencias de los niños y niñas, sin embargo esto no se cumplió totalmente, en los tiempos de discontinuidad, los niños cambiaban su agenda acorde con el deseo de trabajar en una zona específica, lo que generaba confusión y retraso en las actividades al reelaborarse las agendas. Cuando los niños se negaban a trabajar en una zona específica la docente de manera inmediata buscaba zonas de colores menos ocupadas en las que el niño se sintiera a gusto, o se iniciaba una actividad en la zona intermedia.

2. Las actividades de la zona intermedia o de las zonas de colores que impulsaban acciones con movimiento corporal ampliado solían descentrar a los otros niños, generando cambios en el aula, hasta el punto de pararse por completo el trabajo en las zonas, un niño en esta condición con facilidad arrastraba el deseo de imitación de los otros niños y niñas. En este caso las emergencias individuales estimuladas por la docente derivaban en la parálisis temporal del trabajo en las zonas. Algo interesante al respecto, es la expresión de género, dichas imitaciones colectivas se daban solo cuando un niño las iniciaba, ninguna niña era seguida por sus compañeros.

3. Los niños atípicos requieren un mayor número de refuerzos y apoyos, lo que no implica una continua compañía personalizada al interior del aula. Para ellos la zona azul y la zona verde son determinantes en el avance de sus actividades. El uso de dichas zonas no fue exclusivo, también rotaron por las demás acorde con sus habilidades. Allí el estímulo de la imitación fue el efecto inercial que los llevó a completar actividades, la mayoría de ellas con gran suficiencia.



4. Los niños y niñas al manifestar conformidades o disconformidades se comunican más en lo proxémico y kinésico que en la misma oralidad, el uso de esta última está regulado más por las solicitudes de la docente y por la necesidad de comprensión que ella tiene sobre lo que están manifestando.

5. Muchas de las preguntas hechas a los niños sobre los desempeños, descripciones, o especulaciones sobre la realidad, son directas, sin elementos de contextualización o de asociación, en esos casos la capacidad de respuesta es limitada, sin embargo cuando la docente amplía su indagación entregando más elementos de información a los niños, la capacidad de respuesta asertiva se incrementa. Al no ser el interés de la experiencia y menos de la sistematización esto no fue ampliado.

6. En la zona amarilla las niñas con respecto a los niños tienen mayor dificultad para llegar a acuerdos entre ellas. En las observaciones secuenciales se encontraba que cada niña hacía su ejercicio, difícilmente hacían un trabajo común

**EL AULA ESTRUCTURADA:
UN ABORDAJE NARRATIVO**





ANEXO NÚMERO DOS: TABLAS DE INFORMACIÓN INICIAL

1. Conductas reiteradas por los y las niñas

GENERAL: Rejilla1 General1 Dato	PARTICULAR: Rejilla1 Particular1 Dato.
<p>R1G1D1 Los y las niñas se satisfacen al ver y ser vistos en el logro de las actividades.</p> <p>R1G1D2 Satisfacción en la novedad en cuanto al trabajo propuesto.</p> <p>R1G1D3 Gozan de la compañía de la practicante en los ejercicios conducidos.</p> <p>R1G1D4 Trabajan acompañados por sus pares y se dejan guiar de los mismos para actividades de armar estructuras y completar rompecabezas.</p> <p>R1G1D5 Los y las niñas se ven como pares desde sus diferentes edades y géneros.</p> <p>R1G1D6 Los y las niñas aprendieron a trabajar de manera autónoma en las zonas de trabajo, así como a ubicarse en el espacio a través de la lectura de sus agendas individuales.</p> <p>R1G1D7 Algunos de los y las niñas presentaron inconformidad en ejercicios de lectura narrativa por parte de la acompañante.</p> <p>R1G1D8 La docente titular trabajo diariamente en la zona morada ejercicios de Lecto-escritura y conteo de números.</p>	<p>RIP1D1 El niño requiere la presencia de la practicante para desarrollar el ejercicio.</p> <p>RIP1D2 El niño se reforzó así mismo con palabras como “magia-magia que aparezca el resultado”, al verlo se aplaude y se ríe, pide besos y abrazos.</p> <p>RIP1D3 El niño arma palabras de manera voluntaria, no se rige a las enunciadas por la acompañante.</p> <p>RIP1D4 Los y las compañeras aplauden y felicitan a los y las niñas que logran llevar a término un ejercicio que es complejo para la mayoría.</p> <p>RIP1D5 Se demora más de lo previsto en la actividad ya que está requiere delicadeza manual y al educando se le dificulta.</p> <p>RIP1D6 Desconocimiento de la diversidad física de las personas (color de piel, tono de cabello...) plasmando en sus dibujos el color curuba como piel y el color amarillo como cabello.</p> <p>RIP1D7 Escucha las indicaciones y reflexiona sobre ello.</p> <p>RIP1D8 Se negó a dibujar su cuerpo desnudo.</p>



<p>R1G1D9 Se observó que la presencia de la docente titular (así no tuviera una participación activa) generaba en los niños mayor disposición en el ejercicio cotidiano.</p> <p>R1G1D10 Siempre se permitió que los y las niñas le cambiaran el uso a las herramientas siempre y cuando se evidenciara el trabajo por ellos y ellas realizado.</p> <p>R1G1D11 Los y las niñas rotaron diariamente en las diferentes zonas de trabajo del aula.</p> <p>R1G1D12 Las zonas azul clara y roja fueron muy reclamadas por los y las niñas.</p> <p>R1G1D13 Los y las niñas revelan mayor agrado en actividades manuales con resultados evidentes (pintura, recorte, coloreado, puntillismo)</p>	<p>RIP1D9 Rapidez óculo manual.</p> <p>RIP1D10 Solicita ayuda a una de sus compañeras para realizar el ejercicio.</p> <p>RIP1D11 Reconocimiento de la ubicación espacial de Colombia, Risaralda, Pereira y la vereda Montelargo.</p> <p>RIP1D12 Reconocimiento e identificación de los nombres de las figuras geométricas básicas.</p> <p>RIP1D13 Relaciona las figuras geométricas con objetos de su entorno.</p> <p>RIP1D14 Comparte material didáctico con sus compañeros.</p> <p>RIP1D15 Se concentra en su actividad.</p> <p>RIP1D16 Cuida de no manchar su ropa con pintura (a pesar de que esta es vieja y lo puede hacer).</p> <p>RIP1D17 Al finalizar la actividad muestra enojo y pone resistencia para cambiar de zona. Golpea a dos de sus compañeros</p> <p>RIP1D18 No pide más material del suministrado.</p> <p>RIP1D19 Copia los ejercicios de escritura de los compañeros y los muestra a la docente como propios.</p> <p>RIP1D20 Desconoce y confunde la fonética y la sintáctica de algunas letras del alfabeto, tales como: p,b,g,j,h,x,k,q,rr,v.</p> <p>RIP1D21 Se le dificulta extender completamente el brazo para realizar el ejercicio como se le indica.</p> <p>RIP1D22 Trabaja solo y se emociona, ríe y crea un ficción a cerca de un “sancocho de pescado”.</p>
--	--



	<p>RIP1D23 Expone a sus compañeros como se arman diferentes figuras con un arma todo, estos lo observan y repiten el ejercicio.</p> <p>RIP1D24 Requiere ejemplificación para comprender la lógica de las herramientas o de las actividades.</p> <p>RIP1D25 El niño responde en un primer momento correctamente a una pregunta enunciada, no obstante si se le repite la pregunta da una respuesta distinta a la ya mencionada.</p> <p>RIP1D26 Termina más rápido de lo pensado y se dedica a sabotear el trabajo de sus compañeros de zona.</p> <p>RIP1D27 Se desplazó por el salón en reiteradas ocasiones abandonando su zona de trabajo en busca de una compañera.</p> <p>RIP1D29 Pide explicación de cómo se deben usar algunas herramientas cuando la explicación ya ha sido dada en otros encuentros.</p> <p>RIP1D30 Cambia la lógica de las herramientas dándoles otros usos.</p>
--	---

2. Elementos flotantes-línea de tiempo

Elementos Flotantes:	Línea de Tiempo:
R2F1D1 Se privilegiaron zonas de trabajo y herramientas según las respuestas dadas por los y las niñas en los ejercicios cotidianos,	R2T1D1 Al previo inicio de la intervención, los y las niñas poco compartían el material didáctico, al finalizar el año escolar las y los educandos



<p>intentando fortalecer las habilidades y reforzando elementos vitales de difícil asimilación para algunos de los y las niñas.</p> <p>R2F1D2 Dado que la profesora titular falta a los encuentros secuencialmente por motivos de salud, el salón es dejado a disposición de los niños y las niñas de toda la escuela por parte del profesor de segundo, tercero y cuarto, esto genera desorganización, pérdida, daño en las herramientas existentes, así como impactos directos en las formas de uso y movilización en el aula por parte de los y las niñas que hacen parte de la propuesta.</p> <p>R2F1D3 La actitud de los y las niñas en el desarrollo de la propuesta cambia según su estado de ánimo. Igualmente pasa con el estado de ánimo que tenga la profesora titular y la acompañante.</p> <p>R2F1D4 El ejercicio educativo requiere una presencia continua, donde los y las niñas no sientan ruptura en cuento a lo temporal ya que cuando esto sucede es como un volver a empezar.</p>	<p>compartieron sin discusión el material.</p> <p>R2T1D2 En un principio los y las niñas se distanciaban en actividades, juegos y se rechazaban por su diferencia de género, adicionalmente la diferencia cronológica entre ellos y ellas era motivo de burla y exclusión, en el momento actual, estas dos características son casi imperceptibles en el aula. Si bien en el momento del descanso se reiteran juegos de niños y juegos de niñas, en el aula esta situación no se da.</p> <p>R2T1D3 Al comienzo l@s acompañantes de los y las niñas tenían que ubicarlos en sus lugares de trabajo, ya que ellos aún no comprendían la lógica espacial y temporal en el aula. Al finalizar el año, los y las niñas se desplazaron por el aula y se guiaron por sus agendas.</p> <p>R2T1D4 En un primer momento la docente titular no se interesó por participar activamente de la propuesta, después de un tiempo (un año), la docente exigió un espacio dentro de la propuesta para trabajar con los y las niñas desde la malla curricular.</p>
---	--

3. Actuar de la acompañante en el proceso cotidiano

<p>IDEAL</p>	<p>OBSTÁCULO</p>
--------------	------------------



<p>R3A1D1 Se les permitió a los y las niñas usar su cuerpo u objetos cercanos para comprender ejercicios propuestos.</p>	<p>A pesar de facilitarle a los y las niñas instrumentos de relación cercana, muchas veces no fueron suficientes para comprender el ideal a transmitir, ejemplo de ello es el acto de sumar.</p>
<p>R3A1D2 Los refuerzos brindados a los y a las niñas fueron en su mayoría orales “muy bien, eres muy inteligente, regálame un poquito de ese conocimiento!”. También se usó el cuerpo por medio de abrazos y besos. A la par se intentó que las habilidades de cada niño y niña fueran evidentes para sus demás compañeros con la idea de ampliar la valoración entre unos y otros.</p>	<p>El estado de ánimo de los niños tenía mucho que ver con el desarrollo de las actividades y con la respuesta que daban al estímulo.</p>
<p>R3A1D3 Como acompañante se monitoreo a diario el desarrollo de las actividades propuestos en las zonas, si algún niño o niña no lograba comprender o darle otro uso a las herramientas o trabajos se le explicaba y se hacían relaciones comunes para el niño o niña, permitiéndole a este revelar el mismo la forma de cómo hacer el ejercicio.</p>	<p>Sin embargo algunas veces por más elementos brindados, ejemplificaciones hechas y reiteraciones los y las niñas se enfrascaban en un no comprender lo solicitado.</p>
<p>R3A1D4 En el reconocimiento corporal se les indico a los y las niñas observarse a sí mismos y a sus compañeros y compañeras como ejercicio de comparación y de reconocimiento a la diversidad.</p>	<p>Estos ejercicios se repitieron con mucha frecuencia ya que muchos de ellos y ellas no lograban apreciar las diferencias físicas y comportamentales de sus compañeros y compañeras.</p>
<p>R3A1D5 Se prodigo en los niños y las niñas la libertad para negociar con sus pares y sus acompañantes.</p>	<p>Este ejercicio fue valido la mayoría de las veces, sin embargo en algunas actividades los niños se resistían a comunicar su inconformidad y</p>



	terminaban sentados sin hacer ni decir nada.
R3A1D6 Se intentó hacer con los niños relaciones de las herramientas y las narraciones con su vida cotidiana.	Algunos de los niños son muy herméticos para contar a cerca de su vida fuera de la escuela y por ello se hizo complicado con algunos llevar a cabo relaciones de contenidos con vida cotidiana.
R3A1D7 En las actividades acompañadas siempre se condujo al niño y a la niña desde sus conocimientos previos, partiendo de estos para amarrar los ejercicios a realizar.	Cuando la dinámica grupal se movía en el descontento por llevar a término las tareas, se dejaba a solas el niño o niña en el trabajo acompañado para estar patinando de zona en zona intentando dar otra lógica al encuentro.
R3A1D9 Se entregaron oportunamente los materiales de trabajo y se organizaron previamente las agendas para el ejercicio diario.	Al faltar con frecuencia la profesora titular y quedar bajo la responsabilidad del profesor Cesar, el salón sufría pérdidas de herramientas y cambio del uso, generando en los niños y niñas cambios de conducta al trabajar en las zonas.
R3A1D10 Siempre se privilegió la comunicación para resolver divergencias.	Sin embargo en distintas circunstancias se tomó la decisión de sentar a reflexiona a algunos educandos por actos de agresión física u oral.
R3A1D11 Cuando un niño o una niña le dio un uso diferente a una herramienta, la acompañate pregunto él porque y participo de la nueva lógica para comprender y estimular al niño a seguirlo haciendo.	La cantidad de niños y la movilidad de la acompañante en las zonas no permitió observar en totalidad los diferentes usos dados a las herramientas.

4El aula estructurada uno:



FECHA:	C1 DATO	CALI DAD	C2 ELEMENTOS SIGNIFICATI VOS	C3 RELACIÓ N ENTRE LOS ELEMENT OS	C4 ELEMENT OS MARGINA LES	C5 ASPECTO S DE ANÁLISIS	INFORM ACIÓN ADICI ONAL REQU ERIDA
17/04/2 013	R4E1C1D1 Los y las niñas trabajaron en el aula estructura da. Se registraro n las zonas de trabajo por las que pasaron todos. La emergenci a que surge es la respuesta de algunos niños y niñas ante	Buena	R4E1C2D1 En la zona amarilla se encuentran dos niños y dos niñas, en al inicio todos quieren trabajar individualme nte, sin embargo los dos niños se ponen de acuerdo y terminan armando una casa juntos. Caso contrario ocurre con las niñas,	R4E1C3D1 (1-2-3-6) Aparente mente los niños y niñas poco trabajan en grupo, no obstante al releer lo observad o se perciben diferentes formas de trabajar acompañ ados.	R4E1C4D1U no de los niños al trabajar en la zona roja dibuja una casa y una niña que lo toma de la mano, al principio pensé que era el retrato de una enamora da, sin embargo al acercarme y preguntarl	R4E1C5D1M uchas veces a los y las niñas se les dificulta ponerse de acuerdo para trabajar desde la oralidad, sin embargo encuentra n otras formas de hacerlo ya sea desde su corporalid ad o con	Autores que hablen sobre la import ancia del trabajo grup al. ¿Cómo entend er al niño desde un todo social, no verlo solo como estudia



	<p>trabajos compartidos.</p>		<p>ellas prefieren trabajar solas todo el tiempo.</p> <p>R4E1C2D2 En la zona roja se trabaja en el tablero, se propone trabajar el paisaje de la vereda en grupo (tres niños y una niña). No logran ponerse de acuerdo y terminan cada uno dibujando su casa.</p> <p>R4E1C2D3 Finalmente la acompañante interviene</p>		<p>ella me cuenta que es su hermana y no quiere vivir en otra casa, él quiere estar con ella.</p>	<p>la intervención de un acompañante.</p> <p>R4E1C5D2El docente como acompañante del proceso educativo debe reactivar en los niños y las niñas la importancia de trabajar asistidos por sus compañeros a través de elementos, juegos, herramientas</p>	<p>no sino como ser completo? Ya que esto repercute en el ambiente educativo.</p>
--	------------------------------	--	--	--	---	--	---



			<p>y traza caminos en el tablero que une sus casas por una misma ruta que llega a la escuela.</p> <p>R4E1C2D4 Después de ello, los y la niña añaden árboles, animales, la tienda...y terminan trabajando en grupo.</p> <p>R4E1C2D5 En la zona naranja trabajan tres niñas en los rompecabezas de manera individual.</p>			<p>tas que encamine n a los niños en un objetivo común.</p> <p>R4E1C5D3 Respecto a los elementos marginales, vale la pena tener en cuenta que muchas veces se le indica a un niño una actividad y el hace otra. Lo anterior es muy importante ya que</p>	
--	--	--	---	--	--	--	--



			<p>R4E1C2D6 Al terminar de armar el más complejo, una de las niñas les explica a sus compañeras como lo hizo.</p> <p>R4E1C2D7 En la zona verde dos niños se encuentran en sus puestos trabajando autónomamente el material de las cajas.</p> <p>R4E1C2D8 En la azul clara, un niño se</p>			<p>hace parte de las emergencias, muchas veces las emergencias están ligadas a las emociones y los acompañantes de los niños deben seguir al niño en todas sus dimensiones.</p>	
--	--	--	---	--	--	---	--



			<p>encuentra escuchando audios de fabulas. Los compañeros se acercan permanente mente, pero este sigue concentrado en su actividad sin prestar mayor atención a sus compañeros .</p> <p>R4E1C2D9 En la zona Azul oscura trabaja una niña con acompañante.</p> <p>La niña acata lo propuesto y se deja conducir en</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--



			el ejercicio.				
28/08/2013	R4E2C1D2 El desarrollo del encuentro tuvo tres momentos , en el primero se leyó un cuento “el libro de la o” con todos los y las niñas; en el segundo se trabajó en la zona de transición lateralidad por medio de la canción “sinfonía inconclusa”; y en el tercer	Buena	<p>R4E2C2D10 En un primer momento todos los niños y las niñas acatan la indicación de sentarse a escuchar el cuento, mientras el relato avanza dos niños y dos niñas se distancian.</p> <p>R4E2C2D11 Se eligió trabajar lateralidad con la canción “sinfonía inconclusa” ya que es una de las canciones preferidas de uno de los miembros del grupo que suele distanciarse en este tipo de actividades, no obstante, la idea se fracturo cuando el niño bailo frente a la pantalla del computador y no siguió los ejercicios dirigidos por la acompañante.</p> <p>R4E2C2D12 Los y</p>	R4E2C3D2 (1-2) En ambas actividades se intentó abarcar el interés del total de la población, pero ello no se dio de forma implícita, algunos niños y niñas mostraron poco interés o le dieron otro uso a la actividad que no era el imaginado en la planeación	R4E2C4D2E n el momento de la lectura del cuento, los niños y niñas que se distancian lo hicieron lentamente y se desplazaron por el salón hasta llegar a la zona amarilla, donde se escondieron del ojo de las acompañantes y se pusieron a jugar.	R4E2C5D4 No hay una actividad que abarque la totalidad de atención de los y las niñas, por ello hay que pensar en diferentes maneras de obtener el resultado esperado si se quiere que todos los y las niñas saquen provecho de lo que se intenta	



	<p>momento se trabajó en las zonas del salón.</p>		<p>las niñas trabajaron en las zonas correspondientes, hubo algunas peticiones de cambio de zonas por parte de los niños.</p>	<p>n. R4E2C3D3 (1-3) Los niños se han aventurado a pedir cambio de actividad verbalmente.</p>		<p>transmitir. R4E2C5D5H ay que estar dispuestos a dejarse llevar por las emergencias que se den</p>	
<p>17/09/2013</p>	<p>R4E3C1D3 El trabajo de la mañana se realizó en las zonas del aula. La observación se enfocó en la respuesta que los niños dan al acompañamiento de</p>	<p>Buena</p>	<p>R4E3C2D13 Se trabaja en la zona azul con unos cubos que tienen imágenes por todas las caras y que al organizarlas el niño narra un cuento con la acompañante. A pesar de que el orden de los cubos desde las imágenes era diferente, el niño le dio su propio orden y mezcló varios personajes en una misma historia, este ejercicio fue acompañado y el</p>	<p>R4E3C3D4 (1, 2,3) Los tres niños observados desarrollaron las actividades propuestas en su totalidad. R4E3C3D5 (1,2,3) Solicitaro</p>	<p>R4E3C4D3 Al enfocar la atención en la zona azul los demás niños y niñas estuvieron trabajando por su propia cuenta, si bien se escuchó</p>	<p>R4E3C5D6 Los niños reclaman estar acompañados en el desarrollo de las actividades.</p>	



	<p>la zona azul. Se dieron tres rotaciones, por lo tanto se observaron tres niños distintos.</p>		<p>niño respondió asertivamente.</p> <p>R4E3C2D14 Con otro de los niños se trabajó una herramienta didáctica llamada “el conejo matemático”. El educando desarrollo las sumas y se mostró interesado por el estímulo que se le proporciono al terminar la operación matemática (un supuesto acto de magia que ratifica la respuesta dada).</p> <p>R4E3C2D15 Se trabajó una herramienta llamada scrabble. Al finalizar cada palabra la acompañante aplaudió, felicito y apremio al niño para que siguiera el ejercicio. La respuesta del niño fue positiva, este</p>	<p>n permaneció más tiempo del estipulado en la agenda en la zona.</p> <p>R4E3C3D6 (1, 2,3) Respondieron con entusiasmo ante los estímulos hechos por la acompañante.</p>	<p>mucho ruido y discusión entre varios compañeros, en general desarrollaron sus actividades y rotaron por las zonas preestablecidas.</p>		
--	--	--	---	--	---	--	--



			quería seguir en la actividad después de terminada la jornada escolar.				
04/10/2013	R4E4C1D4 Los y las niñas trabajaron en el aula estructurada. Para este encuentro se decidió observar un solo niño en el movimiento del aula.	Buena	<p>R4E4C2D16 En la zona azul trabajo con cuatro cajas, la primera contenía una herramienta de relación Imagen-letra. El niño hace relación imagen, imagen, reconoce las letras y el sonido de cada una de ellas, identifica palabras que conllevan la letra enunciada.</p> <p>R4E4C2D17 El niño se deja orientar, hace preguntas frecuentemente.</p> <p>R4E4C2D18 diferencia vocales y consonantes, hace conjuntos y grupos.</p> <p>R4E42D19 Trabaja sin acompañamiento.</p> <p>R4E4C2D20 En la</p>	R4E4C3D7(7-6-1-3) Ha logrado apropiarse de varios elementos que son requeridos (desde la normativa) en el grado primero de primaria. (2-4-5) Es curioso y osado.	R4E4C4D4 A pesar de seguir indicaciones, prefirió trabajar sin ellas, siguió su agenda y poca comunicación tuvo con sus pares.	R4E4C5D7A A pesar de que el aula estructurada (arquitectónicamente) no busca estimular en los niños los mismos elementos que son requeridos desde el MEN, las mismas herramientas, usos del lenguaje y otras actividades han	Ver video con fecha 04/10/2013 teléfono Héctor .



			<p>zona naranja arma rompecabezas sin dificultad. Pide un tarro de regletas y arma una estructura por su cuenta.</p> <p>R4E4C2D21 Relata una la imagen construida, le da nombre y edad.</p> <p>R4E4C2D22 Reconoce el rombo, el ovalo, el círculo, el rectángulo, la espira. Reconoce la línea vertical, horizontal, recta, curva, quebrada.</p>			<p>llevado implícitas que el reconocimiento de las letras, las vocales, las figuras geométricas, los números ... sean reconocidos por un número mayoritario de los miembros del grupo de trabajo.</p>	
01/10/2013	R4E5C1D5 Los y las niñas rotaron por las zonas de trabajo preestable	Buena	R4E5C2D23 En la zona roja trabajaron rellenando una imagen con plastilina, los niños de	R4E5C3D8 No se encuentran relación entre los elementos .	R4E5C4D5 Al salir del salón dos niñas modificaron el orden de las	R4E5C5D8S e hace necesario entender porque se les dificulta más a las	Hablar con la profesora titular para comprender



	cidas.		<p>la primera rotación no concluyeron la actividad y por ende se le indico a los de la segunda rotación que terminaran el trabajo de sus compañeros . Los niños lo hicieron sin problema, sin embargo dos de las niñas se negaron y trabajaron con la plastilina sobre la tabla sin seguir el ejercicio propuesto.</p>		<p>agendas, privilegian do para sí la zona azul y la zona amarilla.</p> <p>R4E5C4D6 Al terminar el horario escolar, la acompañante se acercó a los niños que transcribí an el cuento y les dicto, al estar acompañados terminaron de copiar en 15 minutos</p>	<p>niñas que a los niños el ejercicio de compartir y de validar ejercicios realizados por otr@s de sus compañeros (asuntos de género?)</p> <p>R4E5C5D9S e dificultar comprender como se deja a un niño una actividad en la cual no avanza toda la</p>	<p>el ejercicio de permanencia en una misma actividad.</p> <p>Genero? ?</p>
--	--------	--	--	--	---	---	---



			<p>R4E5C2D24 En la zona amarilla las niñas trabajan en grupo, se prestan las fichas y arman estructuras en común acuerdo.</p> <p>R4E5C2D25 Cuatro de los niños del grupo no rotaron, permanecieron todo el tiempo en la zona morada, transcribiendo un cuento llamado “los gatos garabatos” que la profesora</p>		<p>un ejercicio en el cual llevaban cuatro horas.</p>	<p>jornada escolar. Se hace necesario para la sistematización buscar autores que hablen sobre la permanencia o por el contrario sobre el cambio de actividades que lleven a un mismo fin.</p>	
--	--	--	--	--	---	---	--



			titular escribió en el tablero al previo inicio de la jornada escolar.				
22/10/2013	R4E6C1D6 El ejercicio se realizó en dos momentos, en el primero se realizaron algunas actividades por parte de una ornitóloga del jardín botánico de Armenia sobre aves. En el	Buena	R4E6C2D26 Expusieron imágenes y audios de pájaros residentes en la zona en la cual viven los niños. La actividad fue hecha con todos los niños de la escuela en el aula de trabajo audiovisual. Todos	R4E5C3D9 (1, 2,3,4) Los y las niñas en general trabajaron en grupo, hablaron, rieron, compitieron sus pertenencias sin problema.	No se encuentra evidencia.	R4E6C5D10 Los y las niñas demuestran con su actitud la necesidad de salir del aula, de hacer actividades diferentes que les impliquen movimiento más allá de la rotación	



	<p>segundo momento se trabajó en las zonas.</p>		<p>estuvieron atentos y respondieron a las preguntas hechas por la acompañante.</p> <p>R4E6C2D27 Se desplazaron a los salones de cada grupo y colorearon un ave en unas fotocopias entregadas por la ornitóloga. Para el caso de preescolar y primero, estos colorearon sus aves con mucho ánimo, se</p>			<p>diaria dentro del aula.</p>	
--	--	--	--	--	--	---------------------------------------	--



			<p>compartieron los colores y finalmente mostraban con mucho ánimo el ejercicio realizado a sus compañeros, profesora y acompañantes.</p> <p>R4E6C2D28</p> <p>Trabajaron en grupos de cuatro en el patio (dos de los grados superiores y dos de los grados inferiores), en la búsqueda de pájaros en la zona</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--



			<p>aledaña a la escuela (con binoculares) y en la comparación del ave observada con la encontrada en un libro de aves. Los y las niñas desarrollaron la actividad en grupo, siendo los más grandes muy condescendientes con los pequeños. Los y las niñas se notaban animadas, reían,</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--



			<p>corrían y realizaban el ejercicio de búsqueda en el entorno y en el libro correctamente.</p> <p>R4E6C2D269</p> <p>Al entrar a las zonas de trabajo del aula, algunos niños y niñas estaban excitados, por lo cual se decidió trabajar en la zona de transición con una herramienta de apareamiento (forma,</p>				
--	--	--	---	--	--	--	--



			color, imagen) en un grupo de seis. Los demás si trabajaron en las zonas.				
--	--	--	---	--	--	--	--

5. Aula Estructurada dos:

FECHA:	C1 DATO	CALIDAD	C2 ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS	C3 RELACIÓN ENTRE LOS ELEMENTOS	C4 ELEMENTOS MARGINALES	C5 ASPECTOS DE ANÁLISIS	INFORMACIÓN ADICIONAL REQUERIDA
28/01/2013	R5TA1C1D1 El trabajo realizado en la jornada escolar no incluyo las	Buena.	R5TA1C2D1 Los niños y niñas cantan, bailan y rezan en su mayoría con gusto. R5TA1C2D2 Los niños dispersos no	R5TA1C3D1 (1-2) A pesar de ser las rondas, las canciones y el baile elementos de disfrute en los y	R5TA1C4D1 Tres de los niños se aíslan en la mayoría de las actividades. (No cantan,	R5TA1C5D1 Esta observación se realizó con la finalidad de comprender como	Preguntarle a la profesora Johana si ella deja a los



	<p>zonas de trabajo. Estuvo dirigida por la docente titular.</p>		<p>son tenidos en cuenta dentro de las rondas dirigidas.</p> <p>R5TA1C2D3 La ubicación de los pupitres en el aula están ubicados de forma ovalada.</p> <p>R5TA1C2D4 Hay división de género en la ubicación de los y las niñas en los pupitres.</p> <p>R5TA1C2D5 Los y las niñas no reconocen (en su mayoría) la lateralidad, copian los ejercicios de los compañeros que si la identifican.</p>	<p>las niñas, no todos (a) se ven reflejados en dicho ejercicio y terminan siendo excluidos de la dinámica grupal.</p> <p>R5TA1C3D2 (3-4-5-9) La dinámica interna del aula destina divisiones de género, las cuales son asumidas por los y las niñas y proyectadas en su tiempo libre.</p>	<p>no bailan, no oran, no salen al tablero).</p> <p>R5TA1C4D2 Uno de los niños escala el mueble de la zona verde.</p> <p>R5TA1C4D3 Algunos niños deambulaban por las zonas de trabajo sacando material. A pesar de que no es dirigido,</p>	<p>es la dinámica del aula y las respuestas de los niños al no trabajar bajo el modelo de Aula Estructurada.</p> <p>R5TA1C5D2 Lo que se pudo apreciar (bajo la comparación con el trabajo realizado en las zonas) es que los y las niñas en su mayoría</p>	<p>niños en su propio albedrío o como una cosa intencionada.</p> <p>Leer sobre comportamiento de los niños en el aula.</p>
--	--	--	---	--	--	--	--



			<p>R5TA1C2D6 Los y las niñas no aguantan más de diez minutos en una misma actividad.</p> <p>R5TA1C2D7 Suelen seguir (imitar) lo que hacen sus compañeros. Ejemplo: Alejandro hace unas esferas de plastilina y la lanza contra la pared, cuatro de las niñas del salón copian el ejercicio.</p> <p>R5TA1C2D8 Hay un cuaderno de notas el cual es llamado por la docente “El libro Chismoso”, la</p>	<p>R5TA1C3D3 (5-7) Los y las niñas son altamente imitativas, se valen de las acciones de sus pares y las copian.</p>	<p>dan uso apropiado del mismo.</p>	<p>disfrutan de actividades que les implique movilidad corporal (bailar, cantar...).</p> <p>R5TA1C5D3 La distribución espacial (por parte de la docente), refuerza una clara división de género, la cual es sucedida por los y las niñas en sus actividades libres.</p>	
--	--	--	---	--	-------------------------------------	---	--



			<p>profesora le dice a los y las niñas que si no se portan de cierta manera esperada se apuntara para mostrárselo a los acudientes.</p> <p>R5TA1C2D9 En el descanso las niñas se ubican en la batería de juegos o en el corredor con muñecas, mientras que los niños imitan muñecos animados (violentos) y juegan futbol.</p>			<p>R5TA1C5D4 Los y las niñas se dispersan con facilidad en las actividades propuestas por la docente, generando entre ellos mismos un efecto bola de nieve en lo que a imitación respecta. Cuando se cansan de un trabajo, imitan secuencialmente la</p>	
--	--	--	---	--	--	--	--



						<p>conducta de insubordinación que emite alguno de los compañeros. Se hace importante anotar que tanto los niños como las niñas siguen solo a los barones.</p> <p>R5TA1C5D5 El tipo de actividades propuestas (salidas al tablero, relleno de color en fotocopia</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--



						S, creación libre con plastilina.. .	
29/01/20 13	R5TA2C1 D1EI trabajo desarro llada no incluyo las zonas de trabajo, estuvo dirigido por el profeso r Héctor Hernan do Quinter o.	Buena	<p>R5TA2C2D10 Los y las niñas se interesan por la actividad “el mar es un plato de sopa salado”, el cual fue un relato contado y actuado donde tuvieron la posibilidad de probar agua salada para hacer la relación con el agua de mar.</p> <p>R5TA2C2D11 Ante preguntas directas como ¿Para ustedes que es el mar? Los y las niñas callaron.</p> <p>R5TA2C2D12 Algunos de los y las niñas se muestran efusivos (ríen, gritan) y se hacen cerca del profesor, cuatro de las niñas de preescolar se muestran distantes.</p> <p>R5TA2C2D13 Al</p>	<p>R5TA2C3D4 (1-11) Las niñas más pequeñas se seducen fácilmente con el sonido y el movimiento, la oralidad y el dibujo aun no hacen parte de sus intereses.</p> <p>R5TA2C3D5 (2-7) Los y las niñas aun no</p>	<p>R5TA2C4D4 Tres de los niños (Alejandro, JD, y JC), a pesar de desarrollar todas las actividades, tuvieron que ser acompañados en algunos momentos.</p> <p>R5TA2C4D5 Las zonas de</p>	<p>R5TA2C5D6 La observación se realizó con el fin de percibir la actitud de los niños al no trabajar estructuralmente.</p> <p>R5TA2C5D7 Lo que se pudo apreciar es que el trabajar desde el movimiento</p>	Hay que preguntarle a HH, cómo estructurar su actividad.



		<p>colocar un audio con los sonidos del mar, las niñas distantes se acercan y hacen parte activa del ejercicio.</p> <p>R5TA2C2D14 Cuando ven el video con los movimientos de las olas, algunos (a) empiezan a tambalear su cuerpo como si hicieran parte de las mismas (lo anterior fue espontaneo).</p> <p>R5TA2C2D15 El profesor invita a los y las niñas a hacerse en la zona de transición (allí simulo un barco con cinta de enmascarar), tod@s sin excepción acataron la invitación.</p> <p>R5TA2C2D16 Ante la pregunta ¿Qué partes tiene un barco? Solo tres niños contestaron.</p> <p>R5TA2C2D17 Los y las niñas logran imitar con facilidad animales de mar y personas nadando y pescando.</p>	<p>responden a preguntas directas. Se quedan callados como si no supieran, cuando el desarrollo de las actividades se evidenció conocimientos previos en algunos.</p> <p>R5TA2C3D6 (12-10-8-6-5-4) Los y las niñas en su totalidad gozan de actividades de movimiento y sonido.</p>	<p>trabajo cuando no son utilizadas, sirven como escape (escondite) para los y las niñas en algunas actividades.</p> <p>R5TA2C4D6 Al finalizar la jornada y preguntar por la conclusión final los y las niñas respondieron casi en coro</p>	<p>o y el ruido seduce a los y las niñas hasta el punto de que todos hicieron parte de la actividad en su conjunto.</p>	
--	--	---	---	---	--	--



		<p>Logran imaginar y nutrir grupalmente el paseo en el mar y el ataque de un tiburón.</p> <p>R5TA2C2D18 En la lectura “es el tiburón un pez”, los y las niñas en un primer momento, sin embargo al estar la lectura acompañada de cierta tonalidad y expresión, los y las niñas logran conectarse con ella.</p> <p>R5TA2C2D19 Los y las niñas en su mayoría participan de la canción “cangrejito de Coral” dirigida por la profesora Johana.</p> <p>R5TA2C2D20 El profesor reparte octavos de cartulina y marcadores para que los y las niñas dibujen un barco y alguna situación llamativa que pase con él. Tres de las niñas que al inicio de la actividad se mostraron apáticas se hicieron bajo el estante de la zona verde y se</p>	<p>(R5TA2C3D7 4-5) Las herramientas tecnológicas son muy llamativas para los y las niñas.</p> <p>R5TA2C3D8 (8-10-12) Los y las niñas tienen una gran capacidad para imitar los movimientos y las acciones de sus pares.</p>	<p>“el mar es un plato de sopa salado donde viven muchos animales”</p>	
--	--	---	---	--	--



			<p>copiaron entre si los dibujos.</p> <p>R5TA2C2D21 Para el cierre el profesor coloca “Sinfonía Inconclusa”, todos los y las niñas bailan por todo el salón siguiendo los pasos del profesor o de sus compañeros, solo Alejandro bailo a su ritmo.</p>				
30/01/20 13	R5TA3C1 D1El orden del día se dividió en dos momentos y hubo dos responsables. El primero estuvo a cargo del	Media	R5TA3C2D22 Algunos de los y las niñas hacen parte de lo que la profesora llama “La Rutina”, se hacen en círculo y cantan “padre dios”, “el sol se dejó crecer los bigotes” y oran “Jesusito de mi vida” “cuatro esquinitas tiene mi cama”. El	R5TA3C3D9 (1-2-6) A pesar de las actividades ser precedidas por el movimiento y el canto algunas niñas y niños se aíslan. (Generalmente los mismos).		R5TA3C5D8 Los y las niñas responden de una forma más apropiada en las actividades si estas están previamente estructuradas. Y si se eligen diferentes	



	<p>profesor de educación física Salvador y el segundo a cargo del profesor Héctor Hernando.</p>		<p>resto de niños y niñas se quedan parados inmóviles.</p> <p>R5TA3C2D23 Llega Salvador y guía el calentamiento inicial, en esta actividad responden más fácil los niños que las niñas. Algunas niñas se alejan y van a la batería de juegos.</p> <p>R5TA3C2D24 Se movilizan hacia la cancha para desarrollar los ejercicios. Evidentemente tienen mayor fluidez y movimiento los niños en</p>	<p>R5TA3C3D10 (2-4-5) Se evidencia que los niños tienen mayor desenvolvimiento corporal que las niñas.</p> <p>R5TA3C3D11 (8-9-10-11) La actividades dirigidas por el profesor Héctor Hernando son acatadas en su mayoría de veces por todos los y las niñas.</p>		<p>elementos o acciones que estimulen y refuercen el mismo concepto para que todos y todas puedan intervenir desde sus particularidades. Es decir, la misma actividad y la misma dinámica grupal no logra abarcar el todo ni logra reforzar lo suficiente</p>	
--	---	--	--	--	--	---	--



			<p>actividades como correr, saltar, lanzar. Las niñas se perciben amarradas en su propio cuerpo.</p> <p>R5TA3C2D25 Todas las actividades fueron realizadas en dos grupos de trabajo divididos por Salvador. Un grupo de niños y otro de niñas.</p> <p>R5TA3C2D26 Los ejercicios fueron de competencia, lo cual puso a los niños en condición de ganadores reiteradamente.</p>			<p>para que el niño /a lo interiorice .</p>	
--	--	--	---	--	--	---	--



			<p>R5TA3C2D27 Tres de los niños, y cuatro de las niñas evaden reiteradamente los ejercicios propuestos.</p> <p>R5TA3C2D28 Pasa dos cuarenta minutos los y las niñas se dispersan en su totalidad, corren por toda la cancha, van a la batería de juegos o se quedan sentados sin seguir las indicaciones.</p> <p>R5TA3C2D29 Después del descanso las actividades estuvieron guiadas por el</p>			
--	--	--	---	--	--	--



			<p>profesor Héctor Hernando. Trabajo el concepto de vibración. Los y las niñas en su totalidad se acomodaron en el piso de modo que quedaron cerca de él.</p> <p>R5TA3C2D30 Estuvieron atentos y relacionaron el movimiento de los guadales, el golpeteo del río y las cuerdas de la guitarra con lo que el profesor les había hablado de la vibración.</p> <p>R5TA3C2D31 El profesor les</p>			
--	--	--	---	--	--	--



			<p>indica que vibren la lengua, los parpados, la nariz, que se rasquen la piel, concluyendo que todo es vibración. La mayoría de los y las niñas lo hacen, sin embargo tres de los participantes se quedan en actitud de observación.</p> <p>R5TA3C2D32 Finalmente sienta a los niños en dos filas intercaladas entre niñas y niños (divididos por el profesor) y los pone a mover las</p>			
--	--	--	--	--	--	--



			<p>manos, a saltar...indicando que todo lo que sienten es vibración.</p>				
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO NÚMERO TRES: REJILLA FOTOS

Foto 506	<p>Se ven niños trabajando con piezas de rompecabezas. Allí hay niñas de cuarto primaria.</p>	<p>A mediados del primer semestre se propuso al docente que los niños de cuarto de primaria acompañaran el trabajo de los niños del aula estructurada, esto se hizo durante tres semanas. Lo interesante es que los niños de primero terminaron dando indicaciones de los de cuarto sobre formas de armado y lógicas de las herramientas. En un cierre fue evidente que los niños de preescolar y primero tenían más capacidad de discernir sobre lo que unas figuras de gestos y situaciones estaban proponiendo.</p>
Foto 505	<p>Niño y niñas armando figuras con bloques tridimensionales.</p>	<p>Más que un trabajo de orientación o guía (por parte de los niños de cuarto) se generó un trabajo de grupo.</p>
Foto 507	<p>Una niña coloreando figuras completas.</p>	<p>Se cometió el error por desconocimiento e inexperiencia de trabajar con dibujos completos, restándoles a los niños y niñas la posibilidad de crear y formar figuras relacionadas con su capacidad imaginativa y manual.</p>



<p>Foto 508</p>	<p>Se observa una figura hecha con piezas armables que para los niños semeja la carretera de la variante condina.</p>	<p>En la zona amarilla a partir del ejercicio de Alejandro, quien armo la trayectoria de la variante (algo estimulamos desde casa) los otros niños y niñas empezaron a imitar dicha estructura anexándole objetos que semejaban sus casas, ampliando el concepto y conceptualizando su realidad con respecto a la localización de sus viviendas con relación a las variantes.</p>
<p>Foto 509</p>	<p>Se ve una niña armando la escuela, mientras otro niño la observa.</p>	<p>En una primera instancia se le indico a los y las niñas construir la escuela para esto se les facilitaron piezas armables, los y las niñas no lograban entender que la estabilidad de la estructura dependía de la articulación de fichas en la base, con el paso de las reiteraciones y el trabajo común lo y las niñas empezaron a articular esas fichas entrecruzándolas para darle estabilidad a la estructura. Se daban muchos conflictos frente a quien colocaba las ventanas, las puertas y donde, estas se resolvieron sin intervención nuestra.</p>
<p>Foto 514</p>	<p>Una niña en una mesa armando conjuntos de fichas.</p>	<p>A lo largo del año, sin ser algo premeditado, se trabajó agrupaciones de objetos en todas las zonas, ya fuera por figura, tamaño, color, forma, imagen...</p>
<p>Foto 515</p>	<p>Una niña armando un rompecabezas.</p>	<p>La zona naranja era rechazada por esta niña al inicio del año escolar, se le dificultaba armar rompecabezas, al llevar unos rompecabezas más simples, la niña pedía estar en la zona</p>



		naranja con insistencia, paso de la dificultad a la habilidad por ir de lo simple a lo complejo. Lo mismo se repitió con otros niños y niñas, no solo con los rompecabezas sino con otras herramientas.
Foto 519	En la zona amarilla tres niñas terminan de armar una estructura que se supone es el área de clase. Esta se supone inestable, incompleta, inestable.	Permitíamos que los y las niñas concluyeran sus actividades acordes con su habilidad, se trabajaba sobre esa emergencia haciendo comentarios sobre articulación de las fichas tanto en la base como en la parte superior, sin descalificar los productos obtenidos.
Video 523	Se observa a un niño y una niña cogidos de la mano, en una exposición de lo elaborado en la zona amarilla.	Es evidente (y se notó durante todo el proceso) que los y las niñas han tejido lazos de afecto con los cuales se apoyan mutuamente.
Foto 524	Se observan arcos formados por bloques de distintos colores.	No importa que el niño llene la expectativa del docente o construya la modelación que el docente supone que debe ser, lo que importa es que el niño le encuentre sentido a su ejercicio.
Foto 528	Dos niños trabajando en la zona intermedia, uno de ellos trabajaba coloreando y el otro en un ejercicio de apareamiento.	Si los niños están concentrados en su actividad, no se interrumpen entre ellas. En la zona intermedia esto era recurrente, los y las niñas compartían el mismo espacio (la misma mesa) con actividades diferentes y no se interrumpían entre ellos/ellas.
Foto 530	Se observan niños describiendo una tabla con una imagen con la cual evocan su cotidianidad.	La importancia de lo sierras de las jornadas de trabajo está en que los niños dialoguen lo que hicieron, logrando discernir sobre la realidad, logrando construir su propio



		<p>pensamiento. Los sierras son fundamentales. Fue muy interesante observar que los niños de preescolar y primero tenían más confianza para describir y hablar que los niños de cuarto.</p> <p>El trabajo con imagen es muy importante porque es autorreferencial.</p>
Foto 1030	Niño armando torre con bloques.	<p>Una herramienta que está pensada para una finalidad específica los niños dependiendo de sus habilidades le daban otro uso.</p> <p>Las herramientas si bien tenían una destinación específica a partir de las emergencias les dábamos otros usos y las recreábamos dependiendo de las respuestas.</p> <p>Ante habilidad o dificultaba se simplificaba o aumentaba en el tipo de uso de la herramienta.</p>
Foto 1036	Niño dibujando en el tablero.	<p>Convertimos la zona roja en la zona de síntesis sin estar previsto. Esto se relaciona con las habilidades propias del/la docente.</p> <p>Cada docente privilegia una zona dependiendo sus habilidades, cada docente debe darse cuenta en que zona tiene más capacidad de potenciar las emergencias.</p> <p>En nuestro caso las zonas privilegiadas fueron la intermedia, la roja (tablero) y la azul oscura.</p>
Foto 142	Niño que sube a un arco de madera.	<p>Por fuera de las zonas se hicieron adaptaciones, las zonas no restringían las</p>



		<p>posibilidades del docente. Las herramientas no se limitaron a movimientos controlados, sino que también se indujo al niño/niña al desarrollo de otras habilidades.</p> <p>Los y las niñas no se encuentran ligadas a las zonas establecidas, ellos y ellas exploran otras dimensiones de mayor movilidad.</p> <p>En la zona amarilla fue recurrente que los niños y niñas trabajaran en el patio sus actividades libres.</p> <p>Este tipo de herramientas también propiciaron <u>prácticas de apoyo y cooperación.</u></p>
Foto 1053	Niñas trabajando en una mesa de la zona intermedia.	<p>Cuando los y las niñas solicitaban pasar a la zona intermedia (y abandonar su zona) se permitía sin problema.</p>
Foto 1080	Niño pintando y combinando colores.	<p>Cada quien caminaba a partir de su propio proceso, y el docente apoya las habilidades de cada niño-niña.</p> <p>En el caso de la foto, el niño gusta de las actividades manuales y es muy bueno en ello, por tal motivo se intentó estimularlo desde este aparte.</p>
Foto 1668	Figura con fichas de armar más compleja que las previamente observadas.	<p>Con el tiempo fueron surgiendo figuras más elaboradas, simulando objetos de su cotidianidad, imitando estructuras hechas por sus compañeros, o elaborando alguna estructura sin preconcepto aparente.</p>
Foto 1678	Niño en la zona de transición trabajando manualidades.	<p>A pesar de que las manualidades y el uso de materiales como escarcha, papel de colores...No hacían parte de las</p>



		<p>herramientas en su momento, con las emergencias evidenciadas por los y las niñas ligadas al gusto por este tipo de material, se empezó a incluir, siendo recurrente en la zona roja y en la zona de transición.</p>
Foto 1818	<p>Niños trabajando con una torre inestable con círculos y bloques.</p>	<p>En la zona amarilla no solo se veían ejercicios de cooperación, también se veía que uno o dos niños tendían a obstaculizar el trabajo de los demás (sabotearlo).</p> <p>Antes de organizar las agendas de los y las niñas, primero se pensaba cuales compañeros solían sabotear los ejercicios de los demás, teniendo como estrategia colocarlos a todos juntos (los/las saboteadores) o separarlos para trabajar con otro grupo de niños/niñas que no cumplieran con esta característica.</p> <p>Rara vez fue necesaria en el caso de figuras de armar hacer acompañamiento en las figuras de armado.</p> <p>Cuando un/una niña buscaba ayuda mía en la zona amarilla, yo lo acompañaba hasta esta y hablaba con sus compañeros de zona para para que estos le ayudaran a armar la estructura deseada sin mi intervención.</p>
Foto 1826	<p>Niña Armando rompecabezas de figuras geométricas.</p>	<p>Se utilizaron rompecabezas que cambiaba la lógica convencional, eso incrementaba la complejidad y dificultad en la armada, sin embargo todos los niños lograron armar el</p>



		conjunto de rompecabezas.
Foto 1828	Niños narrando una historia a través de bloques de colores.	Los niños empezaron a construir las estructuras en narraciones, en parte de una historia, lo que hacía que estas cambiaran, las llevaban a otras latitudes de la imaginación sin intervención adulta.
Foto 1838	Trabajo en el tablero de niños.	En la zona de síntesis los niños se escuchaban e incluso intervenían en las narraciones de sus compañeros.
1900	Cada niño en su zona y actividad con dos acompañantes adultas.	Cuando el aula estaba en funcionamiento pleno cada niño/niña estaba en su tarea y nosotros simplemente éramos unos observadores de los que hacían o niños y las niñas incluso en la zona azul oscura. No obstante en el segundo semestre esto cambio debido a la inasistencia de la docente titular por su estado de salud.
Foto 1901	Trabajo en la zona amarilla de cuatro niños de manera individual.	Si a los niños se les daban las cuatro cajas en las zonas naranja y amarilla, estos trabajaban individualmente (cada uno con el contenido de su caja), sin embargo cuando de forma espontánea por parte de nosotros les empezamos a entregar material sin cajas en estas zonas los niños empezaron a tener una dinámica grupal.
Fotos desde la 2913 a 2916	Rostros, gestos de alegría, juego, disposición.	Pasados ocho dos hermanos que presentaban una actitud distante, displicente y triste la han cambiado, revelándose cariñosos, dispuestos, cómodos con el trabajo del aula.
Foto 2925	Palabras escritas por los niños	Los niños empiezan a tener actos imitativos de



	en el tablero de la docente titular	palabras y oraciones. A través de esta imitación empiezan a elaborar sus propias producciones de palabras.
L15	Visitando casa de compañeros.	<p>La visita a las casas de los y las niñas me permitio tener referentes para un trabajo en el aula diferenciado con cada niño/niña.</p> <p>A diferencia de lo que piensa un docente adulto cargado de muchas subjetividades donde se equipara accesos, dinero, estatus, los niños lo que consturuyen son subjetividades permanentes lo que genera que sean muy buenos anfitriones.</p> <p>No solamente el docente se da cuenta de las condicioes de vidad de los y las niñas, sus compañeros tambien lo que lleva a que el grupo se contestualicen con respecto a las logicas de vida de sus otros compañeros.</p> <p>Los niños ven como algo natural lo que de afuera se ve como desventaja social.</p>
	<p>Todas las fotos comparandolas con el relato permiten un ejercicio de recordación</p> <p>El docente no es el unico que estructura el aula, los niños terminana modificando la estructura porque es una estructura movil, no fija.</p>	



ANEXO NÚMERO CUATRO: MAPA DIFERENCIADO POR FORMAS DE TRABAJO

1. Tabla de codificación uno: Trabajo en el aula no estructurada

RA1F1C1C E1 <i>Delimitar para el caso de esta investigación qué es el acompañamiento.</i>	RA1F1C2C D1 Niños (típicos) siguen las indicaciones de la practicante y la docente titular.		RA1F1C3CD 2 Niños (atípicos) no siguen las indicaciones de la docente titular.		RA1F1C6C D3 En general Los y las niñas se cansan rápido en una misma actividad.		
RA1F2C1C E2 <i>Delimitar para el caso de esta investigación que el cierre.</i>		RA1F2C3CD4 Los niños atípicos requieren de acompañamiento.	RA1F2C4CD 5 La docente titular no los observa, ni los tiene en cuenta.		RA1F2C6C D6 La ubicación de aula está marcada por géneros.	RA1F2C7CD7 E1 El material del aula es utilizado sin estructura.	
RA1F3C1C A3 Los docentes no					En las hora en que trabaja la docente		



<p>encuentran soporte en sus derroteros o en los derroteros de la institución para trabajar con niños atípicos.</p>					<p>titular</p>	
<p>RA1F4CA4 La misma actividad y la misma dinámica no logran abarcar la totalidad de los intereses y las habilidades de los miembros del grupo.</p>						
<p>RA1F4C1C A4 La imitación es un ejercicio que deslinda la copia para convertirse en creación.</p>		<p>RA1F4C3CD8 Es fuerte la imitación, se genera en quien tiene la habilidad desarrollada.</p>	<p>RA1F4C4CA El utilizar los sentidos y el cuerpo en movimiento es seductor para los niños y niñas.</p>	<p>RA1F4C5CD10 Los niños disfrutan actividades que les implica movimiento</p>	<p>RA1F4C6CD11 Ante preguntas directas los niños no tienen respuesta (la mayoría de estas son solicitudes de descripción)</p>	



					ón exacta)		
<p>RA1F5C1C A5 Los niños participan desde el reconocimiento de sus habilidades y conocimientos previos.</p>		<p>RA1F5C3CD12 Los niños/as se instalan en una dinámica grupal (típicos)</p>		<p>RA1F5C5CD13 Los niños/as se desinstalan y distancian con su corporalidad, gestualidad y lenguaje (atípicos)</p>			
<p>RA1F6C1C A6E1 La docente promueve una idea de estudiante, trabaja en pos de la misma, sea su idea o la</p>		<p>RA1F6C3CE3 La docente titular privilegia actividades y "gustos", que no buscan la participación de todos los niños y niñas</p>	<p>RA1F6C4CE 4 Se impone un criterio docente y se deja de observar la respuesta de la totalidad de los estudiante</p>		<p>RA1F6C6C E5 Es el estudiante quien debe adaptarse al docente</p>		



<p>idea de la institución.</p>			<p>s.</p>				
<p>RA1F7C1C A7 Se promueven en ideas personales o socioculturales como es el estereotipo de género.</p>			<p>RA1F7C4CD14 Los niños muestran mayor habilidad corporal que las niñas.</p>	<p>RA1F7C5CD15 La desinstalación cobra tendencia cuando la inicia un niño, no cuando la inicia una niña.</p>	<p>RA1F7C6CD16 Los niños y niñas tienen acciones diferenciadas en el descanso.</p>	<p>RA1F7C7CD17 La docente titula e estimula el estereotipo de género.</p>	<p>RA1F7C8CD18 Los niños tienden a participar más de una actividad cuando en esta se requiere movimiento.</p>
<p>RA1F8C1C A8 Los temas al ser reforzados desde distintas actividades permiten la</p>	<p>RA1F8C2CD19 Es frecuente el efecto bola de nieve</p>	<p>RA1F8C3CD20 El movimiento y el sonido son altamente seductores.</p>	<p>RA1F8C4CD21 Con respecto al movimiento los niños no solo imitan, se inscriben en el</p>	<p>RA1F8C5CD22 El movimiento con ritmo es estimulante.</p>	<p>RA1F8C6CD23 A los niños y niñas les gusta cantar y bailar.</p>	<p>RA1F8C7CD24 Los niños imitan y copian tareas específicas (con y sin perspectiva moral)</p>	



<p>inclusión de todos los niños</p>	<p>cuando un niño se desinstala, otros lo imitan.</p>		<p>movimiento (es algo metafórico)</p>				
<p>RA1F9C1C A9 Es vital que el educador conozca los intereses de los educandos y su conocimiento previo para poder idear actividad</p>		<p>RA1F9C3CD25 El cierre de la jornada es vital para que los niños y las niñas lleguen animados al día siguiente.</p>	<p>RA1F9C4CD26 Cuando el mismo tema es impartido con diferentes actividades, los y las niñas terminan participando activamente en una de ellas (o varias) y por ende trabajand</p>		<p>RA1F9C6CD27 Los niños logran sintetizar la propuesta del aula estructurada cuando esta es reiterada y secuencial.</p>		



<p>es que los integre.</p>			<p>o todo el tema preparado</p>				
		<p>RA1F10C3CD28 La narración fantástica (dramatizada) capta la atención incluyendo a la mayoría de los niños y niñas.</p>	<p>RA1F10C4CD29 La lectura requiere de una dramatización de la voz para hacerla interesante.</p>	<p>RA1F10C5CD30 La narración permite que la imaginación de los niños y niñas sea participativa.</p>			
<p>RA1F11CA10 Los y las niñas responden si las actividades están estructuradas y responden a un interés claro, coherente y consecuente.</p>							
<p>RA1F12CA11 La docente no logra observar las individualidades de los y las niñas en actividades particulares ya que lo que se percibe con mayor precisión son las generalidades. Sin embargo en el ejercicio cotidiano se logran precisar las características diversas del total del grupo, no obstante no se halla la preparación ni el apoyo institucional para abarcar el total del grupo rescatando y respetando las particularidades.</p>							



2. Tabla de codificación uno: El hacer educativo “la práctica”

RA2F1C1 CE1 Definir distrac cion para la present e investig ación.							
RA2F2C1 CA1Se trabajó en la ampliación de percepciones y en la emergencia de representaciones establecidas	RA2F2C2C D1 Se permitió cambiar el uso de las herramientas (desde que tuviera sentido). ¿Sentido para quién?	RA2F2C3C D2 Se insito a los y las niñas usar su cuerpo u objetos cercaos para comprender ejercicios propuestas.	RA2F2C4CD 3 Se estimuló el dialogo y la negociación con sus pares y acompañantes.	RA2F2C5CD4 Se condujo a los y las niñas desde sus conocimientos previos.	RA2F2C6CD5 Se indicó como realizar ciertas actividades.	RA2F2C7CD6 Se usaron ejemplificaciones y elementos de la vida cotidiana para dar explicaciones.	Media fuertemente la experiencia educativa de la escuela instructivista.



<p>RA2F3C1 CA2 Uso constante de refuerzos sociales para abordar diferentes dimensiones de los niños y niñas.</p>	<p>RA2F3C2CD7 Estímulos Verbales: “muy bien, eres muy inteligente, regálame un poquito de ese conocimiento!”...</p>	<p>RA2F3C3CD8 Se usaron estímulos constantemente, sobre todo en las zonas donde se daba mayor interacción.</p>	<p>RA2F3C4CD9 El estado de ánimo de los niños influía en el desarrollo de las actividades y en la respuesta al estímulo.</p>	<p>RA2F3C5CD10 Desde la corporalidad Abrazos, besos, chocadas de manos, juegos con las manos...</p>	<p>RA2F3C6CD11 Se usaron sellos y/o estrellas doradas.</p>	<p>RA2F3C7CD12 Se pretendió que las habilidades de cada niño y niña fueran evidentes para sus demás compañeros con la idea de ampliar la valoración entre unos y otros.</p>	
<p>RA2F4C1 CA3 La observación sistemática de los</p>	<p>RA2F4C2CD13 Observación cotidiana de ejercicios</p>	<p>RA2F4C3CD14 Todos los días se monitoreo el ejercicio realizado</p>	<p>RA2F4C4CD15 A pesar de dar rondas en varios momentos, el trabajo</p>	<p>RA2F4C5CD16 Se privilegiaron zonas de trabajo según</p>	<p>RA2F4C6CD17 Se movilizaron niños y niñas de zona según lo</p>	<p>RA2F4C7CD18 Todos los días se observó a los y las niñas de forma directa o indirecta. Se acudía a las zonas de trabajo si se</p>	



<p>niños y niñas permitió ligar zonas de trabajo con habilidades idiosincráticas.</p>	<p>individuales y grupales</p>	<p>s por los y la niñas.</p>	<p>en la zona de cara a cara muchas veces no permitía observar la totalidad de los ejercicios realizados en otras zonas.</p>	<p>las habilidades o necesidades</p>	<p>observado.</p>	<p>observaban dificultades o emergencias.</p> <p>Si de dificultades se trataba, al conocer al niño/a en sus habilidades, intereses y formas de relación se creaba una actividad, juego, relato, manualidad (de forma espontánea-ligada a la imaginación) que potenciara aquella supuesta dificultad.</p> <p>De allí el gusto que los y las niñas sacaban del trabajo cara-cara o el llamado constante para mostrar ejercicios realizados. Siempre esperando el refuerzo y el estímulo final.</p>
<p>RA2F5C1</p>	<p>RA2F5C2CD19</p>	<p>RA2F5C3CD20</p>	<p>RA2F5C4CD21</p>	<p>RA2F5C5CD22</p>	<p>RA2F5C6CD23</p>	



<p>CA4El cuerpo es un territorio trabajado o permanentemente.</p>	<p>Estos ejercicios se repitieron con mucha frecuencia ya que muchos de ellos y ellas no lograban apreciar las diferencias físicas y comportamentales de sus compañeros y compañeras.</p>	<p>Se trabajaron partes del cuerpo externas y algunas internas.</p>	<p>Posturas corporales.</p>	<p>Diversidad física en humanos, diversidad animal, diversidad de oficios, diversidad de gustos..</p>	<p>El reconocimiento corporal fue fundamental.</p>		
<p>RA2F6C1 CE2 Las formas de</p>	<p>RA2F6C2C E3 Motivar la espontaneidad</p>	<p>RA2F6C3C E4 Se hace necesario</p>	<p>RA2F6C4CE 5 Cada niño muestra</p>	<p>RA2F6C5C E6 Uso de la caricia, la</p>	<p>RA2F6C6C E7 El docente amplifica</p>	<p>RA2F6C7CE 8 La valoración de las</p>	



<i>crianza son determinantes en la relación que el docente construye con el niño@.</i>	<i>edad y curiosidad del niño potencia su interés</i>	<i>que el acompañante sea esquemático y coherente con la propuesta educativa</i>	<i>sus particularidades en la tensión, trabajo de aula Vs participación.</i>	<i>mano, la cercanía como inductor de confianza</i>	<i>su observación de los singular y grupal.</i>	<i>dimensiones cultural, social y familiar determinan la relación del docente con el niño y la niña.</i>	
<p>REFLEXIÓN: El docente debe tejer un puente comunicativo con los y las cuidadoras de los y las niñas. Por medio de visitas y encuentros en la escuela. Sin embargo estos encuentros fueron muy esporádicos. Es un elemento a fortalecer en el trabajo del aula estructurada.</p>							

3. Tabla de codificación uno: Desempeños de los niños y niñas en las zonas de trabajo.



<p>RA3F1C1CE1 Desarrollar categoría distracción.</p>						
<p>RA3F1C1CE2 Apropiación, autonomía, disciplina ???</p>						
<p>RA3F3C1CA1 <i>La figura del docente y del practicante es esencial como presencia y representación.</i></p>	<p>RA3F3C2CD1 El docente y la practicante es un referente permanente para los niños, todo el tiempo están atentos a la presencia de tales figuras.</p>	<p>RA3F3C3CD2 Si la practicante salía del aula, por ejemplo para ir al baño y la docente no se encontraba (hecho frecuente), al retornar los niños estaban embebidos en</p>	<p>RA3F3C4CD3 Si la practicante estaba en la zona azul o la docente en la morada, los niños asumían sus actividades sin distracciones.</p>	<p>RA3F3C5CD4 La docente con sus ausencias y permisos, rompía la rutina del aula con frecuencia, la misma se recuperaba pasados dos días</p>	<p>RA3F3C6CD5 Cuando se sigue una rutina diaria y secuencial, los niños asumen ejercicios individuales sin resistencia alguna, cuando esta se</p>	<p>RA3F3C7CD6 Cuando se cumple la rutina los niños y niñas ordenan y cuidan los materiales en las respectivas zonas,</p>



		escenas de programas televisivos.		de trabajo. Retornando a ejercicios de supervisión constante.	rompen las resistencias empiezan a emerger.	cuando no se cumplen no cuidan el material y atentan contra las estructuras de las mismas zonas.	
RA3F4C1CA2 La división arquitectónica y la diversidad de actividades permiten llevar un seguimiento continuo de los desarrollos de los y las niñas.	RA3F4C2CD7 Se percibieron debilidades y habilidades según la zona trabajada.	RA3F4C3CD8 Se reiteran zonas en la semana para algunos niños y niñas según las respuestas dadas por ellos.	RA3F4C4CD9 Es evidente que existen debilidades y fortalezas de tipo individual.	RA3F4C5CD10 Los y las niñas presentan preferencia por algunas zonas de trabajo.	RA3F4C6CD11 Las fortalezas individuales definen el gusto por zonas específicas	RA3F4C7CD12 Las reiteraciones de la práctica dependen de las respuestas de los niños.	RA3F4C8CD13 Los y las niñas privilegian zonas de trabajo seg



							ún su est ado de áni mo.
<p>RA3F5C1CA3 Los y las niñas solicitan apoyo de sus compañeros y compañeras para desarrollar actividades complejas.</p>	<p>RA3F5C2CD14 Para los niños/as y acompañantes son evidentes las habilidades y destrezas de cada uno de los miembros del grupo.</p>	<p>RA3F5C3CD15 Los y las niñas solicitan estar más tiempo del establecido en las zonas de trabajo.</p>	<p>RA3F5C4CD16 Algunos niños solicitan cambio de zona.</p>	<p>RA3F5C5CD17 Los y las niñas-en general-privilegian las actividades manuales (pintura, coloreado, plastilina, recorte...)</p>		Evidente	
<p>RA3F6C1CA4 Los niños y las niñas al llegar a la escuela demandan refuerzos</p>	<p>RA3F6C2CD18 El ejercicio cara a cara genera predisposición y</p>	<p>RA3F6C3CD19 En el trabajo cara a cara se caracterizó por trabajar</p>	<p>RA3F6C4CD20 En el trabajo cara a cara se utilizaron</p>	<p>RA3F6C5CD21 Los y las niñas desarrollan actividades</p>	<p>RA3F6C6CD22 A los niños les gusta mostrar el producto intermed</p>		



(se supone que es andado en la crianza inicial).	participación en los niños.	desde los conocimientos previos y los intereses particulares.	refuerzos y estímulos.	esperando estímulos.	inicio y final de su trabajo.		
<p>RA3F7C1CA5 Los y las niñas se comunican desde la oralidad, la gestualidad, el movimiento y la quietud para manifestar conformidades o inconformidades.</p>	<p>RA3F7C2CD23 Las indicaciones dadas no siempre son acatadas.</p>	<p>RA3F7C3CD24 Cuando un niño o una niña se encuentra en una actividad o herramienta seductora, los compañeros se dispersan de sus zonas y monitorean el ejercicio realizado.</p>	<p>RA3F7C4CD25 Los niños y niñas hacen relatos de su vida cotidiana a través de imágenes.</p>				



<p>RA3F8C1CA6 Los prejuicios que circulan en las voces de las familias son reproducidos por los niños en el trabajo escolar.</p>	<p>RA3F8C2CD26 Los y las niñas imitan apartes de películas y novelas en sus tiempos libres. La mayoría de veces se maltratan.</p>	<p>RA3F8C3CD27 Los problemas familiares impactan en las actividades desarrolladas por los niños.</p>	<p>RA3F8C4CD28 Los niños se insultan, golpean y estrujan con frecuencia.</p>	<p>RA3F8C5CD30 La forma de relación de los niños extraescolar impacta la forma de relación de los y las niñas con sus pares, con la docente y la practicante.</p>			
<p>RA3F9C1CA7 Las diferentes zonas de trabajo y la diversidad de herramientas didácticas permiten</p>	<p>RA3F9C2CD31 Cuando las y los niños son conducidos a la zona de transición para desarrollar</p>	<p>RA3F9C3CD32 Los y las niñas se dejan conducir en los ejercicios propuestos.</p>	<p>RA3F9C4CD33 Los y las niñas llevan a término la mayoría de las actividades.</p>	<p>RA3F9C5CD34 Todos los y las niñas participan activamente de las zonas de trabajo.</p>			



<p>que el total del grupo participe activamente de la propuesta.</p>	<p>r algún ejercicio, los niños atípicos del aula buscan escape en una de las zonas.</p>					
<p>RA3F10C1CA8 Los niños deciden sobre otros usos de las herramientas.</p>	<p>RA3F10C2CD35 Las actividades algunas veces no salen como se presuponen.</p>	<p>RA3F10C3CD36 A pesar de que las zonas están agendadas, algunas veces se cambian algunos niños/as a otras zonas de trabajo.</p>	<p>RA3F10C4CD37 Los y las niñas cambian la lógica de las actividades.</p>	<p>RA3F10C5CD38 Los y las niñas son cambiados por la docente titular (por no haber terminado o tareas del inicio de la jornada).</p>	<p>RA3F10C6CD39 Los y las niñas le dan usos distintos a las herramientas.</p>	<p>RA3F10C7CD40 Los niños son cambiados por la practicante porque no están realizando las actividades de las zonas ni actividades.</p>



						des emerge ntes.	
<p>RA3F11C1CA 9</p> <p>El Aula Estructurada favorece el apoyo mutuo entre los niños.</p>	<p>RA3F11C2CD41 Los y las niñas imaginan y crean estructuras de manera grupal.</p>	<p>RA3F11C3CD42 Los y las niñas solicitan ayuda de sus compañeros y compañeras.</p>	<p>RA3F11C4CD43 Los niños arman estructuras después de ponerse de acuerdo.</p>	<p>RA3F11C5CD44 A las niñas se les dificulta ponerse de acuerdo para armar estructuras, sin embargo lo hacen.</p>			
<p>RA3F12C1CA 10</p> <p>Los y las niñas han apropiado el trabajo en las zonas y con las herramientas didácticas.</p>	<p>RA3F12C2CD45 Cuando la acompañante se encuentra trabajando o en la zona de cara-cara, los demás niños y niñas trabajan</p>	<p>RA3F12C3CD46 Los niños logran leer las agendas y movilizarse por el aula.</p>	<p>RA3F12C4CD47 Los niños trabajan sin acompañamiento o tutoría</p>	<p>RA3F12C5CD48 Los y las niñas se ríen, juegan, hablan, discuten, dentro del aula.</p>	<p>RA3F12C6CD49 Los y las niñas llevan la secuencia de las cajas con herramientas didácticas y desarrollan</p>	<p>RA3F12C7CD50 Los y las niñas piden herramientas que no se encuentran en uso en las</p>	<p>RA3F12C2CD451 Los y las niñas hacen preguntas frecuentemente</p>



	en sus zonas sin necesidad de compañía adulta.				an los ejercicios.	zonas de trabajo.	ent e.
RA3F13C1CA 11 <i>La Estructura permite que los niños atípicos del aula trabajen a la par que sus compañeros típicos, a su vez los niños típicos del aula trabajan mejor en el aula estructurada que en el aula sin estructurar.</i>	RA3F13C2CD52 Algunos niños y niñas apropián más elementos en las zonas de trabajo individual	RA3F13C3CD53 Algunos niños apropián más elementos en las zonas de trabajo grupal	RA3F13C4CD54 Para algunos niños es más útil el trabajo cara a cara.	RA3F13C5C D55 Para algunos niños/as es más útil el trabajo que requiera movimiento.	RA3F13C6CD56 Los y las niñas típicas del salón privilegian las actividades fuera del aula.	RA3F13C7CD 57 Los niños atípicos privilegian el trabajo en las zonas.	
RA3F14C1CA	El aula						



<p>12 A pesar de que no se trabajan los elementos requeridos desde el MEN para los grados preescolar y primer de forma central, estos están implícitos en el uso que se le da a las herramientas didácticas.</p>	<p>estructura da, las herramientas, el uso del lenguaje, han llevado al reconocimiento y apropiación de letras, vocales, figuras geométricas, números, reconocimiento corporal, colores...</p>						
	<p>Rotación diaria por tres zonas de trabajo</p>	<p>Rotación semanal por todas las zonas de trabajo.</p>	<p>Algunos de los niños modifican el orden de las agendas (sin autorizac</p>				



			ión) Privilegi ando para sí la zona azul clara y la amarilla.				
--	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO NÚMERO CINCO: MAPA GENERAL

1. Tabla de codificación dos: La imitación, la copia, las relaciones.

						RA3F8C1CA6 Los prejuicios que circulan en las voces de las familias son reproducidas por las y los niños en el trabajo.
MAGM1C1 Los niños recrean (en	MAGM1C2 Los conflictos familiares (padres y otros	MAGM1C3 Los niños y niñas tienen dificultad para	MAGM1C4 La relación que los niños	MAGM1D1 Se establece culturalmente un cuerpo de usos y	MAGM1D2 La escuela no brinda escenarios, espacios, ni procedimientos	RA3F6C1CA4 Los niños y las niñas al llegar a la escuela demandan refuerzos (se



<p>ausencia del docente) escenas violentas de programas de televisión.</p>	<p>cuidadores) impactan la disposición, interés y desempeño de los niños.</p>	<p>reconocer las diferencias físicas y comportamental de sus compañeros.</p>	<p>construyen en sus vecindarios trasladada al aula.</p>	<p>prácticas. La escuela no interviene para ampliar y potenciar dichos usos.</p>	<p>los pensado en aras de trastocar, indagar y exponer el cuerpo y las corporalidades.</p>	<p>supone que se han dado en la crianza inicial).</p>
<p>MAGM1C5 Los niños imitan y copian tareas específicas (con o sin perspectiva moral)</p>	<p>MAGM1D3 La imitación tiene un peso importante en la construcción de percepciones y representaciones de los niños y niñas.</p>	<p>MAGM1D4 La escuela y las docentes proponen sus representaciones y percepciones, olvidando el peso específico que la imitación tiene en la de los niños.</p>	<p>MAGM1D5 El modelo sociocultural impone una lógica anómica.</p>	<p>MAGM1D6 El visibilización de las representaciones y las percepciones como una acción intencionada del aula.</p>	<p>MAGM1C6 Las formas de crianza son determinantes en la relación que el docente construye con el niño o la niña.</p>	<p>MAGM1C7 El estado de ánimo del niño y la niña definen el disfrute o no en cada zona.</p>



	<p>MAGM1D7 Por eso el aula debe enfatizar en la generación de actividades que equiparen tanto lo masculino y femenino con respecto a un presupuesto de ser humano en su etapa infantil.</p>	<p>MAGM1D8 Las habilidades y desempeños están demarcadas por las condiciones de género.</p>			<p>MAGM1D9 El cuerpo de las niñas está más significado por el control y ocultamiento.</p>	<p>MAGM1C8 El cuerpo de niños y niñas está concretado en significados de uso y control corporal.</p>
		<p>MAGM1D10 El escenario sociocultural (la vereda) evidencia en prácticas y usos de las cosas una diferenciación</p>		<p>MAGM1D11 Las niñas son más fuertes que los niños en la motricidad fina y en los</p>	<p>MAGM1D12 En el tiempo de observación en el aula las niñas incrementan significativamente su</p>	<p>MAGM1C9 Los niños muestran mayor habilidad corporal que las niñas.</p>



		n discriminator ia de género.		trabajos manuales.	habilidad motriz.	
				Los niños tienden a agredir física y verbalmen te, a través de vulgaridad es y burlas.	En las niñas la agresión está centrada en la oralidad y en la acciones de inclusión exclusión de juegos.	MAGM1C10Tenden cias a la agresión fácil y reiterada por parte de niños y niñas.
						MAGM1C11El estado de ánimo de algunos niños era fluctuante, generando cambios importantes en la disposición.
						MAGM1C12 Existe una necesidad permanente de aprobación, de visto bueno por parte del adulto.



2. Tabla de codificación dos: La funcionalidad del aula.

	<p>MGM2C1 Las agendas proponen una rotación diaria y una rotación semanal. Esto no se cumplió totalmente. Es un punto de cualificación.</p>		<p>MGM2C2 Las niñas y niños típicos y atípicos esperan refuerzos.</p>		<p>RA3F7C1CA5 Los y las niñas se comunican desde la oralidad, el movimiento y la quietud para manifestar conformidad o inconformidad.</p>	
<p>MGM2C3 A las niñas les genera dificultad llegar a acuerdo entre ellas</p>			<p>MGM2D1 Los refuerzos son de tipo social. Los refuerzos negativos estaban asociados a las</p>			<p>MGM2C4 La ruptura de la actividad cobra tendencia cuando la inicia un niño no una niña.</p>



			situaciones de agresión en el aula.			
<p>MGM2C5 Las actividades que implican alta movilidad o novedad desconcentraban a los otros niños/niñas de sus zonas.</p>		<p>MGM2D2 La regulación corporal de los niños no obedece a criterios rígidos, tiene que ver con la producción cotidiana en el aula. De nuevo si el docente se ausenta las expresiones desbordan los presupuestos del aula,</p>	<p>MGM2D3 El aula era altamente funcional cuando se asociaban de manera armónica la presencia plena de la docente, un ajuste riguroso de la agenda, una regulación corporal acorde con emergencias, un uso consciente de apoyos y refuerzos, y un cierre</p>		<p>MGM2D4 La agenda como guía comunicativa es simple, directa, de fácil interpretación. Su uso debe ser riguroso para que de orden a la rutina del aula.</p>	<p>MGM2C6 En condiciones de discontinuidad la agenda debe de estar acompañada de una rejilla de control semanal.</p>



		restándole capacidad de trabajo.	resumen de cada jornada.			
	MGM2C7 Las zonas funcionan por agenda, sin embargo de acuerdo a la emergencia son cambiadas.		MGM2C9 Los niños tienen poca capacidad de respuesta ante preguntas directas.		MGM2C10 El trabajo cara-cara depende altamente de apoyos y refuerzos	

3. Tabla de codificación dos: Otras características.

		MAGM3C1 Con las ausencias de la docente (discontinuidad) la resistencia		RA1F6C4CE4 Se impone un criterio docente y se deja de observar la respuesta de la	La docente propone actividades que no dependen de un plan de trabajo	MAGM3C2 Las docentes tienden a establecer el sentido general de la relación educativa.
--	--	--	--	--	--	---



		de los y las niñas emerge.		totalidad de los estudiantes	que incluya las emergencias del aula.	
MAGM3C3 Los apoyos generados por EN no son utilizados ni conocidos.	MAGM3D1 A pesar de que el PEI establece la existencia del modelo de Escuela Nueva como el referente para el trabajo en el aula, es evidente que no se conocen, ni se maneja la integralidad de los criterios que subyacen al modelo.		RA1F2C6D6 La ubicación en el aula está marcada por géneros.	RA1F4CA4 La misma actividad y la misma dinámica no logran abarcar la totalidad del grupo.	MAGM3D2 El docente se encuentra en una situación coyuntural que neutraliza una parte importante de la capacidad de producir e innovar. La administración escolar exige el cumplimiento del currículo y el docente se encuentra	MAGM3C4 El docente suele obviar los aspectos comunicativos de la proxemia y la Kinesis.



	<p>Por eso se trabajan aspectos de las cartillas de aula, sin asociarlas al conjunto de elementos que hacen la Escuela Nueva.</p>				<p>sin tiempo, material, formación y estímulos. En el caso específico del aula la docente estaba obligada a ingresar notas en un sistema cerrado, obviándose la flexibilidad de la escuela nueva. En este caso el PEI no tiene incidencia, en tanto el contexto y el abandono relativo de</p>	
--	---	--	--	--	---	--



					la escuela queda superado por la exigencia administrativa en el cumplimiento de los estándares y competencias exigidos por El MEN para los respectivos grados.	
	MAGM3C5 Media fuertemente la experiencia educativa de la escuela instrucción.	MAGM3D3 A pesar de que se piense que el aula estructurada permite generar una tendencia diferente a la escuela instrucción, en el	RA1F6CE5 Es el estudiante quien debe adaptarse al docente.	MAGM3C6 El espacio del aula concreta acciones desarticulada de la vida cotidiana del niño/niña.	MAGM3D3 Las conductas y actitudes de la docente influencia las conductas y actitudes de los niños. Eso	RA1F3C1A3 Las/los docentes no encuentran soportes en sus derroteros o en los de la institución para



		<p>análisis se encuentra que esta depende mucho de la relación con las necesidades de la docente.</p>			<p>se nota en las situaciones coyunturales del aula, si la docente pierde el control, los niños se descontrolan.</p> <p>La presencia en el aula implica del docente un control de sus emociones y reacciones.</p>	<p>trabajar con niños atípicos.</p>
<p>MAGM3C7 El espacio del aula concreta práctica</p>	<p>MAGM3D4 El saber concreto de los niños no es</p>		<p>MAGM3C8 La valoración dada por el docente a una</p>	<p>RA1F6C1CA7 Se promueven ideas personales</p>	<p>MAGM3D5 Un docente puede hacer su trabajo sin</p>	<p>RA1F6C3CE3 La docente titular privilegia actividades</p>



<p>s que desatenden al saber concreto de los y las niñas.</p>	<p>aprovechado en el aula, tampoco el de la comunidad.</p>		<p>estética orden y limpieza, se refleja en las formas de cuidado que tienen los y las niñas.</p>	<p>o socioculturales como el estereotipo de género.</p>	<p>implicarse con los estudiantes, las acciones derivadas de esta forma de trabajo son neutrales y objetivas frente a la idea de conocimiento, estándares y competencias esperadas. Sin embargo el aula estructurada no funciona con esta forma de trabajo.</p>	<p>y “gustos” que no buscan la participación de todos los y las niñas.</p>
---	--	--	---	---	---	--



					Pierde toda su potencialidad convirtiéndose en tiempo mal utilizado.	
		MAGM3C9 Debe existir una comunicación permanente entre docente, practicante y acudiente.	MAGM3C10 La docente titular no presta especial atención a los niños atípicos.	MAGM3C11 Las docentes suponen o interpretan la vida cotidiana del niño/niña.		MAGM3C12 La vida cotidiana de niños y niñas no es aprovechada como espacio educativo.
MAGM3D6 Se parte de una idea de estudiante que es similar para cualquiera de los niveles		MAGM3C13 La docente acompañó a los niños atípicos sin pautas concretas de trabajo	MAGM3C14 Los conocimientos previos no fueron reforzados en sí mismos.	RA1F6C1CA6 La docente promueve una idea de estudiante, trabaja en pos de la misma sea su idea o la idea de la institución.		RA4F16C1CA11 Trabajo dirigido sobre hechos dados, sin participación activa del niño/niña-



de enseñanza.						
---------------	--	--	--	--	--	--

4. Tabla de codificación dos: Las posibilidades del aula.

		<p>MAGM4D1</p> <p>Lo construido por el niño y la niña, previo a la experiencia educativa, es el lugar de exploración del docente, por ende la relación de conocimiento que construye con este se mueve en la línea de tiempo presente - pasado - presente. El docente de otra aula se interroga en esta línea frente a la falencia, el del</p>	<p>MAGM4C1</p> <p>Se asumieron conocimientos previos de los niños para asociar y ejemplificar.</p>		
--	--	--	--	--	--



		<p>aula estructurada lo hace frente al atributo (habilidad, conocimiento, experiencia).</p> <p>Con respecto a los atributos el docente de otra aula mueve en la línea de tiempo futuro – presente - futuro.</p>			
<p>MAGM4D2</p> <p>El docente de aula estructurada debe comprender que los elementos previstos para el nivel de formación del niño son abordados luego de recrear desde habilidades</p>	<p>RA3F14C1CA12</p> <p>Con el apoyo del docente las herramientas en cada zona permiten trabajar los requerimientos legales para cada nivel de formación.</p>		<p>RA1F5C1CA5</p> <p>Los niños participan desde el reconocimiento de sus habilidades y conocimientos previos.</p>	<p>MAGM4D3</p> <p>La reiteración relación zonas – agendas – herramientas genera independencia en el niño. La rutina sin centralidad en el docente genera independencia</p>	<p>MAGM4C2</p> <p>Una vez conocida la relación agendas, zonas y herramientas numeradas los niños/niñas trabajan autónomamente.</p>



<p>previas y espontaneidad. Estos elementos se convierten en insumos para la construcción que el niño está haciendo con respecto al pensamiento y conocimiento de sí mismo y de su entorno. Al ser insumos la tarea del aula no se centra en ellos, los utiliza para potenciar al niño ampliando su referente.</p>				<p>ncia en el niño.</p>	
	<p>MAGM4C3 Las herramientas</p>		<p>MAGM4C4 Las</p>	<p>MAGM4D4 Cuando la</p>	



	<p>que implican autorreferencia ción son muy útiles para conocer la vida cotidiana del niño y la niña.</p>		<p>dificultades en el desempeño eran abordados a través de las habilidades ya reconocidas.</p>	<p>exigencia de una herramienta a sobrepasa ba la habilidad previa del niño, este no respondía al procedimiento requerido para completar su tarea, y solía cambiarle el uso a la herramienta o solicitaba múltiples apoyos que no garantizaban una repetición</p>	
--	--	--	--	---	--



				<p>con desempeño o incrementado. En esos casos la herramienta no desarrollaba a emergencias dado que el niño no adquiría el desempeño. Esto lo llevaba a realizar actividades de dispersión.</p>	
<p>MAGM4D5 Las herramientas utilizadas deben cumplir con las siguientes</p>	<p>RA3F12C1CA10 Los y las niñas han apropiado el trabajo en las zonas y con las herramientas didácticas.</p>	<p>MAGM4C5 Cada zona debe tener herramientas que generen curiosidad, gusto por el</p>	<p>MAGM4C6 Las zonas permiten que los niños y niñas generen</p>	<p>MAGM4C7 Todos los niños y niñas participan con disposición</p>	<p>MAGM4C8 Los niños aprendieron a trabajar en zonas, no fue espontáneo.</p>



<p>característica s, ni tan fácil ni tan difícil para el niño, estéticamente agradable, llamativa, sin piezas maestras de la que dependan las demás piezas, interactivas, manipulables, con señales claras sobre los pasos a seguir, con un resultado final evidente.</p>		<p>trabajo y centramiento.</p>	<p>desempeño y apropiación es elementales acorde con sus habilidades previas.</p>	<p>n e interés en las diferentes zonas de trabajo.</p>	
<p>RA4F9C1CE1 La mayor parte de las actividades fueron trabajadas</p>	<p>MAGM4C9 Las actividades que emergen del uso de herramientas no</p>	<p>RA1F17CA1 El docente a partir de las zonas promovía dos rutas de trabajo que era</p>		<p>MAGM4D6 El tipo y cantidad de herramientas deben</p>	<p>MAGM4C10 El trabajo en las zonas fue el producto de un periodo de</p>



<p>por medio de herramientas didácticas.</p>	<p>correspondientes (en muchos casos) a lo presupuestado por la docente.</p>	<p>diferenciables: La primera es acompañar las espontaneidades de los y las niñas sin prever objetivos acordes con su mirada y la otra ruta aprovechar las espontaneidades para conducir y reforzar elementos del interés docente/prácticamente.</p>	<p>RA3F9C1CA7 Las diferentes zonas de trabajo y la diversidad de herramientas didácticas permiten que el total del grupo participe activamente de la propuesta.</p>	<p>ser redundantes.</p>	<p>reiteración sobre usos y necesidades.</p>
<p>RA3F10C1CA8 Los niños deciden sobre otros usos de las herramientas.</p>	<p>MAGM4D7 El centramiento en la zona depende de la rutina, la reiteración, la presencia del docente, la disposición de apoyo de otros estudiantes, la interactividad de la herramienta,</p>	<p>MAGM4D8 El docente también vive un proceso de emergencias y de reconocimiento de habilidades (que incluso pueden ser novedosas para él mismo). Él no puede escapar al</p>	<p>MAGM4D9 Cuando los niños asumieron que la practicante era la que direccionaba las acciones del aula estructurada, su actitud</p>	<p>RA1F11CA10 Los y las niñas responden si las actividades responden a un interés claro, coherente</p>	



	<p>la redundancia de herramientas, la pertinencia del apoyo y el refuerzo, la tendencia de los niños al golpe y de las niñas a la queja.</p>	<p>valor de esas emergencias, que producto del ejercicio comunicativo y práctico sostenido con los niños, por ende debe compartirlas de primera voz. Eso le permite visibilizar desde su propia emergencia, las emergencias de algunos niños que tienen relación directa con lo que él está proponiendo.</p>	<p>frente al trabajo cambió con respecto a la actitud que tenían previamente. Antes de esto se dio una situación coyuntural dado que reclamaban la presencia del coeducador.</p>	<p>y consecuentemente.</p>	
<p>MAGM4C11 Los niños típicos privilegian actividades fuera del aula.</p>	<p>MAGM4C12 Con respecto a las habilidades y desempeños requeridos en la zona el grupo era totalmente heterogéneo.</p>	<p>MAGM4D9 El aula estructurada aprovecha la heterogeneidad del grupo, para generar interacción, apoyo mutuo, imitación y cooperación</p>	<p>RA2F6C4CE5 Cada niño muestra sus particularidades en la tensión trabajo de aula Vs participación.</p>	<p>MAGM4D10 La estructura permite que los niños atípicos del aula trabajen a la par que sus</p>	<p>MAGM4D11 Al empezar el trabajo del aula estructurada la mirada estaba distorsionada por la tendencia a</p>



				<p>compañero s típicos, a su vez los niños típicos trabajan mejor en el AE.</p>	<p>buscar la debilidad para remediarla o subsananla. Además el modelo adoptado promovía reducir falencias, no potenciar habilidades.</p> <p>Con el tiempo, las zonas (gracias a un punto de vista exploratorio de las potencialidad es de los niños) fueron cobrando ese sentido, el promover la emergencia y construcción de habilidades. Fue en ese</p>
--	--	--	--	---	---



					<p>momento cuando la propuesta de AE dejó de estar amarrada a un presupuesto de educación terapéutica. Las zonas determinan unas rutinas y unos tipos de trabajo que no corresponden a dimensiones, habilidades o inteligencias. Corresponden a conjuntos de acciones y tareas.</p>
<p>MAGM4C13 Los niños atípicos evitan el trabajo común en la</p>				<p>MAGM4C14 Se visibilizan los saberes, capacidades y logros</p>	



<p>zona de transición.</p>				<p>de niños y niñas en el conjunto de sus compañeros.</p>	
<p>MAGM4C15 Los niños atípicos no se inscriben en actividades generales si el docente no crea puentes de comunicación.</p>					
<p>MAGM4C16 Los niños atípicos privilegian actividades dentro del aula.</p>					

5. Tabla de codificación dos: El trabajo grupal.

			<p>MAGM5C1 La imitación se</p>	<p>MAGM5D1 La imitación es</p>	
--	--	--	------------------------------------	------------------------------------	--



			<p>aprende, se potencia, se cualifica.</p>	<p>un elemento que transversaliza todo el ejercicio del aula, la mayoría de experiencias vividas son reiteradas desde allí, de manera intencionada y no intencionada. Es parte de la vida cotidiana del aula, el papel del docente es cualificar la imitación ofreciendo una ruta que lleve desde la imitación a la creación a partir de los recursos que ella genera.</p>	
--	--	--	--	--	--



<p>RA4F7C1CA4 Emergencias de las condiciones geométricas del espacio.</p>		<p>MAGM5C2 Los niños permiten la guía del docente.</p>	<p>MAGM5C3 Cuando el movimiento no se constriñe los niños/niñas pasan de la imitación a la creación.</p>	<p>MAGM5C4 Para los y las niñas son evidentes las habilidades de sus compañeros y compañeras.</p>	<p>RA3F5C1CA3 Los y las niñas solicitan apoyo de sus compañeros y compañeras para desarrollar actividades complejas.</p>
<p>RA4F6C1CA3 Se trabaja el sentido de la forma, la relación y la ubicación espacial de las cosas.</p>	<p>RA4F2C1CA2 Se trabaja el significado y la relación del significado de los objetos, el espacio, las temporalidades, las relaciones, las secuencias, las jerarquías y los límites.</p>	<p>MAGM5D2 Se reconocen los objetos, estos pasan por los sentidos y la mano, se identifican las relaciones entre los objetos, se interpretan en el campo de conocimiento del niño, se amplía la interpretación a otros campos del</p>	<p>MAGM5D3 El trabajo grupal es inherente al aula estructurada, dado que el docente no tiene la capacidad de dar respuesta en tiempo y forma a los requerimientos de todos los niños y niñas. El apoyo entre ellos, representa</p>	<p>MAGM5C5 Los niños transitaron del trabajo individual excluyente al trabajo común por observación y reconocimiento de habilidades.</p>	<p>RA4F8C1CA5 El otro emerge en sus habilidades colaborativas</p>



		<p>conocimiento, la vida social y la construcción cultural, y por último se trabajan los significados emergentes en el niño del objeto.</p>	<p>una cualificación para quien da y quien recibe, en tanto se están moviendo desempeños, conocimientos y habilidades idiosincráticas.</p>		
<p>RA4F9C1CA6 Relación manipulación -constructor de nociones sobre las cosas y los significados.</p>		<p>RA4F11C1CA7 El cuerpo como creador y centro de observación y descripción del mundo del niño y la niña.</p>	<p>MAGM5C6 El efecto bola de nieve genera tendencia.</p>	<p>MAGM5C7 El juego social y comunicativo con el cuerpo generó cercanía.</p>	<p>MAGM5D4 El cuerpo se descentra del uso normativo y de sus especificidade s de lenguaje (oral y escrito), para convertirse en un territorio de exploración y construcción de significados.</p>
<p>RA4F15C1CA9 Experiencia auditiva cercana y</p>					



distante a la vida cotidiana.					
-------------------------------	--	--	--	--	--

6. Tabla de codificación dos: Las herramientas.

RA1F4C4CA1 El utilizar los sentidos y el cuerpo en movimiento o es seductor para los niños y niñas.		MAGM6C1 Al concluir las herramientas enumeradas en cada zona, suelen solicitar más herramientas.			
	MAGM6C2 El cuerpo fue utilizado como una herramienta de trabajo.	MAGM6C3 Las actividades presupuestadas para las zonas son concluidas.	RA3F11C1CA9 El aula estructurada favorece el apoyo mutuo entre niños y niñas.	MAGM6C4 Los cierres de jornada son claves para que los niños/niñas lleguen distintos al día siguiente.	
	RA2F5C1CA4 El cuerpo es un				MAGM6C5 Las



	territorio trabajado permanentemente.				actividades con movimiento estimulan la participación de niños y niñas.
MAGM6C6 Se trabajaron aspectos topográficos y anatómicos del cuerpo.		RA2F2C1C1 Se trabajó en la ampliación de percepciones y en la emergencia de representaciones establecidas.	MAGM6C7 Los y las niñas privilegian las actividades manuales.	MAGM6C8 La narración hace participe la imaginación y saberes de los y las niñas.	

7. Tabla de codificación dos: El dialogo.

MAGM7D1 El diálogo corresponde a la suma de una intencionalidad (el deseo efectivo de comunicar, aprender,	El docente tiene una triple tarea facilitada por las zonas: observa y escucha, identifica las emergencias,	MAGM7C2 La docente practicante centró su interés en las expresiones emergentes de las y los niños.	RA1F2C6CE7 El docente amplifica su relación de lo singular y lo grupal.	MAGM7D2 El docente en el aula estructurada puede desbordar los presupuestos de verticalidad y horizontalidad,	RA3F4C1CA2 La división arquitectónica y la diversidad de actividades permiten llevar un seguimiento continuo de las
---	--	---	--	--	--



<p>educar, transformar, liberar) , una praxis (se da en la acción educativa en toda su extensión con acciones explícitas e implícitas que privilegian el tiempo de escucha ampliada) y una indagación (el diálogo reta el conocimiento, la realidad, la subjetividad, los miedos, los saberes, las pautas culturales), en la que el docente se desplaza de su lugar de seguridad, de</p>	<p>evaluar si se puede trabajar desde esa emergencia.</p>			<p>largamente discutidos en la educación sobre la relación estudiante educador. Al convertirse el estudiante en un co-productor y creador, el sentido de la relación se centra en el diálogo, en lo que este genera.</p> <p>En ese sentido la instrucción deja de ser el centro de la relación para darle paso al diálogo, por ende los elementos instruccionales pierden</p>	<p>expresiones y desempeños de las y los niños.</p>
--	--	--	--	---	--



<p>su lugar de conocimiento y delegación social para acceder a un escenario de encuentro en el que asume el conflicto y la tensión como parte constituyente de la relación educativa. Por eso tiene la disposición para salir de sí, de su conocimiento disciplinar y entregarse a la observación y la escucha ampliada de los estudiantes, su contexto y la dinámica del aula.</p>				<p>valor, y se convierten en un ruido para el adecuado funcionamiento del aula. Elementos como logocentrismo, definiciones canónicas, escucha activa, disposición corporal, registro y uso de abstracciones con ejemplos no contextualizados.</p>	
---	--	--	--	---	--



<p>MAGM7C1 Cuando se asume una rutina los y las niñas asumen ejercicios sin resistencia.</p>	<p>MAGM7D3 La estructura del aula tiene como elementos: 1. Relación espacio arquitectónico – sistema comunicativo, 2. herramientas, 3. relación refuerzos - apoyos, 4. Habilidades previas y desempeños alcanzados, 5. emergencias, y 6. Escucha y observación ampliada.</p>		<p>MAGM7C3 El monitoreo diario, consciente y secuencial permitió evidenciar los cambios y expresiones emergentes.</p>	<p>MAGM7D4 Los ajustes en el uso de la zonas de trabajo, en las herramientas y en los ejercicios de catapulta, están asociados a lo que el diálogo produce (emergencias, habilidades, potencialidades, contextos individuales y prácticas culturales del territorio). El diálogo incita la generación de pautas de actuación. No existe un libreto.</p>	<p>MAGM7D5 Un aula estructurada no presupone límites, presupone libertades y emergencias, por ende es paradójica. Desde el estructural funcionalismo se espera que la estructura contenga, limite, conduzca, formatee y construya predictibilidad(en esto la estructura arquitectónica y comunicativa favorece las acciones educativo terapéuticas, sin embargo no</p>
---	--	--	--	---	--



					<p>tiene ese único límite). A la par lo que genera son líneas de fuga que promueven las emergencias, que visibilizan las potencialidades, las habilidades).</p> <p>En esta experiencia el aula estructurada se redimensiona al encontrar otros elementos estructurantes que no son tangibles cuando el uso es de tipo educativo terapéutico.</p>
MAGM7D6 Es un educador	MAGM7C4 La presencia		RA2F4C1CA3 La observación		



<p>que se compromete en lo ético y político, no para el gran cambio social, sino para la construcción de lugares donde es posible la emergencia de seres humanos con mayor conocimiento de si y por ende con mayor capacidad de réplica cuando son desconocidos.</p>	<p>continúa de la docente (Semana-Semana) es fundamental en la creación de la rutina.</p>		<p>sistemática de los y las niñas permitió ligar zonas de trabajo con habilidades desarrolladas.</p>		
<p>Por eso el interés del educador en el aula estructurada se deslinda</p>					



<p>de pautas eminentemente terapéuticas e integradoras para asumir la potencialidad del ser humano, su emergencia ética y política.</p>					
		<p>RA3F3C1CA1 La figura de los/las docentes es esencial como presencia y representación.</p>		<p>MAGM7D7 La figura del docente se traslada de la presencia física concreta a las significaciones que los niños han dado de la misma, es decir, dependiendo del tipo de relaciones que se hallan tejido, el/la docente entra a ser parte</p>	



				transcendental del niño/niña como sujeto de confianza y valoración o simplemente un actor de autoridad y verdad.	
	<p>RA1F9C1CA9</p> <p>Es vital que el educador conozca los intereses de los y las educandos y conocimientos previos para idear actividades que los integre.</p>		<p>RA2F6C3CE4</p> <p>Se hace necesario que el acompañante sea esquemático y coherente con la propuesta educativa.</p>		
<p>RA2F6C7CE8</p> <p>La valoración de la dimensiones cultural, social y familiar determina la</p>		<p>MAGM7C5</p> <p>Trabajar con niños y niñas implica ser creativo para cambiar rápidamente una actividad</p>		<p>MAGM7C6</p> <p>La reiteración sobre el valor del trabajo generó ayuda entre compañeros y</p>	



relación del/la docente con el niño/niña.		a la cual no estén respondiendo.		compañeras.	
RA2F3C1CA2 Uso constante de refuerzos sociales para abordar diferentes dimensiones de los niños y las niñas.	RA1F8C1CA8 Los temas al ser reforzados desde distintas actividades permiten la inclusión de todos los y las niñas.			MAGM7C7 Al evidenciar una cualificación del desempeño se proponían nuevos retos.	MAGM7C8 Estímulo y acompañamiento para el diálogo y la negociación con pares y acompañantes.
				RA2F6C5CE6 Uso de la caricia, la mono, la cercanía como inductor de confianza.	
				MAGM7C10 La narración ficcionada y dramatizada capta la	



atención de
niños y
niñas.

--	--	--	--	--	--