



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CENTRO

**“EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES PARA GENERAR
AMBIENTES DE CONVIVENCIA CON LA DIVERSIDAD”**

LIC. LILIANA DURÁN CRUZ

TESIS QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRA EN

EDUCACIÓN BÁSICA

INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS

México, D.F. noviembre, 2013

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE
TITULACIÓN (TESIS)**

México, D.F., a 6 de noviembre de 2013.

**LIC. LILIANA DURÁN CRUZ.
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

**EL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE DOCENTES PARA GENERAR
AMBIENTES DE CONVIVENCIA CON LA DIVERSIDAD**

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**DR. VICENTE PAZ RUIZ
COORDINADOR DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN.**



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO

AGRADECIMIENTOS

A LA VIDA

Que me ha permitido llegar al día de hoy para encontrarme con la MUJER y profesionalista que soy.

A MIS PADRES

Quienes con su ejemplo y compromiso me llevan día a día a entusiasarme para conquistar las metas trazadas, gracias por su apoyo incondicional en el recorrido de mi trayecto profesional y personal.

A MIS HERMANOS

Por el espíritu de inmensa lucha que me trasmiten en mi caminar y en cada paso para Ser.

A MI ASESORA DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS

Por la oportunidad de coincidir en este proyecto y de compartirme su experiencia y sencillez para que este sueño se volviera realidad. Gracias por la calidez y el apoyo permanente durante la maestría.

AL DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ

Por acompañarme a descubrir que las oportunidades se gestan a cada instante con actitud y entrega, gracias por impulsarme a proyectar mis cualidades profesionales pero principalmente por contagiarme de tu pasión por disfrutar la vida.

A MIS PROFESORES DE MAESTRÍA

A quienes admiro y respeto, agradezco cada experiencia compartida a lo largo de dos años, sus enseñanzas me permitieron conformar una visión del saber ser docente para atender a la diversidad.

A MIS COMPAÑEROS DE MAESTRÍA

Coincidir con cada uno de ustedes ha sido una experiencia excepcional que llevaré en la historia de mi vida, gestamos diálogo y convivencia en nuestro acompañar que nos permitió entretrejer lazos de amistad.

A MI MISMA

Por atreverme a volar y resignificarme día a día en mi compromiso de conformarme como una MUJER ÍNTEGRA y como una profesional que aprecia y valora las diferencias del Ser.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I VISION INCLUSIVA PARA EVALUAR ESCUELAS ABIERTAS A LA DIVERSIDAD	
1.1. Hacia el diagnóstico de barreras para el aprendizaje y la participación: ¿Oportunidad u obstáculo para atender a la diversidad?	7
1.1.1. La escuela como totalidad: construcción del análisis en los contextos escolar, áulico y socio-familiar	12
1.2 Situación problemática y su problematización: Integración versus Inclusión	26
1.2.1 Abordaje Metodológico: Hacia el proceso de investigación	38
1.3 Metodología de intervención: Proyectos de Investigación en el aula que construyan puentes de diálogo entre docentes	39
1.4 Perspectivas y propuestas de la Investigación-Acción: Más allá de la identificación de barreras	44
CAPÍTULO II PARADIGMAS EDUCATIVOS: ENFOQUES Y PLANTEAMIENTOS PARA LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD	
2.1 Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos	50
2.1.1 La otredad bajo la mirada de la Educación Especial	55
2.2 De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva: ¿Un dilema conceptual de atención a la diversidad?	61
2.3 Visión de la política educativa: Impulso de la Reforma Integral de Educación Básica	68
2.4 Educación Inclusiva: Resignificar la voz del otro para la conformación de la alteridad	72
2.5 Las barreras para el aprendizaje y la participación: Oportunidad para arribar a escenarios inclusivos	84

CAPÍTULO III LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

3.1. La importancia de resignificar el quehacer docente ante la propuesta inclusiva	89
3.2. El apoyo de la USAER a la escuela regular desde una perspectiva flexible	97
3.3. Una aproximación al trabajo colaborativo entre docentes	103
3.3.1 Competencias docentes a desarrollar entre docentes para fortalecer el Trabajo Colaborativo	107
3.4 Planificación de la intervención: Atender la diversidad	112

CAPÍTULO IV RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA ENTRE DOCENTES

4.1. Narrativa docente: Escuchar a los otros y sus significados	136
4.1.1 Desarrollo del proyecto de intervención entre docentes	137
4.2 Proyectos pedagógicos aplicados con base a la toma de acuerdos entre docentes	160

CONCLUSIONES	182
---------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	190
---------------------	-----

ANEXOS	197
---------------	-----

INTRODUCCIÓN

El ser humano en su trayecto histórico, acostumbrado y habituado a vivir bajo principios homogéneos, fundamenta su actuar a partir de normas y leyes preestablecidas sustentadas en la negación y exclusión del otro, aquel que con su presencia pretende alterar su identidad. Por ello, construye barreras y pensamientos lineales como elementos indisolubles para legitimarse desde una visión unilateral. La confrontación e interacción con otras experiencias y presencias presuponen una disputa con su *deber ser*, hecho que le lleva a pensar como una imposibilidad, arribar al diálogo con las diferencias, reduciendo al otro que es *diferente* –a su pensar-, a partir de las etiquetas que le confiere la sociedad y la escuela.

Bajo este marco, Educación Especial traza una línea compensatoria para atender a los *diferentes* y *disminuidos*; acción que denotó la separación entre los *normales* y los *discapacitados*. No obstante, en la lucha por intentar erradicar la discriminación hacia lo heterogéneo, surgen iniciativas por distintas organizaciones y se hace énfasis sobre el principio de Integración Educativa, que reconoce la necesidad de trabajar en la apertura de escuelas abiertas para todos.

Posteriormente, con el interés de reorientar la atención a lo diverso, se replantea en nuestro país de una manera frontal y prioritaria, la atención a la heterogeneidad a partir de una visión integral donde la diversidad sea punto de encuentro para el desarrollo de aprendizajes.

La Educación Inclusiva, se proyecta a partir de referentes democráticos, éticos y plurales para generar escenarios de atención a la diversidad; sin embargo, la presencia de los modelos integracionista e inclusivo, hoy día no han sido analizados y comprendidos en sus propuestas por parte de los docentes, situación que conlleva a que surjan confusiones importantes en el profesorado de Educación Básica y Educación Especial, considerando que basta con abrir espacios escolares para tolerar a los otros.

De ahí que el presente trabajo sea motivo para iniciar una propuesta de investigación e intervención en escuela primaria “Fernando Brom Rojas”, ya que es mi centro de trabajo donde me desempeño como maestra de apoyo en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con la finalidad de apoyar a los docentes de grupo para minimizar o eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan los alumnos y las alumnas que se encuentran en situación vulnerable.

En esta escuela primaria, existe la confrontación entre el modelo de integración y las ventajas que tiene para el maestro de grupo, orientar únicamente su planeación hacia la homogeneidad, quedando como responsables de los niños y niñas *especiales*, los maestros de USAER.

Por otro lado, se identifican las dudas e inquietudes que sobrepasan a los docentes de apoyo y de grupo, al confrontarse entre una planeación dirigida para los *diferentes* y otra enfocada para las *diferencias*.

En torno a dicho planteamiento surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué no gestar una planeación entre docentes que promueva e impulse la valoración de las diferencias como oportunidades y enriquecimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

¿Con base al trabajo colaborativo fundamentado a partir de principios éticos entre docentes de grupo y de apoyo, de qué manera se pueden reorientar las prácticas que excluyen a los grupos vulnerables y resignificar su atención desde la atención a la diversidad?

Dichos planteamientos dieron pauta para el desarrollo de esta investigación que abarca una realidad compleja, como es el caso de la atención a la diversidad, para ello se llevó a cabo la sistematización y análisis de referentes teóricos y prácticos que dieran cuenta de la realidad educativa de la escuela primaria “Fernando Brom Rojas”.

De esta forma, la organización del trabajo que se presenta, refiere a partir del capítulo uno, la estructura que aborda el trayecto investigativo para llegar al diagnóstico e identificar barreras para el aprendizaje y la participación, cuestionando si éstas se conciben como oportunidades u obstáculos ante la presencia de la diversidad. Dichas barreras, surgen en la interacción que existe del alumnado con el contexto escolar, áulico y socio-familiar.

Asimismo, se resalta el trayecto metodológico hacia la investigación – acción en el marco inclusivo y las perspectivas y propuestas de este método que va más allá de la identificación de barreras. El sustento de la investigación-acción, hace referencia a una amplia gama de estrategias sobre las acciones humanas, en este caso las prácticas docentes que tienen el objetivo de ampliar la comprensión del profesorado sobre su quehacer pedagógico; no por ello, la pertinencia al identificar las barreras tiene que sujetarse a un mero diagnóstico, por el contrario, ante esos eventos reflexivos y analíticos que promueve la investigación-acción, es vital que las acciones vayan encaminadas a transformar la situación una vez que se logre la comprensión de las intervenciones realizadas en el cotidiano educativo.

El fundamento utilizado es con base a la metodología de los *Proyectos de Investigación* en el Aula, que sugiere López, Melero, (2004), los cuales van orientados a conformar grupos de colaboración y diálogo entre docentes, lo cual permite salir de una línea formal para conocer lo subjetivo y escuchar a aquellos que son silenciados por el curriculum tradicional y los propios docentes.

A partir de un referente conceptual, el capítulo dos nos da la pauta para conocer en su exposición en primer orden, la propuesta de la Educación Especial que se concentró en el apoyo a la discapacidad, por otro lado se explican las propuestas de los paradigmas educativos referentes a la integración e inclusión y las características que en ellas se sustentan con la atención enfocada por un lado en los *diferentes* y en otra hacia las *diferencias*.

De igual manera, se da importancia a la presencia de los derechos humanos, los cuales direccionan la propuesta de una educación para la diversidad y que al día de hoy se promueve desde la Reforma Educativa con una visión inclusiva; de esta forma se pretende lograr resignificar las prácticas docentes y con ello, dar voz a aquellos grupos vulnerables excluidos de la dinámica curricular.

El capítulo tres, presenta la importancia que tiene la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la atención a la diversidad ya no enfocada hacia un currículo paralelo y fraccionado como se vive con la integración educativa. Por ello, el quehacer docente puede tener la flexibilidad para lograr reorganizarse desde las mismas actitudes, aptitudes y habilidades en pro del desarrollo de competencias docentes que fortalezcan el desarrollo de estrategias que acojan a la heterogeneidad fundamentadas en el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación.

Surgen cuestionamientos que conllevan al análisis y la reflexión: ¿Tolerar a los *diferentes* o acoger desde la diversidad que posibilite el diálogo con las diferencias?, lo anterior lleva a la conformación de la planificación de la propuesta de intervención que se sustenta bajo la estrategia del trabajo colaborativo fundamentada a partir del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011), mismo que es punto de partida para desplegar el apoyo de la USAER a la escuela primaria “Fernando Brom Rojas” con base a la Asesoría, Orientación y Acompañamiento que se puedan gestar entre docentes de apoyo y frente a grupo para dar respuesta a la diversidad en el contexto escolar.

En este sentido y desde las barreras identificadas a partir del proceso de investigación en el contexto escolar de la escuela, se hace necesario generar una propuesta de intervención. De manera inicial, se propone sensibilizar a la comunidad docente ante la presencia de la diversidad educativa, así que la propuesta se conforma de un taller dirigido al colectivo docente de ambos servicios (USAER y Educación regular).

Dicho taller se desarrolla en las Juntas de Consejo Técnico de la primaria con una periodicidad mensual para dar seguimiento a la resignificación y atención con y para la diversidad. En las reuniones de juntas, se aborda la importancia de clarificar y confrontar los modelos de integración e inclusión con la finalidad de valorar las diferencias y no una atención especial con los *diferentes*.

En una segunda etapa del proyecto de intervención, se trabaja de manera directa con las maestras titulares que apoyé de los grados y grupos correspondientes para construir un ambiente de respeto y compromiso bajo principios éticos que permitan consolidar la toma de acuerdos desde la planeación didáctica entre docentes.

La finalidad fue trazar una línea de partida para iniciar la organización de una planeación enfocada a lo diverso y así lograr abandonar una planeación paralela dirigida a los *diferentes*. Cabe mencionar, que en los espacios de toma de acuerdos, surgieron conflictos entre docentes frente a grupo y maestra de apoyo, mismos que se resignificaron como tensiones y que dieron paso a un diálogo de saberes y al respeto ante las distintas formas de ser y estar dentro del trabajo colegiado.

La tercera etapa de intervención, se lleva a cabo a partir de los acuerdos que se gestaron en los espacios de planeación entre docentes donde se consideraron los contenidos a trabajar en el bimestre, aprendizajes esperados, estilos y ritmos de aprendizaje de aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación y/o discapacidad, para que fueran partícipes de las mismas actividades que el resto del grupo aunque realizando los ajustes razonables pertinentes con base a la flexibilidad curricular.

Este trayecto es práctico y se promueve llevarlo a cabo en el contexto áulico sustentado bajo la visión del trabajo colaborativo entre docentes para acoger y dar respuesta a la diversidad.

La última etapa del proyecto de intervención, va en relación a los procesos de evaluación, bajo un enfoque cualitativo, es decir, se busca valorar los alcances y avances presentes en la intervención, así como la resignificación en las prácticas docentes y en los procesos inclusivos para la atención a la diversidad. Los docentes y alumnos, fueron pieza clave para la evaluación ya que se consideró de propia voz sus experiencias y prospectivas.

Cabe mencionar, que en el desarrollo del capítulo cuatro se presenta de manera narrativa, las acciones y estrategias realizadas de la propuesta de intervención que buscan abrir espacios de diálogo con y para la diversidad con el propósito de arribar a escenarios de inclusión. Dentro de estas propuestas pedagógicas desarrolladas en el aula, no se busca priorizar el contenido como un único fin, por el contrario se pretende gestar la construcción de alteridades en el marco de la pedagogía de la diferencia, a partir de principios éticos.

Los profesores frente a grupo que apoyé a lo largo de nueve meses, fueron partícipes desde el proceso de investigación, así como la intervención y evaluación del proyecto. En este trayecto se manifestaron encuentros y desencuentros que suscitaron tensiones y disputas entre docentes y con el currículo, los cuales permitieron iniciar un proceso gradual del *deber hacer* al *saber ser*, para empezar a reinterpretar la realidad pedagógica y la presencia de visiones y mundos diversos.

Los hallazgos y conclusiones que se derivan de la investigación, contribuyen para resignificar la atención con y para la diversidad, además de precisar que no se trata de una propuesta acabada, sino que los resultados ayudan a establecer distintas rutas y visiones en relación a nuevos escenarios de diálogo y convivencia con las diferencias dentro de la escuela primaria. Siendo así, se hace importante el trabajo colaborativo entre docentes, donde no existan miradas que enjuicien ni que otorguen etiquetas hacia los otros; sí en cambio, hacer visibles identidades, voces y experiencias a partir de la diversificación de estrategias de enseñanza en el contexto escolar.

Capítulo 1. VISION INCLUSIVA PARA EVALUAR ESCUELAS ABIERTAS A LA DIVERSIDAD

1.1 Hacia el diagnóstico de barreras para el aprendizaje y la participación: ¿Oportunidad u obstáculo para atender a la diversidad?

En años recientes, la Educación Inclusiva es un tema que sustenta la promulgación de derechos humanos con el propósito de dar apertura a escuelas abiertas para todos, a fin de respetar las diferencias y enriquecerlas a través de la interacción con el contexto escolar donde son partícipes docentes, alumnos y padres de familia. La visión que se tenía de los alumnos con deficiencias viene a transformarse con la propuesta y las prácticas de equidad y respeto que emergen desde la inclusión.

La necesidad de incluir a quien está fuera de los espacios educativos regulares, actualmente es motivo inminente de preocupación y ocupación por parte de las políticas internacionales y nacionales, de igual forma lo son aquellos propósitos que pretenden arribar a una cultura de solidaridad para acoger a grupos vulnerables, sin olvidar que las circunstancias sociales y económicas juegan un papel importante en el marco de la inclusión.

Desde la integración educativa que abordó las necesidades educativas especiales como fin máximo de apoyo a los alumnos *diferentes*, hasta la inclusión que plantea el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) con un enfoque cualitativo y flexible con las diferencias, ambas propuestas son concebidas por la comunidad escolar como cargas que acompañan los aprendizajes de los niños y niñas. A pesar del discurso teórico, los docentes no han logrado desprenderse de ese adjetivo que descalifica a quienes no van acorde a los procesos de aprendizaje que plantea el currículo regular.

Con la integración, se asume como sinónimo también el de la inclusión, asegurando que sólo se modifica el concepto de NEE por el de BAP, ya que el niño con carencias siempre va a requerir ayudas especiales para lograr acceder a la dinámica educativa y por tanto, necesita escuelas y apoyos especiales.

Bajo esa lógica, se plantea un doble discurso entre el decir y el hacer: ¿Para qué modificar prácticas tradicionales que ya se conocen y dan resultado por prácticas innovadoras que inciden en la atención a la diversidad?

En el cotidiano pedagógico, la inclusión se torna como un panorama problemático que limita a los niños para acceder a los procesos de aprendizaje, aquello que restringe e impide el desarrollo de competencias, que altera de sobremanera la metodología de enseñanza al requerir de tiempo, atención y materiales específicos acordes a los déficits y carencias.

La diversidad en las aulas, aún no se aprecia como oportunidad ya que implica importantes desafíos para los docentes, de tal forma que, mientras se permanezca en el continuo de homogeneizar aprendizajes y personas no se podrá arribar a la inclusión y a sus prácticas. En contraposición a lo anterior, se trata de empezar a transitar por una pedagogía que se adapte a los intereses y experiencias de los educandos para forjar seres humanos libres de pensamiento y respetuosos de la importancia que existe en la presencia de las diferencias. Por ello, no basta con sólo conseguir logros académicos que sustenten la calidad educativa transitoria.

Si bien, cada actor educativo desde su experiencia y perspectiva es capaz de identificar lo que a su criterio requiere sustento y cambio, llámense alumnos o prácticas; no obstante, éste ejercicio realizado de manera solitaria o paralela complace desde intereses propios para no salir de la *zona de confort*, hasta justificar que los alumnos *diferentes* no benefician el desarrollo curricular regular.. Dichas prácticas son difíciles de abandonar; en miras de atender a la diversidad, cabe considerar al otro, al colega, aquel que puede enriquecer y confrontar decisiones, miradas y subjetividades para conformar propuestas inclusivas.

Es evidente que, la organización entre docentes constituye un camino viable hacia la inclusión, misma que abarca desde la actitud para salir del papel enclaustrado de las formas convencionales, los significados limitados y los procesos reducidos a resultados, hasta aquellas barreras que ponen de manifiesto el desconocimiento y la insensibilidad por acoger a las diferencias.

No se trata de encontrar respuestas en cada pregunta, ni tampoco se pretende resolver problemas en cada contexto, mucho menos asumir una posición discursiva de docentes inclusivos, cerrando los ojos a la realidad e interacción con la diversidad. Antes bien, se busca impulsar el trabajo colaborativo como estrategia de cambio ante las prácticas que excluyen la heterogeneidad.

Las barreras tienen que ser examinadas bajo una visión holística, ésta implica una superación de paradigmas que minimizan o reducen la identidad del otro, es decir, se requiere de la comprensión del otro y sus procesos para constituir una nueva sinergia donde ocurren nuevas relaciones que respetan la integridad de las diferencias.

Es vital dejar de ver al alumno que enfrenta barreras como un ser fraccionado, aquel que precisa atención de especialistas, que lo ven disminuido en su conformación intelectual, motriz y/o social. Continuar en esa dinámica sólo promueve relacionar las barreras con los obstáculos, generando más dificultades de las que pueden estar viviendo los alumnos a partir de las barreras que enfrentan en la interacción con sus contextos.

Eliminar barreras para el aprendizaje y la participación, es pensar una planeación dirigida para todos los alumnos y alumnas, donde no se requiere una currícula especial o paralela que atienda a unos cuantos, más bien se prioriza una pedagogía dirigida a la heterogeneidad como un todo, misma que abarca y respeta estilos y ritmos de aprendizaje que se solidarizan con los intereses y habilidades particulares de los educandos.

Por tanto, se requieren educadores que se identifiquen como mediadores del aprendizaje, que sin tener la pretensión de fungir como expertos, sean capaces de transformar sus aulas en espacios de diálogo, convivencia y respeto bajo principios éticos. Tornar el aprendizaje interesante, flexible e interactivo va a transformar de manera sustancial las formas en la que todo el alumnado sea partícipe del desarrollo curricular.

Con ello, las barreras que en un momento se apreciaron como obstáculos cambiarán radicalmente al observar iniciativa e interés de los niños y se reconceptualizarán como oportunidades de cambio, debido a que dichas barreras no juzgan los desaciertos ni las diferencias.

Hoy, los padres de familia otorgan la responsabilidad total a la escuela y a los docentes para encargarse del aprovechamiento escolar y sus necesidades afectivas de los niños y niñas. La relación del dúo escuela-padres, se encuentra fraccionada debido a la falta de comunicación, corresponsabilidad e interés por conocer al alumno, cada uno desde su trinchera resuelve problemas que conciernen a su papel de transmisor de conocimientos o proveedor económico en el caso de los tutores.

Ante el llamado del discente, los padres tienen la actitud de escuchar las quejas conductuales y las malas notas que originan reprobación en el bimestre escolar, al final ambos (docentes y padres) se confrontan en una lucha de poder donde el alumno-hijo es quien menos importa en medio de una disputa.

Ésta se interpreta como falta de compromiso e interés por responsabilizarse del trabajo que cada uno tiene que llevar a cabo, aunado a ello, se presenta en la práctica del docente la característica de invisibilizar al alumno con discapacidad o que enfrenta barreras para el desarrollo de las actividades. No obstante, ante la idea de no enfrentar problemas con la familia del menor, el docente asigna una calificación aprobatoria cuando en realidad no se generaron las oportunidades y los espacios para incluir al niño en las tareas escolares.

Surgen cuestionamientos acerca de cuáles son las causas por la que los padres no se involucran del todo en la educación de sus hijos: ¿La corresponsabilidad bajo principios éticos entre docentes y padres es viable para atender a la diversidad?, ¿La información recuperada en el diálogo con padres, permite al docente reorientar el establecimiento de una relación fortalecida con la escuela y para el desarrollo de prácticas inclusivas?

En el Índice de Inclusión propuesto por (Ainscow, 2002:25), se plantean preguntas que invitan no sólo a la reflexión sino a la acción a partir de una visión multifactorial que ahonde en las propuestas más que en las teorías.

- ¿Quiénes experimentan barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela?
- ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en el contexto escolar?
- ¿A partir de qué estrategias se pueden minimizar o desaparecer las barreras para el aprendizaje y la participación?
- ¿Qué recursos pedagógicos están disponibles para apoyar el aprendizaje y la participación?
- ¿Cómo se pueden movilizar recursos adicionales para apoyar el aprendizaje y la participación?

También se plantea la situación de algunos padres que buscan un acercamiento permanente de trabajo colaborativo con los docentes al tener un hijo con discapacidad, o bien, que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación; sin embargo, no siempre la respuesta cumple con las expectativas de atención de los padres.

Las escuelas deben adaptarse a un nuevo enfoque inclusivo, que deje en el pasado la pedagogía unilateral para adaptarse a una pedagogía integral con una visión multidimensional, ésta visión consiste en considerar al alumno como una totalidad y no como un depósito de nociones conceptuales, donde el alumno archiva conocimientos (Freire, 1999), desde la propuesta inclusiva, el alumnado deja de ser visto como un recipiente al cual se tiene que llenar de información y datos.

Es vital valorar la diversidad en todas sus expresiones como un elemento que enriquece y no como un factor que entorpece los aprendizajes y la dinámica de convivencia en el aula.

La importancia que tienen las barreras para el aprendizaje y la participación en el *saber hacer*, hacen referencia al entorno y las dinámicas suscitadas en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, a ello se suma la organización del aula, el proyecto escolar, estilos de aprendizaje y enseñanza. La identificación de ellas es el resultado del análisis a partir de una evaluación socioeducativa que puede darse a través de una visión conjunta entre docentes de apoyo y de grupo para transformar culturas, políticas y prácticas.

Contar con un proyecto educativo que atienda a la diversidad a través de un currículo flexible con metodologías y estrategias que den respuestas efectivas a los estilos y ritmos de aprendizaje, sin duda es trabajo de todo el profesorado y del personal de la escuela para afirmar una educación inclusiva que conlleve a vivir las barreras como oportunidades y no como obstáculos.

1.1.1 La escuela como totalidad: construcción del análisis en los contextos escolar, áulico y socio-familiar

Para el desarrollo de la identificación de barreras, se hace necesario conocer el ambiente y las interacciones del espacio escolar, ello como punto de partida donde se desarrollan, construyen y movilizan saberes. Lo anterior implica descubrir las condiciones en donde se llevará a cabo la investigación y el proyecto de intervención, a fin de contextualizar al lector sobre la cultura, las prácticas y la política educativa que se identifica en el centro de trabajo de la escuela primaria “Fernando Brom Rojas”.

La escuela fue inaugurada oficialmente el 25 de marzo de 1983 por el director de la Dirección No. 4 Profesor Alfredo Velasco Toriz. Se encuentra ubicada en Andador 1 S/n entre Tepetlapa y Unidad Habitacional Alianza Popular Revolucionaria, C.P. 04800, delegación Coyoacán. Su población educativa es muy diversa, la mayoría es originaria de la comunidad aledaña a las escuelas y un menor porcentaje son migrantes del interior de la República.

La confluencia de familias es de distintos niveles socioculturales y diversas actividades económicas como comerciantes, empleados de oficinas, enfermeras y médicos, debido a que frente a la primaria se encuentra ubicada la escuela de la Marina Nacional, situación que ofrece a algunos padres la oportunidad de trabajar y de pasar por sus hijos al finalizar su jornada laboral. La zona se encuentra urbanizada, por lo que cuentan con servicios públicos: Bibliotecas, Centros Comunitarios, Centros de Salud, Mercados, Parques y Jardines; así como con los servicios urbanos de vigilancia, transporte, luz, drenaje, alumbrado público, carpeta asfáltica, limpia, poda, alcantarillado, etc.

La comunidad educativa enfrenta problemas sociales de pobreza, delincuencia, alcoholismo, violencia, desintegración familiar, entre otras, y es de suma importancia considerar que el entorno socio-cultural y familiar en el que se desenvuelven las y los alumnos influye en su actuar y desempeño dentro de la comunidad escolar. En su organización, es un centro que tiene tiempo ampliado, cuenta con una matrícula de 494 alumnos, 428 alumnos beneficiados y 87 alumnos atendidos en USAER.

El personal docente de la primaria, lo conforman 12 maestros: 10 maestras y 2 maestros. También están integrados 2 maestros de Educación Física, 1 maestro y 1 maestra de inglés, así como el servicio de USAER por 2 maestras de apoyo. Se suman, 1 Director de primaria, 1 Directora de USAER, 1 Psicóloga, 1 Trabajadora Social, 1 terapeuta de lenguaje, 1 Secretaria de USAER y 2 trabajadores en intendencia.

La escuela cuenta con el equipo de USAER que lo conformamos 2 maestras de apoyo, una cuenta con la especialidad en Trastornos Neuromotores y la otra en Discapacidad Intelectual. Asisten todos los días, excepto los jueves que se tienen Reuniones Técnico Operativas, colabora con ellas un día a la semana la Trabajadora Social, asistiendo los días lunes y los días martes la Psicóloga.

El apoyo que brinda USAER a la escuela, es a la totalidad de población, considerando dentro de ella a los docentes, alumnos, alumnas, directivos y padres de familia; fundamentalmente en los distintos procesos que implican el desarrollo curricular, las interacciones sociales, la evaluación y el acompañamiento que permita garantizar una educación inclusiva.

El apoyo que se brinda por parte de USAER hacia toda la comunidad educativa, ha de verse reflejado principalmente en aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; cualquiera que sea su condición, discapacidad, aptitudes sobresalientes o en cualquier situación de vulnerabilidad. (MASEE, 2011:56).

En el marco de la Educación Básica, la USAER atiende a cuatro escuelas, que pueden ser de diferentes niveles educativos (primaria y/o secundaria), este equipo trabaja de manera interdisciplinaria y vinculada con el personal de las escuelas a las que ofrece su servicio; asimismo, busca relacionarse con otras instancias que brindan apoyos extra-escolares para los alumnos y alumnas que lo requieran con base a las barreras que enfrenten.

En el caso de la escuela “Fernando Brom Rojas”, ésta funge como sede de la unidad V-40, y tiene a cargo las escuelas: “Martín Torres Padilla”, “Lázaro Cárdenas del Río”, “Arabia Saudita” y la misma “Fernando Brom Rojas”. La organización de la USAER, debe ser flexible con la intención de diversificar las estrategias de atención en las escuelas a las cuales presta servicio. Las maestras de apoyo trabajamos de manera más cercana al docente titular del grupo para acompañarle en la atención a la diversidad.

Al inicio del ciclo escolar 2011 - 2012, inicié a laborar en dicha escuela, la relación entre las dos docentes de apoyo que laboramos en la primaria “Fernando Brom Rojas” y la directora de esta escuela, fue cordial. Sin embargo, debido a que se realiza el cambio de la maestra de apoyo anterior, se genera una tensión permanente entre docentes y directora con las maestras de apoyo, ya que no estuvieron de acuerdo en que les cambiaran al recurso de USAER, debido a que estaban acostumbrados a su forma de trabajo, misma que llevó a cabo durante 5 años en esa escuela a partir de prácticas basadas en la integración educativa.

Con lo anterior, existe la ausencia de acuerdos constantes entre docentes, hecho que se percibe como una forma de tolerarse entre sí (maestras de apoyo y docentes/directora), lo que impide incidir para abrir espacios de diálogo a partir de una comunicación asertiva y llegar a acuerdos de trabajo colaborativo.

A partir de estos sucesos, se toma la decisión de llevar a cabo una investigación que permita identificar las BAP, de tal manera que, se organizan diversos instrumentos para la recogida de datos con el propósito de conocer las dinámicas e interacciones en cada contexto.

Se estructuró una matriz conceptual que permitió establecer la relación que los docentes tienen con los referentes que se pretenden transformar, en este caso se utilizaron conceptos (diversidad, exclusión, inclusión, integración, estilos de aprendizaje, flexibilidad curricular, barreras para el aprendizaje y la participación) que se plantean en la Reforma Integral de Educación Básica (2009) para conocer sus referentes inmediatos en cuanto a teoría y práctica inclusiva se refieren para identificar cultura, prácticas y políticas inclusivas de la escuela primaria. (Ver anexo 1).

Cabe mencionar que la matriz utilizada, se pretendía utilizar como instrumento para analizar y organizar los datos obtenidos en la investigación, el principio básico era organizar varios componentes en forma coherente y precisa con base a la visión y las experiencias particulares.

Es decir, generar una conexión directa con los docentes para hallar elementos a evaluar con vistas al desarrollo de prácticas de atención a la diversidad. Los indicadores propuestos en la matriz conceptual ayudaron a generar preguntas específicas que se plantearon en un cuestionario bajo la línea de la escala de Likert¹

¹ Un elemento de tipo Likert es una declaración que se le hace a los sujetos para que éstos evalúen en función de su criterio subjetivo; generalmente se les solicita que manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo con el propósito de conocer actitudes y dinámicas a través de preguntas acordes a temas específicos de interés. (dialnet.unirioja.es/download/articulo/2151095.pdf).

Sin embargo, al realizar la propuesta a la directora de (USAER) y a la directora de la escuela primaria para aplicar los cuestionarios al profesorado frente a grupo, se niega la diligencia presumiendo que se pueden alterar las dinámicas de respeto al pretender juzgar el trabajo educativo. Frente a las limitaciones que surgen por parte de las directoras se opta por emplear la técnica de la observación participante para identificar las barreras para el aprendizaje y la participación en los diversos contextos. El propósito de la observación participante es:

[...] la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y en situaciones específicas, [...] exige la presencia de un observador que participe con el grupo en el que va a llevar a cabo la investigación. (Albert, 2007:232).

En la observación participante, el investigador (observador) no puede permanecer al margen de lo que ocurre a su alrededor, por lo que ha de adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o funciones. Los observadores necesitan utilizar todos sus sentidos para captar los ambientes y a sus actores. [...] El observador ha de desarrollar relaciones de confianza y cooperación entre los actores; para ello ha de convertirse, digámoslo así, como una especie de nativo inmerso en esa realidad social que se investiga, que se ocupa de observar, acompañar, compartir y participar. Ha de desarrollar relaciones de confianza y cooperación entre los actores integrándose dentro del ámbito de los que son objeto de observación compartiendo el protagonismo de las situaciones sobre las que efectúa su observación. (Albert, 2007: 233).

El observador ha de estar inmerso en el grupo, pero ha de hacerlo de tal manera que no perturbe ni interfiera de algún modo el curso natural de los acontecimientos para que se le proporcionen respuestas honestas sin ocultarle actividades importantes. (Albert, 2007:234).

Para llevar a cabo la técnica de la observación participante, se aprovecharon diferentes espacios, ambientes y dinámicas para interactuar en la misma lógica de los docentes y dialogar con sus referentes inmediatos con respecto a ideologías, prácticas y conceptualizaciones de atención a la diversidad.

La primera intervención que se tuvo de manera colectiva fue en la Junta de Consejo Técnico referente al mes de octubre del 2011. Allí, las 2 maestras de apoyo exponemos el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011), a la comunidad de docentes para llegar a acuerdos de colaboración en los 12 grupos (6 grupos a cargo de cada maestra de apoyo) en el transcurso del ciclo escolar.

No obstante, en el desarrollo de la exposición, se generan cuestionamientos y dudas que expresan las docentes al cuestionar:

-¿Y van a seguir con la misma forma de trabajo que la maestra anterior?, es que ella sí sacaba a los niños malitos y les daba clases en el salón especial.²

Otra (PG), externa:

-¡Además, también pasaba a nuestros grupos a dar clases a los niños para ponerlos al corriente en lo que no sabían hacer!

Las maestras de USAER, solicitamos que escuchen la propuesta de trabajo que se pretende desarrollar con base al fundamento inclusivo de atención a la diversidad, para aclarar dudas e inquietudes.

En la presentación se plantea la importancia de considerar los contextos en los que interactúa el alumno y que son donde se generan las barreras para el aprendizaje y la participación, mismas que no son responsabilidad del alumno y sus limitantes.

La (PG) de 5° grado externa:

-¿Qué no es lo mismo integrar que incluir?, el problema de ustedes como Educación Especial, es que nunca se ponen de acuerdo qué quieren hacer, y conforme están dando a conocer un modelo de atención ya están en otro, y no dan tiempo a que uno se las crea.

Bajo este marco, para suceder a un cambio de la Educación Especial a la Integración Educativa, se requería de un proceso complejo que tuviese como objetivo, potenciar y enriquecer los grupos humanos que tienen contacto entre sí.

² A partir de este momento se considerarán las claves que se construyeron de la siguiente manera para hacer referencia a las participaciones por parte de la comunidad educativa que fueron parte de este proyecto de investigación e intervención. La primera letra se refiere a la función y la segunda letra al cargo del docente: Profesor= (P), Apoyo= (A), Grupo= (G). Profesora de Apoyo (PA), Profesora de Grupo (PG). Cuando haga mención a alguna participación personal, me referiré como Profesora de Apoyo 1= (PA1) considerando que hay participaciones de otras docentes de apoyo y por ello se hace la diferenciación. Para el caso de los directivos: Directora de primaria= (DP) y Directora de USAER= (DU); para hacer referencia a los padres de familia (PF); Religiosas del Orfanato (RO); Trabajadora Social (TS); Psicóloga (PS); y en relación a los alumnos= (AL).

El problema surge, cuando la heterogeneidad es vista por los docentes en las escuelas regulares como un obstáculo que limita el desarrollo normal de los procesos socio-cognitivos.

Al respecto, Dávila (2011), enfatiza que se presenta un debate importante entre las implicaciones inclusivas y de integración, es decir, no se trata de abrir escuelas llamadas inclusivas y dar por hecho que con ello se atiende a la diversidad, no es el nombre o la enunciación la que transforma las prácticas pedagógicas.

Contrario a ello, la tarea es adoptar un enfoque inclusivo para dar respuesta a la diversidad presente en las aulas. Sin embargo, resulta más fácil obedecer a una visión conformista, emergente y limitada que comulgue con los principios de unificar identidades en un ambiente homogéneo.

Por su parte, la (DP) solicita a las maestras de apoyo que continuemos con la exposición del tema, en relación a los apoyos para docentes, alumnos y padres, con base al MASEE. Al finalizar un (PG) comenta:

-La verdad, los planteamientos que proponen en su exposición, suenan muy bonitos, eso de incluir a todos en la misma dinámica resulta ilusorio y yo diría que hasta subjetivo. Considero que una cosa es querer y otra muy diferente poder. A ustedes se les hace fácil decirnos lo que hay que hacer, pues ustedes no enfrentan la realidad de un grupo a cargo con todo y sus responsabilidades. Por mi parte, soy de la idea de que estos niños diferentes, tiene que ir a escuelas especiales, allí tendrían maestras especiales como ustedes y apoyo específico a lo que necesitan.

Resulta un reto que la diversidad pueda emerger desde un diálogo constructivo permanente entre el saber escolar y el saber práctico, con la finalidad de generar ambientes inclusivos. Asimismo se debe insistir en la existencia de la diversificación en las propuestas educativas que tendrán a bien, propiciar y proporcionar a todo el alumnado cambios profundos y tangibles para arribar al fortalecimiento en el desarrollo de competencias establecidas en un currículum no fragmentado, sino que atienda los aprendizajes de todos, acción conjunta a realizar entre docentes especialistas y frente a grupo.

Por su parte, un (PG) de 1°B expresa de viva voz:

-Yo considero que como docentes tenemos que estar preparados para recibir a cualquier tipo de niño a nuestra escuela, quizá no tenemos todos los conocimientos para apoyarlos, pero para eso contamos con el servicio de USAER, en lo particular me gustaría estar en contacto permanente y que me orientaran para mejorar mi práctica.

La (DP) interviene al decir:

*-Creo que hay puntos en contra y a favor del MASEE, lo importante es estar abiertos a la diversidad, aunque sí considero importante que se siga atendiendo a los niños con discapacidad motriz que asisten del Orfanato "San Vicente de Paúl".³
Sí les pediría a las maestras de apoyo que den seguimiento a la dinámica de la otra maestra de apoyo que se fue. Ella era pieza fundamental en el equipo de la primaria, pues como especialista que era, se abocaba a los casos especiales. Así que, yo invito a todos los maestros presentes que antes de juzgar el trabajo de las maestras, demos la oportunidad de que nos muestren cómo funciona esta nueva forma de apoyar. ¡Claro, sin dejar de priorizar la atención especial a los niños con discapacidad!*

Los directivos confunden de manera importante, las implicaciones entre integrar e incluir. La comprensión y el manejo que se otorga a las propuestas o modelos educativos, siguen bajo la lógica de excluir al diferente, o bien de hacerle el favor al niño especial para insertarlo a espacios regulares donde sólo son importantes los niños *normales*:

La (PA2) comenta:

-Entendemos su preocupación para que se apoye a los alumnos con discapacidad, sin embargo, es necesario un trabajo en equipo. Recuerden que no son alumnos de USAER, el propósito es realizar un trabajo colaborativo para incluirlos en el desarrollo curricular.

La (PA1) expresa:

-Agradecemos la bienvenida y en lo posible iremos dando respuesta a sus solicitudes y dudas, revisaremos las carpetas del ciclo pasado para identificar los casos más importantes para brindar ayudas específicas y oportunas. La importancia radica en corresponsabilizarnos en un proyecto escolar donde no existan los diferentes, sino las diferencias que nos van a brindar la oportunidad de enriquecer aprendizajes y ampliar nuestra visión inclusiva.

³ En el Orfanato de "San Vicente de Paúl", habitan niños con discapacidad motriz (mielomeningocele, meningocele, parálisis cerebral, espina bífida, poliomielitis, microcefalia) que fueron abandonados por sus padres. Allí reciben cuidado y apoyo de religiosas quienes fungen como tutoras de aquellos niños que pueden asistir a una escuela regular. Por tal motivo, al ubicarse el orfanato atrás de la primaria son inscritos a esa escuela.

La experiencia anterior, dio pauta para conocer expectativas del profesorado y los conceptos que tenían de integración educativa e inclusión. Para la construcción de representaciones colectivas en el marco de la observación participante, se consideró empezar a interactuar con los docentes para crear vínculos de confianza y comunicación. De manera constante, al interactuar con los personajes educativos, se hicieron anotaciones en una bitácora específica, que se basó en considerar los indicadores y las preguntas del cuestionario inicial que se pretendió aplicar a todos los maestros y directora, tanto de USAER como de la primaria.

De tal forma, el espacio del recreo se aprovechó para que hubiera un acercamiento y diálogo con las maestras entre la (PA1) y (PA2) con las docentes de 6°A, 4°B, 3°A y 1°B, una de ellas inició la plática al hablar de la propuesta de la (RIEB) y la (PG) de 6°A expresó:

-Al menos a mí, se me hace muy complicado pretender trabajar así, no me da tiempo y sólo te atrasas en tus contenidos. Ya no saben los de la SEP que inventar para ponernos a trabajar más.

La (PG) de 1°B intervino al decir:

-Yo pregunté en la junta a los padres de mi grupo: La SEP propone una nueva forma de trabajar con sus hijos a partir de proyectos donde se les deja hacer investigación y trabajar en equipos para aprender unos de otros; o bien, está la forma tradicional con la que ustedes y yo aprendimos, contestar los libros, hacer planas para aprender rápido a leer y escribir y memorizar las tablas de multiplicación para que no se olviden. ¿Ustedes por cuál votan?, y ellos por unanimidad acordaron que están de acuerdo en que se les enseñe de manera tradicional, así que yo no tengo problema y para que no me llamen la atención en la dirección, les pedí que firmaran lo que ellos habían elegido esa opción, que conste que yo estoy abierta al cambio pero cuando no les interesa pues no puedes hacer nada.

La (PG) de 4°B dijo:

-Yo ya he trabajado otros ciclos escolares de una forma parecida a lo que plantea la Reforma, ya saben, es como en todo. Algunos papás están de acuerdo en que se les enseñe a sus hijos con planas y memorización y a otros les gustan más los proyectos y la investigación, así que yo opté por combinar las dos. Por ejemplo, cuando enseñé las tablas de multiplicar, les pido que se las aprendan para que no las olviden, pero también organizo un pequeño proyecto donde hacemos juegos y se exponen temas de otras asignaturas pero se relaciona con los números y las cantidades.

Evidentemente, adoptar el enfoque por competencias compromete a los docentes a un cambio profundo en su concepto de educación y en su práctica, buscando asegurar no sólo los aprendizajes de sus estudiantes, sino impulsando competencias que se manifiesten de manera integrada y que impacten en la inclusión y atención para la diversidad.

La (PG) de 3ºA confesó:

-La verdad, yo apenas soy egresada de la Normal, y no conozco muy bien la dinámica de la Reforma, pero me gustaría aprenderla y saber cómo enseñar de manera correcta a los niños para que aprendan más, así que te pediría que me apoyes. (Refiriéndose a la PA1).

La (PA2) les expresa:

-Todas podemos aprender juntas, cada una con su experiencia puede enriquecer la visión de las demás. Lo importante es que exista diálogo para exponer nuestras dudas y así empezar a generar estrategias que atienden a la diversidad y sus estilos de aprendizaje.

Todas las maestras de grupo preguntan:

-¿Qué son los estilos de aprendizaje?, ¿Para qué sirven?

La (PA1) explica:

-Son las distintas formas en que un alumno puede aprender y van acordes a sus intereses, experiencias y personalidad, de esta manera ellos responden a su ambiente de aprendizaje. Es decir, no se hace énfasis en la discapacidad o las limitantes del menor, sino que a partir de las barreras para el aprendizaje y la participación generadas en los contextos, se consideran las diferencias como oportunidades para aprender. Por ello, los estilos de aprendizaje son importantes en la atención de la diversidad.

Con la identificación de BAP y la importancia de considerar los contextos para el desarrollo de prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad, es primordial la presencia de prácticas dialógicas entre docente de apoyo y educación regular, para que a partir de ellas se analicen, no los síntomas de un problema para dar soluciones emergentes, sino las causas reales que las están originando y así, proponer estrategias conjuntas que impulsen las prácticas inclusivas.

El valor que los docentes de educación especial y frente a grupo le dan a las BAP en el discurso pedagógico es el de oportunidades; sin embargo en la práctica educativa se asumen como problemas para el aprendizaje, la participación y la convivencia entre alumnos, con el currículo y la evaluación. (Ver anexo 2).

Por otro lado, en el contexto escolar, se citó a algunos padres y tutoras de alumnos con discapacidad, con el objetivo de conocer las dinámicas familiares e identificar barreras, ya que para toda la escuela los alumnos con discapacidad o que enfrentan BAP eran prioridad de atención inmediata. Una de las (RO), era tutora de un niño con discapacidad motriz, ella comentó en la plática:

-Me gustaría que siguieran apoyando a "Javiercito", todavía no sabe leer y escribir muy bien, me preocupa que ya esté en 4° y lee muy despacio algunas palabras y con ayuda logra escribir su nombre.

Por eso, la maestra de USAER que estaba, nos pidió comprarle un libro especial, el de "Juguemos a Leer", mientras que todo el grupo trabaja con la maestra los libros de la SEP, la maestra de apoyo se dedica a trabajar ese libro con él y de ahí nos dejaba tarea para avanzar más rápido. Estamos contentos, porque sí hemos visto algunos avances a como empezó, y más porque esta escuela acepta a nuestros niños especiales y les permite estar aquí. Aunque el único problema es que "Javiercito" se enoja por no poder hacer lo mismo que sus compañeros.

El caso de un (PF) de una niña autista, expone el trabajo que la escuela hacía para apoyar a su hija:

-Desde que vine a esta escuela para inscribir a mi hija, la directora me pidió que sólo se podría quedar si yo venía a cuidarla aunque sea una hora diaria, para que no le diera tanta lata a la maestra pues ella no podía atender a una sola niña y dejar a todo el grupo. También me sugirió que me la podía llevar después de recreo a casa algunos días para que no se aburriera de estar tanto tiempo en el salón.

Se le pregunta de qué forma la (PA) del ciclo escolar anterior le atendía y contestó:

-Ella me mandó a que le hicieran un examen psicológico en el hospital de Psiquiatría Infantil para que mandaran una carta con sugerencias y apoyarle en la escuela. Y también me pidió un libro especial de lectura y escritura para trabajar con ella. No vi muchos avances y siento que en su grupo no la toman en cuenta para hacer las mismas actividades. Me gustaría verla feliz y que la apoyaran en todo, yo sé que no es igual a los demás pero si al menos la respetaran y la integraran con sus compañeros, lo agradecería mucho.

Bajo esa dinámica, es importante:

-Reconocer a la escuela en su complejidad implica visualizarla en las relaciones establecidas con la comunidad educativa, con las prácticas entre profesionales así como con los significados en construcción que permean su cultura [...] para abordar la enseñanza y el aprendizaje. (SEP, 2011: 145).

Espacios como el recreo, la llegada al centro laboral para firmar la asistencia en la dirección, la observación en el grupo para conocer dinámicas entre docentes-alumnos y currículo, las entrevistas formales e informales con docentes, al igual que entrevistas con padres, coadyuvaron para saber quién es el otro, por qué son los otros, para qué están los otros.

A su vez, en las pláticas que emergieron entre las dos (PA1 y PA2), la (TS) y la (PS) se suscitó la siguiente reflexión, misma que expresa el intento de comprender la atención a la diversidad y la inclusión en las escuelas; aunque prevalece la insistencia de seguir atendiendo a la discapacidad a partir de prácticas excluyentes y compensatorias con base a una visión reduccionista e inmediatista:

-Parece que los maestros no están acostumbrados a trabajar con la diversidad, tenemos dos opciones: 1) Continuar la dinámica que seguía la maestra de apoyo del ciclo anterior para no tener problemas o 2) Empezar a trabajar bajo la visión del MASEE. Aunque a decir verdad, yo observo que se logran más avances con la propuesta del aula de apoyo, es más fácil para nosotras y así no dependemos de que el maestro de grupo nos permita trabajar en su aula. ¡Es una lata andar persiguiéndolos a toda hora y que pongan caras! (PA2).

-Considero que es importante empezar a incidir de manera teórica con el esquema del MASEE, incidir en el contexto socio-familiar y escolar para estar bien con las autoridades de USAER. Mientras que en el contexto áulico pienso que para estar bien con los maestros hay que trabajar de manera específica con los niños de discapacidad, sólo a ellos los sacaríamos una vez a la semana. Y para apoyar a las maestras pues se les harían "cuadernos especiales" para éstos niños para que cuando no estén las maestras de apoyo, ellas refuercen la lecto-escritura en clase. ¿Les parece? (TS).

-Desde la propuesta del MASEE, se nos propone atender a la diversidad, no a la discapacidad. Sabemos que no somos del todo bienvenidas, pues ya existía una estructura y dinámica de apoyo de USAER y no es fácil romper el esquema de inmediato. Yo sugiero que tratemos primero de acercarnos a los docentes, dialogar con ellos, conocer de manera más cercana sus expectativas e ir mediando para llegar a acuerdos de trabajo colaborativo. El problema que siempre ha existido entre USAER y maestros de grupo es que ambos caemos en el error de evidenciar la práctica del otro. Por eso siempre terminamos haciendo un trabajo paralelo; por su parte, el profesorado en vez de sentir apoyo nos rechaza y nos hace responsables del aprendizaje en niños con discapacidad. (PA1).

-Me parece que cada una de nosotras ya tiene su forma de trabajo que le ha funcionado en su trayecto laboral. ¿Les parece que todas respetemos la decisión que tomemos de manera particular, siempre y cuando asumamos que hay que trabajar bajo la visión del MASEE, es decir, considerar los estilos de aprendizaje y los contextos?

La base y el principio será la comunicación entre las cuatro, para saber qué estamos haciendo y cómo estamos apoyando. Yo respetaré si tú quieres trabajar aula de apoyo, pero es bajo tu responsabilidad, o yo si quiero pasar a dar clases a los grupos sabré cómo asumirlo con nuestras autoridades. O si tú quieres brindar sugerencias a los maestros pues está bien. (PS).

-Recuerden que hay que tener presentes la propuesta de las tres estrategias que propone el MASEE para lograr un trabajo colaborativo: asesoría, orientación y acompañamiento. A mí me gustaría que poco a poco vayamos conociendo el ambiente y las dinámicas de la escuela para ver qué tanto se pueden ir transformando las prácticas que excluyen a los niños de USAER. (PA1).

Hoy con la inclusión, la comunidad de maestros de grupo y especialistas, se enfrentan al reto de resignificar su quehacer docente para la construcción de una conciencia particular y colectiva que sustente una escuela abierta al cambio, que a la vez permita organizar y desarrollar estrategias ya no sólo educativas, sino culturales y sociales en demanda de atención a la diversidad.

Siendo así, la propuesta del MASEE destaca la necesidad de:

[...] avanzar con pasos firmes hacia el desarrollo de escuelas y aulas que concretan los postulados de la Educación Inclusiva, asume las premisas sustantivas del Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, prioriza una formación de los alumnos y las alumnas centrada en competencias para la vida y visualiza a la escuela como una unidad educativa que construye condiciones de trabajo colectivo para mejorar e innovar sus procesos y prácticas, a través de una gestión educativa estratégica. (SEP, 2011: 127).

Al tener estos referentes de diálogo y acercamiento con docentes y padres, se consiguió más adelante, que 3 maestras de grupo y dos de apoyo del personal de la USAER V-40 contestaran el cuestionario que se planteó a las directoras de USAER y de la primaria al inicio del ciclo escolar, para ser aplicado a las maestras frente a grupo, pero ya sin gestionar el permiso con ambas autoridades.

Es vital considerar que, para que exista una transformación de paradigmas educativos, se hace necesaria la intervención de toda la comunidad educativa a partir de conformar distintas visiones que trasciendan hacia el trabajo conjunto,

[...] ello implica la articulación de acciones y liderazgos, la apropiación de los propósitos educativos, el compartir metas comunes, la inclusión de todos los actores de la comunidad, el respeto a las ideas y construcciones colectivas [...] mismo que coadyuva en los procesos de planeación, desarrollo y evaluación de los apoyos ofrecidos a la escuela. (SEP, 2011:38).

Con base a la técnica de observación participante, entrevistas, cuestionarios, revisión de carpetas grupales e individuales de USAER del ciclo pasado 2010 – 2011, bitácora de las Juntas de Consejo Técnico de la primaria y USAER, estadística de la escuela y de los alumnos que enfrentan BAP, informe de resultados de aprovechamiento del examen (ENLACE) y la organización del PETE, (Ver anexos 3, 4, 5, 6), se logró identificar las barreras para el aprendizaje y la participación en los contextos escolar, áulico y socio-familiar. (Ver tabla No.1)

Tabla No. 1

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN		
CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO ÁULICO	CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los canales de comunicación entre docentes frente a grupo y de apoyo se ven limitados por la falta de diálogo, acuerdos, negociación y respeto. Ello repercute para continuar realizando prácticas excluyentes. ✓ El manejo y dominio de los materiales de la (RIEB), así como el enfoque inclusivo, se discursan, aunque en las prácticas se continúa con una pedagogía tradicional que homogeneiza aprendizajes. ✓ Existen confusiones en los docentes de apoyo y de grupo, con respecto a la concepción y prácticas que se proponen en el modelo de Integración y el enfoque de Inclusión, llegando a manejarlos como sinónimos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La diversidad en el aula se percibe como una dificultad que limita el desarrollo curricular. ✓ Existe un trabajo paralelo entre docentes (apoyo/grupo) que no permite una planeación conjunta para atender y acoger a la diversidad. ✓ Se prioriza la evaluación del saber escolar, sin considerar procesos ni estilos y ritmos de aprendizaje en los alumnos. ✓ Los docentes tienen la concepción de que los alumnos que enfrentan BAP, tienen que ser atendidos en aulas de apoyo para regularizar sus aprendizajes y ponerlos al nivel de los alumnos regulares. ✓ Los docentes, se enfocan en la resolución de los libros de texto (SEP) y se olvidan de llevar a cabo la planeación, el desarrollo y la evaluación de proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Predominan las familias reestructuradas, situación que provoca el descuido de los hijos al dejarlos a cargo de otras personas, ello implica la ausencia de apoyo en tareas. ✓ La mayoría de padres de familia, dan la responsabilidad absoluta a la escuela para educar a sus hijos, acción que debilita llegar a acuerdos de apoyo y corresponsabilidad para beneficio de los alumnos y alumnas. ✓ En la gran mayoría de las familias, se hace evidente la ausencia de reglas y límites y la promoción de valores que propicien la convivencia y respeto con la diversidad. ✓ Los padres de alumnos con discapacidad, están a favor del aula de apoyo, ya que consideran aprenden mejor lo que la maestra de grupo no les enseña.

Fuente: Elaboración propia con base a instrumentos aplicados y la observación participante

Con las BAP identificadas, se observa la ausencia de un trabajo colaborativo, ya que no se considera la participación del docente especial para las acciones que impulsen prácticas inclusivas de manera conjunta. A su vez, el docente de apoyo, se repliega para no tener conflictos con los maestros de grupo y se concentra en una zona de confort que no le genere problema o riesgo, de tal forma que sustenta más su labor en continuar con el apoyo del alumno *diferente* a pesar de discursar la inclusión.

En este marco pedagógico, el maestro de grupo pide sostén al especialista para realizar periódicos murales, adornos con base a temáticas de celebraciones y días festivos, cuidar grupos, ayudar en las guardias de entrada, recreo y salida, dar una clase modelo al grupo y atender en aula de apoyo a los alumnos con discapacidad.

Estas acciones denotan que USAER está presente en las escuelas regulares para ayudar al maestro en tareas que no corresponden a una atención para la diversidad. Con esta estructura de trabajo, se pierde de vista la colaboración y corresponsabilidad entre docentes con fines éticos y prácticas dialógicas bajo una visión integral de apoyo e interacción con la heterogeneidad en todas sus expresiones.

1.2 Situación problemática y su problematización: Integración versus Inclusión

Durante mucho tiempo Educación Especial ha sido considerada como el pilar en la atención a la discapacidad, teniendo como finalidad brindar apoyo de especialistas a los niños y niñas a través de un enfoque clínico-pedagógico para subsanar problemáticas inherentes a los individuos. Estos apoyos y/o ayudas físicas y metodológicas han ido encaminados a proporcionar una dotación de medios especiales para que los educandos con déficits desarrollen habilidades de acuerdo a sus necesidades.

Más adelante, con el modelo integracionista que sugiere la presencia de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares, se establece la presencia de USAER a través de un equipo paraprofesional de especialistas en lenguaje, psicología, trabajo social, de aprendizaje, discapacidad motriz, visual, auditiva y directora de USAER. La limitación se hace evidente desde el momento en que se encargan de departamentalizar y seccionar la identidad del alumno con discapacidad y/o NEE, ante la búsqueda de soluciones para remediar déficits y normalizar aprendizajes a partir de enseñanzas individuales y excluyentes.

Ello provocó una disociación educativa al subdividir la educación en especial y educación regular; de esa forma prevalecen dos tipos de currícula, dos espacios escolares y dos culturas que no conciben como punto de encuentro el diálogo con las diferencias.

En esta lógica, subsisten dos tipos de estudiantes: los *normales* y los *diferentes*, estos alumnos a su vez, son educados por dos tipos de maestros: el maestro de grupo y el maestro de apoyo, a través de dos contextos distintos: el aula regular y el aula de apoyo. La finalidad del aula de apoyo, por una parte resulta ser más bien remedial, es decir, se ocupa de reeducar y rehabilitar las discapacidades o las limitaciones. Referente a la acción del maestro de apoyo, es evidente el papel de especialista que juega, aquel que se encuentra fuera del aula para atender al sujeto en sesiones periódicas y fijas. (Durán, 2011).

La relación del maestro de apoyo con los profesores de grupo se muestra asimétrica, el maestro de USAER, es visto como el experto en la situación planteada ya que sugiere las indicaciones, estrategias y proceso de intervención en el tratamiento que debe seguirse en el caso particular de cada niño o niña que lo necesite. Por su parte, el maestro de grupo se limita a planear su clase con base a una metodología de enseñanza tradicional, dirigida exclusivamente a los aprendizajes homogéneos y a los alumnos *normales*, dando la responsiva al maestro de apoyo de los “alumnos y alumnas de USAER”.

Con respecto a los espacios para planear situaciones didácticas, algunas veces sólo se platican las necesidades que tienen los niños con discapacidad, ya que regularmente el docente de grupo utiliza los pocos espacios de planeación con USAER para llevar a cabo actividades como: organizar estadística de la cooperativa, preparar ceremonias cívicas, bailes de celebración para el día de madres y salidas de sextos, platicar entre maestros, tener entrevistas con padres, salir a hacer pagos al banco, comer, leer revistas, etc.

La solicitud real del maestro de grupo al maestro de apoyo, es con el propósito de que éste se encargue de la conducta, el aprendizaje y los acuerdos con los padres de los alumnos *diferentes*. Por su parte, el maestro de apoyo, dentro de esta dinámica se justifica al decir que los maestros de grupo se niegan al trabajo colaborativo con ellos, de tal manera que optan por alejarse y culpabilizarse unos a otros ante la falta de corresponsabilidad para la atención de los grupos vulnerables.

La constante para iniciar un encuentro entre docentes, es a partir de la solicitud del maestro frente a grupo al maestro a partir de identificar al *niño problema*, al hacerlo, avisa de inmediato al maestro de apoyo para iniciar un vínculo de atención a los *alumnos especiales*.

Este enlace entre profesores lleva implícita una mirada que etiqueta al niño *diferente*, donde su visión se reduce las necesidades, los apoyos e implementos acordes a los déficits, pero ¿dónde queda la conformación del Ser?

Ante este enfoque utilitario y emergente y después de las acciones de observación y entrevistas con padres y maestros se lleva a cabo un plan detallado de intervención a partir de las necesidades detectadas, misma que en la integración educativa se realizan a partir del Documento Individual de Adecuaciones Curriculares (DIAC).

El DIAC es un documento personalizado, incluye los datos del menor, la historia escolar, tipo de discapacidad y/o NEE, apoyos y terapias externas de especialistas que recibe el alumno (logopedia, psicoterapia, fisioterapia y pedagógico), nivel de competencia curricular (se evalúan diferentes áreas para determinar dónde presenta mayor déficit), motivación extrínseca e intrínseca, procesos de atención, proceso de adquisición en las tareas y de socialización, sugerencias metodológicas para padres y maestros de grupo, necesidades del entorno, adecuaciones curriculares y de acceso que se van a realizar al currículo regular y a los materiales para que el alumno logre tener acceso al aprendizaje, así como de adecuaciones a la evaluación.

Hablar de adecuaciones curriculares, es referirse a las respuestas específicas y adaptadas que necesita un alumno con discapacidad y/o NEE y que no pueden ser cubiertas de manera regular por el curriculum común, siendo así, se precisa de un curriculum paralelo y especial para que el niño logre los propósitos educativos del nivel y grado que cursa.

Tal hecho, complicó la comunicación entre docentes, ya que cada uno desde su experiencia y enfoque educativo, expuso sus argumentos para evaluar al alumno atendido, que era aprobado con la calificación mínima como si se le estuviese - haciendo un favor- de pertenecer al espacio y la matrícula regular.

Ante estas caracterizaciones, es evidente que el modelo compensatorio e integracionista es primordialmente casuístico, ya que es fundamental el diagnóstico (dislexia, hiperactividad, discapacidad intelectual, retraso psicomotor, etc), para brindar las ayudas necesarias, lo cual genera prejuicios y expectativas negativas alrededor del alumno en relación con sus compañeros de clase. Tales acciones limitan el desarrollo de un trabajo colaborativo basado en principios éticos, para generar ambientes de diálogo e interacción con la diversidad, vista como un todo.

La situación problemática expresada, aborda las principales limitaciones y debilidades que se suscitaron con la propuesta de la integración educativa; sin embargo, con el surgimiento e impulso que se realiza a partir de la Educación Inclusiva, se torna un ambiente de transformación no sólo pedagógica sino social, cultural y económica.

Con el progreso de la política educativa y sus respectivas propuestas para reorganizar e innovar el papel de la enseñanza y atención a la diversidad, implica ir de una posición compensatoria e integracionista, hacia un enfoque socio-cultural que asuma los principios de equidad, justicia y respeto a las diferencias a través del enfoque inclusivo. De tal forma, que sus referentes pedagógicos vayan encausados a la ampliación de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de competencias para la vida.

Bajo esta consideración, se impulsa el concepto de diversidad, el cual constituye un sustento relevante que pretende trascender en los contextos cultural, político y pedagógico para dignificar la posibilidad y oportunidad de incluir en el desarrollo curricular y en todas las actividades y prácticas a aquellos alumnos y alumnas que son excluidos.

La Educación Inclusiva, se inclina a abandonar los estereotipos y aborda de manera sistemática y propositiva atender a la heterogeneidad a partir de un enfoque integral dirigido a las diferencias, vistas como oportunidades para enriquecer y retroalimentar procesos de aprendizajes entre alumnos, maestros y la misma comunidad educativa. Con estas consideraciones, la propuesta inclusiva busca promover una educación sin supresiones.

Bajo el marco inclusivo, el apoyo que ofrecía USAER desde la visión de integración, se reestructura con la propuesta del MASEE, (2011). En ésta, se propone un apoyo y atención a la diversidad a partir del planteamiento del Trabajo Colaborativo de los maestros de apoyo con los maestros frente a grupo, impulsando con ello, las estrategias que asume y traza Educación Especial:

Acompañamiento, Asesoría y Orientación, para la construcción de prácticas inclusivas en las escuelas de Educación Básica, dichas estrategias guiarán la presencia de USAER para que conjuntamente con los docentes titulares se logren minimizar o eliminar las barreras que implican exclusión hacia los grupos vulnerables.

Es así, que ya no se prioriza la atención a los déficits ni a la discapacidad como único fin de atención, sino a la escuela como totalidad bajo un paradigma ecológico⁴ y un modelo social de la discapacidad. Esto quiere decir, que no se trata de desaparecer la discapacidad, sino más bien de buscar nuevas formas de reinterpretarla y convivir con ella como parte de la diversidad, abandonando las etiquetas de los *diferentes*.

Es a través de las estrategias mencionadas como se busca minimizar y desaparecer las barreras para el aprendizaje y la participación BAP que se originan en los contextos (escolar, áulico y socio-familiar) en los que interactúa el alumno con sus referentes inmediatos. Se intentan dejar atrás las adecuaciones curriculares que evidenciaban las limitaciones socio-cognitivas de los menores; por tal motivo con el enfoque inclusivo y la reorganización del MASEE, se arriba a repensar la Flexibilidad Curricular, que evalúa procesos en relación a los avances personales de cada alumno y no en comparación con los del resto del grupo.

La importancia de impulsar una planeación entre docentes de apoyo y de grupo que implique considerar estilos de aprendizaje y enseñanza, resulta primordial, ya que se aboca a la propuesta de la RIEB, (2009), que sugiere planear a través de Proyectos que sean capaces de consolidar aprendizajes significativos en el alumnado y donde sean partícipes y creadores de su propio conocimiento conbase a la investigación, trabajo en equipo y socialización con y desde la diversidad.

⁴ Perspectiva sociocultural que reconoce que en la institución escolar y en la vida del aula, el docente los alumnos y las alumnas son agentes activos de información, formación y de comportamientos, pero no como individuos aislados sino como miembros de una institución. [...] Desde esta perspectiva sistémica, la vida de la escuela y del aula como contextos que se consideran como un sistema social, abierto, de comunicación y de intercambio. (MASSE, 2011:79).

Esta propuesta inclusiva, la discursan los maestros de apoyo y de grupo, la discuten en las Juntas de Consejo Ampliadas de la primaria y en las Reuniones Técnicas de la USAER y para la mayoría del colectivo escolar supone un paso evidente en aras de erradicar la exclusión con los grupos vulnerables.

Sin embargo, en la realidad de las prácticas pedagógicas y cotidianas, para un gran número de docentes, la inclusión es una forma forzada de disfrazar y ocultar la discapacidad y las NEE para aparentar que todos somos iguales y que por tanto se puede interactuar y aprender en los mismos ambientes.

Los docentes de grupo, así como directivos, a pesar de asistir a cursos de actualización del magisterio y a diplomados de la Reforma, continúan inconformes por tener que aceptar en sus grupos a niños con discapacidad o que enfrentan BAP, más ahora con el MASEE (2011), en donde las maestras de apoyo abandonan el aula de apoyo y se rigen en la línea de un trabajo en equipo con ellos a través de las estrategias de asesoría, la orientación y el acompañamiento.

No existe una claridad pertinente en los conceptos y prácticas que demarcan la integración e inclusión, motivo que implica manejarlos como sinónimos, como un cambio de nombres de acuerdo a las distintas políticas educativas.

Incluir significa acoger aquellas diferencias que posee cada niño llamado *especial*, no importa si es con discapacidad, indígena, que enfrenta barreras, extranjero o con alguna condición de enfermedad física, ya que todos ellos conforman parte de la diversidad.

Estos grupos de niños, transitan por los espacios escolares, siendo invisibilizados por el currículo regular, por los docentes de grupo y de apoyo, por sus compañeros de clase e incluso en muchas ocasiones por los mismos padres de familia.

Con lo anterior, se hace necesario clarificar las propuestas de integración e inclusión y bajo ese marco, estructurar nuevas formas de entender y abordar la diversidad en las escuelas, donde se generen contextos colaborativos, de apoyo, reflexión y acción corresponsable bajo principios éticos que incidan en erradicar la discriminación y exclusión con las diferencias.

Preguntas de investigación

Los planteamientos expuestos, dan pauta para generar una serie de cuestionamientos y por consecuencia un análisis de los mismos.

- ✓ ¿De qué manera Educación Especial y Educación Regular pueden generar conjuntamente prácticas inclusivas para dar respuesta a la diversidad en el contexto escolar?
- ✓ ¿Establecer un trabajo colaborativo entre docentes fundamentado a partir de principios éticos, puede ser la estrategia que ayude a gestar escenarios de convivencia con y para la diversidad?
- ✓ ¿Cómo generar una planeación entre docentes que promueva e impulse la valoración de las diferencias como oportunidades y enriquecimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Propósitos

En un trabajo de investigación, el investigador se propone ejes de estudio, a partir de ellas se diseña el camino a seguir, con la convicción de conseguir evidencias que al ser analizadas e interpretadas informen sobre los resultados alcanzados, de tal manera que se pueda dar cuenta si las mismas han podido ser logradas y en qué medida.

Así pues, desde la práctica docente y bajo la realidad contextual de la educación en México, teniendo como referentes el trabajo paralelo que llevan a cabo: Educación Especial (maestro de apoyo) y Educación Regular (maestro de grupo), para atender a la diversidad, es como se plantean los siguientes propósitos:

- Desarrollar una propuesta de intervención que posibilite resignificar el quehacer docente a partir de la reflexión y el análisis que representa plantear las barreras para el aprendizaje y la participación como una oportunidad que conlleva a gestar un diálogo de saberes entre la diversidad para enriquecer aprendizajes.
- Promover el desarrollo de prácticas dialógicas, bajo principios éticos que impulsen el trabajo colaborativo (docentes de grupo y de apoyo) en la construcción de ambientes de respeto, equidad y solidaridad con las diferencias.
- Generar una planeación conjunta dirigida a la diversidad a partir de la toma de acuerdos entre docentes con el fin de arribar a escenarios inclusivos para convivir y aprender con las diferencias.

Justificación

El propósito central de la investigación, se presenta como una contribución hacia el abordaje de la diversidad en la escuela regular, a partir de un proceso de construcción colectivo entre docentes.

La apertura a nuevas ideas, procedimientos y formas de entender la realidad educativa multiplican las alternativas y rutas para erradicar o minimizar las prácticas educativas excluyentes.

La inclusión y el diálogo con las diferencias, exigen por parte de los docentes un compromiso evidente en su labor, un trabajo colaborativo entre educación especial y regular, así como de la planeación de proyectos que generen una construcción de aprendizajes para lograr que se incluyan a todos los niños y niñas, no seccionando espacios, experiencias, personas, saberes y emociones.

Hoy día, las escuelas regulares tiene la tarea de acoger y dar respuesta a toda la diversidad educativa donde se interactúe con la heterogeneidad vista como una oportunidad para el aprendizaje y no como una barrera. En este sentido, la importancia socioeducativa radica en que la comunidad escolar impulse nuevas formas de organización colaborativa, para construir redes de respeto y aprecio ante lo diverso.

La finalidad de conocer a fondo la problemática real que origina un trabajo desarticulado entre los maestros de apoyo y de grupo, identificado con ello barreras metodológicas y actitudinales que limitan la participación conjunta en el espacio escolar, es para proponer un plan de intervención que impulse como estrategia el trabajo colaborativo como elemento necesario en el desarrollo de condiciones de aprendizaje que den respuesta a la diversidad educativa en un marco de convivencia con la diversidad.

Los motivos que impulsaron y decidieron para elegir el tema y el enfoque del trabajo que se presenta, van en relación al trayecto profesional. Al egresar de la licenciatura de Educación Especial en el área de Trastornos Neuromotores, empiezo a trabajar en USAER.

Mi forma de apoyar y enseñar contenidos a los alumnos y alumnas con NEE con o sin discapacidad, era con base al aula de apoyo, espacio en el que los niños y niñas recibían la terapia de aprendizaje necesaria para facilitar su proceso de integración al aula de educación regular, allí les transmitía de manera individual y bajando los niveles conceptuales y complejidad de los temas educativos.

Me aboqué a atender las limitaciones y los déficits, dejando de lado el diálogo y la convivencia con las diferencias, no sólo como “una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder llegar a ser, de tener posibilidades de ser y participar”. (Gimeno, 2005:75).

Desde este esquema de apoyo disfuncional, predominó una visión clínica, prevista para aquellos niños con diferencias de la media de lo común, de modo que requerían servicios de educación diferencial para su completo desarrollo por parte de un maestro de educación especial, apoyado a partir de enseñanzas individualizadas, y experiencias adecuadas a las peculiares características de los niños.

Era evidente que me regía bajo la filosofía de la Integración escolar, fundamentada en el principio de normalización y en proporcionar a los niños y niñas con NEE, particularmente, a aquellas con discapacidad, los servicios y las ayudas técnicas necesarias para que lograsen mejorar su calidad de vida, y el desarrollo de sus capacidades. Es vital remarcar, que aun a pesar de las fortalezas y propuestas que en su momento pretendía la integración, los maestros seguíamos transmitiendo con nuestras prácticas, exclusión e incapacidad, así como la asignación de etiquetas.

Estas diferenciaciones que enmarcan y apuntalan de manera negativa y descalificatoria a quienes *no pueden, no piensan y no son normales*, me hicieron reflexionar que “[...] cuando tratamos (a la persona con discapacidad) por su discapacidad, cuando lo enseñamos a ser un discapacitado, y le transmitimos nuestra concepción discapacitante de la discapacidad”, (Guajardo, 1998:7); estamos anulando su oportunidad de llegar a ser parte esencial de la diversidad que conforma un todo, permanecemos coaccionando y subdividiendo emociones, ideologías y experiencias, hecho que diluye la atención para y desde la diversidad.

Ante la integración y sus prácticas, me percaté que no cumplía el propósito de respetar al *otro*, por el contrario hacía evidentes las diferencias, carencias y limitaciones de los niños y niñas como un hecho desfavorable que obstaculizaba la misma convivencia.

Posterior a la propuesta inclusiva, seguía en la misma dinámica de excluir y diferenciar aprendizajes. Ante ello, logré identificar que había una confusión muy grande entre la conceptualización y las prácticas educativas referentes a la inclusión e integración, tanto mías como de todo el personal docente a mi alrededor. Bajo este marco, noté una estrecha brecha entre el *deber hacer* y el *saber hacer*, ya que la inclusión se confundía con la integración pensando que al recibir al niño en la escuela y darle la oportunidad de permanecer en un espacio áulico con sus compañeros se lograba incluirlo en la dinámica curricular y escolar.

En mi posición de *experta y especialista* que asumía, llegué a considerar las barreras como obstáculos para el aprendizaje del alumnado y visualicé las diferencias como características que nos separaban del aprendizaje, mismas que tenían que ser atendidas en espacios *especiales* por docentes *especiales*. De igual manera, sabía que tendría que abandonar la planeación paralela, el trabajo fraccionado y disperso con los maestros de grupo, dejar de enfocarnos en un curriculum cerrado con evaluaciones cuantitativas.

Ante este reto de debate y análisis, es preciso asumir una transformación hacia la atención que se precisa con la diversidad, optar por resignificar la labor docente y no inclinarse por modificaciones circunstanciales que pretenden encontrar respuestas inmediatas.

El propósito es descubrir y transitar nuevos caminos basados en un serio compromiso, una actualización y una búsqueda constante para reorientar los esfuerzos hacia un trabajo colaborativo.

Por ello, es primordial el desarrollo de competencias docentes enfocadas para arribar a prácticas incluyentes, a partir del diálogo, principios éticos, negociación y toma de acuerdos con los docentes de grupo para que de manera conjunta se logre atender a la diversidad.

Con base a estas consideraciones, el propósito del proyecto de intervención, es trabajar de manera colaborativa entre docentes a partir de prácticas dialógicas para consolidar una planeación conjunta que promueva el aprendizaje y la convivencia con las diferencias en conformación de la alteridad para el reconocimiento de la diversidad.

1.2.1 Abordaje Metodológico hacia el proceso de investigación.

a) Enunciado

El desarrollo de prácticas dialógicas para promover el trabajo colaborativo entre docentes, que arribe a una planeación conjunta desde la toma de acuerdos para el desarrollo de prácticas inclusivas en respuesta a la diversidad.

b) Supuesto de Acción

Con base a las barreras identificadas, se genera un supuesto de acción, que da pauta de la perspectiva a la que se pretende llegar para el desarrollo de prácticas inclusivas:

El diálogo y la negociación entre docentes, a partir de principios éticos que sustentan su quehacer educativo, potencializan y generan ambientes de convivencia e inclusión con la diversidad en el contexto escolar a partir de una planeación conjunta desde la toma de acuerdos.

c) Nivel de intervención

La investigación se lleva a cabo en la escuela primaria “Fernando Brom Rojas”, misma que está integrada por 12 maestros, de las cuales 10 son mujeres y dos maestros. El total de grupos son 12, dos de cada grado de 1° a 6°. La asesoría, orientación y acompañamiento con base a la estrategia de Trabajo Colaborativo únicamente se realiza en seis grupos (4°A, 4°B, 5°A, 5°B y 6°A y 6°B) que fueron asignados a la maestra de apoyo (1) por parte de la Directora de la USAER, ya que al ser dos maestras de apoyo, cada una está a cargo de seis grupos.

Bajo el principio de respeto al trabajo de las colegas de apoyo, la (PA2) decide incidir con sus grupos sólo con sugerencias y estrategias de acuerdo a las discapacidades o déficits de los alumnos, aunque abordando los contextos escolar, áulico y socio-familiar.

La dinámica de intervención no se basa en la identificación de síntomas, que se pensaría tendrían que ser atendidos por expertos y especialistas para solucionar problemas emergentes bajo una visión reduccionista y utilitaria. Por el contrario, se trata de identificar las BAP para que a través del trabajo colaborativo entre docentes de apoyo y grupo, se reorienten y resignifiquen las prácticas en aras a ser inclusivas.

1.3 Metodología de intervención: Proyectos de Investigación en el aula que construyan puentes de diálogo entre docentes

La dinámica pedagógica, implica una planeación, organización, desarrollo y evaluación de las actividades planeadas por los docentes para sus alumnos y alumnas. No obstante, la mayoría de las veces, se inclinan a trabajar de manera aislada y solitaria, por lo que no es común que busquen el apoyo de los otros. Aunque compartan el mismo espacio escolar cada cual genera sus estrategias según sus experiencias y visiones.

El conflicto surge cuando interpretan las observaciones que se les hacen o bien las sugerencias para diversificar su metodología de enseñanza, llegando a tomarlas como algo personal y en el peor de los casos lo consideran una intromisión.

En esa dinámica de no conjuntar esfuerzos para consolidar prácticas inclusivas en beneficio de la diversidad, los docentes de apoyo y de grupo se sostienen en una posición de desinterés y presunción cuando se culpabilizan entre ellos, de que los alumnos con discapacidad o que enfrentan BAP no consolidan procesos de aprendizaje.

Por tanto, al identificar esta división de perspectivas pedagógicas, se hace evidente que es primordial conjuntar esfuerzos entre docentes con el propósito de acoger a la heterogeneidad. Colaborar unos con otros, no se refiere a enseñar al que no sabe; antes bien, sugiere una retroalimentación de concepciones, inquietudes, propuestas y dudas a compartir, donde quizá se generen más preguntas, pero siempre bajo el principio de respetar y construir aprendizajes conjuntos.

El diálogo y la interacción constante, dan pauta para salir de la rutina profesional y encausarla a la resignificación de prácticas que muchas veces, se estacionan en lo emergente con tal de dar respuesta inmediata a los problemas que se suscitan en los rincones escolares.

Emerger como docente, a través de una mirada abierta y flexible para conocer al otro, es muestra de sencillez y actitud, ya que existe el atrevimiento de contribuir a descubrir los potenciales propios y de los demás, con vistas a desarrollar competencias docentes inclusivas.

El Modelo en el que se apoya este proyecto para el desarrollo de prácticas inclusivas, se basa en la propuesta de Proyectos de Investigación en el aula, López Melero (2004), quien comparte la idea de una escuela sostenible en el trabajo participativo.

[...] el reto que tiene planteado la escuela de la diversidad es saber articular una actuación didáctica correcta entre la comprensividad del currículum y la diversidad del alumnado. En este sentido es muy importante el papel del profesorado como mediador entre el currículum y el alumnado [...]; es en la heterogeneidad donde el aprendizaje se produce y no en la homogeneización. (López: 2004:165).

El *deber ser* docente, se encubre en el concepto de transmisor de conocimientos a partir de enseñar temas específicos; sin embargo, reconocer y resignificar la identidad docente, conllevan a transitar un camino de múltiples vértices donde caben también las preguntas y temores, que no se manejan en la estaticidad, sino que van más allá de lo comprobado.

De tal manera que, apropiarse y reconstruir un sentido identitario llevando de forma inicial un ejercicio de autoevaluación individual y posteriormente en colectivo, invita a generar espacios de reflexión y análisis entre docentes, con el propósito de fomentar equipos o redes de trabajo, diálogo, apertura, toma de acuerdos y negociación que construyan significados para establecer una posición crítica e incluyente.

La identidad es un reconocimiento de cada una de las personas como seres humanos, una identidad que implica al docente con sus valores, principios, potenciales y dificultades. Es darse cuenta de dónde proceden sus decisiones para elegir actuar de una u otra manera.

Los profesores no pueden quedarse en el papel de simples vigilantes de todos esos procesos de clasificación y de normalización regulados para ser jueces de los “buenos” y de los “malos” estudiantes. Han de poner en práctica soluciones que mitiguen esa dinámica jerarquizadora y excluyente. (Gimeno, 1999: 89) en (López:2004:173).

La identidad es sentirse miembro activo de una comunidad de aprendizaje, donde se tiene en común una historia, el lenguaje, las costumbres y los propósitos de educar para todos sin distinciones; en ese espacio escolar, la identidad surge con plena confianza para exponer sin temor, ideas innovadoras.

El proyecto de Investigación en el aula, permite que los docentes vayan construyendo entre ellos relaciones con los demás, con su entorno y de igual forma con el conocimiento, ya que en la medida en que van consolidando el diálogo y la participación, la motivación para colaborar será más significativa.

Un proyecto de investigación con y entre docentes, no se reduce a la aplicación de instrumentos para recabar información, no implica una solución a los problemas ni mucho menos remediar de manera instantánea y utilitaria lo que está mal hecho o dicho. Al reconsiderar estas formas de relación con el otro, se busca conformar dinámicas dialógicas no sujetas a las decisiones de los demás, más bien se pretenden erradicar los juicios de valor para empezar a valorar las diferencias.

No se trata a mi juicio, fundamentalmente, de realizar acciones, sino de inspirar un proyecto asentado en la apertura, en el diálogo, en la solidaridad, en la cooperación y, en definitiva, en la justicia. Un proyecto que sea fruto de la reflexión y del compromiso de toda la comunidad educativa. López, (2004:181) en (Santos, 1997:102).

La pluralidad de saberes y prácticas, significan que hay movimiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que hay una construcción de elementos de las prácticas pedagógicas desde lo cotidiano hasta los enfoques y modelos educativos que se plantean. Lo que les ocurre en las prácticas cotidianas, adquiere un sentido propio y profundo, que conlleva a salir de su *zona de confort* que es resignificada a partir de manifestar su quehacer pedagógico vivido en su contexto escolar.

Un macrosistema que parecía resuelto y que se convierte en un mundo complejo y diverso de interrelaciones personales, culturales, ideológicas, políticas, económicas y emocionales donde confluye una gran variedad de metodologías de enseñanza, así como múltiples estrategias de aprendizaje, inscritos en un microsistema.

Con base al modelo de Proyectos de Investigación en el aula, los maestros de grupo y de apoyo, requieren investigar no sólo para conocer sino para transformar a través de la discusión abierta, el debate y la plenaria para confrontar y retroalimentar sus prácticas pedagógicas, y que éstas incidan en la conformación de una planeación conjunta a partir de una visión colaborativa con el propósito de dar respuesta a la diversidad.

La propuesta de Proyectos de investigación en el Aula, tiene como ámbito de trabajo la cognición, la interacción social y la metacognición, no es posible una pedagogía basada en la uniformidad que coarte la libertad de expresión. Por ello,

[...] el método de proyectos propicia el que de manera holística se utilicen varias estrategias: de discusión y debate, de descubrimiento e indagación, de búsqueda de información más allá del propio espacio del aula, de elaboración, de construcción de esquemas, etc. [...] Pero sobretodo es el debate y la discusión que acompaña a todo el proceso lo que inclina a los niños, profesorado y mediación, al llegar a un consenso para tomar decisiones. (López: 2004:183).

[...] los proyectos no son un corsé que hemos de seguir “paso a paso” estrictamente como si se tratase de un mecanismo cerrado, sino que los proyectos admiten “innovaciones”, variedades, ideas nuevas, pero siguiendo los principios de acción (Asamblea Inicial, Plan de Acción, Acción y Asamblea Final). Esta estructura sistemática es la que se seguimos y hemos de evitar convertir a los proyectos en algo sistemático y mecánico, como si fuéramos robot todos, deber salir igual. Cada proyecto va a depender de las características y peculiaridades [...]. (López: 2004:188).

La propuesta que se hace, es que los participantes en el proyecto, en este caso la docente de apoyo (1) y los docentes de los seis grupos que se atienden, se ubiquen en los contextos escolar, áulico y socio-familiar posicionados en un horizonte enfocado al desarrollo del trabajo colaborativo a través de la toma de acuerdos que conlleven a generar propuestas de atención a la diversidad.

En este proceso de búsqueda y descubrimiento [...] se establece qué se sabía al principio y qué al final del proceso o qué no saben y cómo seguir aprendiendo a través de las nuevas curiosidades que han surgido en el camino. Los proyectos de investigación en la escuela [...] deben seguir una misma secuencia lógica en su desarrollo. Todos ellos responden a un Plan. Este plan tiene que tener unas pretensiones [...], un modo de hacerlo y una valoración. (López: 2004:183).

El plan siempre surge de una situación problemática de la vida ordinaria [...], por ello a la hora de intervenir educativamente hemos de hacerlo teniendo en cuenta los contextos, pero no directamente sobre la dimensión que manifiesta “dificultad” sino desde las otras dimensiones que hacen posible ésta. (López: 2004:185).

Se eligió el Modelo de Proyectos de Investigación porque es una posibilidad para ampliar visiones, también porque la colaboración entre docentes “[...] se concibe como una construcción colectiva donde no sólo importan las tareas de orden grupal y coordinación del conjunto sino que también son fundamentales aquellas tareas en las que sobresalen las competencias y la creatividad individual” (López, 2004:32). La Investigación requiere por tanto, condiciones y elementos necesarios que incluyan la participación conjunta, la apertura para conformar visiones abiertas al cambio y las estrategias que rompan los esquemas individualistas, por ello, esta investigación pretende dar pauta para que de manera progresiva, se vaya terminando con las formas establecidas y fraccionadas en las relaciones entre docentes de apoyo y de grupo, y así, poder dirigir miradas y esfuerzos hacia el desarrollo de procesos dialógicos con base a una planeación conjunta.

El diálogo, la negociación y la toma de acuerdos, entendidas como pilares en el análisis y la reflexión de la práctica docente, van a ser elementos vitales que impulsen para arribar a escenarios inclusivos más no integracionistas.

Cabe mencionar, que una comunidad de aprendizaje entre docentes no implica la ausencia de conflictos; sin embargo, es importante que éstos se resignifiquen como tensiones, las cuales implican aprovecharlas como oportunidades y no como problemas como se plantean en los conflictos, donde se pretende *ganar-ganar*.

1.4 Perspectivas y propuestas de la investigación-acción: Más allá de la identificación de barreras

Es trascendental hacer énfasis, en que el trabajo colaborativo puede promover el logro de metas comunes, cabe aclarar, que la colaboración no significa repartir tareas, más bien prevalece la interdependencia positiva entre los miembros del equipo como factor principal en esta forma de organizarse.

Ante esta situación, el trabajo que se presenta centra su interés en el tópico de Impulsar la colaboración entre maestros en las escuelas, se menciona que “el tópico puede ser la base para desarrollar el fundamento del cambio.” (O’Hanlon, 2009:56).

El método propuesto es la Investigación-Acción, la relevancia que tiene esta metodología tiene que ver con el análisis, la participación, transformación y evaluación que se realiza en el trayecto del proyecto; además de convertirse en un espacio colaborativo que suma esfuerzos y propuestas, lo cual permite explicar desde diferentes vertientes, un fenómeno tan complejo como lo es la atención a la diversidad.

La práctica inclusiva requiere una investigación de su efectividad, que se desarrolle a través de un proceso democrático [...] cuyo objetivo sea incluir a todos los participantes relevantes en contextos institucionales. El proceso tiene por fin dar una voz a quienes contribuyen y participan en la investigación. Su propósito es garantizar un procedimiento de investigación democrático que encarne los valores, al tiempo que los define y redefine en las transacciones integrales de la propia investigación. (O’Hanlon, 2009:36).

La investigación acción, está basada en la colaboración y constituye una vía de reflexiones sobre la práctica docente, con el fin de optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mismos que el docente no tiene que percibirlos como barreras que limitan su metodología con sus alumnos al momento de interactuar con el saber escolar.

Antes bien, tiene que ser capaz de introducir mejoras progresivas en sus propuestas pedagógicas para incluir las diferencias en sus referentes educativos e impulsarlos en la conformación de alteridades.

Si bien, de alguna u otra manera, no sólo los docentes son únicos actores del proceso educativo; por lo tanto, se precisa incluir en el ejercicio analítico las interacciones que se tienen con los padres de familia, alumnos, colegas y directivos, asimismo la componen sus contextos, contenidos y tendencias inclusivas o excluyentes.

Para recorrer los tramos formativos, es importante dar voz a los otros, aquellos que conforman la esencia del profesorado y con ella un diálogo de saberes.

El profesorado, está conformado por sujetos activos desde su experiencia, por lo tanto, se pretende potenciar la participación conjunta, hacia la construcción por la vía del diálogo y la constante acerca de las implicaciones inclusivas para acoger a la diversidad,

sin importar por cuánto tiempo un grupo de investigación-acción se mantenga para un propósito específico, los miembros aprenden acerca de qué tanto funcionan tales grupos, y cómo se perciben y entienden, ya sea individualmente o en conjunto, los éxitos y los fracasos relacionados con sus fines. Así que, para definir la investigación-acción, diremos que es:

1. Abiertamente reconstructiva, ya que, cuestiona y redefine los términos y las condiciones que dan forma a la práctica.
2. Transformativa, por medio del cambio personal y profesional en un proceso de investigación democrático e inclusivo.
3. Una forma de auto-descubrimiento, auto-desarrollo y auto-entendimiento.(O'Hanlon, 2009:39).

Ante la visión y práctica que se tiene de fragmentar y seccionar saberes e identidades, se llega a creer que la investigación-acción se divide en dos propuestas. Por un lado la investigación que es determinada para recabar información e identificar problemáticas, por otro lado, la acción que es consecuencia de la investigación, es decir aquellas estrategias que van a implementarse bajo un propósito definido de cambios pedagógicos.

No obstante, tampoco es una intersección de ambas que se unen para encontrarse con sus perspectivas y condiciones. Contrario a ello, la investigación-acción es un proceso con matices y movimientos en espiral, un ir y venir de diálogos, reflexiones y análisis que permiten construir y reconstruir estrategias y propuestas con base a diversas miradas y experiencias.

Al investigador no se le considera un experto, mucho menos un guía que pretende repartir actividades específicas a quienes contribuyen al desarrollo del proyecto, antes bien, se considera y funge como un coinvestigador que investiga con y para la gente que pretende transformar sus prácticas didácticas para la mejora de la calidad educativa y de la atención a la diversidad, a su vez, estos cambios impactan en su conformación como un ser integral.

La investigación-acción reconoce la presencia e influencia de realidades subjetivas en la recopilación y análisis de datos. Es una forma de desarrollo profesional que impacta en el mejoramiento institucional y trae consigo cambio social. Este desarrollo tiene por fin elevar la calidad de la práctica profesional [...]. (O'Hanlon, 2009:42).

El error en el que persiste el apoyo brindado por las maestras de USAER es jugar el papel de expertas, aquellas que van a resolver los problemas que no permiten aprender a los niños y niñas que enfrentan barreras. De tal forma que, sugieren infinidad de estrategias al maestro de grupo para que las lleven a cabo en el aula, acciones que la mayoría de las veces los maestros titulares no hacen por considerarlas una carga más de trabajo.

Bajo esa visión de trabajo paralelo, no existe una investigación encaminada a transformar las prácticas docentes para atender a la diversidad debido a la falta de intereses en común entre docentes para conocer e interactuar con los otros.

Comúnmente, al iniciar una investigación el actor principal que dirige el protocolo y dirección de una propuesta es el investigador, es quien sustenta la construcción de sus argumentos en el conocimiento científico para validar la objetividad en los resultados de su investigación.

Asimismo, la sistematicidad es distintiva de la investigación científica, que presenta un conocimiento ordenado, consistente y coherente en sus elementos y objetivos, los cuales se apoyan en la fiabilidad de los procedimientos y estrategias utilizadas para su obtención; así, la característica presente en toda la investigación es la racionalidad; es decir, utiliza la razón como la vía fundamental para llegar a comprobar sus resultados.

Surge una variedad de cuestionamientos con la propuesta de la investigación científica: ¿La presencia de la diversidad requiere cuantificar enseñanzas, aprendizajes e identidades para conocer la posibilidad de interactuar con lo heterogéneo?, ¿Considerando el fundamento científico, los docentes de grupo y de apoyo necesitan tener evidencias concretas y precisas para resolver “problemas” y lograr acoger a la diversidad?

Las respuestas no están exentas del rigor y control que exigen los diseños científicos, aunque es evidente el carácter de confiabilidad y fiabilidad de sustentar un proyecto de investigación con la perspectiva científica. Sin embargo, al considerar que la presencia de la diversidad requiere ser resignificada por los docentes a través de una mirada flexible, abierta y frontal con aquellos que son desdibujados e invisibilizados por el curriculum y las prácticas pedagógicas, se hace vital conocer y dar voz a sus experiencias, presencias, saberes y emociones de quienes lo viven. Por ello, se propone que la investigación de este proyecto sea de corte cualitativo, misma que se realiza a través de la investigación acción.

El enfoque cualitativo implica una interacción directa con las experiencias tal como se viven, de manera sentida y detallada donde intervienen los diálogos, contextos saberes y emociones.

De esa forma, si no se retoman esos elementos particulares no pueden ser comprendidas las experiencias del otro; al final, únicamente se contará con información y se verá al otro como un instrumento que permite ampliar la organización de la investigación para ser interpretada bajo una sola visión.

En ese tenor, a continuación, se presenta la entrevista que se le realizó a un alumno con discapacidad intelectual de 6ºA, ya que como especialista (PA1) tenía el único propósito de identificar limitantes y barreras, reduciendo la identidad del menor a una presencia fraccionada; después fui resignificando y reorientando la atención a la diversidad, cuando empiezo a volver a mirar al Ser.

- (PA1) *Hola niño*
- (R) *Hola maestra*
- (PA1) *Te traje a mi salón porque quiero preguntarte unas cosas que me van a servir para ayudarte en los temas que se te dificulte entender en clase, ¿te parece?*
- (R) *Sí maestra*
- (PA1) *¿Sabes leer y escribir bien?, es que tu maestra me comenta que se te dificulta leer y que sólo pronuncias bien algunas letras y palabras.*
- (R) *mmm yo, bueno, es que uso unos aparatos en la boca y no puedo hablar bien, por eso los demás no me entienden cuando hablo.*
- (PA1) *ahhhhhh!!!! Con razón, pero no te preocupes, y cuando la maestra da las indicaciones para que trabajes le entiendes lo que tienes que hacer?*
- (R) *A veces, y si no le entiendo, le copio a quien se sienta conmigo y también las respuestas porque no sé cómo hacerlo.*
- (PA1) *Oye, mañana vuelvo a pasar por tí, para aplicarte una evaluación de lecto-escritura e identificar en qué nivel estás y así se nos hará más fácil, porque te traeré diferentes materiales que puedes trabajar en tu salón y en casa también.*
- (R) *Ajá.*
- (PA1) *Bueno, déjame tus cuadernos de español y matemáticas para revisártelos a detalle. Más adelante citaré a tu mamá para una entrevista, después te doy el citatorio para que le avises. Muchas gracias, puedes irte a tu salón.*
- (R) *Maestra, tu ya me preguntaste todo lo que querías saber de mí, pero yo no sé tu nombre, no me has dicho, ¿Cómo te llamas?, ¿Qué te gusta hacer?, ¿Tienes amigos?, ¿Sabes qué me gusta a mí? Te voy a confiar un secreto que sólo les digo a quienes a pocas personas y hoy quiero contártelo a ti. ¿Sabes cómo me dicen de cariño en mi casa?*
- (PA1) *No sé, ¿cómo te dicen?*
- (R) *Me dicen "Tití", para las personas que quiero soy "Tití" y tú eres mi amiga desde hoy, ¿Quieres serlo?*
- (PA1) *Por supuesto que sí!!!!!!, perdón por no presentarme antes de platicar contigo, me llamo Liliana. ¿Tienes amigos en la escuela "Raúl"?*
- (R) *Nunca he tenido amigos en la escuela, ni tampoco por mi casa, pero ya me acostumbré a estar solo pues en el salón nadie me hace caso.*
- (PA1) *Te agradezco la confianza "Raúl", gracias por considerarme tu amiga. Te acompaño a tu salón.*

La importancia del enfoque cualitativo, es capaz de abordar de manera global e íntegra la conformación de la persona con la que se interactúa, por su parte el investigador debe desarrollar una capacidad de sensibilidad hacia las experiencias y significados que emergen en el diálogo con la otredad. La cualidad prevalece, cuando se considera la visión del mundo de los otros, la subjetividad se aprecia como punto de encuentro hacia la reflexividad y es desarrollada a partir de datos empíricos que son capaces de innovar prácticas. Así,

“[...] entendí que el reto era acercarse mucho más a las vivencias humanas, a los personajes, al sujeto sujetado, sí, pero con inteligencia, voluntad, emociones y capacidad de acción. Así, encontré que es viable lograr una mejor comprensión del actuar humano y su condición, incorporando las experiencias, las creencias, los valores, las perspectivas, las opciones y las decisiones que los actores sociales crean y recrean en diversos contextos específicos”. (Ímaz, 2011:37).

El ejercicio cualitativo tiene como propósito describir las manifestaciones de un fenómeno, de su realidad y propia voz de los actores que interactúan, no sólo entre ellos, sino con las culturas, las prácticas y políticas que intentan arribar a la inclusión en ambientes donde se da apertura a la heterogeneidad.

El enfoque cualitativo, [...], se basa en la fenomenología (interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa), observación naturalista y sin control, subjetivismo próximo a los datos, fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo, inductivo, orientado al proceso, con datos reales y profundos, no generalizable, holista y con realidad dinámica. Reutiliza para descubrir y refinar preguntas de investigación a veces, pero no necesariamente se prueban hipótesis. Con frecuencia se basa en métodos de correlación de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas surgen como parte del proceso de investigación siendo éste flexible. Su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social y previamente definido. A menudo, a este enfoque se le llama holístico porque considera el todo sin reducirlo al estudio de sus partes. La finalidad de la investigación cualitativa es el análisis, comprensión y valoración de situaciones específicas y la resolución de los problemas que en ellas se plantean. (Albert, 2007:155-156).

En esta línea, el trabajo colaborativo entre docentes, no necesita de una investigación basada en actos estadísticos y rígidos; más bien se requiere de investigadores que interactúen con los contextos y las personas sin enfatizar definiciones operacionales o escalas clasificatorias.

Capítulo 2. PARADIGMAS EDUCATIVOS: ENFOQUES Y PLANTEAMIENTOS PARA LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

2.1 Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos

Hablar de propuestas y del seguimiento referente a los acuerdos internacionales y nacionales en educación, es hablar de espacios educativos de construcción que se han dado como forma para fortalecer la política, la economía y la interacción de la sociedad. Con ello, está el generar nuevas oportunidades de intervención en las etapas de la humanidad, creando diversas estrategias de colaboración con todos los países involucrados, como se ha estado haciendo en diversos momentos y situaciones para mejorar la calidad educativa de cada país y por consecuencia en la calidad de vida.

Ante el propósito de atender los desafíos y a las demandas de las nuevas necesidades que implica la sociedad actual en relación a la educación, se hace necesario consolidar el derecho de una educación para todos, brindando con ello, las oportunidades que tienen los niños y niñas para desarrollar una gama diversa de competencias en distintos contextos.

La necesidad de mejorar la calidad y el respeto hacia lo diverso, abre espacios de diálogo, negociación y acuerdos que ayuden a conjuntar esfuerzos en torno a un fin común y deseable como la equidad y el derecho a Ser para hacer un balance de la situación educativa y las problemáticas acontecidas en los países. Desde esta perspectiva, surgen en el mundo voces que se alzan a favor de una educación igualitaria en oportunidades que proclamen hacia una educación más equitativa, independientemente de las condiciones físicas para acceder a los conocimientos y herramientas esenciales de una vida social y productiva más plena. Esto obedece no solo a motivos humanitarios, sino a realidades sociales y económicas específicas.

Un acuerdo digno de tener en cuenta es el que se inscribe el 10 de diciembre de 1948, donde se aprueba y proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tras este acto histórico, la Asamblea General de las Naciones Unidas pide que todos los pueblos y naciones trabajen para que los individuos y las instituciones, promuevan mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y las libertades.

Proceden a este evento, la Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para la Educación, Prevención e Integración (1982, UNESCO) y Programa de Acción Mundial para los impedidos (1983, ONU).

Ante los cambios sociales y las necesidades e intereses que surgen con los movimientos políticos y culturales, se presenta después la Convención de Derechos del Niño (ONU, 1989) y luego la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990).

Esta última Conferencia contiene objetivos fundamentales de los cuales se desprenden una serie de acciones que van a permitir la articulación entre la calidad de vida y la educación de los seres humanos en términos de educación básica. En ella se plantea un enfoque de la educación basada en derechos humanos a partir de:

[...] un marco general que aborde el derecho a tener acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el respeto de los derechos humanos en la educación. Estas dimensiones son interdependientes y están interrelacionadas y la educación fundada en los derechos humanos requiere que se ponga en práctica las tres. El derecho a la educación exige el compromiso de asegurar el acceso universal a ella, comprendida la adopción de todas las medidas necesarias para llegar a los niños más marginados. Más no basta con llevar a los niños a las escuelas; eso no garantiza una educación que habilite a las personas para alcanzar sus objetivos económicos y sociales y para adquirir las competencias, los conocimientos, los valores y las actitudes que hacen surgir una ciudadanía responsable y activa. (UNESCO, 2003).

Ante las disposiciones y planteamientos mencionados, es importante analizar la pertinencia y eficacia de una *Educación para todos*, aunque la propuesta se enfoca a satisfacer necesidades básicas y se lleven a cabo acciones dirigidas a concretizarlas, en el cotidiano educativo siguieron diluidas y desdibujadas las presencias heterogéneas por priorizar una masificación de las formas para dar apertura a la educación de todos y todas en el sentido meramente presencial.

Sin embargo, aún con la participación y cooperación de las naciones por asegurar una participación de la totalidad, continuaron existiendo grandes rezagos y limitaciones en el aspecto de la política y educación; aunado el incremento de la población, el analfabetismo y las diferencias económicas entre las naciones.

La evaluación de esta Conferencia mostró que se había avanzado, lo que probó que la *Educación para Todos* era un objetivo realista que se podía alcanzar. No obstante, hacía falta reconocer que se estaba evolucionando de manera desigual y con lentitud, pues el acceso a la educación tendría que concebirse en las mismas condiciones para niños y niñas donde se compartieran derechos, espacios, contenidos, materiales didácticos y profesorado.

Los derechos particulares que exigen atención para todos, no sólo confieren garantías de acceso y oportunidades que les brinda el Estado a las personas para satisfacer sus necesidades en igualdad de oportunidades, también indican las responsabilidades que le acreditan como parte de la sociedad en la que interactúan y conviven.

Esos derechos se invalidan en el marco educativo, cuando se asume el papel de autoridad docente; es decir, se agravan los derechos básicos y fundamentales de los grupos vulnerables impidiendo su desarrollo amplio y frontal en las mismas actividades curriculares, con ello, se asume la idea de tolerar la presencia del otro en las escuelas, pero en realidad no se acoge su esencia e identidad en las prácticas.

La idea de la educación como derecho tiene un trasfondo jurídico, primero en la modernidad, y luego se revierte como derecho social. Como servicio estatal, se ubica en el surgimiento de los Estados modernos que la asumen como parte de sus servicios, por lo que se incluye como una de las funciones administrativas del Estado. En esa idea, la educación es propuesta en el juego normativo que cada país posee en su ordenamiento haciendo que cada ciudadano sea a la vez sujeto de derecho y sujeto de responsabilidad. (ONU, 1948).

Por su parte, los derechos se basan en principios de equidad y democracia que consideran la conformación de una sociedad plural, entendida como un abanico de oportunidades en aras de erradicar prácticas excluyentes, eso puede deberse tanto a intereses políticos como a las necesidades de la época actual que tiene la responsabilidad de contribuir al desarrollo en diversas áreas de los individuos, acción que coadyuvará para formar seres integrales que cuenten con las herramientas necesarias que el mundo actual requiere.

La encrucijada consiste en cómo integrar a los grupos vulnerables, que de alguna manera alteran la dinámica escolar -a pensar de muchos-. ¿Existen propuestas profundas y delineadas por aceptar en los espacios escolares a dichos grupos, o sólo es una intención de la política educativa para caminar de manera discursiva con los avatares de la sociedad?

La contrariedad de la educación, es que se ha vivido de manera permanente como un espacio organizativo para transmitir aprendizajes en el que los alumnos y alumnas asistían con grandes vacíos cognitivos para ser llenados de manera indiferenciada por la sabiduría del docente.

Dentro de este precepto, se justifica la distribución del aula en la conformación de filas para separar y distinguir saberes y personas, a su vez, los pupitres son destinados con una vista unidireccional en referencia al maestro para captar la atención del discente. La tarea de alfabetizar, desde todos los tiempos ha sido el eje vertebral en el quehacer educativo y una carta de presentación de eficacia ante la sociedad; acto que justifica la diferenciación de saberes.

Así, la escuela nace como una “institución decididamente asimilacionista, uniformizadora, una máquina de fabricar súbditos o ciudadanos, pero, en todo caso, iguales, con una única cultura común, comprendidos en ésta, el lenguaje, las creencias, la identidad, los valores y las pautas de conducta.” (Fernández, 2006: 51).

El mosaico de características diferenciadas en identidades, son expresadas como obstáculos, dichas diferencias no son valoradas en el marco de lo *acceptable* en las prácticas homogéneas; antes bien, son una muestra inquietante hacia las prácticas educativas que dan pauta para originar escenarios de exclusión.

Dentro de esta idea homogénea:

El propio sistema educativo posee una inercia de resistencia al cambio en sus estructuras más profundas y que se evidencian en la indiferencia o abierta oposición de gran parte del profesorado, en la conflictividad de la reforma del curriculum y de las rutinas organizativas escolares. (Sales, 1997:32).

Concebir la educación como un sistema lineal en el cual se asista a la escuela para aprender contenidos, para *deber ser*, *deber hacer* y *deber cumplir*, no debiera ser un aspecto a considerar como máxima en el trayecto escolar.

Contrario a ello, es vital aceptar y respetar la existencia de una amplia gama de condiciones sociales, culturales e individuales, reconociendo estilos de diversificación contextual que pueden ofrecer posibilidades de aprendizajes e intercambio de experiencias entre docentes, alumnos y saberes. Por ello, una educación en constante movimiento no puede sujetarse a etiquetas peyorativas ni diagnósticas.

El carácter educativo de “la respuesta política tiende a ser segregacionista y pretende aislar a las poblaciones “de riesgo”, en centros escolares específicos” (Sales, 1997:51); de ahí la apertura de escuelas de Educación Especial.

Así, la sociedad se sumerge en una cultura excluyente de forma inquietante, ante la presencia de lo *normal* y lo *anormal*, olvidando los derechos que son fundamentales en la vida de cualquier ser humano para conformar una visión de carácter integral a partir de de múltiples experiencias en igualdad de oportunidades.

Pretender educar a partir de prácticas excluyentes, que restringen el derecho a una educación abierta a la diversidad, significa ofrecer espacios restringidos que permean todos los ámbitos de interacción. El respeto a la dignidad y al desarrollo libre de la personalidad son elementos de carácter esencial en la conformación de escuelas inclusivas. Sustentar la educación a partir del desarrollo de derechos basados en la convivencia, la solidaridad y los principios éticos, hacen factible y relevante la presencia de la heterogeneidad en todas sus expresiones.

Corresponde al estado la regulación de las condiciones básicas para establecer y validar los derechos; sin embargo, es fundamental que las propuestas no se estacionen únicamente en lo jurídico o teórico, por el contrario, es preciso que se extiendan hacia los actores responsables de accionar prácticas pedagógicas en los centros escolares e insistir para generar escenarios de diálogo con las diferencias.

2.1.1 La otredad bajo la mirada de la Educación Especial

La educación ha sido uno de los proyectos sociales fundamentales para contribuir al desarrollo y consolidación de una sociedad en plenitud de conformar ambientes de solidaridad, respeto, interacción y diálogo en las escuelas. Sin embargo, el rechazo manifestado por una sociedad estigmatizadora hacia las personas con discapacidad, fue un elemento que coartó el desarrollo de habilidades de aquellos niños y niñas nombrados como *limitados*.

Esta situación, provocó etiquetarles como *deficientes* o *retrasados* ya que salían del concepto homogéneo, hecho que generó un severo distanciamiento de la realidad, la convivencia y la retroalimentación socio-cognitiva, cultural y afectiva que pudiese brindarles la integración a un contexto escolar regular, promoviendo con ello su sentido de pertenencia y su derecho a Ser.

El término de Educación Especial, ha sido utilizado tradicionalmente para dirigirse a una educación paralela y diferente en comparación con la educación regular u ordinaria, de tal forma que los niños que eran identificados como *diferentes*, se les segregaba en centros o instituciones especiales.

El concepto de Educación Especial, con base a la (UNESCO, 1997), lo retoma Echeita, (2007:21), “como una forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias”

En retrospectiva, la discapacidad se encontró vinculada a una condición o función considerada deteriorada con la situación general de un individuo. El término solía relacionarse con discapacidad física, discapacidad sensorial, discapacidad cognoscitiva, discapacidad intelectual, enfermedades mentales y distintos tipos de enfermedad crónica.

La Educación Especial fue dirigida a cierto tipo de alumnos que referían un “hándicap”⁵, situación que les colocó en desventaja con el promedio del resto de los niños “normales”. Someter juicios de valor hacia personas con discapacidad con respecto a sus capacidades, confería un hecho retrogrado que les confinó la oportunidad de mostrar, descubrir y desarrollar sus potenciales en relación con ellos mismos.

⁵ Término que se introdujo en el campo de la Educación Especial para referirse a las desventajas ocasionadas por las deficiencias, por las que una persona es colocada en situación desigual en el juego social.

Se les otorgó nombre a los *diferentes* y a sus circunstancias, tal acto se caracterizó por ser disfuncional, hecho característico de la sociedad; por tanto, la discapacidad ha sido sinónimo de incapacidad, misma que implica permanecer en detrimento con el entorno y las experiencias que este ofrece para lograr aprendizajes que provee la vida diaria.

La Organización Mundial de la Salud, (1980) reseña que la discapacidad es:

Cualquier restricción o impedimento de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño de una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, o deficiencias físicas o de otro tipo.

Si bien, dicha percepción se inclinó hacia un esquema disfuncional, predominando con ello una visión clínica, prevista de apoyos diferenciados y colmados de estructuras aisladas caracterizadas por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos excepcionales; esta línea de atención asumía un carácter más asistencial que educativo.

Las ideas imperantes eran que había que proteger a la persona normal de la no-normal, es decir, se considera a esta última como un peligro para la sociedad; o bien, se da, paralelamente, la actitud inversa: se considera que hay que proteger de esa sociedad al minusválido o disminuido, que sólo le pueden acarrear daños y prejuicios. El resultado de ambas concepciones viene a ser el mismo: al deficiente se le separa, se le segrega, se le discrimina. (Bautista, 2002:32-33).

Desde la perspectiva reduccionista, Skliar, (2008:84) refiere que era evidente un énfasis exagerado en la figura del otro, de tal forma que se concibió como “[...] un sujeto maléfico que aterroriza, para depositar allí el origen y las explicaciones de todos los conflictos”. Por ello, “[...] este sujeto es el resultado de un conjunto complejo de operaciones políticas, lingüísticas, educativas y culturales” que consistieron en:

- a) disolver la manifiesta heterogeneidad del espacio social;
- b) condensar en una única figura –de uno o varios rostros, de una o varias voces– una serie de antagonismos culturales;

- c) nombrar el componente amenazador que aleja la posibilidad de cualquier perplejidad;
- d) enunciar el/los nombre/s de un culpable para obtener una cierta sensación de orientación y, finalmente;
- e) reducir a/ en un objeto, es decir, objetualizar toda la complejidad y toda la conflictividad de la experiencia humana. (Skliar, 2008:84).

Como consecuencia, la opción del modelo asistencialista no resulta una opción factible para que los niños o niñas asumidos como disminuidos, resurjan en plenitud y conformen un ser integral. Ante ello, es sumamente importante contemplar las diversas aristas que conlleven a apreciar, valorar, respetar y solidarizarse con los otros.

La Educación Especial, intentó apoyar a los *diferentes* a través de conformarlos en grupos similares, donde existiese un lenguaje común, una cultura de silencios, y prácticas reducidas a las limitaciones, resueltas a recibir terapias psicológicas, de aprendizaje, médicas, físicas y emocionales para brindarles la oportunidad de Ser, pero con sus iguales y en lugares especiales donde no alterasen la dinámica de los *normales* bajo ninguna circunstancia.

En ese discurso, las presencias de los otros se desdibujaron y se escondieron bajo el rostro de la invisibilidad; a pesar de sus carencias, ellos/as tenían algo que expresar, algo que decir y mucho que compartir fuera de un espacio socavado por especialistas, mismos que tenían la intención de hacerlos funcionales dentro de su entorno, ajeno a la participación en diferentes experiencias para construir un “*saber ser*” y “*saber hacer*”.

Ante las prácticas de excluir al otro de un espacio donde sólo tienen cabida los adaptados e iguales, se continuó en la dinámica de intervenir bajo efectos remediales y utilitarios que impuso la Educación Especial para conceder respuestas emergentes de diferenciación educativa.

De tal forma, se establece:

[...] una necesidad de matar (física y concretamente) y “matar” (simbólica y metafóricamente) al otro. Ahora el otro ya no es, sólo, el otro del mal o el mal del otro, sino una invención [...] de nosotros mismos y de la necesidad de definir mejor aquello que nuestro “yo” contiene. [...] El otro es otro que nosotros no queremos ser, que odiamos y maltratamos, que separamos y aislamos, que profanamos y ultrajamos, pero que utilizamos para hacer de nuestra identidad algo más confiable, más estable, más seguro; es otro que tiende a producir una sensación de alivio ante su sola invocación (y también ante su sola desaparición); es un juego –más que doloroso- de presencias y de ausencias. (Skliar, 2008:86).

Los otros, los diferentes y rotulados como se les nombra, no necesitan una tolerancia entendida como –soportar las incompatibilidades- como un llevar a cuesta la presencia de aquel o aquella. A decir verdad, se tolera al otro porque no queda de otra, porque finalmente es parte de una sociedad; no obstante, la condición se concentra ante la variante de permanecer cada cual en su respectivo espacio. De tal forma que, si existe la inquietante coincidencia de encontrarse en el camino, de preferencia que sea en la lejanía, donde mi espacio quede circunscrito a mi zona de confort y no a la estructura empobrecida del *diferente*.

Es decir, el que tolera, no desea ser irrumpido en su espacialidad, pues anhela conservar sus ideas preconcebidas, estáticas y rigurosas, debido a que se siente amenazado cuando le invaden con propuestas desarmonizadas.

La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más, tal vez de manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro y sirve de antesala a la intención de acabar con su especificidad – junto a la invitación al otro a cooperar en la consumación de lo inevitable-. (Skliar, 2008:100).

En este sentido, la tolerancia es entendida en el marco semántico como: aguantar, resistir, dejar llevar, soportar, sufrir, sostener y padecer. La cuestión no es el concepto tácito, sino las prácticas que conllevan a descalificar al otro y el manejo de un doble discurso. Por un lado, tolerar las diferencias, por otro lado, que la tolerancia implique una no convivencia, sólo simular que también se abren espacios por donde el *diferente* puede insertarse, más no incluirse.

El problema de educar de forma especial, ha sido uno de los obstáculos que no permitieron trazar una constitución humana con distintas miradas que enriquecieran la presencia de lo diverso. Con lo anterior, no se trata de descalificar la propuesta de la opción del modelo asistencialista, ya que en su momento tuvo una serie de elementos de carácter psicopedagógico que beneficiaron a los grupos llamados *deficientes*, mismos que con anterioridad eran ocultados en sus casas por su familia, debido a que no sabían cómo tratarlos o atenderlos.

Asimismo, se llevó a cabo la apertura de centros especiales, que conformaron diversas organizaciones de apoyo para beneficio de quienes requerían rehabilitación física de acuerdo a su discapacidad con ayudas técnicas y en menor medida educativas. El traspie consistió, en que fueron sujetos a permanecer bajo la mirada de ser percibidos como personas dependientes de los demás y en el mayor de los casos reducidos a conceptos de lástima o necesidad, carentes e incapaces de aportar algo a la humanidad.

Sin embargo, son evidentes y en gran medida las desventajas e inconvenientes que sugiere y desarrolla la Educación Especial en la conformación de una sociedad, que sin duda tienden a encaminarse a ser excluyente en cada situación y contexto donde exista un ser visto como *diferente*.

Por ello, el paradigma asistencialista fue una propuesta que segregó y descalificó nombres e identidades. Al ser cuestionada la visión de Educación Especial por diversas organizaciones y comunidades, orilló a que fuera motivo de atención para reestructurar y replantear el propósito educativo que se tenía en ese momento. Ello, debido a la diferenciación en sus prácticas, culturas y políticas que olvidaron buscar el bien común y la educación basada en ambientes no restrictivos mediante las modificaciones pertinentes en la organización y currículo de las escuelas.

2.2 De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva: ¿Un dilema conceptual de atención a la diversidad?

Podría decirse que, *Educación para Todos* no garantizó la igualdad real de oportunidades entre niños y niñas, siendo así, se lleva a cabo más adelante la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos, 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España [...], a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. (UNESCO, 1994).

En ella se plantea que la escuela debe dar la bienvenida a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales, con o sin NEE, niños de la calle, pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas o culturales, así como los provenientes de las zonas más desfavorecidas o marginales. Los propósitos de reorientar los servicios de Educación Especial, fueron combatir la discriminación y exclusión hacia las personas con discapacidad, dejar de atender las deficiencias y concentrarse en integrarlos a espacios regulares.

Dicha reorientación, en el marco nacional, tuvo como punto de partida el reconocimiento de los derechos para el desarrollo de potenciales en igualdad de oportunidades, sin decretos ni condiciones que restringieran pertenecer a un sistema educativo.

A partir de 1993 –como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma el artículo 3° constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación- se impulsó el proceso de reorientación y reorganización de los servicios de Educación Especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, para promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento. (SEP, 2002:13).

La reorientación [...] se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [...] con el propósito de precisar las normas para su desarrollo. (SEP, 2002:14).

Ante la reorientación, cada vez más escuelas de educación inicial y básica abrieron sus puertas a la diversidad para constituirse como parte de una sociedad que intentó eliminar de manera gradual las etiquetas aprisionadas a los *disminuidos*. Es indudable que en la sociedad existen múltiples factores y características que la hacen diversa, así también, lo son las personas y/o grupos pertenecientes a ella con respecto a su geografía, ideología, cultura, economía, política, creencias y prácticas. Dentro de esas diferenciaciones, existen similitudes que dan a conocer la importancia de pertenecer a un espacio, una comunidad o un grupo para interactuar con los otros.

En este sentido, existen diversas definiciones para comprender el movimiento de la integración educativa, sin embargo, todas en su mayoría suponen que:

- a) un niño que se escolariza por primera vez y que por sus características podría haber sido dirigido al centro especial, es acogido en el centro ordinario; b) niños que están en centros especiales pasan a centros ordinarios en alguna de las modalidades de integración; c) niños que están a tiempo total en una unidad de educación especial de un centro ordinario lo vamos incorporando paulatinamente al aula ordinaria; y d) niños y niñas que se encuentran en el aula ordinaria y que en otras circunstancias pasarían a un lugar más restrictivo –aula especial o centro específico- ahora van a continuar en esa aula ordinaria. Todo ello teniendo en cuenta una serie de premisas, tales como:
 1. Este es un proceso difícil y complejo y depende de muchas circunstancias: del propio niño o niña, del centro y de la familia. Cada caso requiere de un estudio y un tratamiento determinado.
 2. Existen, [...] distintas situaciones o modalidades de integración. No siempre será posible que el alumno se integre en el aula ordinaria de un colegio ordinario; esto es lo ideal, hacia lo que se debe tender, pero habrá casos en que, por diversas circunstancias, su modalidad de integración tenga que ser otra.

3. La ubicación de un niño en un lugar o ambiente determinado no será para siempre, sino que, mediante revisiones periódicas, se intentará proporcionarle situaciones que supongan un mayor nivel de integración.
4. Este proceso de integración se inicia con la valoración e identificación de las necesidades educativas especiales del alumno y lleva aparejado el proporcionarle las ayudas personales, materiales, adaptaciones curriculares, etc., que posibiliten un mayor desarrollo.
5. No supone la integración una simple ubicación física en el ambiente menos restrictivo posible, sino que significa una participación efectiva en las tareas escolares, que le proporcione la educación diferenciada que precise, apoyándose en las adaptaciones y medios que sean pertinentes en cada caso. (Bautista,2002:39-40).

Estos lineamientos, son puntuales al identificar y ubicar los apoyos, las necesidades y los espacios donde se tiene que trabajar con los niños y niñas integrados.

Cada punto establece ciertas condiciones que en el discurso se pretendieron flexibilizar a través de la currícula para el alumnado que antes era atendido en centros especiales.

No obstante, se priorizó el saber escolar ante la propuesta de integrar a centros regulares al alumnado con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, hecho que produjo departamentalizar los aprendizajes.

Es vital remarcar que la integración no difunde la eliminación de las etiquetas hacia las diferencias; por el contrario, pretende que se acepte su existencia como distintos modos de estar presentes en la sociedad. En este sentido, el supuesto de la integración se trastoca cuando se discapacita de facto al disminuido.

No es fácil abandonar una visión reduccionista con los otros, ya que se sigue en el continuo de proporcionar ayudas especiales para los especiales, acorde a cada discapacidad para que exista un mayor avance en los retrasos que se tienen y de esta forma, el niño o niña puedan acceder a los aprendizajes como el resto de sus compañeros.

En el marco educativo en nuestro país, se propusieron dentro de los Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal, que:

las autoridades de la Dirección General de Educación Especial resolvieron efectuar un Programa de Integración Educativa (SEP-DGEE, 1992) a nivel nacional, a partir de cuatro modalidades: atención en el aula regular, en aulas especiales dentro de la escuela regular, atención en centros de educación especial y atención de niños en situación de internamiento. (SEP, 2000:29).

La modalidad por la que se optó en las escuelas de educación regular a nivel nacional, fue el aula de apoyo, misma que se ciñe a un espacio específico fuera del aula regular. El propósito es sacar al alumno en un horario determinado, para que reciba terapias de lenguaje, aprendizaje y/o psicológicas.

Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales permanecen parte de la jornada en el aula ordinaria y otra parte en el aula de apoyo. Es aconsejable que su salida del aula ordinaria sea el menor tiempo posible y sólo para recibir atención individual o en pequeño grupo y /o necesiten un espacio distinto de la clase ordinaria. El refuerzo pedagógico, si fuera posible, continuará proporcionándosele dentro del aula ordinaria. (Bautista, 2002:50).

Las estrategias de apoyo ofrecidas por parte del servicio de Educación Especial, de manera específica, por los maestros especialistas, provocó continuar de manera permanente en una atención terapéutica con matices educativos ya que el aula de apoyo, se caracterizó por ser individualizada y excluyente, aún con las buenas intenciones que se tuviesen de ayudar al “otro”.

En dicho espacio, se regularizaban aprendizajes, se atendían déficits y se asignaban diagnósticos a los niños y niñas de acuerdo a sus limitaciones. Dentro de sus ventajas se considera el hecho de que ellos/as eran apoyados por especialistas de diferentes áreas (maestro de apoyo, de aprendizaje, lenguaje, psicólogo, trabajo social, trastornos neuromotores, discapacidad visual, auditiva, menores infractores, etc).

Por otra parte, existía la cualidad de que se les proporcionaban materiales adecuados, mismos que consideraron las deficiencias físicas y cognitivas, de tal manera que no existían motivos o impedimentos para que el alumnado no accediera a los aprendizajes, siempre y cuando se considerara su ritmo para aprender, así como sus necesidades del menor.

En la línea de la integración, se observa la fortaleza en la labor del docente de apoyo, al momento de que es asesorado por un equipo multidisciplinario para revisar los “casos” de cada niño atendido a partir de distintas visiones para que se proponga un plan de trabajo especial.

Compensar las desigualdades físicas y cognitivas por el término de necesidades educativas especiales es tratar finalmente de establecer formas de un currículum paralelo y de adecuaciones curriculares individualizadas.

Este hecho llevó a realizar finalmente una planeación paralela enfocada en los déficits; priorizando la propuesta curricular adaptada de cada alumno con NEE con o sin discapacidad, siendo ésta, la principal herramienta de la maestra de apoyo para acompañar los procesos escolares de los estudiantes que lo requerían.

El trabajo entre docentes continuó excluyendo y a pesar de los propósitos planteados:

[...] las experiencias integrativas realizadas no han podido detectar la existencia de un proyecto educativo con sentido de continuidad, que refleje un eje articulador identificador, un compromiso institucional más allá de las personas concretas que la conforman en un determinado momento. (Borsani, 2005: 21).

Con las etiquetas, se siguen diferenciando las capacidades y a las personas, pues los docentes invisibilizan a los alumnos en su conformación máxima y esencial del Ser. Es decir, “[...] existe una pretensión de apoderamiento y de totalización bajo el cual el sujeto junto con sus objetos se vuelve indiscernible, falto de esencia y de rostro”. (Levinas, 2006:59).

En este sentido, las relaciones establecidas entre docentes (especial y frente a grupo), tendrían que ser el eje rector de las principales acciones para determinar el curso de prácticas de igualdad y equidad.

Asimismo, las fortalezas de este vínculo que en un principio denotaron apoyo y compromiso entre sí, para diversificar formas de enseñanza, se fracturaron al tiempo en que los alumnos con NEE, “alteraron” -a decir de los docentes-, el desarrollo regular de la currícula.

La teoría y las propuestas que fundamentan las intenciones de la integración, comienzan a volverse relativas, debido a las falsas expectativas de la mayoría de los docentes frente a grupo, acerca del aprendizaje de estos alumnos, mismos que consideraron podían remediarse y/o curar de su déficit o discapacidad al recibir el apoyo psicopedagógico individual.

Las contradicciones anteriores dan pie a una controversia que se presenta con el transcurrir de las prácticas integradoras entre docentes de grupo al cuestionar las siguientes condiciones al servicio de Educación Especial, hecho que confronta sustancialmente la teoría con la práctica del principio de Integración Escolar.

¿Para qué integrar a los alumnos con NEE con o sin discapacidad a una escuela regular, si hay escuelas especiales para dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje?, ¿Por qué Educación Especial no se hace responsable totalmente de los alumnos integrados a las escuelas si ellos son los especialistas?

Los docentes y las escuelas se olvidaron de promover entre ellos mismos y con los propios alumnos la interacción de pensamientos y afectos para generar ambientes de respeto, convivencia, diálogo, entendimiento y cordialidad que transformaran las diferencias visibles de estos alumnos y alumnas, y que denoten la plena conciencia de saber que no existe un mundo mágico y apartado para los alumnos especiales. Antes bien, se tendrían que originar las oportunidades para que reciban una educación que los acoja como seres humanos.

Resulta contradictorio señalar, a partir de un referente llamado Necesidades Educativas Especiales o discapacidad, asociar adjetivos que descalifican al otro. ¿Qué tienen que ver estos conceptos con lo que encierra su verdadera capacidad?

Con lo expuesto, se intentan analizar las contradicciones o dificultades que surgen en la realidad educativa confrontándola con el discurso teórico para tratar de reubicar y reestructurar las funciones que deben ir encaminadas a asumir las responsabilidades educativas no de manera desarticulada sino a partir de un trabajo colaborativo y participativo en el cual prevalezca la comunicación y queden excluidas las etiquetas para con los *diferentes*.

¿Es posible pretender terminar con un sistema de educación paralelo para promover el respeto a la diversidad?, o ¿Lo que se desea es desaparecer un subsistema de Educación Especial para convenir intereses económicos?

¿La integración de las personas con NEE es un medio estratégico para lograr la educación básica para todos, ante el entorno de lo heterogéneo?, ¿Es la integración básica una estrategia para promover la equidad y la democracia en las políticas, culturas y prácticas excluyentes, o sólo es la intención de insertar a un espacio físico regular a los alumnos con discapacidad, sustentado bajo el discursivo de la política educativa?

La conformación de una sociedad incluyente, donde todos y todas tengas las mismas oportunidades y acceso para una vida digna, es una de las estrategias para la consecución de redoblar esfuerzos con todos los actores pertenecientes a la comunidad educativa desde la micro-organización, pero es a partir de esos espacios donde se logra resignificar el discurso y la teoría prevista por los organismos y el Estado que confluyen en macro-organismos.

2.3 Visión de la política educativa: Impulso de la Reforma Integral de Educación Básica

A partir del enfoque de distintos paradigmas, se ha planteado la idoneidad de *ser* y *estar* en igualdad de oportunidades; sin embargo, se incide a partir de instrumentar de manera emergente una visión eficientista que pretende dar identidad al alumnado que es desdibujado por el currículo, los docentes y el propio sistema educativo, sin lograr con ello, dar respuesta a la atención de la diversidad.

En el ambiente de renovación internacional, se plantea el movimiento de Educación Inclusiva, éste logra impactar en nuestro país y se incorpora en la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB, 2009) que se impulsa con la visión del enfoque por competencias para manejar la forma de vivir y convivir en una sociedad compleja que requiere saber actuar entre grupos heterogéneos a partir del uso de estrategias que promuevan el diálogo, la solidaridad, el conocimiento y la equidad en la resolución de problemas no sólo escolares, sino de la vida diaria.

¿Qué significa esto? Se trata de formar alumnos capaces de desenvolverse en su entorno, brindándoles herramientas suficientes para hacer frente a situaciones problemáticas y que utilicen diferentes propuestas de resolución aplicadas a la realidad, sin olvidar los valores y actitudes que conforman un ser integral. Para comprender de manera más concreta lo que implica el enfoque por competencias es necesario considerar el significado que se le otorga.

De acuerdo con el proyecto DeSeCo de la OCDE:

Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (Coll, 2007:35)

El enfoque basado en competencias tiene elementos interesantes que constituyen un avance en la manera de plantearse, afrontar y buscar soluciones a las dificultades con los que se enfrenta la educación escolar en la actualidad.

Tobón, (2006:17), menciona que las competencias son un enfoque con una visión multidisciplinar en la que existen contribuciones diversas en diferentes líneas y posiciones, lo cual va a facilitar una articulación entre lo social y lo económico. También refiere que no son un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo.

El carácter dinámico e ilimitado que menciona Garagorri (2007:50), tiene que ver con el grado de perfectibilidad de que las capacidades y competencias no tienen límites (2007:50) de modo que a lo largo de la vida se modifica dicha perfectibilidad. Por su parte, Garagorri (2007:3), alude que dependiendo de la forma de entender las competencias, pueden servir de cauce para hacer un planteamiento curricular más acorde con una perspectiva de educación integral, en equidad y para toda la vida.

Retomando los conceptos antes planteados, las competencias se refieren a la necesidad de una movilización articulada e interrelacionada de diferentes tipos de conocimientos. Esto significa que “[...] la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.)” (Coll, 2007:37).

Pero, ¿de dónde surge o por qué se implementa este enfoque por competencias en nuestro contexto educativo?

Este enfoque emerge de tendencias internacionales de países desarrollados, caracterizados por un gran impulso económico, científico y tecnológico y desde organismos internacionales como son ONU, Banco Mundial, entre otros. Los cuales han sido eje fundamental, mediante la influencia que ejercen en países en vías de desarrollo, para la implementación de políticas educativas, bajo el discurso de llevar a éstos al nivel de los países desarrollados.

El enfoque por competencias en educación ha tomado fuerza inusitada en los últimos años, de tal suerte que en diversos informes de la UNESCO, presidida por Jaques Delors, entre otros, se marca la importancia de una visión de competencias, centradas bajo planteamientos de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, que son ejes centrales en la atención con la diversidad.

Las aportaciones de Delors (1996) radican en lo siguiente:

Aprender a Conocer: consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollando sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer y descubrir.

Aprender a hacer: aprender a conocer y aprender a hacer, son en gran medida indisociables. Pero lo segundo está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional: ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y, al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo.

Aprender a vivir juntos: la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. **Aprender a ser:** la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad.

Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. (Delors, 1996:96).

Existe una importante relación entre lo que propone Delors y los principios de la reforma educacional: eficacia, eficiencia y efectividad, mismos que intentan arribar a prácticas inclusivas. Los cuatro pilares, no se perciben ajenos a la realidad educativa pues todos en su expresión permiten construir nuevas formas de *ser* y *estar*. Los profesores son pieza clave en el proceso educativo, ellos son agentes activos que deberán introducir los cambios y las transformaciones a nivel de clases, desarrollando las innovaciones que desencadenaran en una enseñanza activa, pertinente y centrada en el aprendizaje, la cooperación y participación de la diversidad educativa.

Anteriormente, las exigencias del trabajo educativo respondieron a paradigmas distintos; sin embargo, hoy ante la presencia de estudiantes que viven en una sociedad del conocimiento⁶, se requieren estrategias pedagógicas que den respuesta a sus necesidades.

Los pilares de la educación tienen vínculo con la llamada *Sociedad del Conocimiento*; los cambios profundos en la economía, la sociedad y el conocimiento crean una nueva plataforma en el que la educación se afronta a nuevos retos. La exigencia de una educación de calidad se vuelve más persistente ante la idea de la presencia diversa en las escuelas y de espacios donde se brinda la oportunidad de aprender y prepararse para la vida.

⁶ Las Sociedades del Conocimiento, son las que garantizan el aprovechamiento compartido del saber, pues el conocimiento es un bien público que ha de estar a disposición de todos (UNESCO, 2005:18); “[...] una sociedad del conocimiento es la que nutre de sus diversidades y capacidades” (UNESCO, 2005:17).

Cabe destacar que en una Sociedad del Conocimiento, la información es uno de los principales elementos que la abarcan, pero no es lo más importante, antes bien y como indica la UNESCO (2005:29):

Un elemento central de estas sociedades es la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación.

En este sentido, una Sociedad del Conocimiento requiere de la transformación social, cultural y económica; por consecuencia de una participación sin exclusiones. ¿En ese tenor, podrá ser viable una educación que abandone las etiquetas y desagregaciones para incluir a todos y todas en el marco de la diversidad?

Naturalmente, la exclusión a lo largo de la historia ha tenido diferentes acentos relevantes ante la presencia de cada paradigma educativo.

El propósito ha sido en su mayoría, incluir al otro, aquel que es ajeno a un mundo plagado de homogeneidad. En esta ausencia de reconocimiento integral de las personas *diferentes*, se han creado respuestas emergentes que generan más inercias y prejuicios debido a que no es suficiente enunciar la propuesta, resulta vacío el objetivo cuando únicamente se discursa la teoría basándose en buenas intenciones y en argumentos que no consideran una pedagogía flexible, abierta e inclusiva.

2.4 Educación Inclusiva: Resignificar la voz del otro para la conformación de la alteridad

En la lucha por erradicar las prácticas excluyentes por parte de la sociedad hacia las minorías con discapacidad y/o alguna dificultad socio-cognitiva, se replantea y propone un nuevo enfoque de atención para la diversidad.

Las políticas educativas internacionales y nacionales hacen énfasis en la temática de atender a la heterogeneidad de niños y niñas que asisten a las escuelas con el fin de poder aprender juntos en un ambiente de convivencia e igualdad y sin discriminación con el apoyo de la comunidad educativa.

Desde este vértice surge un nuevo enfoque, el de Inclusión Educativa, mismo que se confunde constantemente con el de Integración escolar, aun cuando se trate de dos enfoques que comparten una línea educativa, sus proximidades son diferentes ya que la inclusión va más allá del riguroso espacio escolar.

Dichos conflictos conceptuales, han provocado en las prácticas docentes una confusión entre el “*deber ser*” y el “*saber hacer*”, en lo que pretende cada postura. El progreso hacia la inclusión nos lleva a comprender que no basta solo con integrar al que está fuera de la escuela, hay que entender que existe una diversidad que no solo confiere a las personas con discapacidad o con NEE, sino también a ciertos grupos que son excluidos por la sociedad (grupos que se encuentran en situación de desventaja y vulnerabilidad; niños de zonas rurales, indígenas, menores en extrema pobreza o con VIH, etc).

Integrar e incluir, ambas con caracterizaciones y diferencias notables, son plataformas que se sustentan cada cual en la tolerancia y el acogimiento para demarcar espacios e ideologías ajenas a lo común en la integración, o para generar escenarios de diálogo y convivencia con la diversidad desde la inclusión. De tal forma, que la problemática no se concentra en evitar la exclusión a toda costa, sino en cómo sustentar escuelas bajo una visión inclusiva, que promuevan la atención a la diversidad para generar espacios y equiparar de oportunidades al alumnado.

Essomba, (2008:43), refiere a la inclusión como un:

Concepto estrechamente ligado al de integración, pues en cierta medida aparece como consecuencia lógica de los cambios en el discurso sobre atención a la diversidad. Inclusión es más que integración. La integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que hace falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales; la inclusión hace referencia a todo el alumnado.

La importancia de considerar la inclusión como eje rector en las prácticas de la educación actual, tiene que ver con:

El acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política del ministerio de educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial. (Blanco, 2005:5).

En el trayecto y ambigüedad de los paradigmas educativos que pretendieron aceptar al *anormal*, no existió la valoración de la diversidad. Por su parte, Educación Especial se concentró en las carencias y sus tratados, por otro lado, Educación Regular cumplió con el papel de educar para formar seres homogeneizados que asistían a la escuela para aprender conocimientos.

La inclusión, plantea una serie de retos con miras para arribar a una sociedad inclusiva, donde ningún alumno quede excluido o fuera de las escuelas regulares.

Ante este planteamiento, Ainscow menciona algunos principios de la inclusión:

- 1) La inclusión es un valor básico que se extiende a todos los niños: a todos corresponde y todos son bienvenidos.
- 2) La inclusión no es condicional y los programas deben adaptarse al niño y no los niños al programa.
- 3) La educación especial debe convertirse en un elemento de la educación general, unificándose los dos sistemas en sus esfuerzos para satisfacer las necesidades de los niños, y
- 4) Los niños con discapacidades deben ser participantes plenos y activos en la escuela y en la comunidad, desempeñando funciones realmente valoradas. (Ainscow, 2001:61).

Replantear la atención para la diversidad y no sólo para la discapacidad, exige resignificar conceptos, propuestas, estrategias y visiones para valorar la heterogeneidad de presencias e identidades.

Las escuelas constituyen hoy día, espacios caracterizados por la diversidad de sus alumnos, reflejo, a su vez, de la sociedad cada vez más diversa. Los estudiantes son más diversos que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de género y de capacidad cognitiva. Actualmente, el contexto escolar se muestra como un escenario policromático y complejo, mismo que se debe aprovechar para diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque inclusivo.

Estas tareas se tendrán que dar a través de un ambiente fundamentado en el respeto que permita acoger y valorar a todos y a cada uno/a, sin distinciones ni etiquetas, abandonando con ello la tolerancia hacia los diferentes y para con las diferencias. (Blanco, 2004).

Dar respuesta educativa a la diversidad de la población inmersa en el contexto escolar y áulico teniendo como principios la igualdad y equidad, es empezar a andar un camino provisto de oportunidades para niños y niñas dentro del sistema educativo, lo que sigue siendo por demás un gran desafío, no solo educativo sino social, cultural, familiar, económico y político.

En este sentido, la diversidad se percibe como “[...] un continuo donde tienen cabida las diferencias relativas a la pertinencia, a minorías étnicas, a otras culturas, a género, a poblaciones marginales y a grupos en situaciones específicas”. (Moriña, 2004:96).

Sin embargo, Skliar (2008), plantea cuestionamientos profundos referentes a la diversidad, mismos que permiten confrontar y repensar la concepción relativa a las diferencias para resignificar no solo el concepto mismo, sino la esencia y visión.

¿En qué medida enunciar la *diversidad* ofrece una perspectiva de cambio en la cultura socio-política y en la estructura pedagógica? ¿Se transforma la educación al discursar la inclusión que considera al excluido? Con ello, el sentido de lo diverso y ante las permanentes prácticas que discriminan, utilizar el concepto de diversidad sigue siendo “[...] “mucho mejor” que la etiqueta impura de la homogeneidad, “mucho mejor” que la etiqueta monstruosa de la discapacidad, “mucho mejor” que la etiqueta amenazante de la extranjería, de la pobreza o de la desigualdad”. (Skliar, 2008:108).

La Educación Inclusiva para algunos colectivos escolares, es muestra evidente de un paso evolutivo en aras de erradicar las etiquetas; sin embargo, para la gran mayoría de la comunidad educativa, es una forma forzada de disfrazar a la discapacidad y las necesidades educativas especiales para aparentar que todos “somos iguales”.

La ambigüedad que se ha propiciado en la practicidad de esta propuesta, es motivo para reflexionar si en realidad la pertinencia en sus propósitos son acordes a las necesidades y realidades de los niños/as, o si las formas y mecanismos de apoyo que pretende, son viables para erradicar o minimizar las prácticas que excluyen al otro. Con ello es necesario replantear:

Que la inclusión no es simplemente una contra-cara, en cierto sistema de equivalencias de la exclusión; en efecto, debería tratarse de un sistema político, lingüístico, cultural y educativo radicalmente diferente. Dicho en otras palabras: el mismo sistema que excluye no puede ser el mismo sistema que incluye o promete la inclusión, pues si no estaríamos de frente a un mecanismo que, simplemente, substituye la exclusión para continuar su secuencia de control y orden sobre los otros, No está de más recordar aquí las reiteradas formas de inclusión excluyente, esto es, de la separación producida a partir de los efectos subjetivos del “estar dentro”. (Skliar, 2008:138).

Se identifica que el planteamiento sobre la diversidad y su conformación han empezado a escucharse en los contextos educativos; sin embargo, aún no se ha logrado impactar en las prácticas docentes (regular/especial), en las cuales la propuesta inclusiva tenga relevancia y seguimiento en las prácticas docentes y en la comunidad misma, optando a limitarse en seguir con *buenas intenciones* o el discurso en el *deber hacer*, soslayando la importancia del *saber ser* y el *saber convivir*.

“¿Es posible la comunión entre ellos y nosotros?” Quizá, es un cuestionamiento que no requiere una respuesta inmediata, sino hacia dónde se proyecta y con qué propósitos, esas prácticas dialógicas llevan a resignificar la convivencia con la diversidad. “Ya no es la relación entre nosotros y ellos, [...] sino la presencia – antes ignorada, silenciada, aprisionada, traducida, etc.- de diferentes espacialidades”. (Skliar, 2008:102-103).

En el imaginario de las representaciones sociales, éstas se aproximan a una pretenciosa realidad que plantea convivir con la heterogeneidad en todas sus expresiones.

Sin embargo “[...] la pregunta por la convivencia y la hospitalidad⁷ en tiempos de crisis es, ante todo, una pregunta interminable, insondable. Pero es la pregunta que hay que hacerse, ya que se trata de la pregunta en cuestión, la cuestión incuestionable”. (Skliar, 2008:157-158).

Cabe señalar, que la convivencia en la inclusión no pretende asumirse con argumentos que enuncien la ausencia de desencuentros, de hacerlo se caería en una ilusoria inclusión, abierta al encuentro con los otros. Resulta vano pretender dirigir un discurso que se base en la suposición e intenciones para transformar prácticas. Contrario a ello, es a partir de la negociación y la toma de acuerdos como se asume y vive una convivencia consiente y manifiesta de acoger al otro.

El problema, es que la convivencia ha sido tergiversada ante el supuesto de creer que una escuela inclusiva tiene que ser pacífica, ordenada y disciplinada, exenta de problemas, donde todos se acepten, toleren y aprecien.

La convivencia no asume para sí un valor ligado a la cercanía indiferenciada o a la distancia hecha de desigualdades, o bien al vínculo despersonalizado. La valorización exagerada del ser-juntos ha conducido a la asunción curiosa de una no menos ingenua fórmula de comunicación efectiva e inocua armonía, que se ha extendido de tal modo que ya lo cubre todo: desde la soberana intimidad hasta todas las relaciones de comunidad. La condición de ser-juntos, más allá de su posible valor y valorización supone, entonces, el acto de desobligar y despegar la existencia común de la presencia común. Si la existencia común es una presunción de carácter ético, la presencia común acaba siendo un sinónimo de regulación comunicativa, es decir, tiene que ver con la imposición de leyes que se instauran a propósito de la eficacia o no, de la productividad o no de la vida reglada en sociedad. Y quizá por eso la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal y mucho menos a la contingencia de una existencia que es siempre finita. (Skliar, 2008:171).

⁷ Se trata de recibir sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque en ella se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque, apenas pronunciada, ella ya no tiene más nada para decir, ya lo ha dicho todo; es decir, ya ofreció, ya donó todo lo que podía y tenía que decir. A la Ley de la hospitalidad le sigue un silencio ético, porque es el otro el que decide si vendrá o no vendrá. (Skliar, 2008:180).

La imposibilidad de evitar los conflictos, hacen que se acentúen más las diferencias, es por eso que cuando apelamos a las nociones de armonía, de manera inequívoca el resultado será abandonar la causa y optar por una visión pasiva.

Así, se entretujan los conflictos con las diferencias, ambos elementos no coinciden para proponer estrategias de convivencia en el marco inclusivo, debido a que el conflicto se percibe como problema o amenaza e implica un “ganar-ganar” en donde no existen acuerdos ni negociaciones.

Es necesario señalar, que la convivencia no se finca en la negociación comunicativa, la cual insiste en el intercambio informativo y lineal de sujetos concretos y adaptados a las formas preestablecidas de su contexto, por ello una convivencia inmersa en lo adaptable y el deber ser, sólo puede considerarse una alegoría del deber hacer a partir de los intereses particulares de cada sujeto.

La dificultad que permea la convivencia a partir de la propuesta inclusiva, tiene que ver en gran medida con una devastadora visión trágica ante la imposibilidad de compartir con el otro cuando el común es interactuar y agruparse con aquellos similares que no alteran la estabilidad del mundo *ideal*.

De esta manera, “la convivencia es tal porque en todo caso hay, inicial y definitivamente, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, contrariedad, diferencia y alteridad de afectos” (Skliar, 2008:172). Pretender escenarios inclusivos exentos de distractores sociales, cognitivos, culturales y económicos es afirmar de manera persistente la exclusión con los *diferentes* y no una proclamación insistente de un diálogo frontal con las diferencias y lo que éstas suponen. Por ello, la convivencia

[...] con los demás se juega, entonces, entre la soledad, el límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar aquello que nos corroe, que nos perturba, no sería posible hacer otra cosa que dejar intacto al otro, no sería posible otro deseo sino aquel que expresa que el otro siga siendo otro. (Skliar, 2008:173).

De lo anterior, se desprende que el reto de la inclusión no es posibilitar la presencia física del alumnado vulnerable a las escuelas regulares, como lo fue en su caso la integración. Antes bien, la propuesta consiste en visibilizar las diferencias como una forma de enriquecer aprendizajes e interacciones y que la cuestión y preocupación deje de ser qué hacer con los vulnerables ante el hecho de estar presentes en un contexto común con los *normales*. Por el contrario, la ocupación redundante en saber de qué manera promover las diferencias para diseñar escenarios que no se concentren en la resolución de conflictos para hacer la paz, sino en diálogos permanentes ante las tensiones latentes que busquen llegar a acuerdos para *saber convivir* con la diversidad.

No obstante, el reto es grande y no solo para la sociedad, sino también lo es para la política educativa, las escuelas, el sector docente y el mismo sistema de Educación Especial, mismos que sugieren y promueven la construcción de escuelas abiertas a la diversidad, aunque la mayoría de las veces, las propuestas aterrizan únicamente en buenas intenciones de querer transformar la educación.

Es a partir de la propuesta inclusiva que se plantea en la RIEB, (2009) cuando Educación Especial asume de igual forma el planteamiento de la Educación Inclusiva, sumándose a la tarea de dar atención a la diversidad para impactar en la calidad educativa a partir de los principios de equidad y respeto a las diferencias.

En este sentido, Educación Especial reconstruye su posición ante la educación y presenta la propuesta de apoyo a través del Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASSE, (2009) el cuál planteó la importancia de considerar los distintos contextos escolar, áulico y socio-familiar para apoyar a la diversidad, dicho modelo adoptó el carácter flexible y reconoció que el alumno catalogado con NEE no es el responsable de sus limitaciones, sino que influyen los contextos en los que interactúa el menor.

Sin embargo, el modelo de atención propuesto por Educación Especial, se enriquece con nuevos elementos y propuestas y presenta un ajuste con el MASEE, (2011). Ahí se sustenta de manera más detallada y significativa la mirada hacia lo heterogéneo, nutriéndose de experiencias, cuestionamientos y estrategias para impactar en el trabajo colaborativo que se requiere entre Educación Especial y Educación Básica.

El MASEE, (2011) establece un modo de sentir, de pensar y de hacer educación. Proyecta un compromiso profesional que es a la vez un compromiso social y la posibilidad de contribuir a crear una educación diferente al privilegiar lo esencialmente humano, al resolver lo ético-político y las tareas profesionales en el marco educativo. Nos convoca y anima a la reflexión continua y permanente, a la mejora de nuestras prácticas educativas e implica, un reto que requiere de la participación comprometida de todos. (SEP, 2011:11).

Ante ello, es vital reconocer, que resulta complejo a pesar de la propuesta inclusiva y el modelo de apoyo de Educación Especial, evolucionar y abandonar la concepción de los déficits con respecto a la discapacidad, los diferentes y los apoyos especiales, para arribar al escenario y filosofía inclusiva Si bien, los logros obtenidos aún no son suficientemente perceptibles:

como para establecer mejoras en la situación de los educandos que enfrentan dificultades, lo que obliga a reconsiderar los mecanismos de acción que permitan fortalecer la atención educativa, de tal forma que sea efectivo el derecho de alumnos y alumnas a una educación con calidad y equidad. (SEP, 2009:5).

La barrera aún reside en la estigmatización continua, misma que generó la atención especial a la persona con discapacidad y/o NEE; comúnmente es inconcebible para los docentes, que el alumno que antes fue motivo de canalización para recibir una atención individual y focalizada en sus limitantes, ahora tenga el mismo derecho que todos los alumnos *regulares* para gozar de la igualdad en oportunidades y de convivencia con los otros.

Aunado a la diversificación de la metodología que los maestros tienen que adecuar para suplir el aula de apoyo y con ello impulsar la inclusión y transformar las prácticas pedagógicas. La confusión surge, cuando los docentes tratan de comprender y asumir las prácticas inclusivas que implican:

promover la participación de todo el alumnado y tener en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para "orquestar" el aprendizaje y superar las barreras para el aprendizaje y la participación. El personal moviliza recursos de la escuela y de las instituciones de la comunidad para mantener el aprendizaje activo de todos. (UNESCO, 2000:61).

Con ello, el docente se limita a generar preguntas y a pretender recibir respuestas inmediatas que funcionen en la problemática de la presencia de los *diferentes* en sus espacios escolares. Ante la ausencia de respuestas convincentes se niegan al ejercicio reflexivo-analítico que conlleva a investigar, indagar, confrontar y analizar el por qué de la importancia en la atención a la diversidad.

Lo anterior, tiene que dar pauta al análisis de más interrogantes: ¿Cómo dar respuesta a la diversidad sin asignar etiquetas a lo heterogéneo?, ¿Qué hacer para dejar atrás las prácticas que excluyen, los modelos clínicos de atención que invisibilizan a los otros, y apostar por un trabajo colaborativo entre docentes que proponga, dialogue, acuerde y conviva con y para la diversidad?

¿Cómo transitar de un currículo cerrado dirigido a la discapacidad hacia un currículo abierto y flexible para la atención de la diversidad?, ¿Cómo abandonar el discurso inclusivo y generar prácticas inclusivas?

En este tenor Pujolás refiere que:

Cuando el aprendizaje se entiende como un proceso interactivo, el qué, el cómo y el cuándo enseñar el curriculum, se somete a las necesidades educativas de los alumnos, es decir, el curriculum se debe de adaptar a los alumnos, no los alumnos al curriculum. De esta forma el éxito de la enseñanza y el aprendizaje se definen en función del progreso de cada alumno en el desarrollo de sus capacidades, concretadas en los objetivos generales de cada etapa educativa. (2001:43).

Con ello, se hace necesario volver a mirar al Ser para resignificar sus cualidades, aquellas que importan en el desarrollo de un currículo abierto ante la convicción plena de desarrollar competencias no solo cognitivas sino competencias para la vida las cuales se lograrán siempre y cuando los docentes tengan una visión amplia del proceso enseñanza y aprendizaje, de sus competencias docentes y del trabajo conjunto, para incidir en la desaparición de prácticas excluyentes a partir del desarrollo de un curriculum para la diversidad y no para la discapacidad.

Tabla 2. Propuestas de Modelos Educativos

ELEMENTOS	ASISTENCIAL	INTEGRACIONISTA	INCLUSIVO
Alcance	Personas con Discapacidad	Alumnos con N.E.E.	Diversidad
Profesionales	Especialistas	Maestros de Educación Especial	Maestros de apoyo y de grupo
Finalidad	Atender Déficits	Regularizar aprendizajes	Transversalidad curricular
Caracterización	Tipos de discapacidad	Necesidades Educativas Especiales	Barreras para el Aprendizaje y la Participación
Apoyos	Terapias individuales	Adecuaciones Curriculares	Estilos y ritmos de aprendizaje
Atención	Etiquetas	Diferentes	Diferencias
Valoración	Diagnóstico	Propuesta Curricular Adaptada	Flexibilidad Curricular
Estrategia	Trabajo Individual	Trabajo Paralelo	Trabajo Colaborativo

Fuente. Elaboración propia considerando elementos específicos de cada modelo educativo referentes a los planteamientos del MASEE, (2009) y MASEE (2011).

Tanto Educación Especial, como la Integración Educativa y la Educación Inclusiva, han propuesto elementos de apoyo que intentan dar respuesta a la diversidad; cada una bajo su propia visión: asistencialista, compensatoria y holística. De tal forma, que es fundamental, transitar en la transformación hacia la atención de la diversidad y no sólo discursarla. (Ver tabla 2).

Las prácticas educativas referidas en cada modelo educativo, dan pauta para reflexionar el tipo de educación a la que se pretende arribar o aquella en la que se desea permanecer por comodidad o no abandonar la *zona de confort* que implica no conflictuarse con la innovación educativa. De tal forma, que los maestros de apoyo y de grupo al continuar en el trabajo paralelo, siguen persistiendo en la utilización de estrategias específicas para los alumnos *especiales* y los *normales*.

Tal situación, ha sido una barrera importante para poder atender a la diversidad educativa, ya que se pone mayor énfasis en el aprendizaje de los contenidos, hecho que sigue marcando diferencias de quienes aprenden de manera diversa, desdeñando así, el desarrollo e importancia de las competencias para la vida y las prácticas inclusivas dentro de su metodología y pedagogía docente.

Es por ello la importancia de considerar que:

El currículo cerrado es solo un intento de definir las áreas de conocimientos y destrezas que se consideraban objetos esenciales de aprendizaje para todos los alumnos de la escuela y el currículo abierto, como su nombre lo indica, se considera más abierto, pudiendo modificarse su contenido para tener en cuenta las necesidades de ciertos alumnos concretos. (Ainscow, 2001:40).

No se puede pensar en la transformación de las escuelas para que sean inclusivas, si antes los docentes no están dispuestos a resignificar su práctica educativa a partir del ejercicio analítico y reflexivo que implica sensibilizarse ante la presencia del otro. Por ello, los docentes tienen que dotarse de miradas dirigidas al cambio, donde las barreras sean un trayecto que conlleve a atreverse a descubrir incluso, sus propios potenciales para confrontar lo aprehendido que reduce su visión educativa y la posibilidad de gestar escenarios abiertos a la diversidad.

Una de las estrategias para la consecución de dichos objetivos, es dejar de pretender que a partir de un cambio conceptual, de facto ya se es inclusivo y las prácticas excluyentes de manera instantánea se diluyen. La inclusión parte de bases firmes y metas en común, que requieren traspasar los recursos de apoyo, las estrategias inmediatistas y los currículos convencionales.

Se necesita entonces, la identificación de barreras, no como una respuesta emergente para solucionar problemas, sino como una forma de generar estrategias de atención, bajo criterios y procedimientos flexibles en respuesta a la diversidad educativa.

2.5 Las barreras para el aprendizaje y la participación: Oportunidad para arribar a escenarios inclusivos

Con la propuesta de la Educación Inclusiva, se propone abandonar las etiquetas, y las Necesidades Educativas Especiales que limitaban las capacidades; de tal forma que se propone el concepto y el enfoque de las barreras para el aprendizaje y la participación, mismas que surgen a partir de la interacción con los diferentes contextos en donde se relaciona el niño.

Conocer y evaluar los contextos con sus respectivas características y necesidades, es una herramienta que permite reconstruir procesos de enseñanza y aprendizaje, para identificar las dinámicas de los docentes y alumnos en el intercambio de ideas, afectos, conocimientos, formas de relación que se establecen para la organización, materiales empleados, desarrollo y evaluación de la planeación docente, etc.

Tras abordar las NEE ligadas a la integración escolar; se incorporan en la propuesta inclusiva las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). Hacer uso del término BAP desarrollado por Booth y Ainscow (Both, 2000; Ainscow y Booth, 2000), permite clarificar que se refieren a:

Un concepto nuclear respecto a la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con relación al alumnado en desventaja. Mientras que con el concepto de necesidades educativas especiales (y aun reconociendo que tiene algunos aspectos positivos) se sigue corriendo el riesgo de resaltar una visión educativa en las que se perciban las características de determinados alumnos como la causa principal de sus dificultades. Con el concepto de barreras se resalta, incluso de manera muy visual, que es el contexto social, con sus políticas, sus actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos. (Echeita, 2007:112)

Este concepto posee la virtud de no descalificar ni etiquetar al alumno, tampoco de utilizar el término de discapacidad como un pretexto para coartar la libertad, la independencia y autonomía de quien enfrenta alguna desventaja, por ello:

[...] para avanzar en esta dirección y en coherencia con una perspectiva social de la desventaja, es imprescindible detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan el proceso de la inclusión educativa. (Echeita, 2007:40).

A tenor de la consideración de las BAP, resulta interesante el planteamiento y explicación puntual que realiza (Echeita, 2007:41,42) al brindar los criterios que abarca el concepto de barreras, aprendizaje, y participación en sus características particulares, no con la intención de fraccionar el concepto de las BAP, por el contrario, con la convicción de mostrar la conformación de cada una de ellas en un todo.

Por aprendizaje se entiende que el centro escolar debe preocuparse por adoptar las medidas necesarias para que el alumnado más vulnerable o en condiciones de desventaja o marginación tenga el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa y con el mismo grado de exigencia que se persigue para el alumnado que no está en desventaja.

[...] Con la idea de la participación se quiere enfatizar el deber de reconocer y apreciar la identidad de cada alumno y la preocupación por su bienestar personal (autoestima) y social de todos ellos (relaciones de amistad y de compañerismo en particular [...]) para que ello sea posible deben de cuidarse las relaciones dentro del aula y la ausencia de discriminación al participar en las actividades escolares y extraescolares que la escuela organice.

Barreras para el aprendizaje y la participación se sostiene en un fundamento contextual, que invita a adentrarse en los contextos en los cuales los alumnos tienen una constante interacción. Los contextos permiten indagar, rescatar y utilizar la información obtenida en áreas como la familia, cultura, comunidad, economía, metodologías de enseñanza, salud, etc., y utilizarla a favor del educando para prestar los diferentes apoyos que cada uno precisa.

Ello permite, transformar las prácticas educativas con y para la diversidad, apreciando al alumno desde su singularidad, validando sus opiniones y necesidades; el identificar las BAP, beneficia en un sinnúmero de estrategias de atención.

Mismas que van a llevar a dejar de propiciar etiquetas, de marcar diferencias y de utilizar las deficiencias para resignificarlas como fortalezas a compartir, las cuales puedan enriquecer a todos los que rodean a los alumnos que las enfrentan, ello con la finalidad para aprender y participar conjuntamente.

Cabe especificar que dentro del concepto Barreras para el Aprendizaje y la Participación, es importante, saber cuando se haga uso de este, no volver a caer en el error de adherir una connotación de deficiencia al alumno como se hacía con las NEE, es decir, no es el niño o niña “*con*” barreras para el aprendizaje y la participación; sino el alumno o alumna que “*enfrenta*” barreras para el aprendizaje y la participación.

De esta forma, es en los contextos donde se originan las necesidades o las barreras a las que se enfrenta el alumno, mismas que no dependen de él, sino que parten y se producen desde su realidad social, familiar, escolar y áulica.

En el contexto escolar, se pueden identificar las interrelaciones que se dan entre los alumnos, maestros, directivos y administrativos, aquellas que permiten identificar las creencias, valores, conocimientos, actitudes, formas de vida, prácticas y cultura de los otros. La conformación de estos elementos van ayudar a identificar las BAP, que se originan y que dificultan el acceso al currículo de una manera pertinente y eficaz en los alumnos.

Esta información es útil, para identificar cómo está funcionando la escuela, la manera en que se organiza y para qué lo hace, la importancia que se le otorga a las Juntas de Consejo Técnico, las tareas pedagógicas que se asignan, con la intención de que se empleen diversas estrategias en relación a desaparecer o minimizar las barreras identificadas.

Con referencia al contexto áulico, recuperar información relevante sobre las interacciones, desarrollo de contenidos, los estilos y ritmos de aprendizaje, aportan información, ya que a partir de estos se puede dar respuesta a la diversidad educativa, lo que conlleva a dejar de centrar la atención en las diferencias como obstáculos o barreras.

Es importante reconocer que el aula, no es un espacio físico conformado por cuatro paredes, donde se enseña y se aprenden conocimientos para ser evaluados por el docente, antes bien, se debe hacer una pausa para conocer las dinámicas: maestro-alumno, alumno-alumno, alumno, maestro y contenidos. En torno a este rubro, es importante considerar como parte de la diversidad a los:

- Alumnos y alumnas no promovidos, en riesgo de deserción o de ser excluidos.
- Alumnos y alumnas con una condición cultural particular: migrantes, indígenas, extranjeros, entre otras.
- Alumnos y alumnas con discapacidad o con capacidades y aptitudes sobresalientes.
- Alumnos y alumnas con dificultades en el acceso a los aprendizajes de los campos de formación del currículo y que precisan continuidad del apoyo de la USAER. (SEP, 2011:23).

Por otro lado, abordar el contexto socio-familiar, permite complementar el diálogo interactivo entre todos los participantes en la educación de los alumnos, así también, la toma de acuerdos que se pueden generar para el logro de una comunidad inclusiva. Es vital que se reflexione la presencia que tienen los padres en todos los eventos académicos de sus hijos, tanto en juntas de firmas de boletas, revisión en tareas, motivación y atención en sus diferentes necesidades y comunicación con USAER y docentes para conocer avances y logros e implementar los apoyos que fortalezcan los procesos de aprendizajes.

Con base a lo anterior, “el análisis de este contexto prioriza los siguientes elementos: a) La vinculación de la escuela con la comunidad: y b) La participación de las familias en el aula. (SEP, 2011:50).

¿Qué información puede arrojar la socialización, el diálogo, la toma de acuerdos, el respeto y la corresponsabilidad entre docentes para utilizarla a favor de la atención a la diversidad?, ¿La interacción de los alumnos, los docentes, padres de familia y con la misma comunidad puede influir para que las BAP identificadas en los diferentes contextos disminuyan o desaparezcan? La conjunción de los contextos da pauta para reconocer que los alumnos, no son identidades iguales, sino seres diversos, que necesitan dialogar con sus referentes inmediatos, con sus experiencias y saberes.

Por ello, se hace pertinente resignificar las barreras en relación a la práctica pedagógica entre docentes de apoyo y frente a grupo, mismas que fracturan la atención para la atención de la diversidad. Dentro de los planteamientos que se presentan en el MASEE (2011), refiere que:

[...] las escuelas y las aulas son espacios formativos en los que se establecen un complejo campo de relaciones que se realizan entre sujetos: alumnado, maestros, familias, comunidad, con procesos educativos: planeación, enseñanza, aprendizaje, gestión, formación, con el conocimiento: la cultura, con la institución: la escuela, con las circunstancias y condiciones de vida: con el mundo, con los valores personales e institucionales: con la ética. [...].

A partir de esta posición, es posible generar un análisis sobre la importancia que existe en dejar de priorizar los saberes escolares, ya que al hacerlo, las decisiones pedagógicas que se asumen son calificar aprendizajes y contenidos, en vez de procesos cualitativos que respeten las características particulares, así como estilos y ritmos de aprendizaje. Abandonar el discurso inclusivo que pretende atender lo urgente y no lo importante, es tarea constante que debiera ser no una meta sino un trayecto cotidiano donde las diferencias sean motivo para dialogar y convivir y no para resolver problemas como lo representa la misma diversidad.

Capítulo 3. LA MEDIACIÓN PEDAGÓGICA PARA EL DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

3.1 La importancia de resignificar el quehacer docente ante la propuesta inclusiva

Analizar el papel y rol del docente a través de años, ha implicado una transformación ante las prácticas persistentes que manifiestan aprendizajes estáticos y que uniformizan al alumnado presente en las aulas. Actualmente, el planteamiento de la RIEB, y el paradigma de la educación inclusiva, impulsan la renovación e innovación del estilo de la enseñanza a partir de una perspectiva mediadora que responda a las necesidades de una sociedad diversa para afrontar los cambios estructurales de manera coherente, teniendo como base la profesionalización de la comunidad docente.

Ante ello, se tienen que desarrollar múltiples competencias docentes para guiar y alentar el desarrollo educativo del alumnado, es decir, llevar a cabo la mediación como un proceso integral en las capacidades del individuo. Sin embargo, en la realidad, los docentes siguen hablando de atender los síntomas que surgen ante la problemática educativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, somos capaces de identificar los errores de nuestros colegas, las deficiencias de la política educativa y los reveses de los padres de familia para justificar con ello, su ausencia de iniciativa y desinterés para generar el cambio. Se argumenta que las acciones pedagógicas implementadas carecen de resultados visibles, debido a las limitaciones de los alumnos y la falta de apoyo externo.

¿Qué sucede cuando los docentes se inclinan por las prácticas tradicionales y se continua en la afirmación insistente de excluir a la heterogeneidad?, ¿El maestro mediador necesita conocer a sus alumnos y ser un experto en las técnicas pedagógicas para solucionar los problemas de aprendizaje y la presencia de la diversidad en las aulas? ¿Quiénes son los mediadores, aquellos que resuelven conflictos o problemas conductuales?

La presencia de la diversidad en las escuelas regulares es una realidad, de tal forma que implica en los profesores, tener un compromiso de cambio y transformación para aprender a convivir con las diferencias y retroalimentarse de ellas a partir de una auto-evaluación de las competencias docentes que se tienen como fortalezas y aquellas que requieren mayor participación e impulso; con base a lo anterior, se puede promover la oportunidad de enriquecer el quehacer docente y la interacción con la heterogeneidad, sustentando la organización pedagógica desde los contextos escolar, áulico y socio-familiar que consideren a los otros, aquellos que están y existen aún con sus diferencias.

Prevalecen distintas posiciones acerca del papel mediador tales como la de Tébar quien sustenta que los mediadores “serían todas las personas que organizan con intencionalidad la interacción de la enseñanza y el aprendizaje y dan significatividad a los conocimientos” (Tébar, 2003:103). De igual forma, “El docente mediador es un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos” (Tébar,2003:20).

Cabe señalar, que la mediación “es un factor humanizador de transmisión cultural, [...] el mediador se interpone entre los estímulos o la información exterior, para interpretarlos y valorarlos. Así el estímulo cambia de significado, adquiere un valor concreto, creando en el individuo actitudes críticas y flexibles.” (Tébar, 2003:70).

No obstante, la barrera principal a la que se enfrentan los docentes, es su insistencia por llevar a cabo una organización, desarrollo y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje tradicional y homogéneo. En esa lógica, se funden bajo una línea uniforme, inflexible y paralela reduciendo su diversificación metodología a respuestas emergentes que resuelvan problemas y déficits. Por tanto, la tarea del mediador tendrá que consistir en “[...] iluminar desde distintos puntos un mismo objeto de nuestra mirada” según (Tébar, 2003:71).

Por otro lado, la mediación de acuerdo a Herrero, L. (2007) en su concepción se refiere al hecho social de ayudar a los individuos a percibir e interpretar su medio. Es acompañar al otro a reconocer los signos y significados de su entorno, físico o social, ya sea de experiencias inmediatas o ya vividas.

En virtud de la mediación docente, es importante dejar de organizar actividades aisladas, relacionadas con los contenidos y una currícula distinta para los *diferentes* que signifique la permanencia de dos visiones lejanas y desfiguradas por el *deber hacer*. Y es que a pesar de que en la propuesta educativa se propone trabajar por proyectos con base a la transversalidad curricular, se insiste en llevar una escuela sostenida en una pedagogía indiferente a la diversidad. En esa lógica,

la escuela, a través de la acción docente, se tendría que visualizar como un espacio relacional e interrelacional que favorezca que los alumnos sean capaces de actuar, reflexionar y tomar decisiones con responsabilidad; pensada así la escuela implica una ruptura epistemológica e ideológica para reorientarse hacia una organización que se dirige al conocimiento y comprensión del ser humano como diverso. El comportamiento profesional del docente ante la innovación depende de la construcción personal que elabora desde su posicionamiento subjetivo, esto es, al situarse en un contexto de interacción marcada por la ideología. (Guzmán, 2011:91).

Es a partir de una visión unívoca, que resulta más fácil restringir la enseñanza y el aprendizaje con aditamentos y acciones concretas, como escribir en el pizarrón, contestar libros, pasar lista y calificar exámenes como evidencia de resultados asimilacionistas, desdeñando la valoración de los procesos en el aprendizaje.

Bajo la visión de Vigotsky (2001) el agente mediador es aquel que logra seleccionar los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y estructura en función de una meta específica. Es decir, el mediador intenta transmitir al sujeto el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas, de forma que el menor pueda anticipar la respuesta cuando enfrente situaciones parecidas a las que vive.

Sin embargo, la experiencia de la mediación no va en el sentido al qué de la interacción, ni dónde se llevará a cabo, ni qué necesita el alumno saber para conocer más.

Antes bien, implica el cómo y el para qué de esa interacción, lo que conlleva a repensar al otro, quién es el otro y qué visión trae del mundo, no lo que el mediador le pueda o quiera dar. El valor mediacional se encuentra a partir de los encuentros y desencuentros que se gestan con la presencia de la diversidad, en esa interacción y diálogo de saberes que posibilitan conexiones en las cosmovisiones, experiencias, emociones, saberes e identidades particulares. En esa lógica, el rol del mediador promueve el respeto hacia las diferencias y a su vez impulsa la construcción de alteridades donde cada alumno logra conectar su saber comunitario con su saber escolar.

No existen respuestas buenas o malas, no hay cuantificación de aprendizajes ya que se atienden y entienden los procesos particulares y se da importancia a los intereses y participaciones según los intereses de los alumnos. El mediador debe poner mayor énfasis en crear escenarios y climas de confianza y respeto y no en controlar conductas de niños y niñas.

En definitiva, la función del docente mediador es saber estar y estar para acompañar procesos no sólo de aprendizaje, sino de convivencia, poner en marcha a partir del diálogo de saberes las potencialidades socioculturales y afectivas que surgen de manera espontánea en los niños y niñas sin necesidad de provocarlas intencionalmente y dirigirlas hacia donde queremos.

En el caso de los docentes de grupo y de apoyo que finalmente tendrían que asumirse como docentes mediadores, reorientar las prácticas docentes para arribar a prácticas mediadoras, no es tarea fácil, implica prestar atención a las tensiones entre docentes que se viven como conflictos, donde cada cual lucha por salvaguardar su status profesional. Los docentes de grupo no permiten que se les asignen responsabilidades para llevar a la práctica las estrategias sugeridas por USAER, es verdad que reciben las propuestas pero exigen que sean los maestros de apoyo quienes se encarguen de ejecutarlas, de no ser así, se olvidan de hacerlas.

Por su parte, los maestros de apoyo, ante la propuesta de la Educación Inclusiva, aún persisten en la dinámica de “recetar” y buscar “fórmulas” remediales que solventen los problemas de aprendizaje y conducta de los menores.

Es evidente, que la propuesta del MASEE, no ha sido aceptada en el ámbito educativo por las escuelas, los docentes de grupo y por los mismos especialistas, externando que existían resultados visibles e inmediatos con la estrategia del aula *de apoyo* sugerida desde la integración educativa, en ella, cada maestro se enfocaba a lo que concernía su trabajo, ya que lo importante era sacar adelante al niño o niña, es decir, saber leer y escribir como asunto prioritario a partir de la regularización de aprendizajes.

En este tenor, los docentes tendríamos que repensar y reconsiderar a la diversidad no como un “problema” sino como una gama de riquezas. Desde la implementación de los apoyos que brindó USAER con base a la integración educativa, se buscó generar una planeación conjunta entre docentes especialistas y de grupo, tarea que fue infructuosa y carente de resultados debido a que el trabajo se enfocó a la atención de NEE a través de dos visiones (especial y regular). La causa implicó la falta de corresponsabilidad, los maestros frente a grupo realizaban planeaciones a destiempo con una mirada homogénea y evaluaban resultados concretos; los maestros de apoyo ante esta respuesta se alejaban y se limitaban a regularizar aprendizajes para atender carencias cognitivas.

Asimismo, asumían la responsiva de educar a niños “diferentes” y para no tener conflictos con la escuela (debido a que eran “tolerados” como parte de la plantilla docente en las escuelas regulares) aceptaban los temas específicos que los maestros frente a grupo les asignaban para dar una *clase modelo*, lo que significó, dar una serie de actividades aisladas para todo el grupo sin considerar las necesidades educativas de quienes requerían apoyo.

Esa magnitud divisoria, hizo renunciar a la tarea de sustentar una planeación conjunta basada en los planes y programas educativos de ese momento. Si bien, la planeación es la organización de las estrategias y actividades a emplear para lograr los objetivos en el aprendizaje de los niños y niñas, aunque dicha planeación era y es vivida como un requisito obligatorio para cumplir con las autoridades inmediatas ante su revisión.

Se hace necesario romper dichos esquemas pedagógicos y sus ambivalencias, por ello:

- a) Lo primero es esa idea que hoy tienen la mayoría de los profesores de que lo más importante en clase es su enseñanza, lo que ellos dicen, lo que hacen, lo que piensan, lo que deciden, lo que organizan, Pues bien, el profesor tiene que romper con esa idea, tiene que salir de ese error y admitir que lo más importante es el aprender de los alumnos, lo que estos descubren, lo que hacen, lo que piensan, lo que dicen, lo que descubren y organizan, con la ayuda, orientación y mediación del profesor, que actúa desde un segundo plano.
- b) Los profesores, los alumnos y toda la sociedad necesitan romper con la idea de que el principal cometido de la escuela es transmitir y recibir conocimientos.
- c) Es necesario romper, desde el punto de vista de la práctica docente, con los actuales módulos organizativos de espacios, de tiempos y de modos de hacer, para dar lugar a la diversidad educativa. (Tébar, 2003:38).

Ante la idea equivocada que se tiene del profesor mediador, difícilmente se podrán transformar las prácticas, y es que atender a la diversidad no precisa de docentes expertos y especializados en distintas ramas, por el contrario para el desarrollo de prácticas inclusivas y ambientes de diálogo con las diferencias no existen condiciones.

Sí el compromiso, las competencias actitudinales y la sensibilidad sustentada en principios éticos donde el profesor-mediador tenga la tarea de potenciar las competencias del educando, con base a los estilos y ritmos de aprendizaje, los intereses particulares, las experiencias y formas de ver y sentir el mundo.

Existe sin embargo, una lucha de conceptos y percepciones entre el docente tradicional y el docente mediador, éste último, es quien fomenta la metacognición, enriquece las habilidades superando el *deber saber*, genera una dinámica de intereses, comparte distintas experiencias de aprendizaje y metodologías de enseñanza, potencia la reflexión y la auto-evaluación desde su realidad socio-cultural, todo ello con el propósito de atender a la diversidad educativa.

¿Qué tan factible y pertinente resulta ser un docente-mediador?, ¿Es posible que los maestros de apoyo y de grupo arriben a los principios de la mediación?

Para lograrlo es importante y como asevera, (Aldámiz, 2010:130), “delante del desconcierto es muy necesario impulsar la reflexión y el diálogo entre docentes, con el fin de poder clarificar y resignificar las responsabilidades educativas respectivas y la tarea conjunta de corresponsabilidad en la educación”.

No obstante, (Ainscow, 2001) refiere que:

Las estrategias docentes no se inventan ni se aplican en el vacío. El diseño, la selección y la utilización de determinados enfoques y estrategias de enseñanza se derivan de percepciones del aprendizaje y de los aprendices. Es muy probable que incluso los métodos pedagógicamente más avanzados sean ineficaces en manos de maestros y profesores que, implícita o explícitamente, posean un sistema de creencias que considere a determinados alumnos, en el mejor de los casos, algo retrasados y con necesidad de recuperación o, en el peor, deficientes y sin posibilidad de recuperarse. (p.61).

Si bien, la Educación inclusiva implica que todos los niños y niñas sin distinción alguna asistan a la escuela, respetándose sus derechos, y la igualdad de oportunidades para su participación desde diferentes matices. La educación inclusiva retoma las diferencias, y da la bienvenida no al alumno como un objeto o persona más, sino como un ser humano dinámico y holístico, respetando con ello sus diferencias y particularidades aprovechándolas como riquezas y fortalezas a compartir con los otros.

De igual forma, el trabajo entre docentes tendría que sugerir una inclusión de identidades, perspectivas, visiones, propósitos y experiencias; incluirse no en el sentido de tolerar al otro desde sus necesidades y propuestas pedagógicas, antes bien, acoger las prácticas y las estrategias bajo una perspectiva de trabajo colaborativo y participativo entre colegas.

La concepción de una nueva escuela, de acuerdo con el paradigma de mediación, se instaura en un proceso enriquecedor y potenciador que integra todas las fuerzas educativas tanto del entorno escolar como del clima educativo interno del aula. Las sinergias educativas deben confluír. El acto mediador escolar corre el riesgo de quedar sin fruto trascendente si no es arropado por los demás mediadores del centro y por la familia del educando. El proceso modificador exige una planificación intencionada, pero coherente, en la que confluyan todas las mediaciones. (Tébar, 2003:100).

Siendo así, debe quedar claro que no sólo los docentes fungen como mediadores en los procesos de aprendizaje, también lo pueden hacer los padres de familia, los directivos del plantel y/o supervisores, todos aquellos que conforman la comunidad escolar. El objetivo principal es conectar los aprendizajes con la vida, las actitudes y los valores para dar sentido a la identidad y la existencia de la diversidad en todas sus expresiones.

Por tanto, la educación debe promover el desarrollo de prácticas inclusivas a partir de la intervención de docentes mediadores que encaminen su labor a la innovación, la cooperación y la colaboración en la construcción creativa de metodologías de enseñanza que reorienten no la solución de problemas (como se percibe a la diversidad) sino el impulso para generar escenarios dialógicos con y entre las diferencias que superen la segmentación de saberes y presencias en cada contexto.

El propósito principal del ser mediador debe encaminarse a que el alumno *aprenda a aprender*, aprenda a pensar y *aprenda a convivir*. El alumno debe ser el protagonista de sus aprendizajes, por la vía de la mediación y por la vía del autodescubrimiento. El docente de apoyo y frente a grupo, por su parte deben interesarse por cada educando y propiciar un intercambio de saberes y experiencias.

3.2 El apoyo de la USAER a la escuela regular desde una perspectiva flexible

Considerar la importancia de la mediación en el quehacer docente, sugiere que el profesor replantee su actitud y valore las diferencias presentes en el aula y con sus colegas. De tal manera, que éste tiene que estar dispuesto a situarse en una permanente autoevaluación de sus competencias pedagógicas, cuando consiga hacerlo sin juzgarse por sus desaciertos, podrá sumarse a la posibilidad de dialogar con los otros para reforzar su ser docente a partir de las visiones y experiencias, de aquellos que tendrán a bien, retroalimentar sus prácticas para construir su identidad de mediación.

Sin embargo, las dificultades en la relación entre docentes de apoyo y de grupo, se concentran en la ausencia de diálogo, asertividad, negociación y toma de acuerdos a través de un trabajo conjunto y/o colaborativo, pudiendo favorecer en la eliminación o minimización de barreras para el aprendizaje y la participación.

Como ya se mencionó, no ha sido posible una planeación conjunta entre docentes, esa situación por mucho tiempo llevó a una planeación paralela que coartó poder lograr una organización de estrategias a partir de los planes y programas educativos.

En este proyecto se plantea el propósito de retomar la planeación didáctica del docente como una herramienta de encuentro entre el maestro de apoyo y maestro de grupo, de tal forma que éste se sienta apoyado en su quehacer organizativo de acciones, es decir, no se trata de proveerle de estrategias y sugerencias alternas al trabajo que pretende desarrollar con base a su avance programático, sino generar estrategias conjuntas de atención a la diversidad a partir de las barreras identificadas en los distintos contextos.

Cabe mencionar, que la labor del maestro de apoyo no encierra el objetivo principal de realizar una planeación como tal, ya que se asume claramente que no es factible realizarla con los maestros de grupo, debido a la pertinencia en los tiempos y espacios que utilizan para realizarla.

En esa lógica, el propósito de este proyecto de intervención se fundamenta y sustenta a partir de la toma de acuerdos entre docentes, no porque la planeación pedagógica con docentes de grupo sea intrascendental, sino porque se pretende considerar la propuesta que se plantea en el MASEE, (2011) desde su normatividad, aunado a su estructura organizativa y operativa, encausada al trabajo colaborativo desde una visión dialógica donde los acuerdos sean vistos como una propuesta de trabajo en común, con la finalidad de organizar las acciones del proceso de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación que se llevarán a cabo en el desarrollo de las prácticas pedagógicas para dar respuesta a la diversidad en los distintos contextos escolar, áulico y socio-familiar.

Desde esta perspectiva, se asume un acercamiento con el docente de grupo desde su planeación didáctica; sin embargo, se impulsa en ella, la toma de acuerdos para conjuntar visiones, experiencias, alternativas e implementación de estrategias y que éstas no se reduzcan a la repartición de tareas donde cada uno es responsable único de ejecutar alguna actividad o atención específica con el menor que enfrenta barreras o discapacidad; sino más bien, que el trabajo colaborativo se dirija a la atención de la diversidad.

De igual manera, se propone al docente de grupo, llegar a acuerdos, considerando como apoyo los libros de texto para el alumno, ya que son su principal herramienta de trabajo y los utilizan como recurso pedagógico para el desarrollo de su quehacer docente. En ellos se plantea trabajar por proyectos, mismos que se basan en el desarrollo de competencias a través de un conjunto de actividades con base a cinco bloques.

En esta forma, se aspira a abandonar de manera paulatina, las actividades aisladas que atienden los déficits y evitar proporcionar al docente de grupo sugerencias enfocadas a la discapacidad, problemas de aprendizaje o de conducta que le impliquen más trabajo y por ello decida no realizarlas.

Se trata entonces, de acompañarle en su trayecto cotidiano, en la misma línea de desarrollo de proyectos, considerando los distintos contextos y llevando a cabo una evaluación flexible y abierta a los estilos y ritmos de aprendizaje, así como las barreras identificadas.

Si bien, los docentes no están acostumbrados a dialogar con los referentes de sus colegas, al pensar que serán juzgados por sus prácticas y prefieren ocultarse tras un muro donde nadie los cuestione en sus decisiones pedagógicas.

Así, los principios éticos y de flexibilidad propios de un profesionista, tendrán que ser elementos indispensables que conformen el proceso educativo de atención a la heterogeneidad entre docentes.

Esta modalidad de apoyo de Educación Especial a la Educación Básica adquiere mayor sentido ante el hecho de que la escuela regular se abre a la diversidad. Así, trabaja de manera más cercana con la comunidad educativa y particularmente con el maestro o la maestra de grupo, para promover y facilitar el aprendizaje de las alumnas y los alumnos. (SEP, 2011: 128).

Por ello, la toma de acuerdos entre profesores, se fundamenta a partir de tres estrategias que promulga el MASEE, (2011): la *asesoría*, *orientación* y *acompañamiento*.

Las estrategias de asesoría, acompañamiento y orientación no corren en paralelo y tampoco tienen un sentido secuencial; por el contrario, se articulan mutuamente y constituyen un sentido transformador del apoyo, son ejes organizadores de la operatividad en la USAER para coadyuvar en la mejora de los procesos educativos desarrollados en la escuela como totalidad. (SEP, 2011: 136).

Anteriormente, la labor de USAER consistió en representar el papel de experto y especialista, por tanto, el maestro de grupo fungió como receptor de estrategias específicas para resolver problemas, de tal suerte que aunque se le dotaba de un sinfín de alternativas, el docente de apoyo era quien al final las llevaba a la práctica en el *aula de apoyo* de manera solitaria.

Es evidente, que ninguno de los docentes (apoyo/grupo) le dio importancia a la presencia de las diferencias, aunque sí, de los *diferentes*; es justo subrayar por ello, que hoy USAER intenta impulsar una nueva forma de trabajar con y en las escuelas regulares a partir de la asesoría, la orientación y el acompañamiento. La primera, es una estrategia

[...] necesaria para potenciar la innovación y la mejora de las prácticas; detona desde el apoyo, la colaboración con los docentes y directivos para solucionar problemáticas tanto a nivel de aula como de la escuela. Es un proceso sostenido de ayuda [...] mediante acciones orientadas a la mejora de las prácticas profesionales de los docentes, directivos, personal técnico y, eventualmente de las familias de los alumnos y alumnas. Articula una serie de acciones entre las que se destacan las de carácter formativo, de sensibilización, de motivación, de negociación, de información, de reflexión o de toma de decisiones compartidas realizadas en un clima de igualdad y colaboración donde las jerarquías profesionales o académicas de los profesionales involucrados, no constituyen el criterio de autoridad que rige las relaciones entre unos y otros. Implica necesariamente procesos de democratización, participación y una relacional profesional horizontal. (SEP, 2011: 135).

Dicha estrategia, detona:

[..] un proceso mutuo de desarrollo personal y profesional entre la USAER y la escuela regular, además de estar orientada especialmente por los valores de libertad, respeto, justicia y equidad, fundamentales para un trabajo en común en las sociedades democráticas. [...] La asesoría que ofrece el personal de USAER, precisa de alto profesionalismo para brindar un apoyo con actitud proactiva, con capacidad de argumentación y creatividad, con sensibilidad a los contextos [...] con capacidad de construcción y anticipación con compromiso y responsabilidad, con razonamiento lógico y analítico, con convocatoria a la participación, con capacidad de organización, con perseverancia y dedicación, es decir con un profesionalismo eminentemente ético. (SEP, 2011: 135).

En ella, el docente se asume como un profesional proactivo que implica la actitud en la que el sujeto asume el control y conocimiento de una conducta activa, no desde un camino solitario, sino en la búsqueda y la toma de iniciativas, mismas que se asumen con la responsabilidad para que éstas sucedan y no se reduzcan únicamente a propuestas sin fundamento o buenas intenciones.

El trayecto de asesorar va más allá de expresar cómo se tienen que hacer las cosas, bajo una visión unívoca desde la perspectiva de quien se aproxima al otro, para apoyarle en la transformación de su práctica docente.

Esta estrategia trasciende, pues promueve la libertad de elegir decisiones propias bajo el principio de atención a la diversidad y compartirlas entre docentes para enriquecer ambas propuestas. En este caso, los docentes se vivirán como mediadores pues tienen claro que asesorar no es cuestión de prescribir actividades y no tienen nada que ver con el activismo, por el contrario en la proactividad se sabe lo que se necesita y de qué manera lograrlo.

No sólo el docente de apoyo asesora al docente de grupo, sino que se origina una interacción comunicativa de intercambio y conjunción de estrategias, el experto no existe en ninguno de los dos casos, en tanto que se tenga claridad de asistir al otro en su proceso de enseñanza.

Por otro lado, la estrategia de *acompañamiento*, no significa estar, sino saber caminar con el otro, seguramente las distancias, los pasos y trayectos no serán los mismos para ambos docentes, ya que son distintas personalidades y por ello se respetan los estilos de enseñanza y aprendizaje particulares.

Es así que, la intencionalidad del acompañamiento, redundará más en:

[...] la proximidad y cercanía en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, pues en cada uno, el apoyo se ofrece a sujetos, docentes y directivos, alumnos, alumnas, familias, a los procesos –gestión, enseñanza, aprendizaje, evaluación, planeación – así como sobre normas, valores, aspiraciones, resistencias, mitos, rutinas, innovaciones y contradicciones, que configuran prácticas, políticas y una cultura particular. Bajo esta premisa, la estrategia de acompañamiento, articulada con la asesoría posibilita identificar las relaciones personales, pedagógico-formativas, administrativas y políticas producidas en la dinámica escolar implican tender puentes hacia el mejoramiento continuo de la escuela y del aula.

El despliegue de la estrategia de acompañamiento sólo cobra sentido cuando se “está ahí”, en las aulas y en la escuela para identificar, analizar, explicar y nombrar las barreras para el aprendizaje y la participación [...]. Significa “estar próximos o junto” a los sujetos en los procesos para actuar en favor de la creación de espacios inclusivos, al concretar el apoyo que se despliega desde la asesoría a través de la colaboración y la corresponsabilidad. . (SEP, 2011: 135-136).

El acompañamiento impacta también el apoyo en las aulas, ya no de manera específica con el alumno o alumna con discapacidad o que enfrenta barreras, la atención individual se proyecta ahora hacia la diversidad del alumnado que conforma a todos en el grupo.

Es decir, se acompañan procesos de todos y todas con base a la toma de acuerdos con el maestro de grupo, dichos acuerdos se fundamentan en las barreras identificadas en el colectivo o particulares y las diferencias presentes en la heterogeneidad y se aprovechan como oportunidades de enriquecimiento.

El objetivo de esta estrategia, es mediar de manera conjunta entre docentes la labor de apoyar a los alumnos para que nadie quede excluido del desarrollo de las actividades curriculares.

Desde allí, se intenta arribar a la plataforma de diálogo con las diferencias y solidarizarse con aquellos alumnos que han sido invisibilizados por los mismos docentes y el curriculum debido a la visión fraccionada que se tiene de su conformación como individuo perteneciente a un grupo homogéneo.

Conviene evitar entonces, un “acompañamiento” que se reduzca simplemente a “estar ahí”, presente pero ausente sin motivación ni propósito, contrario a ello es importante impulsar un acompañamiento que sugiera y reoriente prácticas hacia la generación de escenarios de convivencia entre maestros-maestros, maestros alumnos y alumno-alumnos. La realidad es que la cultura de apoyo entre docentes, se sobreentiende más, como ayudar al que menos sabe, en este caso al docente de grupo que desconoce teóricamente las características de cada discapacidad y la forma “adecuada” para su atención.

En la evolución del acompañamiento, los docentes se configuran y se sienten más seguros al no ser adjetivados por el que pretende saber más, aquí, las dudas caben pues no se espera una resolución inmediata sino un acompañar ante cada pregunta, cada temor y cada propuesta. De tal forma que:

El acompañamiento es una estrategia que convoca a implicarse con los sujetos y con los procesos, proyecta un apoyo generador de las condiciones para un trabajo en común, compartido y sólidamente articulado. Al mismo tiempo, une las miradas entre el equipo de USAER y el docente regular en torno a la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación, para minimizarlas o eliminarlas [...]. Sólo puede desarrollarse a través de la articulación de acciones centradas en la comunicación y el diálogo, en los procesos educativos de trabajo cotidiano, en la evaluación, en la reflexión sobre la práctica, en el análisis estratégico, en la negociación y principalmente en la identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación. (SEP, 2011: 136).

Cabe mencionar que, las estrategias de asesoría y acompañamiento por parte de USAER se van a articular con la estrategia de la orientación:

[...] Entendida como la acción de dirigir o encaminar a alguien hacia un fin determinado. Esta estrategia perfila una toma de decisiones razonada de manera colegiada y define las líneas de acción que se llevan a cabo en la escuela y en el aula bajo un clima de igualdad y de colaboración. Permite establecer de manera negociada acuerdos con relación a los propósitos de la asesoría y el acompañamiento, los tiempos y la metodología de trabajo a determinarse, el papel de los profesionales, tanto los de apoyo como los de la escuela regular. Estos aspectos contribuyen a mantener la credibilidad y fortalecer la confianza recíproca [...]. Hace referencia a la relación entre las barreras para el aprendizaje y la participación y el cómo y con qué decidimos eliminarlas o minimizarlas. (SEP, 2011: 136).

La orientación, se tiene que vivir desde una mirada cualitativa en la práctica educativa, cuya meta principal ha de ser la conformación de prácticas inclusivas, dicha estrategia no se circunscribe a la distribución de asignaciones en determinados tiempos de ejecución en el aula, tampoco implica responsabilizar al otro docente para desarrollar acciones, se encamina más a una suma de esfuerzos que se van orientando a la eliminación de barreras, teniendo la claridad de cómo, cuándo, con qué y para qué se va a intervenir.

Con la propuesta de apoyar bajo la perspectiva de dichas estrategias, USAER pretende abandonar la idea de concebir al alumno como *diferente*, de desarrollar dos currículos y dos miradas aisladas que fraccionan la identidad del alumno o alumna.

3.3 Una aproximación al trabajo colaborativo entre docentes

La propuesta de intervención que se desarrollará en la primaria “Fernando Brom Rojas”, se enriquece con base a la línea del trabajo colaborativo, mismo que también se construye desde el MASEE, (2011):

Al detonar el trabajo colaborativo con la escuela regular, el apoyo de la USAER en la escuela como totalidad, es sensible a cada realidad, reconoce que cada escuela y cada aula tienen recursos, necesidades y problemáticas específicas, las cuales determinan en cada uno de estos contextos, la generación de barreras para el aprendizaje y la participación que requieren de su eliminación o minimización, en corresponsabilidad con la escuela. (SEP, 2011: 131).

Es una estrategia de interés en el marco educativo que se relaciona con el enfoque por competencias dirigida a los docentes, el conocimiento es descubierto y construido por la persona que aprende e interactúa con su entorno laboral-social y es transformado a raíz de prácticas dialógicas.

El conocimiento que se construye de manera conjunta se expande hacia nuevas experiencias de aprendizaje y resignificación docente.

Existe una dimensión bidireccional que promueve potenciar saberes individuales y compartidos, es decir, se aprende y reaprende cuando se confronta, se dialoga, se negocia, se llega a acuerdos y finalmente se arriba a la convivencia de saberes en un ambiente de respeto, cordialidad, solidaridad y principios éticos.

Los elementos esenciales para que exista un trabajo colaborativo en el contexto escolar entre docente de apoyo y de grupo están en comprender que:

- ✓ El liderazgo es una responsabilidad compartida y no específica de Educación Especial, al considerar que su propósito de existir en una escuela regular no es para regularizar y atender a los niños con discapacidad y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, sino para acoger a la diversidad.
- ✓ El equipo tiene un propósito propio, específico y bien definido, es decir, ambos docentes (apoyo y regular) no deben olvidar que la finalidad de los acuerdos y las decisiones para colaborar van encaminadas a la desaparición o minimización de barreras.
- ✓ La efectividad del trabajo colaborativo no se mide por la atención específica a casos de niños con discapacidad, a normalizar aprendizajes, sino a una evaluación cualitativa que retome los estilos y ritmos de aprendizaje.
- ✓ Se generan espacios para buscar alternativas de cambio e innovación a partir de la toma de acuerdos.
- ✓ La flexibilidad curricular es la herramienta principal que lleva a considerar la presencia de la diversidad y los aprendizajes esperados que requieren considerarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hablar de trabajo colaborativo, es dirigir la mirada a los docentes, colegas o actores de la enseñanza con la intención de dialogar entre sí y trabajar en pos de una educación abierta a las diferencias.

Colaborar, implica que un grupo de dos o más docentes, interactúen de manera dinámica e interdependiente respecto a una meta en común, en este caso sería acoger a la heterogeneidad ante la perspectiva de arribar a dinámicas de alteridad y por consecuencia construir una *nosotredad*, es decir un yo con los otros.

El trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar e impactar en la dinámica educativa, así también lo es, para optimizar la calidad educativa en los estudiantes, por ello, el proceso referido a la toma de acuerdos necesita del otro para poder transformar las prácticas que de manera insistente permanecen en el modelo de la integración educativa.

Valorar la diversidad, como ya se ha dicho, no es cuestión de buenas intenciones, es cuestión de esfuerzo y compromiso conjunto, la colaboración es resultado de la identificación de fortalezas y debilidades en las competencias docentes para que a partir de éstas se provean de nuevos instrumentos que favorezcan la accesibilidad a los aprendizajes esperados del alumnado.

Una escuela que pretenda ser inclusiva y cumplir con los objetivos de equidad y democracia, tiene que delinear sus ejes de apoyo y atención.

De esta manera, se plantean algunos supuestos que conllevan a la conformación de una cultura colaborativa entre docentes:

- La escuela constituye un espacio para el desarrollo de la acción y la reflexión sobre lo realizado.
- La escuela, en cuanto a la organización, tiene una cultura propia, y los sujetos que en ella interactúan han de reconstruirla críticamente, como meta para la mejora de los aprendizajes y de la calidad de la vida escolar.

- Es necesario fomentar algunos valores en la cultura escolar: la apertura, en vez de una actitud defensiva; la comunidad, en vez del aislamiento; la colaboración, en vez del individualismo; la autonomía interdependiente y la autorregulación crítica, en vez de la dependencia de una dirección externa.
- La colaboración supone una apuesta por un nuevo modo de interpretar las relaciones entre la escuela y sociedad, la organización educativa en su conjunto, las prácticas curriculares de enseñanza y aprendizaje y las relaciones institucionales.
- La colaboración no puede enseñarse de manera teórica; es necesario vivenciarla en todos los aspectos de la vida escolar. (Acosta, 2001:11).

Los argumentos planteados sobre el trabajo colaborativo, pretenden encausar el desarrollo del proyecto de intervención en la escuela primaria “Fernando Brom Rojas”, mismo que se realizará con 6 docentes de la escuela mencionada, en virtud de afianzar el diálogo y la toma de acuerdos, la cual se llevará a cabo en el espacio llamado como “planeación” (desde los conceptos de las escuelas regulares) entre USAER y maestro de grupo, en los horarios de Educación Física e Inglés para que las clases no sean interrumpidas o alteradas por la comunicación que puedan entablar los maestros.

De esta manera, el trabajo colaborativo se aleja del trabajo paralelo entre docentes, es decir:

toma distancia de la idea de que el profesional de apoyo es un experto infalible con soluciones generales para todos y para todo. Por el contrario, impulsa un apoyo colaborativo con los docentes de la escuela regular, para actuar profesionalmente en el desarrollo de las gestiones escolar y pedagógica inclusivas. (SEP, 2011:17).

El propósito de trabajar colaborativamente con el docente de grupo, se enfoca también al desarrollo de competencias docentes que enriquezcan las que ya se tienen y retroalimentar aquellas que se pueden alcanzar conjuntamente.

3.3.1 Competencias docentes a desarrollar entre docentes para fortalecer el Trabajo Colaborativo

Los cambios que se han generado con la propuesta de la RIEB, (2009), exigen que la educación en México se renueve; la sociedad actual necesita que los procesos educativos se construyan y reconstruyan a partir del desarrollo de competencias que impulsen cambios significativos en los aprendizajes de los alumnos y así, enfrentar con diversas estrategias las situaciones a las que se enfrenten no sólo dentro del contexto escolar, sino más allá de este, donde la común sea el diálogo y la interacción con las diferencias.

Es decir, generar estrategias diversificadas para llevar a cabo con éxito la tarea educativa, las competencias profesionales integran y relacionan los contextos con los que interactúa el alumno o alumna, de tal forma que no anticipa evaluaciones que califican al otro por sus limitaciones o potenciales, sino que edifican una fuente de oportunidades ante las diferencias. Considerando el ámbito educativo en que se plantea esta propuesta:

[...] es necesario referirse a “las competencias docentes que pueden ser definidas como la forma práctica en que se articula el conjunto de conocimientos, creencias, capacidades, habilidades, actitudes, valores y estrategias que posee un docente y que determina el modo y los resultados de sus intervenciones psicopedagógicas”. Las competencias enuncian cómo las y los docentes enfrentan, de manera pertinente, diversas situaciones en el aula y muestran también, el nivel de conciencia sobre sus propias acciones y reflexiones. (SEP, 2004:11).

En el desarrollo de este proyecto de investigación, se propone que los docentes de grupo con quienes se llevará a cabo la intervención, resignifiquemos nuestra práctica docente con base al desarrollo de competencias enfocadas a la atención e interacción con la diversidad. Por tal motivo, se presentan las principales competencias docentes a las que se pretende arribar con dicho proyecto:

- ✓ Diseña y utiliza recursos y estrategias diversificadas a partir de la toma de acuerdos conjunta (maestra de apoyo y de grupo), que promuevan la interacción socio-emocional y cognitiva con y para la diversidad, aprovechando las diferencias como oportunidades de aprendizaje.

- ✓ Considera los estilos y ritmos de aprendizaje para generar espacios de diálogo entre el saber escolar y los saberes cotidianos de los alumnos y alumnas.
- ✓ Promueve la importancia que tiene el trabajo colaborativo entre docentes a partir de principios éticos, relaciones de respeto y corresponsabilidad para acoger a la heterogeneidad.
- ✓ Reconoce al otro como agente de cambio que favorece la participación en el desarrollo de prácticas inclusivas y resignifica para ello el conflicto a partir de las tensiones entre docentes.

Asumir que el desarrollo de competencias docentes es cumplir el mandato del *deber hacer*, es contradictorio a las implicaciones en las que se finca el *saber ser* docente.

Las competencias docentes deben ser transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, éstas involucran componentes cognoscitivos, afectivos, sociales y culturales que describen al docente en los contextos escolar, áulico y socio-familiar. Por ello, es fundamental tener en cuenta el desarrollo de competencias docentes desde el marco de la colaboración, de esa manera es conveniente que el maestro de apoyo:

desarrolle algunas características profesionales que le permitan cubrir las tareas que implica involucrar a todos los actores educativos en la corresponsabilidad y definición de los problemas, así como las soluciones, el impulso a la transformación de culturas y prácticas de la organización educativa a fin de alcanzar ambientes de colaboración propicios para el logro educativo. (SEP, 2010:1).

Dentro de las competencias docentes, se tiene que plantear la importancia de considerar los estilos para el aprendizaje de los alumnos y las alumnas; los cuales se deben retomar desde la organización de acciones, el desarrollo y la evaluación. En el marco del trabajo colaborativo, es vital acordar entre docentes, las sugerencias necesarias para desarrollarlas en el contexto lico con todas las implicaciones de los estilos de aprendizaje para dar atención a la diversidad.

Es cierto, que no es posible llevar a cabo siempre, actividades para cada estilo de enseñanza, ya que son distintos contenidos y proyectos a trabajar y el docente de grupo no podría realizar toda una gama de materiales acordes a cada momento pedagógico. Lo que sí es viable, es la oportunidad de empezar a generar entre docentes esos espacios, materiales y estrategias para propiciar alternativas de desarrollo en los estilos, brindando la libertad a los alumnos para emerger y exponer sus potenciales desde sus intereses, experiencias y visiones, y que éstas se retroalimenten con la participación de todos y todas.

Los estilos de aprendizaje ofrecen a los docentes y a los alumnos, crear una atmósfera de diálogo con las diferencias, entendidas como oportunidades de acercamiento y visibilización del otro en sus expresiones y personalidades para aprender.

Los principales objetivos que se persiguen al utilizar los estilos de aprendizaje son:

- Definir los conceptos de estilo y de diferencias individuales
- Discriminar de manera crítica los elementos que conforman un estilo.
- Conocer los supuestos y los principios de los estilos, para comprender su trascendencia en la aplicación de la estilística en la educación.
- Reflexionar sobre las propias preferencias, tendencias y disposiciones con miras a la toma de conciencia de las características que nos hacen únicos.
- Valorar la importancia de considerar las diferencias individuales y los estilos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Lozano, 2008:13).

De esa forma, empezar a gestar clases y evaluaciones flexibles, donde el alumnado exponga sus aprendizajes e inquietudes que conlleven a aprendizajes significativos, van a ser una plataforma hacia la inclusión, para que el aprendizaje no se reduzca a una visión homogénea y excluyente con aquellos alumnos y alumnas que enfrentan barreras.

En esa lógica, no hay estilos “mejores” ni “peores”, simplemente son formas diversificadas para aprender, así, “[...] cada estilo tiene su valor agregado y su propia utilidad para actividades específicas. El hecho de que una persona vista, hable, aprende o enseñe de cierta manera, indica el resultado de una serie de experiencias, preferencias y gustos que pueden deberse a factores biológicos del desarrollo o socio-culturales”. (Lozano, 2008:18).

Cabe aclarar, que “los estilos son preferencias en el uso de las habilidades, pero no son habilidades en sí mismas” (Lozano, 2008:19). De aquí la importancia de no caer nuevamente en las etiquetas al asignar determinado estilo de aprendizaje a cada niño y pensar que es la única vía que tendrá para aprender.

La consideración de optar por una metodología de enseñanza con base a los estilos visual, auditivo y kinéstesico confieren un valor cualitativo al *saber ser* docente.

“El ser humano tiene tres grandes sistemas de percibir la información: visual, auditivo y kinéstesico (VAK), utilizando en mayor medida alguno de los tres (Romo et al., 2006). Este modelo fue propuesto por Rita y Keneth Dunn (1978) describiendo la representación visual como el proceso de pensar en imágenes, lo que permite absorber más información en menos tiempo; la representación auditiva como el proceso de internalizar la información mediante la escucha, siendo secuencial y ordenada; la representación kinestésica como el proceso de adquirir información mediante las sensaciones y los movimientos.

Para Meza y Gómez (2008) los estudiantes visuales poseen una conducta, organizada, ordenada observadora y tranquila; su aprendizaje se basa en lo que ven, piensan en imágenes. Los estudiantes auditivos poseen facilidad de palabra, aprenden lo que oyen, le gustan los diálogos, recuerdan lo que escuchan y piensan en sonidos.

Los estudiantes kinestésicos aprenden con lo que tocan, lo que hacen y con sus sensaciones, sus recuerdos son generales, almacena información mediante su memoria”. (UNAM, 2012).

Por ello, se hace pertinente en el desarrollo de este proyecto de intervención en la escuela primaria, “Fernando Brom Rojas”, a partir del diálogo con los docentes de grupo, poder tomar acuerdos con los seis docentes para considerar los estilos de aprendizaje. Lo anterior, con el propósito de conocer qué estilo de aprendizaje tiene cada niño y niña de los seis grupos, para ello, se aplicará un cuestionario que ayudará en la identificación de cada estilo.

También se utilizará el mismo cuestionario a los docentes de grupo y de apoyo para identificar sus estilos, tanto de aprendizaje como de enseñanza y a su vez analizar de manera conjunta con el profesorado de grupo si estamos dando respuesta a la diversidad de estilos o únicamente nos abocamos al estilo de aprendizaje individual que tenemos, olvidando los demás estilos para acoger a la heterogeneidad. Hay que afirmar, que no hay un instrumento exacto que determine la identificación y los factores que intervienen en los estilos de aprendizaje y enseñanza; sin embargo, se pueden reunir distintos indicadores que den pauta para acercarse al conocimiento de los estilos, aunado a la observación directa en el aula que hagan ambos docentes al identificar el interés particular para aprender de cada alumno y alumna.

No se trata de diagnosticar, porque nuevamente se caería en la dinámica de dar atención a lo inmediato, más bien, se busca diversificar la metodología de enseñanza y los procesos de evaluación para dejar de asignar etiquetas al alumnado signado como “diferente”.

Con el sustento de los estilos de aprendizaje y de enseñanza, se propondrá llegar a acuerdos con el docente de grupo para impactar en la organización, desarrollo y evaluación de los proyectos propuestos en su avance programático y en los libros de texto a trabajar en el contexto áulico.

Es importante mencionar que la propuesta de este proyecto de intervención, no se reduce a acordar estrategias únicamente en el contexto áulico, cabe recordar que USAER y la propuesta del MASEE, (2011) sugieren atender a la diversidad educativa en el marco de los contextos escolar, áulico y socio-familiar.

3.4 Planificación de la intervención: Atender la diversidad

En la organización y esquematización del proyecto de intervención, se promueve a partir de la propuesta del Proyecto de Investigación en el Aula Melero (2004), la participación que se tendrá en los contextos escolar, áulico y socio-familiar en la escuela primaria “Fernando Brom Rojas”, para dar respuesta y acoger a la diversidad a partir del trabajo colaborativo entre docentes de grupo (6)⁸ y Profesora de apoyo (1) para resignificar las prácticas docentes. Con base a ello, se exponen las 4 fases de la planificación del proyecto y sus diferentes acciones y estrategias a desarrollar.

1) Asamblea Inicial

Para el desarrollo de proyectos de investigación en el aula (López, 2004), se interviene de primera instancia con una asamblea inicial, donde “el origen de cualquier proyecto surge cuando se descubre o se toma conciencia de que hay una situación problemática y lo que va surgiendo en ella, invita a la participación de todos sus componentes”. (p.188).

Lo anterior dio pauta para planear en un primer momento, una reunión inicial con el directivo de la primaria y los docentes de grupo, con el propósito de dar a conocer la importancia que tiene atender a la diversidad a través del trabajo colaborativo, a partir de la toma de acuerdos. Esta primera asamblea se concibe como:

[...] el primer momento donde socializamos lo que vamos a hacer y lo que vamos a aprender. [...]. El origen de cualquier proyecto surge, precisamente, cuando se descubre o se toma conciencia que hay una situación problemática y esta misma situación y lo que va surgiendo en ella, invita a la participación de todos sus componentes. [...], no nos gusta hablar de problema, como otros colectivos educativos hacen, sino de situación problemática, porque no queremos centrar el problema sobre las personas sino sobre los contextos. Y no le llamamos Proyectos de Trabajo ni Contratos de Trabajo, porque entendemos que la base del aprendizaje en nuestro proyecto es la investigación. (López: 2004:191).

⁸ Los grupos donde se incidirá para el proyecto de intervención, serán 6 de los 12 grupos que conforman la escuela. Los seis grupos restantes son atendidos por otra maestra de apoyo, que no participa directamente en la investigación en lo que refiere a la toma de acuerdos entre docentes y a la aplicación del taller con docentes y directivos.

López (2004), plantea la identificación de una situación problemática para el desarrollo de un proyecto de investigación, en el caso de este proyecto, son las prácticas excluyentes hacia la diversidad por parte de los docentes de grupo y de apoyo ante una pedagogía basada en la didáctica homogénea, por otro lado, la ausencia de toma de acuerdos y de diálogo para generar escenarios inclusivos que arriben a convivir con las diferencias.

La Asamblea Inicial es como una puesta en común sobre el conocimiento previo que cada uno tiene del tema en cuestión o de la situación problemática y, asimismo, de la planificación de cómo, cuándo y por qué vamos a resolver esa situación problemática. Este primer momento es muy importante porque es cuando socializamos el aprendizaje y cuando se produce la planificación del Plan de Acción. (López: 2004:191).

Con base a la identificación de barreras en los contextos escolar, áulico y socio-familiar al utilizar la técnica de la observación participante e instrumentos como los cuestionarios, las entrevistas formales e informales con docentes, padres y alumnos, es como se llega a la Asamblea Inicial, para saber qué se va a hacer y cómo y con qué para transformar el cotidiano pedagógico.

El propósito es generar escenarios de diálogo con la comunidad docente y empezar a abrir vías de comunicación con los otros, sus referentes y necesidades, éstas últimas concebidas no como carencias sino como procesos de cambio.

Inicialmente, se gestiona un espacio en dirección en la primera reunión dentro de las Juntas de Consejo Técnico de la primaria del mes de septiembre de 2011 para participar con el tema de “La presencia de la diversidad en mi escuela”, con la finalidad de aproximarme a la diversidad de docentes y sus referentes inclusivos fundamentados en su saber teórico y práctico.

Empezar a gestar ambientes y escenarios que conciban a los otros como parte fundamental del saber ser y tener claro un punto de partida que dirija el principio de identidad docente en el *saber ser, saber hacer y saber convivir*.

“La historia de todos y de nadie”

Competencia a desarrollar

Promover la participación con la diversidad de docentes para generar estrategias de comunicación que posibiliten la toma de acuerdos y el trabajo colaborativo.

Duración

60 minutos

Desarrollo

- ✓ El mediador da la bienvenida a los participantes y pide que se coloquen en círculo, colgándose un letrero con la palabra asignada en su cartel.
- ✓ Narrar “La historia de Todos y de Nadie”
- ✓ Solicitar a los docentes se organicen de manera grupal para generar creativamente el desarrollo de un cuento, considerando las palabras de: *“alguien”, “nadie”, “todos”, “cualquiera”*, que considere el planteamiento de “La historia de Todos y de Nadie”.
- ✓ En plenaria expondrán el cuento inventado por cada equipo.
- ✓ Al finalizar la exposición grupal del cuento, los docentes interactúan entre sí, preguntándole a alguien su nombre, qué palabra te define como persona y como docente.
- ✓ La persona que preguntó al otro u otra docente, tendrá la tarea de escribir el nombre de su compañero en su tarjeta y pegársela para que esté visible para todos.

- ✓ Se realiza un debate con docentes, en relación a la presencia de la diversidad en la escuela y la manera en cómo se asume en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Consignas

- ❖ De los carteles que se les reparten solo cuatro tienen los nombres de: **“TODOS”, “ALGUIEN”, “CUALQUIERA” y “NADIE”**.
- ❖ Los demás docentes no tendrán tarjeta, pero todos y todas participan con una palabra o frase para recrear la historia, considerando elementos de la historia inicial que se les narró.

Materiales

- ✓ Fichas de trabajo blancas
- ✓ Plumones de colores
- ✓ Listón
- ✓ Diapositiva con la historia “TODOS Y NADIE” (PYMES, 2012).
- ✓ Proyector
- ✓ Lap-top
- ✓ Porta-nombres
- ✓ Seguritos

Evaluación

- ✓ Promover la participación de todos y todas los/as participantes para contar la historia que inventaron.
- ✓ Analizar y reflexionar en plenaria, en qué momento o bajo qué circunstancia se otorgan las etiquetas de **“Todos”, “Alguien”, “Cualquiera” y “Nadie”** en la dinámica laboral y con sus alumnos/as, para la organización, desarrollo y evaluación del currículo, así también en relación al *saber convivir* con las *diferencias* y el atender a los *diferentes*.

2) Plan de Acción y grupos de trabajo heterogéneos

En un segundo momento, (López, 2004), propone el plan de acción. Los grupos planifican qué van a investigar, cómo lo van a hacer y cuándo, referente a la situación problemática surgida en la asamblea, no de forma aislada sino en colectivo. En este caso el docente de apoyo en colaboración con el docente de grupo, tendrán que intercambiar y conjuntar estrategias que atiendan a la diversidad a partir la toma de acuerdos, retomando la planeación y/o avance programático del maestro frente a grupo con el fin de impulsar ambientes de convivencia y diálogo entre la diversidad, retomando sus saberes escolares y prácticos.

La etapa de sensibilización con los docentes no se realiza únicamente con una periodicidad mensual en cada Junta de Consejo Técnico; sino también de manera constante al llegar a acuerdos con docentes y de manera particular con cada profesor de grado con la finalidad de seguir sensibilizando ante la presencia de la heterogeneidad.

En el plan de acción, se busca,

expresar verbalmente qué vamos a hacer, [...] las estrategias que buscamos y necesitamos para nuestro proyecto. Es el momento de plantear interrogantes como:

- ¿Qué necesitamos?
- ¿Cuál es la responsabilidad de cada quien?
- ¿Cuándo se va a hacer?
- ¿Dónde se va a hacer?
- ¿Cómo se va a hacer?
- ¿De cuánto tiempo disponemos en este proyecto? (López,2004:192).

De tal manera, que en este momento se considerará planear espacios de diálogo con docentes por grado, es decir, con los docentes de los seis grupos que se atiende en la escuela primaria: 4° A, 4°B°, 5°A, 5°B, 6°A y 6°B.

La razón, es para gestar acercamientos de diálogo que lleven a la negociación y toma de acuerdos desde la planeación didáctica del docente frente a grupo; es decir, se trata de sumarme a la planeación que lleva a cabo el maestro regular, considerando y generando de manera conjunta, estrategias de atención a la diversidad.

Para la planeación con el docente, se propone considerar los libros de texto del alumno, como una forma de aproximarse al interés del maestro de grupo y que éste sea un recurso para llegar a acuerdos en la planeación conjunta, con el propósito de abandonar estrategias clínico, conductuales y de aprendizaje, aisladas y paralelas que USAER se enfoca a sugerir a los maestros de grupo. Los libros de texto para el alumno, son propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010) en:

el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, que plantea una propuesta integrada de libros de texto desde un nuevo enfoque que hace énfasis en la participación de los alumnos para el desarrollo de las competencias básicas para la vida. Después de varias etapas, [...] se consolida la Reforma en los seis grados y, en consecuencia, se presenta la propuesta completa de los nuevos libros de texto, que abarca la totalidad de las asignaturas en todos los grados. (SEP, 2010: 3).

En ellos se incluyen proyectos de trabajo innovadores para el desarrollo de la currícula escolar, proponiendo diversas competencias orientadas a aprendizajes específicos de los procesos de lecto-escritura y de lógica-matemáticas, entre otras, de tal forma que los docentes de grupo se concentran en su enseñanza y se olvidan de dialogar con los referentes y saberes prácticos de los alumnos.

Por ello, el propósito de sumarme a la planeación del docente, es a partir de los libros de texto del alumno, no priorizando el saber escolar para brindar estrategias de alguna asignatura en específico; sino más bien, promover e impulsar con el docente de grupo un diálogo de saberes (escolares y prácticos) para conformar escenarios de atención a la diversidad, el trabajo en equipo, el debate, la negociación y los acuerdos que fundamenten la convivencia con las diferencias a partir de los proyectos sugeridos en los libros de texto de acuerdo al bloque que se trabaje en el bimestre escolar. (Ver Tabla 3).

TABLA 3
ESCUELA PRIMARIA FERNANDO BROM ROJAS
CICLO ESCOLAR 2011-2012
PROYECTOS ENTRE DOCENTES DE APOYO Y GRUPO PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

GRUPO Y GRADO	ASIGNATURA	BLOQUE	ÁMBITO	PROYECTO	PROPÓSITO
4°A y 4°B	ESPAÑOL	III	ESTUDIO	Preparar, realizar y reportar una entrevista a una persona experta en un tema de interés.	Realizar una entrevista y la forma de reportarla.
	ESPAÑOL	IV	LITERATURA	Escribir una narración a partir de la lectura de un cuento, fábula o leyenda de la literatura indígena mexicana.	Leer y comprender narraciones de la literatura indígena mexicana, para crear nuevas historias.
5°A y 5°B	ESPAÑOL	II	LITERATURA	Escribir leyendas y elaborar un compendio	Escribir una leyenda para identificar sus características.
	ESPAÑOL	III	LITERATURA	Leer y escribir poemas	Leer y escribir poemas a partir de reconocer sus recursos literarios y su organización.
6°A y 6°B	ESPAÑOL	I	LITERATURA	Escribir biografías y autobiografías	Elaborar tu autobiografía y la biografía de un compañero a quien entrevistarás para conocerlo mejor.
	ESPAÑOL	III	LITERATURA	Escribir cuentos de misterio o terror	Elaborar un cuento de terror o misterio para conformar una antología

El esquema representa la organización de los proyectos elegidos que se plantean en los libros de texto del alumno, con el propósito de llegar a acuerdos con los docentes a partir de su planeación docente e implementar estrategias diversificadas que conlleven al diálogo y la negociación para gestar escenarios de convivencia con las diferencias a partir de los proyectos.

3) Acción

En este momento, se sigue trabajando en colectivo y es donde se lleva a cabo lo acordado entre los docentes sin dividir tareas o responsabilizar al otro para hacerse cargo de las dinámicas a desarrollar. No existen expertos ni transmisores de ideas y conocimientos, es decir, se está en igualdad de condiciones, bajo la lógica de sumar y aportar elementos para resignificar la inclusión. En el tercer momento:

Hay que hacer lo que hemos planificado que vamos a hacer. [...] una vez que se ha planificado todo lo anterior hay que ponerlo en práctica. [...]. Ahora cada componente, además de aportar personalmente su modo particular de concebir el “proyecto de investigación”, así como su modo personal de cómo realizarlo, debe aportar su compromiso de trabajo y hacerlo. No consiste en repetir el Plan de Acción, sino que es contar lo que ha ocurrido desde ese Plan de Acción misma. (López: 2004:193).

Fortalecer el Trabajo Colaborativo a partir de la toma de acuerdos es el propósito primordial que se persigue, dichos acuerdos se llevarán a cabo a partir de la planeación del docente frente a grupo, mismos que se harán en los espacios y/u horario de Educación Física o inglés, en una periodicidad mensual.

En los acuerdos, se tomarán en cuenta las barreras identificadas en el contexto escolar, áulico y socio-familiar para abordar de manera integral a partir de distintas estrategias con el docente de grupo la atención a la diversidad, con base a la *asesoría*, *orientación* y *acompañamiento* que brinda USAER en las escuelas regulares. (Ver tablas 4, 5, 6, 7 y 8).

Tabla No. 4
Escuela Primaria: Fernando Brom Rojas
Ciclo Escolar 2011-2012
Acuerdos entre docentes de apoyo y grupo para el trabajo colaborativo
Noviembre

Grupo 4°A
Maestra de grupo: N.
Maestra de apoyo: Liliana Durán Cruz

Acciones colaborativas contexto escolar	Acciones colaborativas contexto áulico	Acciones colaborativas contexto socio-familiar
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación de la maestra de apoyo en la Junta de Consejo Técnico con el tema: "Estilos de Aprendizaje de mis alumnos" ✓ Participación conjunta maestra de grupo y de apoyo en la firma de boletas con padres de 4°A, para dar a conocer estilos de aprendizaje a padres y estrategias de apoyo. ✓ Participación de algunos padres de familia para representar: "Por cuatro esquinitas de nada", que aborda el respeto a la diversidad educativa. (Presentación en la ceremonia cívica de 4°A). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Toma de acuerdos con la maestra de grupo con base a su avance programático, considerando aprendizajes esperados de los proyectos: <ul style="list-style-type: none"> - Poemas - Cuento - Leyenda ✓ Considerar una evaluación flexible en relación a los avances que presenten los alumnos que enfrenten BAP y no en comparación con el resto del grupo) ✓ Acompañamiento en el aula para trabajar colaborativamente (docente de grupo y apoyo) las actividades de los proyectos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas con padres de alumnos que enfrentan BAP para llegar a acuerdos de colaboración y estrategias conjuntas de apoyo. ✓ Taller a padres de la mesa directiva con el tema de: "Trabajo Colaborativo escuela-familia". ✓ Entrega del tríptico a padres con sugerencias de apoyo en casa de acuerdo al estilo de aprendizaje de sus hijos. ✓ Brindar estrategias y sugerencias a padres de alumnos que enfrenten BAP en colaboración con Trabajo Social y Directora de USAER.

Maestra de grupo

Maestra de apoyo

Tabla No. 5
Escuela Primaria Fernando Brom Rojas
Ciclo escolar 2011-2012
Acuerdos entre docentes de apoyo y grupo para el trabajo colaborativo
Marzo

Grupo 4°B
Maestra de grupo: N.
Maestra de apoyo: Liliana Durán Cruz

Acciones colaborativas contexto escolar	Acciones colaborativas contexto áulico	Acciones colaborativas contexto socio-familiar
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación de la maestra de apoyo en la Junta de Consejo Ampliada con el tema: "Planeación Conjunta" ✓ Participación conjunta maestra de grupo y de apoyo en la firma de boletas con padres de familia para presentar el tema de "Conviviendo en el aula con la diversidad". ✓ Elaboración y Difusión del periódico mural con el tema de "Conviviendo con la Diversidad" 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Toma de acuerdos con la maestra de grupo con base a su avance programático, considerando aprendizajes esperados de los proyectos: ✓ Considerar una evaluación flexible y realizar ajustes razonables en cada proyecto. (Evaluar en relación a los avances que presenten los alumnos que enfrenten BAP y no en comparación con el resto del grupo) ✓ Acompañamiento en el aula para apoyar a los alumnos que enfrentan BAP en los momentos en que la maestra titular coordina algún tema o viceversa. ✓ Trabajo Colaborativo (maestra de apoyo, maestra de grupo) con estrategias diversas para el desarrollo de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas con padres de alumnos que enfrentan BAP para llegar a acuerdos de colaboración y estrategias conjuntas de apoyo. ✓ Colaboración de padres de familia para trabajar los lunes "Ronda de cuentos" en el aula, para considerar valores de respeto a la diversidad. ✓ Implementación del programa "Pisotón" (todos los viernes para apoyar procesos de diálogo, tensiones, toma de acuerdos y convivencia en el aula).

Maestra de grupo

Maestra de apoyo

Tabla No. 6
Escuela Primaria Fernando Brom Rojas
Ciclo escolar 2011-2012
Acuerdos entre docentes de apoyo y grupo para el trabajo colaborativo
Marzo

Grupo 5°A
Maestra de grupo: N.
Maestra de apoyo: Liliana Durán Cruz

Acciones colaborativas contexto escolar	Acciones colaborativas contexto áulico	Acciones colaborativas contexto socio-familiar
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación de la maestra de apoyo en la Junta de Consejo Técnico con el tema: "Trabajo colaborativo: maestros de apoyo y de grupo". ✓ Participación conjunta maestra de grupo y de apoyo en la firma de boletas con padres con el tema: "Corresponsabilidad entre escuela – padres". ✓ Participación de maestra de apoyo en los grupos atendidos con el taller: "Incluir- Excluir: dialogar con las diferencias". 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Toma de acuerdos con la maestra de grupo con base a su avance programático, considerando aprendizajes esperados de temas: <ul style="list-style-type: none"> - Poemas - Cuento - Leyenda (se utilizarán videos, dinámicas, etc). ✓ Considerar una evaluación flexible y realizar ajustes razonables en cada proyecto. (Evaluar en relación a los avances que presenten los alumnos que enfrenten BAP y no en comparación con el resto del grupo) ✓ Orientar y asesorar al maestro de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas con padres de alumnos que enfrentan BAP para llegar a acuerdos de colaboración y estrategias conjuntas de apoyo. ✓ Entrega del tríptico a padres con sugerencias de apoyo en casa de acuerdo al estilo de aprendizaje de sus hijos. ✓ Brindar estrategias y sugerencias a padres de alumnos que enfrenten BAP en colaboración con Trabajo Social, Psicología y Directora de USAER.

Maestra de grupo

Maestra de apoyo

Tabla No. 7
Escuela Primaria Fernando Brom Rojas
Ciclo escolar 2011-2012
Acuerdos entre docentes de apoyo y grupo para el trabajo colaborativo
Abril

Grupo 5°B
Maestra de grupo: N.
Maestra de apoyo: Liliana Durán Cruz

Acciones colaborativas contexto escolar	Acciones colaborativas contexto áulico	Acciones colaborativas contexto socio-familiar
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación de la maestra de apoyo en la Junta de Consejo Técnico con el tema: "Integración e Inclusión " ✓ Participación conjunta maestra de grupo y de apoyo en la firma de boletas con padres de 5°B, para trabajar estrategias de estudio en casa. ✓ Participación de algunos padres de familia para representar el video de: "Convivencia", en la ceremonia cívica de 5°B 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Toma de acuerdos con la maestra de grupo con base a su avance programático, considerando aprendizajes esperados de temas: <ul style="list-style-type: none"> - Poemas y Versos - Diversidad animal - Autobiografía (se utilizarán videos, dinámicas y actividades que refuercen el trabajo en equipo). ✓ Considerar una evaluación flexible y realizar ajustes razonables en cada proyecto. (Evaluar en relación a los avances que presenten los alumnos que enfrenten BAP y no en comparación con el resto del grupo) ✓ Orientar y asesorar al maestro de grupo en relación a la inclusión y participación de la heterogeneidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas con padres de alumnos que enfrentan BAP para llegar a acuerdos de colaboración y estrategias conjuntas de apoyo. ✓ Taller a padres de la mesa directiva con el tema de: "Aprender juntos". ✓ Entrega del tríptico a padres con sugerencias de apoyo en casa de acuerdo al estilo de aprendizaje de sus hijos. ✓ Programar citas con padres de alumnos que enfrentan BAP para dar seguimiento a las estrategias implementadas en el contexto áulico.

Maestra de grupo

Maestra de apoyo

Tabla No. 8
Escuela Primaria Fernando Brom Rojas
Ciclo escolar 2011-2012
Acuerdos entre docentes de apoyo y grupo para el trabajo colaborativo
Mayo

Grupo 6°A
Maestra de grupo: N.
Maestra de apoyo: Liliana Durán Cruz

Acciones colaborativas contexto escolar	Acciones colaborativas contexto áulico	Acciones colaborativas contexto socio-familiar
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participación de la maestra de apoyo en la Junta de Consejo Ampliada con el tema: "Resignificación de la práctica docente". ✓ Participación conjunta maestra de grupo y de apoyo en la firma de boletas con padres con el tema: "Boleta de evaluación cualitativa" ✓ Acompañamiento en el aula para alumnos que enfrentan BAP en exámenes bimestrales, ENLACE y ejercicios matemáticos sugeridos por la zona de supervisión escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Toma de acuerdos con la maestra de grupo con base a su avance programático, considerando aprendizajes esperados de temas: <ul style="list-style-type: none"> - El mundo de las fracciones - Entrevista - Ecosistemas (se utilizarán videos, dinámicas) ✓ Considerar una evaluación flexible y realizar ajustes razonables en cada proyecto. (Evaluar en relación a los avances que presenten los alumnos que enfrenten BAP y no en comparación con el resto del grupo) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entrevistas con padres de alumnos que enfrentan BAP para llegar a acuerdos de colaboración y estrategias conjuntas de apoyo. ✓ Brindar estrategias y sugerencias a padres de alumnos que enfrenten BAP en colaboración con Trabajo Social, maestra de apoyo y de grupo. ✓ Representación del cuento "Mi hermanito de la Luna" en Ceremonia Cívica para sensibilizar a la comunidad educativa en relación al respeto por la diversidad.

Maestra de grupo

Maestra de apoyo

Por otro lado, dentro de este plan de acción se planteará y realizará a la par de la planeación y el acompañamiento en grupos, un taller con los doce docentes y el directivo de la primaria y la USAER, así como las maestras de apoyo que laboramos en la escuela primaria “Fernando Brom Rojas”, en el espacio de Juntas de Apoyo Técnico, de manera mensual.

Este taller se construye de una gama de actividades, que aportaron elementos importantes de análisis y reflexión para empezar a trazar planteamientos frontales en relación a la atención de la diversidad en comparación con la atención a la discapacidad.

El propósito del taller “Dialogar con la diversidad y las diferencias” va enfocado a la clarificación de los modelos educativos (integración e inclusión) con la finalidad de sensibilizar y reorientar las prácticas pedagógicas hacia la Educación Inclusiva y que de esta forma se pueda impactar en las aulas y la escuela para erradicar o minimizar la exclusión con lo heterogéneo, teniendo claro que ello es un proceso gradual.

El taller consta de 4 sesiones, cada una será programada en la Junta de Consejo Técnico del fin de mes a partir de Octubre de 2011. Dicho Taller se sustenta bajo argumentos basados en principios éticos y prácticas dialógicas entre docentes y directivos de ambos servicios (Educación Especial y Educación Regular), en el cual, se busca destacar la importancia de ofrecer “pistas de avance, no para pasar desde donde estamos a donde queremos, lo cual sería seguir los imperativos lógicos de una racionalidad moderna” (Essomba,2008:117), sino con el propósito de generar y abrir escenarios de análisis fundamentados en la autoevaluación de las competencias docentes que conlleven a la resignificación del quehacer pedagógico en la construcción de una escuela sostenible en la convivencia con las diferencias, a partir de la negociación, el diálogo y la toma de acuerdos entre docentes.

Se pretende que el taller sea un encuentro de saberes profesionales y prácticos, que permitan visualizar la conformación de la *nosotredad* ante la presencia de diversas *alteridades* (docentes y directivos) para lograr comprender a la *otredad* desde los mismos desencuentros que se suscitan en la interacción con la diversidad en las escuelas, a partir de una perspectiva flexible y abierta al cambio.

Las estrategias planteadas en el Taller, están lejos de proporcionar fórmulas para atender a la diversidad, antes bien, plantean de manera definitiva la importancia que tiene retomar el trabajo colaborativo entre docentes de Educación Especial y Educación Regular, para arribar al diálogo que permita generar propuestas conjuntas para *saber convivir* con las diferencias, sin que éstas impliquen un problema, una amenaza o una barrera.

La propuesta del Taller, se inicia desde un proceso *formativo*, bajo dinámicas de sensibilización de los profesionales de la educación. Posteriormente, se propone que los docentes y directivos, se impliquen en procesos más específicos acordes a la *innovación*, para generar estrategias colectivas que buscarán resignificar el quehacer docente.

Finalmente, se da pauta a un proceso de *dinamización* para desarrollar una propuesta de atención a la diversidad. Se considera en el planteamiento de las estrategias, la importancia del enfoque reflexivo y el debate crítico, de tal manera que se aprenda a razonar los argumentos e ideas propias para compartirlas y contrastarlas con las de los otros, en el afán de enriquecer visiones y ampliar propuestas. (Essomba, 2008).

Expresar de manera libre, sin temor a ser juzgados por el *deber ser* y el *deber hacer*, de esta forma se busca que los docentes y directivos utilicemos recursos, herramientas y estrategias donde puedan emerger actitudes, decisiones, creatividad y motivación para arribar al diálogo compartido.

Llegar a acuerdos, a partir de objetivos planteados que den paso al debate para garantizar y favorecer la participación democrática y libre con la intervención y colaboración de todos y todas, ya que es prioritario para enriquecer y fundamentar una propuesta en común. (Sales, 1997) y comprender la importancia de acoger y dar respuesta a la heterogeneidad.

Por otro lado, en el contexto escolar, se trabajará con los padres de familia de la mesa directiva, a través del taller “Trabajo Colaborativo con la escuela”, de igual manera se propiciará su participación en ceremonias cívicas y se llegará a acuerdos de apoyo para sus hijos e hijas que impliquen desaparecer o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, en esa lógica, también se participarán en las firmas de boletas bimestrales donde se les involucrará utilizando estrategias de atención a la diversidad a partir de los estilos de aprendizaje y la importancia de dialogar y convivir con la diversidad.

Es decir, para lograr impactar en el desarrollo de culturas, prácticas y políticas sustentadas en el enfoque de la Educación Inclusiva, no basta con incidir en el aula y con los docentes de grupo, antes bien, se requiere globalizar la visión de intervención y generar propuestas y estrategias desde el trabajo colaborativo con directivos, padres de familia, docentes y alumnos en el contexto áulico, escolar y socio-familiar.

El proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo de prácticas inclusivas no se puede sustentar en un currículum paralelo, trivial y homogéneo, esa visión reduccionista tiene que desaparecer ante la presencia de la diversidad en la escuela y las aulas. A continuación se presentan las actividades a realizar dentro del Taller con docentes frente a grupo.

“Los diferentes en el mundo de la normalidad”

Competencia a desarrollar:

Intercambiar experiencias previas de la etapa escolar o profesional de los docentes y analizar de manera crítica los conceptos de integración e inclusión.

Duración

60 minutos

Desarrollo:

- ✓ El promotor contextualiza con el tema de Política educativa (Integración e Inclusión).
- ✓ Proyectar el video: “Por cuatro esquinitas de nada” con la finalidad de identificar características referentes a la integración e inclusión educativa.
- ✓ Cuestionar a los docentes, qué se entiende por integración e inclusión en qué situaciones se han sentido excluidos, etiquetados, reducidos, invisibilizados, incluidos, aceptados, considerados y respetados por sus maestros.
- ✓ Promover la participación de los docentes por equipos y realizar un cuadro comparativo donde se retomen las ventajas y desventajas que ellos/as consideran acerca de prácticas integracionistas e inclusivas.
- ✓ Proyectar el cuadro comparativo en power point del enfoque integrador y la educación inclusiva.

Consignas

- ❖ Se comentarán algunos ejemplos de la situación vivida y los sentimientos que se generaron cuando fueron excluidos. Ejemplo: “Cuando mis amigos me dijeron que era débil para jugar y no me incluyeron en el equipo de básquet, sentí tristeza y me enojé”.
- ❖ El promotor, explica el cuadro comparativo en power point, al finalizar la participación de los equipos.

Materiales

- ✓ Lap-top
- ✓ Video: “Por cuatro esquinitas de nada”
- ✓ Papel bond blanco
- ✓ Plumones de colores
- ✓ Diurex
- ✓ Cuadro en power point de las diferencias entre el Enfoque de Integración y Educación Inclusiva (Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, 2011, p. 46-48).
- ✓ Copias de las diferencias entre el Enfoque de Integración y Educación Inclusiva (Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, 2011, p. 46-48), para cada participante.

Evaluación

- ✓ Generar el debate a partir de los ejes de discusión que surjan con las ventajas y desventajas de la integración e inclusión educativa e identificar la claridad y posición que se tienen con base a la política educativa de ambas propuestas y la atención a la diversidad que se lleva a cabo.

“La inclusión: convivir con las diferencias”

Competencia a desarrollar:

Conocer los principios éticos que rigen la educación inclusiva y aprovecharlos para promover relaciones de respeto y equidad con la diversidad presente en la comunidad educativa

Duración

60 minutos

Desarrollo

- ✓ El promotor cuestiona a los docentes acerca de la concepción, características y elementos en relación a la Educación Inclusiva, y con base a la técnica de “lluvia de ideas”, pasan a escribir al pizarrón lo que conozcan de ésta.
- ✓ El mediador expone la perspectiva de la “Inclusión escolar desde la convivencia con las diferencias”.
- ✓ Por equipo, se solicita llenar el “cuadro de Educación Inclusiva”.

Consignas

- ❖ La copia del cuadro a llenar del anexo 3, será la guía para el grupo, sin embargo lo tendrán que construir en una hoja bond para exponer.

Materiales

- ✓ Copias del texto “Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: una experiencia compartida”

Evaluación

- ✓ En plenaria socializar su cuadro explicando las implicaciones y fortalezas que consideraron con base al enfoque Inclusivo.
- ✓ Retomar la atención para la diversidad, y cuestionar:
 - 1) ¿Qué significa convivir con los diferentes y cómo docente qué resultados obtengo?
 - 2) ¿Qué significa convivir con las diferencias y cómo docente qué resultados obtengo.
 - 3) Escenificar una situación donde se dé cuenta de la exclusión hacia los diferentes.
 - 4) Escenificar una situación que dé cuenta de la inclusión con la diversidad.
 - 5) Comentar en plenaria ambas propuestas.

“Lo que conseguimos mientras convivimos”

Competencia a desarrollar:

Colaborar en equipo, a partir de la negociación, los acuerdos y las prácticas dialógicas que conlleven a la convivencia con la diversidad en un ambiente de respeto y solidaridad.

Duración

60 minutos

Desarrollo

- ✓ El mediador proyecta en una presentación de power point, con imágenes y frases relacionadas a los ejes de discusión de concebir las diferencias como barreras o de resignificar las diferencias como oportunidades, generando con ello, ambientes de convivencia.
- ✓ Se promueve la participación de los asistentes referente a la presentación en “power point y se cuestiona, “¿Qué es la mediación?”
- ✓ El promotor expone los elementos y características del “Profesor mediador”.
- ✓ Por equipos, se distribuyen imágenes de distintos animales y se da la indicación para que retomen los elementos que se originan para dialogar con el “otro” y negociar con base a una propuesta de trabajo.
- ✓ La actividad consiste en inventar un “monstruo mágico”, utilizando cada integrante del equipo la imagen individual que se les repartió, es decir; de manera particular tienen que elegir la parte del cuerpo del animal que les tocó y que más les haya gustado para generar en equipo un dibujo de la combinación de distintas partes del cuerpo de animales y hacer uno solo.

Consignas

- ❖ Escribir una propuesta de convivencia para que su “monstruo mágico” pueda convivir con los de los demás “monstruos” de los equipos restantes, ante la premisa de “Convivamos juntos con nuestras diferencias”.

Materiales

- ✓ Lap – top
- ✓ Presentación en power point
- ✓ Imágenes de animales
- ✓ Papel bond blanco
- ✓ Diurex
- ✓ Plumones de colores para 5 equipos
- ✓ Hojas blancas
- ✓ Copias del texto: ¿Qué es la mediación? (Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas. Manual para la formación de mediadores. Pp. 11-12).

Evaluación

- ✓ Reflexionar acerca de ser un profesor mediador.
- ✓ Rescatar los puntos de vista sobre la experiencia del trabajo colaborativo con el otro en la realización del “monstruo mágico” (conflictos, negociación, acuerdos, diálogo, solidaridad, etc).

4) Asamblea final o evaluativa

Después del trayecto organizativo y de la ejecución del plan de intervención, es necesario generar el espacio para realizar una asamblea final, donde se pone de manifiesto el diálogo, para confrontar qué se hizo, cómo se hizo y qué se logró. Es decir, es el momento de evaluar el camino recorrido con base a los encuentros y desencuentros que surgieron en el desarrollo de atención para la diversidad.

Al final del proceso, de nuevo en Asamblea, como procedimiento democrático, cada uno pone en común su papel en el desarrollo de este proyecto. De dónde partieron, cuál fue el origen de su investigación, qué sabían entonces, qué saben ahora, dónde han llegado en el proceso de aprendizaje [...] cómo les gustaría continuar avanzando, para qué les ha servido todo ello. [...] Es un momento de análisis y reflexión de todo lo que se ha hecho y cómo se ha hecho; de qué dificultades se han encontrado y de cómo han intentado salvar los obstáculos. La Asamblea Final es un momento de encuentro individual y grupal y un encuentro para seguir avanzando en el conocimiento. (López:2004:194).

Es importante evaluar la colaboración y las prácticas inclusivas como proceso dinámico y gradual, no como una meta final. Resulta trascendental enfatizar que no hay especialistas ni líderes que destituyan al colega o deleguen responsabilidades al otro. La base y prioridad es que todos colaboran y cooperan mediante propuestas, debates, análisis y reflexiones, con lo que se favorece el desarrollo de competencias docentes en beneficio de la atención para la diversidad.

Por esta razón, se destaca el valor de aplicar este proyecto de investigación sustentado en la estrategia de trabajo colaborativo para dejar de enfocarse a un trabajo paralelo, fraccionado, disperso y distante, en relación a un curriculum cerrado y diferenciado en el que se atiende por separado a los alumnos *normales* y a los alumnos *diferentes*.

Con la justificación anterior, es importante repensar que la colaboración entre docentes, es una estrategia que puede ser útil para romper viejos paradigmas y esquemas de atención educativa con los alumnos y alumnas de un grupo, ya que con ésta, se pueden generar proyectos no solo para unos cuantos sino para todos.

Uno de los Principios Pedagógicos que sustentan el Plan de Estudios de Educación Básica (2011), es el trabajo colaborativo, “éste alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias para construir aprendizajes en colectivo” (SEP, 2011:21).

Por ello, se hace necesario que la escuela promueva el trabajo colaborativo para enriquecer las prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo
- Que defina metas comunes
- Que favorezca el liderazgo compartido
- Que permita el intercambio de recursos
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad (SEP, 2011:21).

En este sentido, la atención a la diversidad tiene que dejar el papel estático y tradicional y optar por el diálogo, la toma de acuerdos y la negociación pasa *saber convivir* con las diferencias, a partir de:

- ✓ Propiciar espacios de planeación didáctica conjunta
- ✓ Identificación de estilos de enseñanza
- ✓ Análisis conjunto del contexto áulico, escolar y socio-familiar
- ✓ Identificación conjunta de Barreras para el Aprendizaje y la Participación.
- ✓ Diseño de estrategias diversificadas para la heterogeneidad.
- ✓ Considerar estilos y ritmos de aprendizaje
- ✓ Planear la atención a la diversidad con base a la RIEB y al MASEE.

En definitiva, la atención a la diversidad debe atender la solicitud de implementar medidas de mejora para apoyar a todos los niños y niñas, para ello se requieren de profesionales que antepongan un compromiso y una ética firme para avanzar en el trayecto mismo de la actuación; donde los profesores dejemos de preguntarnos qué debemos hacer para los alumnos diferentes, para empezar a actuar en lo que podemos hacer.

Capítulo 4. RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA ENTRE DOCENTES

4.1 Narrativa docente: Escuchar a los otros y sus significados

Toda reflexión sobre la acción propia, lleva consigo un análisis de la participación e intervención que sustenta nuestro actuar, así, se pone en juego una conversación interna con nuestras facultades, valores, actitudes y personalidad; es decir, una forma de *ser y estar en el mundo*. Sin embargo, constantemente el *deber ser* nos lleva a desestimar la creatividad, los afectos y la flexibilidad de las propias prácticas educativas que coadyuvan a resignificar el papel de *saber ser* docente.

Contrariamente, apuntalamos al ejercicio pedagógico de los demás, aniquilamos sus prácticas e invalidamos sus enseñanzas, hablamos siempre del otro; así, vamos postergando una introspectiva educativa a partir del propio ser. Tratar de evaluar al otro, sin antes conocernos a nosotros mismos es una tarea incomprensible y vacía, el compromiso de ser educador debe conducirnos a indagar en la construcción misma de la identidad, sin duda, proceso complejo pero necesario para lograr identificar las fortalezas y debilidades que conforman nuestras competencias docentes y que contribuyen a un mejor desempeño educativo.

En el ejercicio de reconstruir y plantear una resignificación de la práctica docente, la exposición de las experiencias desarrolladas en este apartado, se presentan bajo el planteamiento del enfoque biográfico-narrativo, el cual tiene una identidad propia dentro de la investigación cualitativa, ya que pretende llegar a una exploración de significados profundos de las historias de vida, con la intención de transformar desde la esencia para prescindir del análisis cuantitativo como asunto prioritario para validar y evaluar resultados con base a una recogida de datos e interpretarlos de manera lineal e inflexible.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) (Por eso) entendemos que la narrativa es tanto fenómeno que se investiga como el método de la investigación. (Suárez, 2005:11).

Por ello, la importancia no radica en investigar a los *otros* para recabar información y proponer de manera aislada estrategias que pretendan resolver problemáticas; contrario a esa posición, es vital formar parte de los procesos cualitativos, narrativos y propositivos dentro de la planeación, desarrollo y evaluación de este proyecto de investigación e intervención.

4.1.1 Desarrollo del proyecto de intervención entre docentes

Ante la identificación de barreras de los 6 grupos, inicio el trabajo directo con las maestras asignadas; es importante mencionar que:

los textos y narraciones que se producen en estos espacios de trabajo colaborativo se orientan a desarrollar y poner a prueba nuevas formas de nombrar y considerar en términos pedagógicos “lo que sucede” en los espacios escolares y “lo que les sucede” a los actores educativos cuando los hacen y transitan. La pretensión de contribuir a través de la indagación narrativa de docentes a la transformación democrática de la escuela, del saber pedagógico y de las prácticas docentes se fundamenta, justamente, en el proyecto de construir de manera colaborativa un nuevo lenguaje para la educación y la pedagogía y nuevas interpretaciones críticas sobre la escuela, sus actores y relaciones pedagógicas, que tomen en cuenta el saber y las palabras que utilizan los educadores para darle sentido a sus prácticas de enseñanza. (Suárez, 2005:1-2).

En la narrativa se exponen algunas de las actividades realizadas con los maestros y directivo en las Juntas de Consejo Técnico (mensuales) y también algunas de las actividades planeadas a partir de la toma de acuerdos en los tres contextos escolar, áulico y socio-familiar. Es importante mencionar, que los nombres de los participantes de la intervención son modificados para respetar su privacidad.

Taller para maestros y directivos (sensibilización)

Actividad 1

Se les solicitó a los 15 docentes de grupo, 2 maestras de apoyo y ambos directores (USAER y de la primaria), participar en la actividad de la “Historia de Todos y de Nadie”. Les repartí a cuatro docentes, carteles con las palabras: “Todos”, “Alguien”, “Cualquiera” y “Nadie”.

La única indicación que se les dio fue organizar una historia o cuento, entre todos, utilizando esas palabras. El propósito no se les comentó al inicio, ya que se pretendía observar cómo generan estrategias de comunicación y diálogo para interactuar entre docentes de grupo y de apoyo ante la estructura del trabajo colaborativo.

Dada la indicación, se deja por completo la organización de la actividad a los docentes, mismos que permanecen sentados y desde sus lugares plantean la siguiente narrativa:

-Pues hay que hacer un cuento, yo digo que sea de la escuela o cómo ven ustedes? (PG1)

-Mejor hay que plantear una historia infantil e incluimos las palabras que nos dieron para realizarlo. (PG2)

-Quizá si alguien va a notando las ideas podremos organizar mejor la estructura del cuento ¿no? (PG3)

-A lo mejor pudiera quedar así: había una vez en la selva animales que vivían en el mar y otros en la tierra, pero no todos podían estar juntos y ... ¿alguien más que ayude a redactar? (PA2)

-Es necesario que los que están callados hablen también, no nos escuchamos porque unos están organizando el cuento con los más cercanos y otros por otro lado. (DP)

-Yo propongo que nos levantemos de nuestro lugar y formemos un círculo, de esa manera podremos vernos de frente y plantear mejor la estructura de la historia. ¿Están de acuerdo? (PG5)

-Pero mejor sentados y que alguien vaya escribiendo, no tiene sentido que nos paremos. Además considero que es mejor que cada uno aporte una idea y no sólo unos cuantos. ¿Quién empieza?, ¿Quién escribe?, ¿Quién expone? Yo doy ideas pero no escribo. (PG6)

-Empecemos a colaborar todos, sino no podremos realizar la historia y el tiempo se nos está terminando. (DU)

-Ya tengo la idea de la historia, la escribí ahorita mientras ustedes hablaban, escúchenla: Había una vez un grupo de maestros y maestras en un salón, donde NADIE quería colaborar porque pensaban que ALGUIEN era suficiente para realizar la tarea que CUALQUIERA podía hacer, sin embargo ellos y ellas no se daban cuenta que para tener éxito en una actividad TODOS tenían que ser partícipes de principio a fin. ¿Cómo la ven? (PG7)

-Siempre tenemos al alumno con capacidades sobresalientes, ¿verdad? (DP)

- Jajajajajaja (Todos y todas)

-Buen inicio de la historia, ahora conformémosla con más elementos y la participación organizada de todos. ¿Les parece que cada uno vaya diciendo una palabra o pequeña frase para completarla? (PG8)

- Ok (Todos y todas)

Terminó el tiempo en la organización del cuento y me dispuse a mediar la dinámica retomando la participación del profesorado:

-Primero, ¿cómo se organizaron y de qué manera fueron consolidando la estructura de la historia? (PA1)

- Fue muy complicado que todos nos pusiéramos de acuerdo, cada quien dice y hace siempre lo que quiere. (PG8)

-Yo levanté la mano varias veces para participar y nadie consideró mi opinión, cuando me di cuenta que me ignoraron, decidí no hablar más y dejar que ustedes resolvieran la escritura y organización de la historia. Me sentí ignorada. (PG9)

De manera insistente yo pensaba cuando transcurrían las participaciones de los docentes: ¿Qué pasa cuando llega alguien diferente a mí y no lo escucho?, ¿me pregunto quién es el otro y cómo puede enriquecer mi visión con sus diferencias? O de manera categórica quiero que el otro sea como yo deseo y que haga las mismas cosas que hago yo?

Muchas respuestas venían a mi mente, sin embargo, me percaté que seguía pensando en mí y no en los otros, mi sentir coincidió con el de un docente cuando expresó:

- Creo que estamos acostumbrados a trabajar en solitario y no nos permitimos conocer al otro, tenemos temor de que altere con sus ideas nuestras concepciones o prácticas. (PG10)

-¿Qué pasa con la maestra que deseaba participar y nadie la consideró para que aportara sus ideas en la historia? ¿Cómo se sintió maestra? (PA1)

Me di cuenta que todos evadían el trabajo conjunto y ni siquiera fuimos capaces de levantarnos de nuestros asientos para interactuar. Yo quería proponer en mi participación que cada uno dijéramos una idea y enriquecerla a partir de las cuatro palabras que nos diste, sin embargo, me sentí excluida de todo, parecía que a nadie le importaba concretar la historia. (PG9)

-Yo observé que había interacción, pero sólo con los compañeros a los que les tenemos más confianza, dos o tres, los más cercanos a nosotros y entre estos pequeños grupos hablamos y tratamos de exponer las palabras que podríamos utilizar. Sin embargo, no promovimos la participación para expresarlas en plenaria. (PA2)

-Retomando el comentario de la maestra (PA2), como docentes, ¿Preguntamos quién es el otro o invisibilizamos su presencia? ¿Dónde quedan las diferencias y el derecho a ser? (PA1)

-Damos por hecho quien es el otro, el colega, aquel que cumple la función de enseñar, de asistir a la escuela para jugar el rol de autoridad con sus alumnos. Ciertamente, no nos detenemos a escucharnos y conocer quiénes somos, qué queremos y qué podemos hacer juntos. Por ejemplo, yo como director de la escuela, me es complicado tener un tiempo para dialogar con ustedes y saber cómo son, qué piensan, etc.

Comúnmente, lo que nos une o nos mantiene en constante contacto son los temas y responsabilidades educativas pero creo que muchas veces no me percaté de sus necesidades personales al enfrascarnos en el deber hacer y cumplir. (DP)

-En mi caso, me gusta trabajar sola, pues ya tengo mi ritmo de trabajo y no alteré la dinámica de otros compañeros, me molesta mucho que alguien se comprometa a hacer algo conmigo y a la mera hora me salga con que no pudo o no tuvo tiempo. Claro está, respeto a mis colegas siempre y cuando respeten mi espacio. En el desarrollo de la actividad, me desesperé un poco al no ver organización, iniciativa y participación de todos y todas, siempre tenemos que esperar a que a alguien –se le prenda el foco- y solucione la problemática, a partir de eso ahí vamos para afirmar o enjuiciar lo que los otros proponen. (PG3)

-Vengo escuchando todas las participaciones que han hecho los compañeros y compañeras y acabo de descubrir en mi actuar, que de manera “inconsciente” e “imprudente” y lo voy a llamar así, todos fuimos partícipes de la exclusión que se ejerció con la maestra Juanita (la docente que levantó la mano para participar), observé que alzó la mano 3 veces para hablar y todos estábamos muy enfrascados en la plática, olvidamos el propósito de la actividad. (D.U)

-Nos hemos dado cuenta que entre nosotros promovemos la exclusión y la falta de comunicación para llegar a acuerdos y trabajar de manera colaborativa. Pero qué pasa si esa forma de actuar la llevamos a nuestra aula: ¿Cómo damos respuesta a la diversidad?, ¿Ignoramos o valoramos las diferencias y experiencias que cada alumno y alumna tiene?, ¿Qué pasa con la heterogeneidad de pensamientos, identidades y saberes? (PA1)

-Sinceramente, y hablo de mi caso, me concentro en enseñar los contenidos a todos mis alumnos y alumnas, pero por ejemplo, en el caso del niño con discapacidad intelectual que hay en mi grupo, me olvido de lo que necesita para aprender. Retomo algunas de las palabras que nos diste a trabajar y trato de relacionarlas con mi grupo: Cometo el error de pensar que “TODOS” van a aprender igual y que “ALGUIEN” se va a encargar de su aprendizaje, en este caso tú que eres la maestra de apoyo. Sinceramente creo que “NADIE” del grupo tanto niños como yo, conocemos y apreciamos al niño. “CUALQUIERA” podría decir que los alumnos diferentes tienen derecho a estar en una escuela regular, sin embargo cuando están incluidos en el aula, todo se vuelve un problema pues no sabemos cómo tratarlos y qué enseñarles, es evidente que no aprenden igual. (PG7)

–Maestro Julio, usted sabe cuál es el nombre de su alumno? (PA1)

–Híjoles maestra, me pones en un aprieto, la verdad no recuerdo, cuando me dirijo a él le digo: –oye niño-. (PG7)

–¡Caray!, yo con trabajos me acuerdo de mi nombre y de los nombres de mis niños que sacan buenas calificaciones. A los demás me la paso regañándolos y a veces se me sale y les digo “chamacos”, de por sí ya es complicado lidiar con niños que tiene problemas de conducta y ahora más si tienes niños con discapacidad. (PG11)

–Difiero de sus concepciones, en lo particular me he dado cuenta lo importante que es para mis niños que les llame por su nombre, sean buenos estudiantes o no. Lo valioso para ellos es que te acerques y valores sus avances por mínimos que sean, de por sí en sus casas ya tienen mil problemas y si le agregamos que en la escuela no les hacemos caso pues peor tantito. (PG4)

-Compañeras y compañeros, nos estamos dando cuenta, que se nos dificulta llegar a acuerdos para trabajar colaborativamente aún en la realización de una pequeña actividad, si repensamos la esencia e intención del propósito en dicha dinámica, nos estamos llevando la sorpresa que ante la presencia de los otros somos insensibles y nos ocultamos para no responsabilizarnos de sus necesidades, y digo que nos llevamos la sorpresa no porque no lo sepamos sino porque seguimos insistiendo en prácticas pedagógicas que excluyen a los diferentes a mí. (DP)

Me di cuenta entonces que la importancia de escuchar al otro y respetar su diversidad de experiencias, me lleva a resignificar mi práctica docente en el ejercicio de empezar a reorientar un diálogo compartido que se circunscriba en el respeto, la escucha y el debate, éste último considerado como una retroalimentación que contribuya a generar escenarios inclusivos para la atención a la diversidad y no sólo la posibilidad de incluir la heterogeneidad a espacios físicos de las escuelas, sino el reto de saber dialogar y convivir con las diferencias, empezando por los docentes y por mí.

El análisis anterior me llevó a considerar que:

Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. Y cuando logran posicionarse [...] de su propia práctica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento y pueden documentar algunos de sus aspectos y dimensiones “no documentados”, se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar. (Suárez, 2005:16).

En el cotidiano de nuestro quehacer educativo, tanto de los docentes como el mío considero que permanecemos en una *zona de confort* donde únicamente es importante abastecer nuestras prioridades.

Tal es el caso de los maestros participantes en la actividad, algunos docentes mencionan que les incomoda colaborar con los demás, otros que no se entienden para llegar a acuerdos, en este sentido el propósito de la dinámica se cumple al darnos cuenta los maestros de la importancia que tiene dialogar, negociar y llegar a acuerdos para conjuntar visiones que conlleven al trabajo colaborativo entre docentes.

Al respecto, se aprovechó la tensión generada en el desarrollo y la organización de las acciones para asumirla como una oportunidad de intercambiar experiencias, configuraciones y opiniones del colectivo docente para empezar a valorar las diferencias entre docentes y las prácticas particulares. Es decir, que a partir de la reflexión y el análisis entre lo que se hace y lo que se puede hacer en el desarrollo de las prácticas docentes, necesitamos la visión de los otros para confrontar nuestro *decir y hacer*, de lo contrario no existe la posibilidad de arribar a la conformación de alteridades circunscritas en principios éticos y dialógicos.

Actividad 2

La actividad consistió en realizar un debate a partir del análisis de la práctica y los argumentos teóricos que sustentan con base a las concepciones de integración e inclusión, debido a que en la identificación de BAP se detectó la confusión del colectivo docente sobre las implicaciones que conciernen a cada modelo educativo.

Al inicio de la actividad se proyectó un video llamado “Por cuatro esquinitas de nada” que aborda el enfoque inclusivo a partir de las diferencias, de tal forma que éstas sean aprovechadas como fortalezas. Ante ello, la narrativa con base al video y la actividad fue la siguiente:

-De acuerdo a la Reforma Educativa, se nos plantea el fundamento inclusivo para atender a la diversidad en el marco educativo de las escuelas regulares, es cierto que con anterioridad se nos han venido mostrando distintas propuestas pero qué tanto conocemos y manejamos los lineamientos de la integración y la inclusión. Vamos a ver un video que nos da la pauta para abrir un debate colectivo. (PA1)

El video es proyectado y el colectivo docente expresa:

-¿Qué pasa con cuadradito al querer entrar por la puerta grande? (PA1)

-Ahhhh, cuadradito evidentemente es diferente a todos los habitantes de la casa, ellos son círculos, mismas formas, mismo color, mismo tamaño, misma textura, misma circunferencia. Cuadradito para no sentirse solo pide entrar, y con la buena intención de los círculos deciden darle la bienvenida a su espacio. Sin embargo, aunque ellos quieran es imposible para cuadradito lograr entrar por sus características y particularidades. Creo que eso mismo pasa con nosotros los docentes cuando a nuestra aula llega un alumno especial, me atrevería a decir que tenemos la disposición y la apertura para recibirlos en las escuelas regulares pero no sabemos cómo trabajar con ellos, es obvio que requieren ayuda especial de alguien especial como USAER. (PG6).

-Coincido con la maestra, tenemos la intención pero no sabemos cómo generar estrategias de atención para los alumnos con discapacidad y los alumnos con N.E.E., aunque la Reforma nos proponga trabajar con la diversidad no nos ha sido posible estructurar una forma de trabajo concreta y ética con USAER, perdón por lo que voy a decir pero los maestros especialistas se consideran expertos y vienen a nuestra aula a decirnos cómo trabajar y qué tenemos que corregir de nuestra práctica docente. De esa manera, yo no percibo ningún apoyo ni trabajo colaborativo.(PG9).

Es evidente el confrontamiento que existe entre ambos servicios, cada cual busca responsabilizar a su colega de las carencias y limitantes de los niños que representan mayores problemas para el currículo y el docente, por lo tanto y en consecuencia:

el debate acerca de cómo recorrer la distancia que separa a ambos campos y a sus actores se ha transformado en algo así como un “diálogo entre sordos”, en el que cada quien dice lo suyo con sus propias palabras y bajo sus propias reglas, en su propio “juego de lenguaje”, carece de interlocutor, y tampoco le importa demasiado su existencia. (Suárez, 2005:3).

La dinámica narrativa en relación al desarrollo de la actividad sigue cuando un profesor comenta:

-Maestros, el mismo video nos está dando la clave para conjuntar visiones y estrategias de trabajo colaborativo para dar respuesta a la diversidad. ¿Qué hicieron los “redonditos” para que el cuadradito entrara a la casa grande? Pues lo que no hacemos nosotros ¡jajaja! Reunimos a dialogar para buscar soluciones conjuntas que beneficien a la diversidad, fácil y sencillo. ¿Cuándo lo haremos?, pues cuando dejemos de hacernos los occisos y pensemos en las necesidades de los otros. ¿O no? (DP)

-¿Es suficiente para cuadradito entrar por la puerta grande?, ¿La atención nuevamente vuelve a recaer en las buenas intenciones?, los redonditos ya cumplieron con el papel de aceptar su diferencia y dejarle entrar, la actitud que manifiestan en un inicio es de confusión al no saber qué hacer, posteriormente se reúnen y resuelven, cuadradito está junto con ellos, en el mismo espacio. ¿Ahora, qué tendremos que hacer con esas diferencias que ya existen en el mismo escenario escolar? ¿Cómo docentes qué promovemos en nuestra escuela la integración de un alumno especial a nuestro ambiente regular o la inclusión de las diferencias para dialogar con ellas y fomentar prácticas de equidad e igualdad desde el desarrollo del curriculum? (PA1).

-Perdón, creo que ya me confundí, ¿qué no es lo mismo integrar que incluir?, finalmente el objetivo se cumple cuando recibimos y toleramos al alumno diferente en los espacios regulares. Las NEE y la discapacidad no se pueden desaparecer, si pretendemos hacerlo estamos cayendo en un error. ¡A las cosas hay que llamarlas por su nombre! son niños discapacitados, no aprenden igual y estamos cumpliendo con lo que la política educativa nos dice: “tolerarlos y aceptarlos en nuestras aulas con los niños que sí aprenden”, después USAER tiene que hacer su “chamba”, darles terapia y sacarlos adelante. No comprendo porque dicen inclusión o integración, para mí son lo mismo, es como decir: enojado-molesto. Con los cambios de la política educativa, solo se modifican los nombres pero en esencia es lo mismo, atender al diferente con apoyos especiales. (PG5).

Con lo anterior, se entiende que:

ese otro no es ni una pura identidad ni una mera diferencia: la diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la de uno con otro, sino que es la experiencia de una irrupción –de la palabra y de la mirada- que es la que hace posible esas otras formas de la alteridad. (Skliar, 2008:103).

El otro ha sido aquel que por mucho tiempo nos ha parecido desigual, diferente, raro, anormal y desadaptado; tal acción ha obstaculizado repensar y resignificar a la otredad como un encuentro de identidades que conlleven a un diálogo de saberes.

-Buen punto para analizar maestro, ¿integrar o incluir?, ahora nos dividiremos en dos equipos para que con la participación de todos los integrantes de cada equipo, realicen un cuadro comparativo donde argumenten las ventajas y desventajas que existen con la integración y la inclusión educativa. Al finalizar su cuadro se expondrán los planteamientos y realizaremos un debate analítico de cada propuesta educativa. (PA1).

-Con base a la recopilación de la información en sus cuadros, compartamos lo que implica para ustedes la integración, ¿Qué conocen o qué entienden por integración? (PA1).

-En el equipo 1, consideramos varios planteamientos y puntos referentes a la integración, así como sus ventajas y desventajas. Iniciamos primero con las ventajas: Los niños al ser especiales por su discapacidad tienen la oportunidad de recibir un trato especial por profesores especiales y así aprender a su ritmo, nadie espera más de ellos ni mucho menos se les “corretea” para que estén al mismo nivel que sus compañeros. USAER hace una propuesta adecuada a sus limitaciones y se enfoca en aquello que el alumno no puede hacer para plantear estrategias que le ayuden a aprender lo que necesita. Otra ventaja es que USAER los saca de la clase regular y se los lleva al aula de apoyo, ahí les dan terapia de aprendizaje o psicológica, en realidad se ven los avances pues los niños con discapacidad o NEE aprenden a leer, ¡quién mejor que los especialistas para sacarlos adelante! En ese aspecto se nota que sí hay trabajo colaborativo.(PG9)

-Ahora presentamos las desventajas: Hemos observado que sí etiquetamos a los niños como los que no pueden, los flojos, los especiales, los disminuidos, los pobrecitos y los alumnos “normales” se burlan de ellos, ¿pero en ese caso qué hacer?, de manera insistente tratamos en el aula el tema de valores, respeto a los “diferentes” y a sus carencias, pero es complicado porque no podemos estar siempre al pendiente de lo que dicen y hacen nuestros niños.

Sin embargo, los toleran dentro del aula, ya no es como antes de que se les rechazaba y no se les permitía la entrada a nuestras escuelas, ahora creemos que hemos dado un gran paso, estar todos en el mismo espacio, ¡claro, siempre y cuando tengan sus apoyos especiales!. (PG2).

-Bien, ahora demos la palabra al equipo 2 al escuchar sus ventajas y desventajas de la integración educativa, adelante maestros. (PA1).

-Gracias, bueno en nuestro equipo consideramos que en las ventajas de la integración está que las escuelas regulares dan la bienvenida a los niños con discapacidad que antes eran reclusos en escuelas especiales, se trata de que tengan las mismas oportunidades y derechos igual que todos, cabe recordar que debe existir un apoyo y colaboración por parte de USAER, ya que los maestros de grupo no sabemos cómo enseñarles y los especialistas nos van guiando en ese sentido.

Es importante que se hagan adecuaciones al curriculum porque no pueden aprender todos igual, entonces hay que plantear ciertos ajustes o adecuaciones para que los discapacitados también pueden aprender y no los tengamos nadamás sentados en una banca. La integración viene a abrirnos el panorama de una sociedad más equitativa, todos necesitamos de todos y estos "chiquitos" necesitan de nuestra ayuda para salir adelante.(PG3).

-En cuanto a las desventajas: pensamos que la integración propone un trabajo de cooperación con USAER, pero siendo sinceros a nosotros se nos dificulta poder generar propuestas o hacer adecuaciones porque desconocemos las necesidades o beneficios que puede haber en cada estrategia, entonces nos limitamos al trabajo que ustedes hagan y optamos por no intervenir. Creemos que sería mejor que USAER fuera el responsable de los niños "especiales" y así cada maestro atendería a sus grupos "regulares" y "especiales". Por ello, vemos este aspecto como una desventaja, ya que en la integración se propone un trabajo juntos, pero ambos docentes perdemos el tiempo en tratar de buscar un responsable único y nunca hay comunicación entre nosotros. (PG6).

-Antes de debatir más ampliamente, vamos a pasar ahora a las ventajas y desventajas de la inclusión, demos la palabra al primer equipo nuevamente. (PA1).

-Con base a los cursos que hemos tomado de la RIEB se nos plantea que con la inclusión surge con el propósito de atender a la diversidad presente en las escuelas, que ya no son niños con N.E.E. sino con barreras para el aprendizaje. Es decir, se trata de plantear que los déficits que se veían en los niños ahora en la inclusión ya somos todos iguales, y que USAER va a intervenir sólo a partir de los contextos que son donde se originan las barreras del menor. Quizá la ventaja sea que se tiene la intención de desaparecer las etiquetas que minimizan las capacidades de los vulnerables. Se propone también el trabajo colaborativo de USAER y de nosotros para que apoyemos a los niños especiales, bueno a todos como parte de la diversidad.(DP).

En las desventajas está que la política educativa propone el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados, así como la importancia que tienen los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos y que éstos se tienen que considerar a la hora de planear pero sinceramente es más trabajo, en qué momento vamos a planear tantas actividades para darles atención a todos y cada uno de nuestros alumnos con barreras y los "normales". Se discursa muy bonito la inclusión, pero sinceramente al momento de llevarla a la práctica no sabemos ni por dónde, creemos que era mejor la integración.PG1).

-Demos oportunidad ahora a que el equipo 2 exponga las ventajas y desventajas de la inclusión, adelante maestros. (PA1).

En ese momento advertí, que mi labor no era tratar de convencer a los docentes para que arribaran de manera instantánea a desarrollar prácticas inclusivas, contrario a ello, era asumir el papel de mediadora, de escucha, de docente que sabe acompañar más no incidir forzosamente para que sean o hagan lo que a mi parecer tiene o deber ser.

De esta forma, empecé a escucharme y no a inquietarme, ya que al conocer las dudas de los docentes en algún momento me sentí saturada de información al querer controlar sus procesos, error grande pues de manera errónea quería llevarlos al trayecto del inmediatez en mi deseo de atender a la diversidad.

Fue así, que de manera más pausada y reflexiva, continué escuchando a los otros para poder empezar a dialogar con sus saberes y los míos, no con el propósito de darles respuestas sino de gestar diálogos de confianza y respeto, y me permití salir del papel de especialista. En esa lógica seguí escuchando las participaciones de mis compañeros.

-En este equipo también comentamos la propuesta que nos plantea la RIEB, eso de incluir al "diferente" en las mismas actividades curriculares que el resto del grupo y que a decir verdad ya se planteaba en la integración, entonces consideramos que de acuerdo a los avances de la política educativa sólo se modifican los nombres o planteamientos para trabajar con los alumnos de discapacidad o de NEE que ahora se les cambió a BAP. Finalmente la intención es que se les dé la oportunidad de estar en las escuelas regulares y eso ya se ha hecho, no nos queda como que muy claro las diferencias entre inclusión e integración. Por eso las manejamos muchas veces como sinónimos en las prácticas educativas, aunque sí nos hemos apropiado del concepto de inclusión en el discurso para estar en la dinámica que dice la RIEB. (PG5).

-Y en las desventajas, identificamos que ahora USAER ya no apoya a los alumnos "diferentes", ahora plantean un modelo de atención muy intrascendente donde justifican su trabajo con base a la orientación, la asesoría y el acompañamiento. Perdón, pero ¿dónde está el apoyo para los niños y para nosotros? Lo único que hacen es llegar a nuestro salón, sentarse y observar lo que hacemos, cómo lo hacemos y se limitan a escribirnos y entregarnos sugerencias y "dizque" orientaciones para cambiar nuestra forma de trabajar con los alumnos, nos indican que tenemos que hacer materiales para tal discapacidad y así poder dar respuesta específica por ejemplo para un niño autista o con discapacidad visual, por otro lado sólo se presentan al grupo cada mil años para decirnos -Ya hiciste las sugerencias y estrategias que te dije?- y cuando se les contesta que no por falta de tiempo, nos contestan: -Ay maestro mientras no las hagas, tu grupo no va a cambiar y no vas a ver mejorías en los problemas que te estás quejando-. (PG10).

-Por eso consideramos que la inclusión es meramente un interés de la política educativa, un discurso que busca hacer ver que todos somos iguales y que sí hay equidad y respeto por los "diferentes". Pero nos damos cuenta que tanto como USAER y nosotros no respetamos esas presencias pues no hacemos cada quien su chamba de acuerdo a lo que nos corresponde a cada uno, es decir trabajar con los alumnos "especiales" y los "normales". Aquí está la directora de la USAER y yo si quisiera preguntarle por qué no retoman el apoyo que antes tenían y que era muy valorado por nosotros, ya que sí observábamos avances en los niños especiales cuando ustedes los sacaban del aula y les daban su terapia. Una cosa es lo que proponga la RIEB y otra lo que ustedes quieran hacer. (PG11).

La narración expuesta hasta este momento, aborda el interés para plantear y retomar la reflexión final de todos los compañeros, es decir, no basta con teorizar y discursar la inclusión, no resulta ético conformar evidencias únicamente cuantitativas que partan del *deber hacer* para poder demostrar aprendizajes.

Por ello, es sumamente importante retomar la *voz del otro*, las imágenes de aquellas historias silenciadas que convergen y permanecen a la espera de expresar sus experiencias. De este modo:

la narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores. Esto no es solo una pretensión acerca del lado emocional o estético de la noción de un relato [...], es por el contrario una propuesta epistemológica, que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo. (Elbaz citado en Bolívar, 2002:7).

-Maestro si quiero aclarar que Educación Especial no se rige por intereses propios y que más quisiéramos nosotras seguir sacando a los niños y darles apoyo como ustedes lo piden, pero atrás de nosotras tenemos una supervisión que nos pide una rendición de cuentas, además hay que ver los beneficios de trabajar colaborativamente con ustedes, ya no se trata de trabajar con los alumnos con NEE sino enfocarnos a las BAP que se suscitan por diversas situaciones en la interacción de los contextos donde el alumno se desenvuelve. Y a partir de ahí, generar estrategias conjuntas con ustedes para dar respuesta a la diversidad en el aula. (DU).

-Pero sólo se limitan a darnos lo que nos hace falta como profesores, ¿dónde está el beneficio o la propuesta? (PG11).

Con base a todas las participaciones que se hicieron, pudimos plantear las siguientes preguntas todos los docentes: ¿será necesario un curriculum paralelo para atender a los "diferentes" y otro para los "normales"?, ¿En la realidad pedagógica, sólo tenemos un curriculum para todos?, ¿No sería más factible diversificar ese único curriculum sin la necesidad de hacer dos planeaciones distintas, dos tipos de enseñanza, dos tipos de maestros y dos mundos aislados?

-Suena muy bien esa propuesta e incluso trabajaríamos todos menos, pero una cosa es decirlo y otra muy diferente es hacerlo, además no creo que se pueda, sería como tratar de mezclar el agua y el aceite, pero al final cada sustancia vuelve a su estado original, deben estar separadas, no pueden estar juntas porque se repelen. Sí están en el mismo molde pero cada sustancia ocupa un lugar específico dentro de ese molde, así es también para los alumnos “diferentes” y los “normales”, habitan en la misma escuela pero cada uno con sus características y sus procesos, apartados unos de otros.(PG7).

-Retomemos el planteamiento que se presenta con los “redonditos” y “cuadrado”, los “redonditos” tenían la intención de dejar entrar al “cuadrado” y para ello, lo hicieron que se estirara, que se achicara, que se cortaran sus formas para simular ser un “redondito” tan homogéneo como ellos. Si lo llevamos a nuestra realidad educativa, nosotros como docentes no podemos seguir simulando una inclusión forzada en el discurso y aferrarnos a la integración que atiende las carencias y los déficits, no podemos seguir invisibilizando las diferencias y aparentar que no pasa nada. Es muy importante reconocer que no es lo mismo trabajar con los “diferentes” que con las “diferencias”, a partir de esta diferenciación y apreciación por las diferencias empezaremos a reconocernos como seres heterogéneos capaces de retroalimentar al otro con mis experiencias, mis particularidades, mis intereses y formas de ver el mundo para poder convivir y retroalimentar los saberes escolares y comunitarios. (PA1).

Con lo anterior, se empieza a vislumbrar un trayecto de matices, de encuentros y desencuentros con lo diverso, estos últimos son los que pueden impulsar a reconceptualizarnos como agentes de cambio, ante la idea equivocada que se tiene referente al *desencuentro* y las diferencias.

-O sea, ¿no es lo mismo los diferentes que las diferencias?, no sé si entendí bien, por ejemplo cuando hablamos de los diferentes, nos referimos a los alumnos con discapacidad, a los niños con N.E.E., los vulnerables, los raros, los lentos, o los disminuidos. Y cuando nos referimos a las diferencias, éstas nos implican aquellas características particulares que cada uno tenemos y que a pesar de ser distintas tienen un lenguaje propio, una intención y una razón de ser, que si las aprovechamos para enriquecer nuestras experiencias con la de los demás, nos van a ser más significativas porque no estamos enjuiciando a la persona sino que estamos dialogando con sus referentes y los míos. ¿Voy bien o me regreso? ¡Jajaja! (PG2).

-Entiendo entonces, que venimos trabajando, planeando, tratando, y coexistiendo con los “diferentes” y no hemos apreciado sus diferencias, porque a decir verdad, bajo ese lenguaje de ambivalencias los docentes también somos diferentes y muchas veces me he preguntado ¿cómo nos verán los alumnos a nosotros?, mejor ni preguntarles porque seguramente nos llevaríamos una gran sorpresa y no lo digo por esperar una respuesta descalificatoria hacia nosotros, sino todo lo contrario, estoy segura que ellos apreciarían mucho quienes somos.(PG12).

-En lo personal, me estoy percatando que en las planeaciones que hago, nunca incluyo ni considero trabajar con las diferencias, sino todo lo contrario, específico de manera categórica los nombres de aquellos alumnos con barreras o discapacidad y las adecuaciones que necesitan para poder acceder al aprendizaje, pero jamás me había puesto a pensar como esas diferencias que nos caracterizan a todos pueden acercarse para dialogar entre ellas y compartir sus aprendizajes. Sin embargo, no sabría cómo hacerlo, aunque tampoco me parece una misión imposible, sería cuestión de empezar a buscar la forma con apoyo de USAER. Esto sinceramente, me hace cuestionar mi labor como docente. (PG6).

Este debate nos empieza a dar un panorama para ver cómo estamos concibiendo a la diversidad y bajo qué esquema, de igual manera nos está permitiendo tener una movilización cognitiva sobre nuestro ser y hacer. Tampoco vamos a pretender cambiar lo que hacemos de un día para otro, pero sí podemos empezar a gestar espacios de diálogo entre docentes de USAER y de grupo que nos lleven a resignificar nuestro quehacer docente.

En esta narrativa, se retoma la referencia que plantea Suárez acerca de que “los hábitos institucionales tradicionalmente instalados en el campo educativo hacen que los docentes [...] a través de formas, soportes y géneros [...] no se permitan recuperar el dinamismo, el color y la textura” (2003:14), es decir, nos enfrascamos en las barreras vistas como problemas y no nos permitimos generar cuestionamientos que vayan más allá de las respuestas inmediatas ante soluciones emergentes. Cada maestro al compartir su visión de integración e inclusión y confrontarla con la de los otros para plantear los argumentos a exponer, empiezan a rescatar y aclarar elementos importantes que promueven el análisis y la movilización cognitiva, social y pedagógica que se tenía sobre la atención a la diversidad y lo importante que resulta el diálogo entre el saber práctico y el saber teórico para saber ser y hacer, en la respuesta con la heterogeneidad.

Actividad 3

La actividad tres, implicó reforzar la concepción y el enfoque inclusivo a partir de una lluvia de ideas de la lectura previa del documento “Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: una experiencia compartida”. El propósito es conocer los principios éticos que rigen a la inclusión y aprovecharlos para promover relaciones de respeto y equidad con la diversidad presente en la comunidad educativa. La narrativa de la dinámica se suscitó así:

-Recordamos que hace un mes, en la Junta de Consejo Técnico, realizamos un debate sobre las ventajas y desventajas de la integración e inclusión educativa, ello nos generó serios cuestionamientos sobre nuestro quehacer docente. Lo anterior nos sirvió, para generar más dudas y preguntas y no buscar como respuesta inmediata el “deber hacer”. El día de hoy, vamos a retomar la lectura que leímos con anterioridad, pero lo haremos primero con lluvia de ideas. Les pido a todos y a todas que pasen a escribir al pizarrón una palabra relacionada con la inclusión. (PA1).

Las palabras que escribieron fueron las siguientes:

Barreras, equidad, reto, oportunidad, igualdad, flexibilidad, solidaridad, colaboración, derecho, contextos, utopía, proceso, heterogeneidad, ideal, diferencias, acoger y diversidad.

-Con base a los conceptos que más les llamaron la atención de la lectura, ¿cómo o de qué manera empezamos a relacionarlos con nuestra práctica docente hacia la atención con la diversidad? (PA1).

-Pues la Educación Inclusiva, promueve el respeto por las diferencias y transformar nuestras prácticas docentes desde el mismo curriculum, podemos seguir en la intención de querer cambiar lo que no nos gusta, es decir, al que está “malito” o “tontito”, pero por qué no empezar por nosotros mismos?, creo que nosotros los docentes y la misma sociedad en general padecemos la peor de todas las discapacidades, o sea la discapacidad emocional. Ya ni siquiera sentimos interés por conocer a nuestros alumnos, los vemos como simples objetos que asisten a la escuela para ser llenados de conocimientos lineales, de la misma forma y con las mismas estrategias. Yo recuerdo mucho, cuando iba en tercer año de primaria, había tenido la experiencia de ver un eclipse y estaba muerto de asombro y alegría, quería contárselo a todos mis compañeros y a mi maestra.

Cuando llegué al otro día, levanté la mano y le dije a “Miss Lupita”, -he visto algo asombroso en el cielo- cuando era de día, pasó algo en el cielo que de repente se hizo de noche, ¿le dije, ¿qué es?- y ella me contestó sin mirarme: -apúrate a copiar lo que está en el pizarrón y ponte a hacer tus planas o no sales al recreo-, a partir de ese día decidí no volver a hacer preguntas, me sentí ignorado y un nudo en la garganta se me hizo, creí con toda seguridad durante muchos años, que había hecho la pregunta más tonta del mundo. (PG7).

-Son tantos niños en una escuela que es imposible incluirlos a todos por igual y no llevar a cabo prácticas excluyentes, créanme que a veces no es intencional, simplemente te olvidas de ellos porque pasan desapercibidos, algunos no hablan, no dan lata y eso se agradece, aunque también hay momentos en los que me pongo a pensar por qué no conversamos con ellos, qué experiencias traen, qué sienten o piensan.

Retomo la siguiente cita textual de la lectura que me llamó la atención y me puso a reflexionar: “lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado” (Arnaiz, 2005:43).

No es fácil, nada fácil, implica tiempo, actitud, compromiso, entrega y saber escuchar y estar para el otro, para aquellos que siempre hemos visto diferentes, y entonces nosotros ¿qué somos?, o ¿Quiénes somos para trasgredir la presencia de estos alumnos?, Ahora sí que me empieza a caer el veinte, pero no me pidan que cambie mi práctica de 20 años, de la noche a la mañana, estoy tratando de digerir estos planteamientos, son muchos años que he excluido a los alumnos con discapacidad y ahora llamados con BAP. (PG3).

Con las participaciones anteriores de los docentes, me daba cuenta que era comprensible que nos costara trabajo dejar las etiquetas, ya que siempre buscamos un adhesivo para diferenciar las cosas o a las personas, en ese sentido, cuando hablamos de integración identificábamos a los alumnos como niños “con” NEE, ahora con la inclusión venimos haciendo lo mismo, les nombramos alumnos “con” BAP. Y recordé que dentro de la propuesta que nos presenta el MASEE, (2011), se hace énfasis en que los alumnos “enfrentan” barreras, más no las tienen, es decir, que a partir del enfoque inclusivo, se busca reconocer, apreciar y valorar la identidad del otro, de aquellos alumnos desdibujados por el curriculum, de esos alumnos invisibles en los rincones escolares y en el curriculum.

De tal forma, comprendí la importancia de considerar los contextos escolar, áulico y socio-familiar como espacios o ambientes en los que interactúan los niños y niñas, pues era allí donde se generaban las barreras, mismas que no son responsabilidad del menor.

-¿Entonces, las barreras no son un obstáculo?, el problema es que lo diferente lo vemos siempre como un problema, ya sea que “fulanito” o “menganito” no aprenden como yo quiero o como lo estipula en tiempos el curriculum, con ello ya estoy generando yo una barrera. En mi caso, rescato la cita referente a la inclusión que dice: “se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros” (Arnaiz, 2005: 3). Me he dado cuenta que por ejemplo, Pedro que es lento para aprender y comprender, si le pongo de apoyo a Luis, éste último es capaz de explicarle a su modo a Pedro lo que a mí se me hace imposible decirle, descubrí que entre ellos se comunican de una manera sencilla y con el ejemplo Luis va mediando el aprendizaje de Pedro, mientras yo me quiebro la cabeza pensando cómo darme a entender con él. (PG8).

-Jajaja, a mi me ha pasado lo mismo, pero al darme cuenta de esa situación en mi grupo, empecé a trabajar por equipos y a fomentar el apoyo mutuo, aquellos alumnos más avanzados los puse como monitores que apoyan a los niños con cierta dificultad, pero sí quiero aclarar que lo hago con la intención de que los aprendizajes entre ellos resulten significativos y no con el propósito de etiquetar aprendizajes lentos o rápidos, sino más bien con la finalidad de considerar procesos en los aprendizajes. Así que “es importante tomar en cuenta que cuando hablamos de inclusión, no debemos suponer que la persona está “verdaderamente incluida”, porque así lo creemos, sino que debemos lograr que realmente lo sienta” (Soriano, Osvaldo), como lo refiere la lectura.

Es ahí donde caemos en el discurso inclusivo, porque si yo digo: -"Soy un maestro inclusivo"- entonces, los demás piensan que soy muy fregón, muy a todo dar con mis niños y que respeto la individualidad y necesidades de cada quien. Pero cuando alguien pasa a mi grupo a observar mi práctica y se da cuenta, que tal alumno que enfrenta BAP o con discapacidad está sentado en el rincón, olvidado, que no promuevo su participación en las actividades y que sus compañeros lo relegan y discriminan, ¿dónde está la inclusión y el modelo del profesor que aprecia la diversidad? (PG2).

De esta forma, se sustenta que:

la documentación narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando se escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas. (Suárez, 2005:1).

Por tal motivo, el propósito de escuchar las voces de los *otros* es para:

generar nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar pues no sólo facilita la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas sobre los mundos escolares, sino que además lleva implícito un sentido de transformación radical de las prácticas docentes y la escuela. (Suárez, 2005:1-2).

Bajo tal argumento, la diversidad no se presenta como una historia que exponga hechos y acontecimientos aislados para confirmar una categoría inclusiva a partir de narraciones fundamentadas en propuestas de ambientes armónicos; antes bien, son narraciones basadas en visiones de principios éticos que:

no se limitan tan sólo a ofrecer comprensiones contextualizadas del mundo escolar y de las prácticas de la enseñanza, y a recuperar lo más fielmente posible las "voces", palabras, emociones y biografías de los docentes, hasta entonces silenciados, descalificados o tergiversados por el saber experto [...]. Por el contrario consideran que [...] en la medida en que sus estrategias de trabajo estén dirigidas a construir colectivamente un conocimiento que muestre y explique también los anclajes ideológicos de las prácticas de enseñanza y narrativas de los docentes y que, al mismo tiempo, esté orientado a la acción transformadora de las situaciones, [...] esas nuevas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores [...], enriquecen la comunidad de las prácticas y discursos en las que se mueven y construyen sus identidades, muestran la policromía y la polifonía de la vida social compartida y traen a la escena narrativas de sus relatos, elementos críticos del contexto histórico y social donde ésta se desenvuelve, entonces, podremos imaginarnos que otra educación, otra escuela y otras prácticas docentes son posibles. (Suárez, 2005:13).

Bajo el esquema personal que tenía del maestro modelo para atender a la diversidad, resignifiqué mi visión y considero que no se trata de ser un maestro modelo, ni el ideal del docente inclusivo.

El primer paso es empezar a autoevaluar nuestras prácticas docentes y eso ya lo empezábamos a hacer todos los docentes, claro está, cada uno desde su propio proceso, desde sus propias experiencias y a partir de sus visiones. De esta manera, nos estábamos brindando la oportunidad de compartir nuestras inquietudes, dudas y temores, de no sentirnos juzgados por lo que hacemos o cómo lo hacemos.

El diálogo entre nosotros se ha fortalecido y cada uno estamos resignificando nuestra visión inclusiva y pedagógica con las aportaciones y sugerencias de los otros. De tal forma que, al momento de empezar a generarse en nosotros conflictos cognitivos para saber cómo podemos dar respuesta a la diversidad, ya estamos movilizando nuestras ideas y concepciones estáticas.

La idea era no preocuparnos ni desesperarnos en encontrar una fórmula mágica para ser inclusivos, porque no existe, antes bien, cada docente al empezar a transformar nuestras actitudes íbamos modificando paulatinamente nuestro quehacer docente y de la mano de los niños iríamos construyendo escenarios inclusivos.

Cuando concluían las actividades, quedaban en mí preguntas que me generaban más cuestionamientos, a veces parecía que en vez de encontrar respuestas, aparecían en mi camino más preguntas:

¿Qué significa para mí, realizar una planeación para los diferentes y cómo docente qué resultados obtengo?

¿Qué significa para mí, realizar una planeación basada en las diferencias y cómo docente qué resultados obtengo?

En el afán de compartir también mis dudas con los docentes, llevaba a nuestros espacios de encuentro dichos cuestionamientos, no para ser resueltos, sino para analizar y resignificar nuestras prácticas.

- Nos hemos percatado que hablar de los diferentes y las diferencias nos causa inquietud o nos confunde. Desde que iniciamos con estos espacios de reflexión y análisis en las Juntas, nos hemos ido conflictuando más, sin embargo, tenemos una aproximación más clara de la inclusión. Le pido al equipo #1, que nos comparta los argumentos de sus planteamientos en cada pregunta. (PA1).

-Nosotros consideramos que realizar una planeación enfocada a los “diferentes” es enfocarnos a sus limitaciones, sus discapacidades o lo que no pueden hacer. Y bueno, en realidad son muy pocos maestros que hacen una planeación para los diferentes, ese trabajo se lo dejamos a USAER. Organizar mi planeación para los diferentes es elaborarla con más objetivos basados en diferentes aprendizajes unos para los “normales” y otros para los “diferentes”, en concreto, es más chamba por eso nos enfocamos a una planeación homogénea, más fácil y así no batallamos porque incluso ya las venden hechas, como las de “Montenegro” o el “Auroch”. (PG5).

-Y si planeamos para las diferencias, nos olvidamos de las etiquetas y por tal podemos incluir a todos en una planeación que considere las barreras y no las discapacidades, aunque consideramos que sí es importante que USAER nos vaya guiando con estrategias específicas para los alumnos que la presenten, o sea, los vamos a incluir en las actividades pero con sus respectivas adecuaciones. En este momento nos encontramos reconociendo ambos conceptos y sus implicaciones, pero ya con otra actitud y dispuestos a hacerlo con más compromiso. Pero si pedimos a las maestras de apoyo, que no nos dejen solos, necesitamos mucho de su consejo para saber por dónde vamos dando respuesta a la diversidad. (PG8).

-En la lectura que leímos, se nos menciona que los docentes: “Con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Según Fernández (2003) éstas deben reunir una serie de condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente considerando este principio como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social, como un proyecto educativo de toda la escuela que pretende implementar un currículo susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos”. Con base a los ritmos y estilos de aprendizaje, podemos empezar a considerar su importancia dentro de la organización de nuestra planeación, es decir, partimos del interés particular para aprender de cada niño y por tanto tenemos que respetar su ritmo también, sin necesidad de enfocarnos a sus carencias o limitaciones. ¿El equipo 2, que nos puede aportar de su análisis en los dos planteamientos? (PA1).

-Nosotros consideramos que una planeación dirigida a los “diferentes” sólo incide en un área específica que es la cognitiva. Pensar en los “diferentes” o los “raros” es resaltar su aspecto negativo y discriminarlos, cuando decimos: -“Laurita” ya vino la maestra de USAER para que te lleve a su salón especial y aprendas lo que no sabes, y todavía osamos en decirlo frente a todos como si fuera algo normal, recuerdo las caritas de estos niños y se sienten apenados cuando salen, aunque a algunos si les gusta porque se sienten comprendidos y aceptados por USAER. (PG11).

-Pensar en las diferencias, implica un gran compromiso, abrirnos a la pluralidad, enfrentarnos a nuevos retos pedagógicos y ampliar nuestras competencias docentes de atención a la diversidad, capacitarnos y apreciar a los alumnos precisamente por sus diferencias y no juzgarlos a partir de etiquetas. Pensamos que es más factible una planeación para las diferencias porque nos permite emplear diferentes acciones y estrategias que abarquen a la totalidad del grupo, sin verlos como seres homogéneos, sino como una diversidad de pensamientos, ideas, emociones e inquietudes.

Digamos que es más fácil, porque aseguramos que todos tengan las mismas oportunidades y eso facilita el trabajo de inclusión y aprendizaje, quiere decir que, no es pensar en mis necesidades como docente y lo que sea más cómodo para mí, sino darle importancia a mis alumnos y a la construcción de sus aprendizajes. Hacer una planeación para los “diferentes” por USAER y una para los “normales” por los maestros de grupo es hacer doble trabajo y en forma paralela, es decir, más trabajo. Sería mejor realizar una sola planeación por ambos maestros considerando a la diversidad y donde ambos maestros aportemos sugerencias. (PG7).

-Ya escuchamos ambas posiciones de realizar una planeación dirigida para los diferentes y otra para las diferencias, rescatamos como elementos principales que implica más trabajo hacer dos tipos de planeaciones, se atienden los déficits por un lado y por otro se puede tener la oportunidad de impulsar escenarios inclusivos con la diversidad, que conlleven a un diálogo de saberes escolares y comunitarios, es decir referidos a sus experiencias de la vida diaria que son significativos para ellos, de esa forma cada aprendizaje les significa más porque todos y cada uno de los integrantes del grupo tiene saberes que aportar a los demás para enriquecer el de los otros y retroalimentar los propios. Esto mismo nos está pasando a nosotros en este proceso de aprendizaje, USAER no es el experto que va a decirles lo que tienen que hacer o en qué están mal, ni ustedes tienen la responsabilidad única de dar respuesta a la heterogeneidad en el aula, entre docentes de apoyo y de grupo tenemos que empezar a generar una corresponsabilidad que nos lleve a trabajar colaborativamente donde surjan estrategias de atención a la diversidad bajo una visión inclusiva. (DU).

En la lectura “Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: una experiencia compartida”, (Valenciano, Grettel) nos menciona que:

[...] La decisión de brindar un determinado apoyo, no es una decisión del profesional de apoyo únicamente, sino de todos los miembros del equipo educativo que participan en la educación de la persona por apoyar. Por otra parte, si queremos que la Educación Inclusiva se ofrezca en nuestras escuelas habrá que preparar docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias, ofreciendo a la vez espacios en las escuelas donde el personal educativo comparta sus experiencias y trabajen de manera conjunta en la construcción de escuelas y sociedades más inclusivas. (Valenciano, 2011:25).

En relación al marco inclusivo, los docentes de grupo empezaron a confrontar sus conceptos y a tratar de resignificar el trabajo colaborativo y la planeación para las diferencias, ellos fundamentan en sus participaciones la importancia de transformar la enseñanza tradicional dirigida para los alumnos *normales* y atreverse a realizar una enseñanza innovadora que incluya a las diferencias y dialogue con ellas a partir de los acuerdos con el docente de apoyo con base a la planeación conjunta. Al finalizar la actividad el director de la primaria comenta:

-El día de hoy nos hemos fortalecido con cada participación, con cada duda y cada propuesta que argumenta nuestro sentir y la misma confrontación que nos genera entender a la diversidad, tarea nada sencilla, sin embargo, no imposible. Sólo quiero comentar que un maestro excelente tiene la mente abierta al cambio, a romper paradigmas y salir de su zona de confort para enfrentarse a retos como es la inclusión y la convivencia con la diversidad (DP).

Actividad 4

La actividad consistió en reconocer la importancia que tiene el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos a partir de las tensiones que surgen entre los docentes de grupo y de apoyo para consolidar una planeación conjunta que atienda a la diversidad y promueva escenarios de convivencia con las diferencias. Se inicia con la proyección de una presentación en power point, con imágenes donde los maestros y directivos mencionaron algunas ideas referentes a la convivencia con la diversidad.

-Me llamó la atención mucho la imagen 4 donde sale "el negrito" que llega a la oficina para pedir apoyo y aunque se promueve la inclusión e igualdad de derechos, la realidad es otra. No tenemos la capacidad de estar juntos y convivir porque siempre buscamos a nuestros "iguales" aquellos que no trasgredan con sus ideas nuestro espacio y concepciones, si son diferentes los excluimos y nos apartamos de ellos sin más. Es muy chistosa la imagen, pero desafortunadamente es la realidad cotidiana. (D.U).

-Yo relacioné la imagen #5, con la temática que venimos tratando de meses atrás y hasta el día de hoy: los diferentes, las diferencias, las N.E.E, las BAP, los maestros de grupo y los maestros de apoyo, la currícula especial y la currícula homogénea. Todos de alguna u otra manera estamos discriminando, yo discrimino, tú discriminas, él discrimina, ella discrimina, nosotros discriminamos, ustedes discriminan, todos discriminamos nuestras diferencias. Tiene razón la frase que viene en la imagen: "Ser diferente no es un problema, el problema es ser tratado diferente". ¿Hasta cuándo vamos a tomar la decisión de acercarnos al otro sin prejuicios por sus características particulares, físicas, emocionales, cognitivas y culturales?, me ha pasado que a veces tomo la iniciativa para conocer al otro y me doy cuenta que cuando no coincido con sus ideas me aparto y me alejo. (PG6).

Considero que la gran mayoría de nosotros los docentes, tenemos las buenas intenciones de aceptar a los otros, de convivir en un ambiente de respeto e igualdad. No obstante, cuando las diferencias se encuentran surgen las tensiones, es allí donde nos estacionamos y vivimos las diferencias como problemas, entonces decimos: "No tengo ninguna necesidad de permanecer donde no soy valorado", o bien "No voy a permitir que entres a mi espacio, pues sólo acceden a éste aquellos iguales a mí". ¿Por qué no resignificar la tensión como una oportunidad de dialogar y llegar a acuerdos con el otro para convivir?

La participación me fue muy significativa cuando comentó:

-¿Qué pasa cuando no tenemos otra opción y hay que interactuar con la diversidad de identidades e ideologías?, no podemos salir huyendo cada vez que nos sentimos incómodos con la presencia de los otros. Empecemos a cuestionarnos qué tiene el otro que decirme, y qué puedo yo aportarle, cada uno desde su propia visión.

Ya que de manera directa e indirecta, nos podemos ir planteando cosas que probablemente transformaran nuestra forma de ver el mundo en la interacción con las diferencias. (PG2).

Fue así que me cuestioné, ¿Por qué inclinarnos por fingir que todos nos caemos bien, o que todos nos podemos tolerar? ¿Es preferible juntarte con las personas que sientes empatía o que tienen gustos e intereses afines a ti?

Mi conflicto se intensificó cuando la directora de la USAER comentó:

-Para mí ha sido fundamental empezar a replantear mis expectativas que tengo de los otros, nadie tiene porque cumplir con esos parámetros cognitivos, sociales, económicos, religiosos o culturales que me satisfacen de manera personal. Ahí reside la libertad de ser, cuando nos concentramos en las fortalezas de los demás a pesar de sus diferencias conmigo, al pensarlo así, ya estamos generando condiciones favorables de convivencia pues empiezo a reconocermé en una construcción colectiva que me conforma como un ser integral. (D.U).

-Ante tales consideraciones, cómo o de qué manera, las maestras de apoyo y de grupo podemos llegar a acuerdos para gestar planeaciones inclusivas que retomen las diferencias como punto de encuentro y así poder abandonar las planeaciones paralelas, fraccionadas e inmediatistas? (PA1).

-Pues no es sencillo, porque a mi parecer nunca lo hemos intentado, nos hemos quedado en esa buena intención que todos comentamos, y los únicos perjudicados de nuestra actitud son los niños que enfrentan barreras. (PG5).

Como refiere (Suárez, 2005:28), estas narraciones:

Ofrecen descripciones, comprensiones e interpretaciones de los mundos significativos de las escuelas, de las prácticas educativas que en ellas tiene lugar y de los actores pedagógicos que las habitan y realizan. En estos casos es posible percibir cómo los docentes narradores ponen de manifiesto y problematizan sus propias perspectivas e imágenes respecto de sus alumnos, al mismo tiempo que dan cuenta de los desacoples y desplazamientos que estos muestran al respecto las caracterizaciones más cristalizadas, estereotipadas y difundidas dentro del campo pedagógico y escolar.

En el desarrollo de las actividades anteriores, los que narramos somos partícipes de los cambios graduales, las movilizaciones cognitivas, las reestructuraciones pedagógicas y las preguntas que generan más dudas, pero sobre todo, somos aquellos que empezamos *descongelando al sujeto*.

Es decir, ante la existencia de condicionantes valorables hacia los otros para poder ser, se observa no sólo el esfuerzo analítico para cuestionarse quién es el otro, ello no precisa una aceptación inmediata de sus diferencias, aunque sí, empezar a comprender por qué el otro está aquí y en consecuencia, qué hacer con las diferencias presentes en los encuentros y desencuentros con la heterogeneidad.

Después de cuatro juntas de consejo, habíamos llegado de manera gradual a resignificar nuestra práctica docente, sabía que no era nada sencillo transformar nuestra visión homogénea y replantearnos una posición y visión inclusiva de la noche a la mañana. Pero sí de empezar a avanzar en el trayecto del respeto, la escucha, el diálogo, la toma de acuerdos, la negociación y a aprovechar las mismas tensiones que se suscitan al no coincidir todos en las opiniones o formas de concebir a la diversidad. Sin embargo, un paso hacia adelante nos abre la puerta para transitar caminos de atrevimiento pedagógico, mismos que requieren el apoyo entre docentes tanto de apoyo como de grupo.

Me pude percatar que en el cierre de esa sesión, los maestros y directivos se mostraron interesados para generar las propuestas didácticas, teniendo como resultado los siguientes planteamientos:

-Nuestro plan o proyecto se llama: "Respeto a la Diversidad". El objetivo es atender a la diversidad a partir de distintos procedimientos y estrategias que favorezcan la interacción y el diálogo para reforzar los aspectos cooperativos y de apoyo mutuo entre todo el alumnado. Los responsables seríamos los maestros de grupo y las maestras de apoyo.

La metodología a utilizar es a partir de la flexibilidad curricular, la planeación y los procesos de aprendizaje para graduarlos y adaptarlos a las capacidades e intereses particulares de los niños y niñas del grupo.

Las fases para su desarrollo son con base a la identificación de estilos de aprendizaje, la planeación conjunta y el desarrollo de estrategias, así como una evaluación cualitativa.

En realidad está muy general, pero tratamos de considerar los conceptos y las ideas que hemos ido trabajando en estas reuniones y ahora sí a empezar con un trabajo colaborativo. (MG8).

-Nosotros, el equipo 2 nombramos a nuestro proyecto: "Por una cultura de diálogo y convivencia". El objetivo es desarrollar en la comunidad docente una cultura de respeto y colaboración para un trabajo armónico. Los responsables somos los maestros de grupo, de apoyo, directivos de USAER y de primaria. La metodología a utilizar está relacionada al trabajo colegiado y proponemos participar en cada junta de consejo técnico con un tema, dinámica o estrategias que nos vayan retroalimentando en el enfoque inclusivo.

Las fases para llevarlo a cabo son a partir de la revisión del PETE, las actividades en el Plan Anual de Trabajo (PAT) y las propuestas de los docentes. Su evaluación, será a partir del impacto que las estrategias tengan en nuestra aula con la diversidad, sus aprendizajes y la convivencia. Así que vayan preparando para la siguiente junta sus propuestas y temáticas, que ahora sí, todos y todas vamos a participar, -jajaja-. (PG3).

-Bueno, nosotros somos el equipo 3 y le llamamos a nuestra propuesta “Un camino hacia la inclusión”. El objetivo es favorecer las prácticas inclusivas a través del trabajo colaborativo entre Educación Especial y Educación Regular, los responsables somos los maestros de grupo y de apoyo, así como los directivos de primaria y USAER y los padres de familia. La metodología va encaminada a identificar las BAP en los contextos escolar, áulico y socio-familiar ya teniendo claridad en ello, empezar a establecer acuerdos entre docentes para realizar una planeación conjunta dirigida a las diferencias. Las fases o los tiempos para desarrollar el plan son: Inicial (obtención y análisis de información), Intermedia (Planeación de estrategias para la diversidad), Final (Evaluación flexible y constante en el impacto de las estrategias, utilizando indicadores cualitativos). Con este plan, tratamos de construir una nueva concepción, el reto es cumplirla y no sólo escribirla y discursarla para regresar otra vez a lo mismo. Es importante que no abandonemos el diálogo entre nosotros, es una realidad que no todos nos caemos bien, ni sentimos empatía por todos, pero también es real que estamos en la misma escuela y tenemos que hacer más llevadera nuestra existencia laboral –jajaja-. (PA2).

-Yo pertenezco a este equipo, pero la mera verdad me resulta muy complicado llegar a acuerdos con los demás y trabajar juntos, no porque me caigan mal o cosas por el estilo, pero trabajo mejor bajo presión, de manera solitaria y bajo mis expectativas. Sí, acepto que he notado ventajas en mi acercamiento con ustedes, pero no logro acoplarme a esta dinámica de trabajo colaborativo. Ustedes me conocen desde hace 10 años atrás, yo respeto su trabajo y ustedes han respetado el mío. No prometo cambiar, porque me es muy difícil hacerlo, quizá puedo intentar hacer algunos ajustes en mi forma de trabajar, pero no sé en cuánto tiempo ni cómo. A mí me enseñaron de una forma tradicional y así aprendí mucho, entonces yo hago lo mismo con mis alumnos y no veo otra forma para que ellos entiendan el conocimiento. Aunque celebro, que a partir de estos espacios yo pueda conocer un poco más a mis compañeros y saber que también a ellos se les dificultan cosas como a mí. (PG13).

Cada equipo nos fue aportando dentro de su propuesta un planteamiento muy interesante, ya no que no estábamos pensando en intereses particulares, ni siquiera en algún alumno en particular, sino que pretendíamos arribar a la construcción de un “nosotros” como parte de la diversidad. De alguna manera y quizá aún muy sutil, comenzamos a visualizar un principio ético de solidaridad, principio de la educación inclusiva, así también se hacía presente el diálogo para compartir nuestras visiones e ideas, y con base a los acuerdos que se tomaron para organizar este proyecto, se fueron negociando cómo y qué plantear, ello nos llevó a respetar las ideas de nuestros colegas, seguramente no todos estaban de acuerdo en lo que decía o proponía cada uno, pero fuimos gestando un escenario y un ambiente de cordialidad y respeto con las diferencias.

Es vital remarcar entonces, que la propuesta que cada equipo hizo, nos dio la pauta para trascender de una práctica individual a un trabajo colaborativo, que va a ayudar a transformar no sólo mi aula, sino mi identidad y conformación como docente, para impactar directamente hacia nuestros entornos, las familias, los alumnos, el curriculum y al colectivo docente. Es vital recordar, son cambios paulatinos, no hay trayectos seguros ni fórmulas que impliquen no conflictuarse cognitivamente.

Poco a poco daba cuenta que la inclusión y la atención a la diversidad era más que un alumno, una estrategia, un contexto y una intención. Hacía poco tiempo que había escuchado que hay “inclusiones políticamente correctas y forzadas” porque se priorizan los saberes escolares y se simula que todos nuestros alumnos son parte de la diversidad, cuando en la realidad excluimos del curriculum a los más lentos, a los diferentes y únicamente los tenemos ocupando un lugar físico en el aula.

En esa lógica, retomar la subjetividad a partir de las interacciones sociales, para ir “incorporando las experiencias, las creencias, los valores, las perspectivas, las opciones y las decisiones que los actores sociales crean y recrean en diversos contextos específicos”. (Ímaz, 2011:37), son un acto inicial que no pretende convencer al profesorado de cambiar radicalmente su quehacer docente ni tampoco de discursar una inclusión idealista que promueva la equidad e igualdad con y para la diversidad sin tensión alguna.

4.2 Proyectos pedagógicos aplicados con base a la toma de acuerdos entre docentes

Con base a los acuerdos tomados con los docentes de grupo a partir de su planeación didáctica, se trabajó de manera colaborativa en el desarrollo de estrategias fundamentadas en el diálogo, la negociación, el trabajo en equipos y el debate con los alumnos del grupo.

La finalidad fue interactuar con la diversidad y las diferencias que no se sustentan en enmarcar a los diferentes, de tal forma que en dichas actividades circunscritas con base a los proyectos planteados en los libros de texto del alumno y la planeación del docente, fue como se retomaron para su organización, los estilos y ritmos de aprendizaje para respetar los procesos individuales e intereses particulares de todos los niños.

Promover la participación de aquellos alumnos y alumnas que enfrentan BAP como parte de la diversidad, es el eje vertebral de cada propuesta o dinámica, de tal manera que se empiecen a gestar espacios de convivencia con las diferencias a partir de los principios dialógicos.

Proyecto 1: ¿Cómo son los seres vivos?

El proyecto se trabajó en el grupo de 4ºB con la maestra “*Fernanda*”, la narrativa que se generó fue la siguiente:

-Qué tal maestra “Fernanda”, vengo para que tomemos acuerdos con base a tu planeación mensual. ¿Qué has pensado, ya tienes en mente algunas dinámicas o estrategias para el proyecto? (PA1).

-Estaba checando y el proyecto del segundo bimestre de Ciencias Naturales se llama: “Diversidad animal”, había pensado en que los chicos investigaran las características físicas de los animales y que expusieran la información a partir de la escritura de un cuento o una historia. Pero ya en la organización de la planeación, me acordé que “Pedro” tiene debilidad visual y no sabe aún leer ni escribir. ¿Qué hago con él?, ¿Cómo lo evalúo? o ¿Cómo lo incluyo en el desarrollo de la actividad con todos sus compañeros, pues él no tendría evidencias escritas de lo que se trabajó? además no ve bien. (PG4).

-Podemos retomar tu idea y además considerar los estilos de aprendizaje de tus alumnos y alumnas para diversificar las actividades del proyecto. Quizá algunos alumnos se interesen más en dibujar, otros en escribir o bien en exponer. De esa manera, al planear considerando los estilos de aprendizaje, nadie queda excluido pues todos son partícipes de acuerdo a sus intereses y si se trabaja en equipos podremos favorecer la interacción con las diferencias. (PA1).

-Vamos a revisar los aprendizajes esperados que se plantean y con base a ello nos vamos guiando para la planeación y evaluación de los niños y niñas. ¿Cómo ves lo de los animales, o podríamos plantear hacer el proyecto de un zoológico? (PG4).

-Muy buena idea eso del zoológico, podremos aprovechar el interés de todos los alumnos y alumnas para que elijan su animal favorito, investiguen lo más relevante de ellos y promover el trabajo en equipos a partir de la conformación de un alebrije. Pero también podemos considerar temas transversales que no sólo respondan a los contenidos en sí, sino a una intencionalidad de los mismos. (PA1).

-Mmm, no te entiendo muy bien, es decir que los temas transversales, ¿se refieren al para qué de la educación? (PG4).

-Exacto, no sólo señalan y abordan contenidos que se consideran necesarios aprender de una asignatura ni área concreta de conocimiento, sino a todas, mismas que también implican intenciones del para qué se está aprendiendo y cómo podemos utilizar lo aprendido. Entonces, si sólo vemos el contenido como tal de animales ovíparos y vivíparos, estamos atendiendo únicamente el concepto y sus características. Sin embargo, si dirigimos ese saber escolar hacia un diálogo de saberes con la diversidad, con sus experiencias, intereses e inquietudes, se empieza a generar una intencionalidad en el aprendizaje y una construcción conjunta de saberes. Ahí estaríamos impulsando el encuentro con las diferencias e impulsaríamos el diálogo entre el saber escolar (animales ovíparos, vivíparos) con el saber comunitario (experiencias de la vida diaria, formas de ver y estar en el mundo, cosmovisión). (PA1).

-Ya entiendo mejor, pero, y a “Pedro”, ¿cómo le puedo evaluar? (PG4).

-Su estilo de aprendizaje es auditivo, entonces podremos promover que Pedro cuente la historia o cuento que hagan en su equipo pero de manera oral o que la escenifiquen, ya ves que le gusta actuar y bailar. Y como evaluación cualitativa podemos pedirles que realicen una propuesta de convivencia con las diferencias que tenga cada animal. (PA1).

-Por ejemplo, “Beto” es muy bueno para dibujar, entonces me gustaría que en cada equipo, haya alumnos con estilos de aprendizaje variados y no sólo de un estilo, así entre ellos se podrán ayudar más y conocerse, porque ya ves que ellos al igual que nosotras en las juntas, siempre buscamos a nuestros “amiguís” y ya nos conocemos. (PG4).

Me parece muy buena estrategia maestra, tengo un cuento que se relaciona con el tema que vamos a ver sobre diversidad animal, el cuento se llama: “Fórmulas mágicas para crear monstruos”, se puede utilizar como una estrategia inicial para contarlo y dialogar con sus referentes más inmediatos sobre la diversidad animal.

Con base a los acuerdos generados en la planeación del docente de grupo, se consideraron los estilos de aprendizaje de todo el alumnado, sin priorizar únicamente el saber escolar, ya que los niños y niñas también tienen que ser considerados en la construcción de sus aprendizajes y por ello la importancia de retomar sus intereses. De esa manera, en el desarrollo del proyecto se genera la siguiente narrativa con la diversidad de ideologías, inquietudes e identidades:

-Maestra, ¿qué hay el día de hoy en la caja de sorpresas? (A1)

-Mmm, vamos a revisarla, quizá algo interesante nos haya llegado. ¡Woooooowwwww! Es un cuento!!!! (PG4)

-¡Siiiiiiiiiiiiiiii! (Grupo)

-Vamos a ver cómo se llama y de qué es?. Se llama: “Fórmulas mágicas para monstruos”, de qué creen que se trate? (PG4)

-Yo pienso que de unos monstruos que son traviosos, porque ahí en el dibujo se ven unos “monstruitos” jugando bien divertidos ¡jajaja! (A2).

-Que lo cuente, que lo cuente ... (Grupo).

Cuando se termina de contar el cuento al grupo, surge la siguiente interacción dialógica:

-¿Les gustó? (PG4).

-Maestra, yo tengo en mi casa un perro que se parece a "pikito" el monstruo del cuento que era más travieso y tengo una víbora que se parece un poco a "pikón" porque siempre se busca cada problema por andar en el piso. (A3)

-Muy bien "Jorge", ¿Y a ti "Laura", qué fue lo que más te llamó la atención del cuento? (PG4).

-A mí, mmm, pues cuando los dos réptiles (pikito y pikón), se empezaron a convertir en monstruos raros y diferentes, como que eran mil animales en uno solo y eso era muy loco. Cuando parecía que ya no había nada más en que convertirse, psstss ¡jaz! ¡Oralesssss! Que se "guelven" a convertir en más nuevos y más mejores. (A4).

-Recuerdan que hemos estado viendo un poco el tema sobre los animales ovíparos y vivíparos, "Raúl" nos dice que tiene una víbora y un perro, son animales muy distintos ¿por qué? (MG4).

-¡¡¡Ahhhh, pues porque uno ladra y uno es mudo!!! Jajaja (A5).

-Tienes mucha razón "Raúl", pero, ¿qué otras características podemos encontrar en ellos?, ¿alguien más tiene animales en casa? (PG4).

-Yooooooo!!! En mi casa tengo un par de tortugas y un hámster cachetón -jajaja- a veces los llegamos a poner en la misma casita, pero no logran estar mucho tiempo juntos, pues las tortugas son grandes y me he dado cuenta que son muy dormilonas y "kikis" mi hámster es bien revoltoso, se la pasa mordiendo todo lo que encuentra a su paso y tragando hartas semillas de girasol. Por eso mi mamá tuvo que comprar dos casitas, una para cada uno para que no se "molonquien" -jajaja- (A6).

-Maestra, en la casa de mi tío Roberto, hay un gato y un pez, cuando visito a mi tío me gusta mucho acariciar a la "Renata" así se llama la "misifus" y el pez es de color naranja brillante, me gusta su velocidad que tiene para nadar. La otra vez vi en "Nacional Geografic", un documental que hablaba de la vida de los peces, dicen que son animales acuáticos y "vertebriados". (A7).

-¿Maestra, son vertebrados o vertebriados? Jajaja Porque si decimos vertebriados quiere decir que andan ebrios porque tomaron mucho alcohol jajaja (A3).

-¿Los animales pueden tomar alcohol? (PG4)

-Yo pienso que no es que lo hagan a propósito, sino que a lo mejor por accidente se lo toman, o también ahora que me acuerdo, cuando el perro de mi prima se enfermó, lo llevaron al doctor y le dieron medicamento y tenía como alcohol porque olía y ya después se compuso. O a lo mejor sí pueden tomar alcohol como en el cuento que nos contó, cuando "pikón" guarda su llave en una botella de vino y cuando tiene sed piensa que es agua y se la toma, pero se le atora la llave en la garganta y casi se estaba muriendo. (A8).

En el desarrollo de la actividad me percaté que no todo lo que uno planea con anterioridad puede salir tal cual se organizó, ahí supe que al igual que una actividad puede ser moldeable, también lo son nuestras prácticas. Sabía que no podía coartar los intereses de los niños y dirigirlos hacia donde la maestra de grupo y yo queríamos con tal de cumplir nuestro propósito o contenido escolar.

-Bien, sus compañeros nos han compartido sus experiencias con algunos animales con los que han interactuado un momento, recuerdan que en la lección nos menciona que hay animales ovíparos y vivíparos. Los animales ovíparos son aquellos cuyas hembras ponen huevos y se refiere a los réptiles, anfibios, peces o aves. Por ejemplo, los reptiles son vertebrados y normalmente ovíparos, se desplazan arrastrándose, con patas o sin ellas, como en el caso de la serpiente, el lagarto o el cocodrilo.

-Y los vivíparos son animales que se desarrollan dentro del útero o matriz, que es un órgano que está en el aparato reproductor de la hembra al nacer. Existe una diversidad de animales grandes, pequeños, ovíparos, vivíparos, flacos, gordos, vertebrados o invertebrados. Y en el cuento de “fórmulas mágicas para monstruos” fuimos viendo cómo “pikito” y “pikón” empezaron siendo dos réptiles pequeños y ... (PG4).

-Maestra, maestra, en la tarea que nos dejó ayer de investigar yo decidí investigar de los réptiles, ¿puedo decir cómo son ellos, si puedo? (A9).

-Adelante “Carlos”, ¿qué investigaste de los réptiles? (PG4).

-Voy a leerlo porque si no se me olvida: Dice que “Los réptiles son animales vertebrados, se estima que hace unos 310 millones de años descendieron de los anfibios, pero no de los anfibios modernos de hoy en día sino de otros anfibios que vivían en la tierra en aquellos tiempos. Con el transcurso del tiempo los mamíferos y las aves surgieron de los réptiles. Las siete mil especies de réptiles que viven hoy en día se clasifican en tres grupos básicos que son: Cocodrilos, Lagartos y Serpientes y Tortugas”.

Maestra, entonces “pikito” y “pikón” se convirtieron en muchos animales como tortugas, lagartos, serpientes y tortugas pero muy “chidos” cuando se transformaban en uno solo, aunque también había veces que se transformaron en perros, gatos, caballos, conejos, cebras, vacas, elefantes y monos. ¡Qué chido sería convertirte en muchas cosas a la vez! (A10).

-Muy bien “Juan”, entonces en el cuento “pikito” y “pikón”, se convirtieron en diferentes animales, tanto en ovíparos como en vivíparos. Ya dijimos que los animales ovíparos son aquellos que nacen del huevo de la madre y los vivíparos ¿cuáles son “Mirna”? (PG4).

-Este, los vivíparos son los animalitos que están en la panza de su mami y nacen de ella no del huevo. (A11).

-Muy bien, ¿hay alguna duda de cuáles son los animales ovíparos y vivíparos? (PG4).

-¡Noo! (Grupo).

-Bien, ahora que ya vieron con la maestra las características de los animales ovíparos y vivíparos, qué les parece si entre todos hacemos un “Monstruo mágico”, y nos reunimos en equipos de cinco integrantes. Escuchen bien la indicación: Se les van a repartir una imagen de un animal a cada uno de ustedes, ese animal puede ser ovíparo o vivíparo.

Cada integrante tiene que elegir la parte del cuerpo del animal que más les guste y en el equipo se tienen que poner de acuerdo para hacer su “Monstruo Mágico”, es importante que todos participen en las decisiones, el dibujo y en la historia que tienen que inventar de ese monstruo. (PA1).

-Maestra, y ¿cómo tiene que ser la historia? (A12)

-Van a inventar un cuento de ese “Monstruo Mágico”, qué come, en qué ecosistema vive, cuánto mide, cuánto pesa, quienes son sus amigos, lo que ustedes quieran inventar a su monstruo y para hacerle su nombre van a utilizar una sílaba del nombre de su animal, la que más les guste y entre todos van a armar su nombre. Ejemplo: si en mi equipo están los nombres de estos animales: perro, gato, caballo, tortuga, conejo, colibrí. Las sílabas que se eligieron por cada animal son las siguientes: perro, gato, caballo, tortuga, conejo, colibrí. Entonces el nombre de mi animal favorito sería: PETOTUNELLI (PA1).

-Oraleeeeeeeeeeeee!!!! (Grupo).

-Pero también, van a incluir en su historia, un mensaje acerca del valor de la amistad, el respeto, o el valor que ustedes quieran darnos a conocer en su historia. Estamos de acuerdo? (PG4).

-¡¡¡¡¡Si!!!!!!!!!!!! (Grupo).

En el transcurso de la actividad, se fueron generando las tensiones para trabajar en equipo, ya que cada integrante deseaba que las cosas se hicieran como ellos querían y no consideraban las ideas de todos, o bien las desechaban o invalidaban:

-A mí me tocó el rinoceronte, a mí el pato, a mí la serpiente, a mi el avestruz, a mí la ballena y a mí la hormiga. (equipo 2).

-A mi me gustó del rinoceronte su cuerpo porque es grande, a mi del pato su pico, a mi del pavorreal sus plumas de colores, y yo de la ballena me gustó su cara, y a mí de la hormiga sus patitas. (equipo #2).

-Ayyyyy no “Luis”, cómo crees que las patas de la hormiga, eso no es importante, a quién le van a interesar unas simples patas que ni se ven. Te pasas eh!!! (A5).

-O sea, íbamos tan bien y sales con eso, maestraaaaa, dígale a “Luis” que elija otra parte del cuerpo de su animal, nos va a quedar bien feo. Mejor elige los ojos o las antenas ya siquiera. Pero qué ridículo se va a ver nuestro animal grande con unas patitas de hormiga. (A3).

La (PA1) se acerca para mediar la tensión generada en el equipo:

-¿Qué pasa chicos?, ¿cuál es la inquietud o por qué están discutiendo? (PA1)

-Maestra, es que todos ya nos pusimos de acuerdo en la parte del cuerpo que va a dibujar cada quien para nuestro animal, pero “Luis” está de necio que quiere dibujar las “patitas” de la hormiga y nosotros no estamos de acuerdo, puede elegir otras partes que están más chidas y elige lo peor. (A9).

-¿Qué pasaría si “Luis” elije dibujar las “patitas” de la hormiga”? en los acuerdos para hacer la actividad dijimos que cada quien elegiría a su animal favorito, él lo hizo y no se están respetando sus decisiones. ¿Él les dijo algo por su elección de su animal a ustedes? (PA1).

-No, pero no tendría porque hacerlo, pues nuestras elecciones si están padres ¿verdad? (A6).

-Para que puedan realizar el trabajo entre todos, de la misma manera todos tienen que participar. Ningún animal es mejor o peor que todos los demás, cada uno tiene su razón de ser y su importancia. Antes de seguir, van a dialogar entre ustedes para negociar cómo van a resolver esta situación en su equipo. “Fernando”, te pido de favor si puedes coordinar en el equipo la negociación. Vuelvo en un momento con ustedes. (PA1)

- ¿Qué vamos a hacer? (A8).

-Pues quitar la parte de las “patitas” y asunto arreglado, que “Luis” elija otro parte. (A9).

-Pero la mera verdad, no se vería tan gacho si le ponemos las patitas de la hormiga, además ni lo hemos visto cómo se ve. ¿Qué piensas tú “Luis”, por qué decidiste elegir las “patitas”? (A3).

-Porque mi papá siempre me decía cuando yo era más niño que las hormigas son unos animales muy pequeños y también invisibles para muchas personas, pero son muy trabajadoras y aunque estén muy cansadas nunca de los nunca dejan de caminar y de trabajar y luchar por sus sueños.

Mi papá murió hace dos años y siempre me dijo trabaja duro para que seas alguien importante en la vida, y me acordé de él hoy al ver la hormiga. (“Luis”).

-Lo siento “Luis”, yo no sabía que tu papá, que tú, que las hormigas ... (A9).

-¿Qué pasó niños, pudieron negociar algo?, ¿ya decidieron qué van a hacer todos? (PA1).

-Sí maestra, creemos que todos los animales son importantes estén grandes o pequeños, pues podemos hacer un monstruos padre con todas las partes. (A1).

-Entonces, ¿que acordaron? (PA1).

-Respetar la decisión de “Luis” para dibujar las patitas de la hormiga y nosotros las que elegimos también. (A2).

Los alumnos fueron realizando sus trabajos, y entre ambas maestras (grupo y de apoyo) al suscitarse esta tensión en el equipo 2, se fue trabajando con los demás equipos la importancia de dialogar cuando surgiera una diferencia, y después llegar a negociar para tomar un acuerdo que los llevara a no excluir a nadie, ni a sus ideas. En el caso del equipo 4 donde estaba integrado “Pedro”, sus compañeros del equipo consideraron su participación, ya que al estar cuatro años juntos el grupo valoran y respetan a “Pedro”.

Por su parte, “Pedro” eligió dibujar el cuello de la jirafa y como no le agrada mucho colorear, pidió al equipo que él contaba el cuento de manera oral porque se le hacía más fácil. Al finalizar sus dibujos todos los equipos, se dispone a la presentación de los proyectos, algunos equipos escriben sus cuentos, otros deciden representar la historia y otros exponer sus dibujos nada más.

-El equipo 1, nos va a leer su historia por favor, o como la hayan preparado. (PG4).

-Bueno, a nosotros se nos ocurrió esta historia: Un día una pantera soñó que había un mundo mágico solo para ella, y decidió irse por el túnel del tiempo a viajar por todo el mundo animal, entonces conoció a otros animales que parecían tener hechizos para vivir muchas vidas y poder ayudar a viajar al mundo de la tercera dimensión, ahí los animales podían tener huesos y aunque se les rompieran les volvían a salir el doble de veces. Pero cuando un día amaneció ya no le gustó llamarse pantera y se fue a China a vivir con los osos pandas, aunque le gustaba más vivir en la selva porque había más plantas verdes, mucho que comer, y su cueva para dormir. Solo que a veces era muy húmedo y llovía y eso no le agradaba tanto porque se enfermaba de la gripa y la tos. Pero no le importaba estar tan lejos de su casa, pues en China, la pantera se sintió como en casa pues el oso panda la invitó a conocer más cuates animales. Entonces un día, así como de repente, apareció una bruja buena, ella medía como 3 metros de altura y les dijo que les podía cumplir un deseo por ser buena onda. Y entonces, la pantera dijo, yo quiero ser buen amigo como el oso panda, y quiero volar alto como el águila y también quiero nadar muy rapidísimo como el delfín y correr como la gacela a cien mil kilómetros por hora, pero siempre de los siempre deseo tener mi corazón, así aunque me conviertan en muchos animales siempre recordaré que soy pantera de corazón porque siempre lo más importante es ser como nosotros somos y queremos. Y el nombre de nuestro “monstruo mágico” que antes era pantera es: JIPAGAPEEL. (Equipo 1).

-Al equipo 2, se nos ocurrió esta historia: Una vez, varios animales eran enemigos a morir, ninguno de ellos les gustaba ser débil, pues todos querían ser el número #1, era una lucha entre dos bandos, “LOS VIVÍPAROS” y “LOS OVÍPAROS”, cada banda pensaba, neta nosotros somos la onda, porque somos más veloces y más mejores. Los ovíparos siempre vivían en la tundra donde no había árboles ni vegetación, y los vivíparos vivían en la selva donde había agua, plantas y sol. Pero una noche pasó un problema en cada uno de sus ecosistemas y tuvieron todos que abandonar sus casas. El problema es que sólo quedaba un ecosistema que podían habitar y que estaba vacío, era el desierto. Allí era un lugar muy seco, no había nada, ni siquiera celulares para llamar a la ciudad y pedir ayuda a la banda de los monstruos mágicos. ¿Qué haremos pensaron todos los animales?, no nos queda de otra más que luchar a muerte, ninguno de nosotros podemos permitir que la otra banda ocupe el mismo lugar que nosotros. Entonces, decidieron combatir y por desgracia murieron algunos animales, y quedaban pocos. Nadie se había dado cuenta que los estaba viendo un búho, él era muy sabio y sólo se entristeció al verlos que se lastimaban y les dijo, por que mejor no son amigos y comparten el desierto, les daré una fórmula mágica para que el desierto se llene de verde y arboles, de agua y de comida. De los animales que quedan vivos, tienen que pensar en cuatro de sus amigos que murieron en el combate. Y van a decir la siguiente fórmula: “Rosa y cremita, rosa y cremita, que regresen los animales que se fueron de pinta”.

Cuando dijeron las palabras mágicas los animales que volvieron a revivir ahora eran varios animales en uno solo, como la “GAMUPARABU”, “HILUCAVITU”, “ZAESYEOSLE” y “NUDAVUHIÑAN”. Ellos nos dijeron les traemos un mensaje del más allá, para poder vivir en el desierto todos juntos y que salgan arboles y agua, tenemos que respetarnos y ayudarnos pues vamos a estar aquí viviendo por muchos años. Desde hoy, nuestro país se llamará: “AMIGOS POR SIEMPRE”.

-El equipo 3, nosotros hicimos la historia de el "CHANGOLEÓN" jajaja, este animal tenía mala estrella, siempre todo le salía todo mal, lo mandaron a vivir al Polo Norte, porque le habían dicho que él no era ovíparo pues había nacido de la panza de su mamá. Todo el tiempo había vivido engañado pensando que sí era de los ovíparos hasta que se encontró en el camino con "AFARECONALULA" quien siempre había pensado que era de la banda de los vivíparos, pero resultó que ella había nacido del huevo de su mamá. Los dos se sorprendieron al contarse sus historias y pensaron si la cigüeña los cambió de nido o de casa por equivocación.

Pero ¿cómo saberlo?, no era fácil salir de dudas, pues los dos amigos tenían partes de cuerpos de diferentes animales que se relacionaban con los ovíparos y vivíparos. Podían comer carne, chuletitas, fruta, verduras, insectos, semillas, pan, podían correr, nadar, volar, caminar, eran a veces veloces, otras lentos. Muy loca su vida de cada uno, y un día se les ocurrió una idea fabulosa, ya no luchemos por saber si somos de los ovíparos o los vivíparos, mejor disfrutemos ser quiénes somos y aprovechar todo lo que podemos hacer, así que cuando nos cansemos de correr como la pantera, después podemos descansar como el oso dormilón pues yo tengo la panza del oso dormilón jajaja.

Los dos amigos después se casaron y tuvieron monstruitos mágicos con diferentes partes del cuerpo de animales, y les enseñaron desde chiquitos el valor de la sinceridad y la amistad.

Ya por último el equipo 4, que somos nosotros. Así nos quedo nuestra historia:

-Había una vez en una selva unos animales llamados, Mamifaorriche, Caspehinalcon, Nubrinotilo y Pandinllo; ellos eran diferentes físicamente, muy raros, deformes, parecían unos monstruos que podían espantar a cualquier animal que se les apareciera en las noches.

Lo chistoso era que ellos no se conocían, pues sus cuevas se encontraban lejos unas de otras, a muchos pasos gigantes de distancia. Cada uno vivía en diferentes países, pero los países estaban a pocos pasos unos de otros. Cuando oscurecía, ellos pensaban que no habría en el mundo animal, alguien tan feo y raro como cada uno pensaba, entonces esto les entristecía mucho pues se sentían solos.

Pero un día se le ocurrió a una blanca palomita como la "Yimi" volar y volar alrededor por toditita la selva, y ¡Caramba! Qué sorpresa se llevó al encontrarse con estos monstruos, ella gritó loca de miedo ¡Auxilio, auxilio! Un mundo nos vigila, digo un gordo nos vigila, al referirse a Pandinllo quien era una mezcla de oso panda, dinosaurio y caballo.

En ese momento, siguió volando y se encontró con los otros monstruos animales, como la "Yimi" no era nada callada con sus gritos, los monstruos animales se dieron cuenta que no estaban solos, que había más animales como ellos, de repente empezaron a seguir a la "Yimi" que se había vuelto loca de tanto gritar, hasta que con tanto grito los monstruos animales se encontraron en el centro de la selva, el problema pasó cuando los animales de la tierra al escuchar tanta gritadera fueron a ver qué pasaba y su gran sorpresa que se espantaron al ver a los monstruos animales.

Ahhhhhhhh!!!! ... gritaron todos, el pollito pioooooooo, el gato kokoroco, el pavo cluclu, y la paloma rrrrrr, el gato miauuuuu, el perro guauguauuuu, la cabra meeeeeee, el cordero beeeeeeeee, la vaca muuuuuuu, el toro muaauuuuuuuu, y el pollito pioo ...

¿Y ahora, quién podrá defendernos?, el chavo del 8 no vienen por aquí, gritó el perro ¿qué vamos a hacer todos juntos?, es imposible juntarnos para vivir en las mismas cuevas. Por ejemplo, tú que eres el gallo cantas diferente al Nubrinotilo, y luego el gato es menos veloz que el Caspehinalcon porque el corre, nada y vuela.

De repente apareció la luciérnaga y les propuso a todos que hicieran una reunión para que cada uno dijera sus reclamos y sus propuestas. El problema era que sólo tenían una selva para todos y todos tendrían que estar en el mismo lugar aunque se hicieran “wuacalafuchi”. Pasó el tiempo y todos los animales “de la tierra y los monstruos animales hablaron y dijeron que iban a tratar de convivir aunque fueran muy diferentes, entendieron que si se valía ser diferente a todos pues cada uno era importante y no había que ser mala onda con nadie porque se podían poner tristes y eso no se les hacía a los amigos.

-Excelentes todas las historias!!!, cada una nos aportó diferentes formas de ver la diversidad animal. ¿Qué implica la diversidad animal para ustedes? (PG4).

-Pues que hay muchas variedades de animales, pueden ser ovíparos, vivíparos y también son los que vimos la otra vez los que tienen huesos y los que no. Son de muchos tamaños y formas. (A7).

-A mi me gustó mucho que son muchos animales que hay en el mundo, pero también los animales a veces tienen problemas y no se llevan tan bien porque no son iguales y se enojan entre ellos. (A2).

-Así como hay diversidad de animales con características y habilidades diferentes, así también existe la diversidad humana, ¿nosotros somos iguales? (PA1).

-No, somos diferentes, bueno iguales pero diferentes, iguales porque todos somos humanos, pero somos diferentes porque hay hombres, mujeres, niños, niñas, bebés, viejitos. (A1).

-Todos nosotros somos diferentes físicamente y tenemos distintas formas de ser y de pensar, por eso todos somos parte de una diversidad. Cuando formamos parte de esa diversidad empiezan a surgir las tensiones entre nosotros, ya sea porque no logramos ponernos de acuerdo para trabajar, alguien no me cae bien, o no hace las cosas como a mí me gustan. (PG4).

-Maestra, a nosotros nos pasó eso en nuestro equipo, cuando “Luis” decidió elegir las “patitas” de la hormiga lo criticamos y le dijimos que su idea era pésima y psss lo hicimos sentir mal. (A9).

¿Qué tuvieron que hacer para llegar a un acuerdo entre ustedes y poder respetar también la idea de “Luis” en su elección por las “patitas” de la hormiga? (PA1).

-Pssss, al principio la mera verdad si nos cayó mal su elección, y le empezamos a decir de cosas, pero cuando usted se acercó y nos dijo que teníamos que dialogar entre todos para llegar a un acuerdo, pues fue cuando empezamos a negociar cómo le podríamos hacer para que su idea también fuera importante y no sólo la de nosotros. (A9).

-¿Qué fue lo que tuvieron que negociar entre ustedes? (PA1)

-Pues “Ángel” le preguntó que por qué había decidido dibujar las “patitas” de la hormiga y bueno, él nos contó la historia y supimos que es muy importante escuchar a los demás antes de juzgarlos, aunque sus ideas sean diferentes a las mías. (A4).

-Sus compañeros tuvieron que negociar ante las tensiones que se generaron en su equipo, ¿cómo lo hicieron? Pues con la ayuda del diálogo. Si no hay diálogo con los otros, la tensión se va a convertir en un problema y ya no puedo disfrutar de la compañía de los demás ni de la actividad que estoy haciendo. Pero aquí hay algo bien importante, cuando ya negociaron y llegaron al acuerdo de respetar la idea de “Luis”, ¿cómo se sintieron o qué pasó entre ustedes? (PA1).

-Pues ya cuando lo hablamos, nos dimos que cuenta que su idea también era buena, pero pensamos que la hormiga era débil en comparación de los animales de nosotros que eran muy grandes. Pero descubrimos ya cuando quedo terminado el "Monstruo Mágico" que sin las "patitas" de la hormiga, nuestro animal no se hubiera visto así de padre como nos quedó. (A3).

-Esas diferencias de formas de ser que cada uno tenemos, nos hacen únicos y si las vemos como una oportunidad de aprendizaje con los demás, nos van a ayudar a poder convivir con las ideas, las emociones, las experiencias y los intereses de los demás. Pero hay que tener presente que para convivir, es necesario dialogar cuando surjan tensiones pues no siempre vamos a estar de acuerdo con todos pero eso no implica que no podamos estar juntos para aprender, siempre y cuando lleguemos a acuerdos basados en el respeto. ¿En qué otros lugares o espacios se requiere negociar, dialogar y llegar a acuerdos para poder convivir? (PA1).

-En la casa, pues por ejemplo, a veces mi papá le gusta fumar después de comer cuando ya estamos sentados en la sala viendo la televisión y eso me choca a mí, ¡wuacala!, entonces le decimos mis hermanos que nosotros estamos chiquitos y él lo apaga, o se sale al patio a fumar. Ya después nos ponemos a jugar con él. (A11).

-Tienes razón "Rosita", es importante entonces dialogar y llegar a un acuerdo también cuando surgen situaciones en casa que no nos agradan. (PA1).

-¿Qué les parece si hacemos el museo de la "Diversidad Animal" y explicamos a sus compañeros la importancia de saber convivir con las diferencias y les explicamos los tipos de animales que hay y damos a conocer sus historias de los monstruos mágicos. ¿Les parece? (MG4).

-¡¡¡Si!!!!!!!!!!!! (Grupo).

La importancia y relevancia que tiene el diálogo entre el saber escolar y el saber práctico son eje fundamental para mediar procesos de enseñanza y aprendizaje con y desde la diversidad. La presencia de la narrativa como refiere (Bolívar, 2002:4):

Es una forma de construir la realidad [...] y la subjetividad una condición necesaria del conocimiento social. La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunitario. El juego de subjetividades, es un proceso dialógico, que se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento.

Retomar la subjetividad tanto en la narrativa como en la práctica de las estrategias y actividades, resulta por demás enriquecedora para todos y cada uno de los participantes, ya que se promueve la interacción de *dimensiones personales (afectivas, emocionales y biográficas)* para la conformación de un ser integral en donde el punto de encuentro es el diálogo con las diferencias.

Proyecto 2: Diversidad lingüística

Al inicio, la mayoría de las veces, los diálogos entre docentes, llevan de manera implícita la etiqueta al otro, al *diferente*, al que no puede y necesita ayuda.

La (PA1) cuestiona a la (PG):

-¿Hay algún problema con los niños de 4° o de manera específica alguien enfrenta alguna barrera que pueda atenderse? (PA1)

-¡Afortunadamente no!, todos trabajan bien, hacen sus planas, recortan adecuadamente, colorean sin salirse del margen y ya saben sumar, excepto dos niños que tú atiendes, aún les falta consolidar aspectos de escritura, pero cuando te los llevas al “saloncito especial”, yo veo que si aprenden. (PG)

Lo anterior, era muestra evidente de prácticas excluyentes, ya que al momento de pasar por la alumna *Silvana* a su grupo y llevarla al aula de apoyo, ella se tapaba con sus manos los ojos y decía:

-No me gusta ir a ese salón, mis amiguitos me dicen que soy burra y tonta porque no aprendo como ellos. (A1)

-No les hagas caso, tú sí sabes, pero necesitas solo un poquito más de práctica para que leas bien como ellos. (PA1)

A lo lejos, se escuchó el grito de *Julio*:

-Lero lero candilero, ya se va la que no puede leer.

A su defensa salió *Rafael* y dijo:

-¡Déjala!

Rafael era un niño que nunca hablaba y que se limitaba a hacer dibujos, era de esos alumnos que como maestra no sabes que existen porque nunca dan lata, porque están en su mundo que pasan desapercibidos para todos. Su rendimiento escolar se limitaba a pasar de “panzaso”, su boleta estaba repleta de seis y cincos.

Ambas se encontraron en una mirada sorpresiva expresando que tenía apariencia de niño indígena, acto seguido surge la pregunta de (PA1): ¿Ya sabe leer y escribir?

(PG) -¡No!, el problema es que falta mucho, dice su mamá que no le gusta venir a la escuela porque se aburre y no aprende a lo que decide mejor llevarlo cada mes a la siembra de maíz que se hace en su pueblo, allá en Oaxaca, si quiera así, se ganan unos centavitos más.

La (PG) argumenta:

Por eso le pongo en todo 6, pobrecito tiene que trabajar porque no tiene papá y la verdad no tengo tiempo para dedicarme específicamente a él, ya suficiente trabajo tengo con “Pepé” (niño con discapacidad motriz) que anda de allá para acá en su silla de ruedas haciendo su “relajito.

El interés por conocer más cerca a “Joel”, ese alumno invisible por tanto tiempo para el curriculum, para las maestras y sus propios compañeros, se convirtió en una necesidad para mí de conocer al otro. A raíz de esta situación, se programó una entrevista con la madre del menor, transcurrieron más de dos semanas para coincidir en ese diálogo, en el que a partir de los encuentros con los referentes del niño se fue dando pauta para elaborar una planeación inclusiva con la maestra de grupo.

¿Es preciso explicar que ni la institución escolar ni el profesorado estamos, en principio preparados para atender a la diversidad?

Seguramente no hace falta decir que necesitan una formación más amplia y menos dogmática, unas orientaciones curriculares más atentas a la naturaleza cambiante de la sociedad, unas relaciones más fluidas y útiles entre las autoridades públicas y las minorías. Al mismo tiempo, hay que advertir que ningún plan desde arriba puede abarcar la potencial e imprevisible diversidad del entorno y el público escolares, por lo que los mecanismos de ajuste deben estar mucho más pegados al terreno, más cerca de la información y de las necesidades reales. (Fernández, 2006: 55).

El día ansiado llegaba, para mí, un tanto nerviosa por conocer a la madre del alumno que me inquietaba, en el sentido de poder dar respuesta a mis inaceptables prácticas excluyentes de nunca haber identificado a “Joel” a lo largo de dos bimestres, el error de no haberme dado cuenta que no sabía ni las vocales, como coloquialmente se dice, “ni la o por lo redondo”.

Sorpresivamente, la madre hablaba la lengua mazateca y también el idioma español, aunque no sabía leer y escribir, pero con gran amabilidad compartió la información.

En mi papel de experta y con base a mecanismos instrumentales traté de recabar información a través de una entrevista y cuestionarios, referentes al contexto socio-familiar para comprender las ausencias del niño a la escuela e identificar las BAP.

Así fue como me enteré que la madre era el único sustento de la familia conformada por cuatro hijos, la casa que habitaban era rentada y únicamente hacían dos comidas al día.

La entrevista no pudo concluirse en esa ocasión, debido a que la madre tenía que salir a trabajar a una casa para hacer la limpieza, por lo que se programó una nueva cita. Más que respuestas, se generaron más preguntas en mí, en realidad me sentía confundida pues la información no me daba para hacer gran cosa y lo poco que tenía se lo compartiría a la psicóloga de la unidad de USAER para que también dieran sugerencias de atención y el niño lograra acceder a la lecto-escritura.

Es así, que para dar seguimiento a la entrevista, nuevamente en el diálogo con la madre prosigo con las preguntas previamente diseñadas y que estaban dirigidas al tipo de vivienda, gestación del niño, enfermedades adquiridas, problemas de aprendizaje en preescolar, etc. No obstante, al finalizarla y cuando se agradece a la madre por su asistencia, ella lanza la pregunta:

- ¿Quieres saber cómo es "Joel"?, ¿Qué le gusta hacer?, ¿Por qué se queda dormido y no viene a la escuela?, ¿Cuál es su color favorito?

La sorpresa y el desconcierto me invadieron, ante la imposibilidad de no considerar la esencia del niño, sus significados y referentes culturales maternos.

Cuánta obviedad tenía de las barreras contextuales que no le permitían aprender la lecto-escritura convencional a “Joel”, y cuan estaba en mi papel de experta, que mi visión inclusiva se reducía al saber escolar y a los contenidos con base a las señalizaciones de los planes y programas educativos.

Es así, que en la continuación de ese encuentro dialógico, la madre con gran emoción comparte los gustos de su hijo:

-A él le gusta ir a sembrar al campo, allá en el pueblo de la tatá, así le dice a mi papá, él le ha enseñado a sembrar el maíz y el frijol, cuando “Joel” sabe que se va a Oaxaca brinca de felicidad, “¡ay mi niño qué gusto le da vivir en el campo!”, luego se va a nadar al río y dice que platica con los animales porque ellos sí le escuchan, aunque le da risa porque me dice que tampoco saben leer y escribir como él, seguramente estarán mudos o son invisibles como yo, dice “Joel”.

Con lo anterior, me percaté que los alumnos que son invisibilizados, “siguen haciendo un doble esfuerzo por adaptarse a una estructura que contradice su cultura familiar, que les hace renunciar a su identidad cultural y que les presenta unos contenidos y valores que les son ajenos y poco motivadores”. (Sales, 1997:52).

Ante este reto, “Joel”, no requería de un apoyo fundado en *buenas intenciones*, no era suficiente con que él estuviese incluido en el aula, ocupando un asiento, no era importante que se pasara lista y que su nombre aparecía en la diversidad de alumnos y con ello suponer que ya era parte de las prácticas inclusivas; más bien, exigía un diálogo abierto con él, con sus experiencias, intereses, deseos e inquietudes; de igual manera un compromiso corresponsable por parte de las docentes.

La práctica a transformar tendría que ser, empezar a abandonar la planeación paralela, el trabajo fraccionado y disperso con la (PG), dejar de enfocarnos en un currículum cerrado con evaluaciones cuantitativas, para empezar a generar ambientes y competencias docentes de diálogo, confianza, respeto, solidaridad, negociación y acuerdos bajo principios éticos en beneficio de los otros.

A partir de su saber práctico, no solo de “Joel”, sino de todos y cada uno de los niños/as del grupo de 2°, pues cada cual, trae una visión de vida, una historia que contar, una razón de ser para transformar la metodología de la enseñanza y el proceso en sus aprendizajes.

Empezar a generar prácticas inclusivas es motivo inicial que implica no ponerse en el lugar del otro, sino de “construir “argumentos –sustentables en la convivencia- para justificar y entender sus comportamientos, a dialogar y a valorar la diferencia y defender la igualdad, a tener una actitud autónoma y crítica ante la realidad sociocultural y actuar en consecuencia”. (Sales, 1997:39).

Ante la posición anterior, surgen las primeras acciones que realizo, para dialogar con el curriculum, para conocerlo y darle practicidad con base a los temas de relevancia y así relacionar saberes prácticos con saberes escolares, lo cual permita arribar a una perspectiva de atención para la diversidad, donde también se logre trabajar de manera colaborativa con la (PG).

No se ve la colaboración como una estrategia simplista y subjetiva, en la que se simula trabajar “juntas”, “hombro a hombro”; sino como oportunidad de sumarse a las acciones que la (PG) ya realiza con base a su práctica docente y planeación.

La diferencia redundante, en encaminar el apoyo para generar prácticas incluyentes, no solo de un niño indígena “Joel”, sino de todos los niños/as como parte de la diversidad.

De esta manera, propongo a la (PG) apoyar a todo el grupo, aunque con actividades referentes a la lecto-escritura, como ella lo solicita. Mi acompañamiento dentro del contexto áulico, tendría que beneficiar a todos y no a unos cuantos; las dinámicas y ejercicios serían planeados en relación al proyecto del III bimestre de español con base a los libros del alumno de la Secretaría de Educación Pública (SEP), del cual se vincularían con temáticas abordadas en las demás asignaturas (matemáticas, cívica y ética, ciencias naturales, artísticas, historia) para no fraccionar conocimientos y brindar la posibilidad a los niños/as de una mejor significatividad con sus referentes en diversas áreas.

Sin perder de vista las prácticas de convivencia como prioridad ante la necesidad de afirmar valores que promuevan el aprendizaje de vivir junto a otros. En el bloque de español referente al bimestre, se aborda como tema principal en el proyecto: “Ampliar su conocimiento sobre la diversidad lingüística y cultural de su entorno”.

El propósito de este proyecto es aprender a buscar información sobre las lenguas indígenas que se hablan o hablaban en tu comunidad y en otras comunidades de nuestro país, así podrás conocer palabras, poemas, canciones o adivinanzas en esas lenguas y su versión en español, y las compartirás con otros compañeros. (SEP, 2010:144).

En el desarrollo del proyecto de Español III bimestre, trabajamos de manera colaborativa (maestra de grupo y maestra de apoyo) diversas técnicas de cooperación en el grupo, que consistían en debatir, acordar y proponer con base al diálogo, alternativas para solucionar conflictos, que eran abordados también en el bloque III de la asignatura de Cívica y Ética, referente al tema de “Construir acuerdos y dar solución a problemas de la vida diaria” (SEP,2011), para que finalmente se arribara a prácticas de convivencia.

Una de las técnicas que utilicé fue la “Aproximación Didáctica”, esta consiste en:

Presentar información sobre un tema para darlo a conocer y provocar la reflexión y el debate crítico sobre el mismo, de manera que se aprenda a razonar los propios argumentos y a contrastarlos con otros puntos de vista y perspectivas, evitando y corrigiendo los prejuicios y estereotipos que provienen de las generalizaciones sin fundamento ni análisis crítico. La presentación del tema puede elaborarla el profesor, los alumnos o cualquier otra persona que pueda dar información adecuada sobre el tema, con la mayor variedad de materiales y soportes posibles: material escrito, audiovisual, estadísticas, prensa, fotografías, etc. De los recursos y la imaginación de cada cual depende que la información sea motivadora para los alumnos y propicie el debate posterior en torno a los aspectos más controvertidos del tema, para que se exprese libremente la opinión y actitud de todos los participantes, se desarrolle el diálogo y se busquen conclusiones compartidas. (Sales, 1997:132).

Este tipo de técnicas me permitió replantear aquellos temas que aparecen en el currículum escolar y darles un viraje a lo acostumbrado en la enseñanza homogénea, con ello, los alumnos activan su pensamiento crítico a la hora de aprender contenidos nuevos.

De manera inicial, rescaté conocimientos previos de saberes prácticos de todos/as los alumnos/as con base al tema generador de la diversidad lingüística, apoyándome en mapas de la República Mexicana e imágenes para captar el interés y elaborar de manera conjunta con el grupo y la (PG) un mapa mental llamado: “Las lenguas indígenas de México”, tanto la maestra de grupo y yo promovimos la participación de “Joel” ya que no acostumbra a hablar, el propósito es que compartiera sus experiencias y referentes vividos en Oaxaca, él ante la sorpresa de ser tomado en cuenta sonrío, y desconcertado dice

-¿Yo?

De inmediato, todos sus compañeros voltean a verle, y la (PG) le cuestiona:

-¡Sí, “Joel”, tú! ¿Conoces algo sobre las lenguas indígenas?, ¿Sabes qué son o conoces a alguien que las hable?

Él contesta, muy seguro que sí, y se da paso al diálogo compartido:

-Mi tata mamá, habla mazateco, pero mi tata papá habla otomí, yo hablo poco y quiero que ellos me enseñen más. Suena re chistoso cuando me gritan: ¡Joel a comer!, porque comer en mazateco se dice: “jichi”. Ellos viven en Oaxaca, mi tata me ha enseñado a sembrar, y a veces con un machete, corto la hierba que ya está re grande, mis tatas me dicen que por las noches salen espíritus que se llevan a los niños que no les gusta la escuela y eso me da hartos miedo, también me han enseñado que cuando el sol cala hartos no es bueno sembrar, porque la semilla se seca. También me gusta que mi tata Horte, me cocine unas tortillitas re ricas, de esas que huelen a calentito “ji ji”, soy re tragón, pero solo allá porque la comida de aquí es fría.”

-Mi mamá habla mazateco, pero le da pena que la escuchen porque dice que la gente se ríe de ella, y por eso no me ha enseñado mucho, hasta que esté re más grande, y si yo quiero, me enseñará-.

Mientras “Joel” cuenta su experiencia, sus compañeros se sorprenden y atentos le empiezan a hacer preguntas:

-Y cómo se dice amigo? ¿Y jugar y mamá?

En él se observa que aumenta su emoción, feliz continúa su exposición. De igual manera se da apertura a la participación de los demás. Por su parte “Pepe”, dice que su abuelita hablaba la lengua náhuatl pero que ya murió y no convivió mucho con ella, solo recuerda que su abuelito decía que en Chiapas existían muchas leyendas de la gente de antes, como los aztecas y mayas. (PG) interviene diciendo:

-El español es el idioma más utilizado en nuestro país, pero hay muchas lenguas indígenas que se hablan en varias partes de la República Mexicana, recuerden ayer en la clase de español, cuando les dije algunos ejemplos como, el mixteco, el huichol, tzotzil y muchas más.

En esta lógica se aprecian las diversas aportaciones de quienes participaron y después de compartir su saber práctico que se consideró para dialogar con el saber escolar; la (PG) solicita a los niños/as hacer equipos porque se les va a contar una historia de una familia que emigró a la ciudad y deja su contexto rural.

Abro el espacio y doy pauta a la lectura de la historia, los niños muy atentos escuchan, al finalizar se les da la indicación para que dialoguen en cada equipo y con base a dos preguntas generadoras, lleguen a una propuesta para el personaje de la historia

Pregunta 1

¿Consideras que “Manuel” y su familia debieron quedarse en su pueblo con las personas que hablan una lengua indígena aunque el dinero no les alcanzara para vivir? Si/No ¿Por qué?

Pregunta 2

¿Consideras que “Manuel” y su familia pueden vivir en la ciudad para buscar mejores oportunidades de trabajo, aunque no hablen el español? Si/No ¿Por qué?

Los niños iniciaron un debate en cada equipo, en el cual “Joel” estaba por primera vez participando con los demás, se había dado voz a lo que él podía aportar, y al igual que “Pepe”, que no acostumbraba a poner mucha atención a las clases por estar cantando, esa ocasión se mostraba interesado.

Al finalizar el diálogo, cada equipo fue dando su propuesta y cuando se dio respuesta a la pregunta 1, un equipo concluyó que era mejor que “Manuel” se quedara a vivir en el pueblo con su familia, con aquellos que hablaban la misma lengua indígena como él, así en la ciudad no tendría problemas para comunicarse y no pasaría la vergüenza de ser discriminado.

El equipo en el que estaba incluido “Joel”, con base a diferentes tensiones generadas para llegar a la decisión en su equipo, sostuvieron que consideraban importante que la familia de “Manuel” buscara mejores oportunidades de crecimiento y trabajo en la ciudad, que todas las personas tienen derecho a ser tratados con respeto y cariño y sí es posible convivir con los que hablan diferente, aunque sea al principio a señas, ya después que se van conociendo se pueden entender mejor.

En un equipo, “Emiliano”, con mucha seguridad aseveró:

-¡No es posible convivir todos juntos pues no somos iguales, ya ves, “Pepe” no puede caminar, está en silla de ruedas y cuando uno se acerca a él se enoja y nos pega, o como el niño de 3ºA que es autista, él siempre roba las tortas y hace como que no hizo nada, por eso uno tiene que estar con los que son igualitos a uno.

Por su parte, “Pepe” contestó:

- Yo pienso como “Joel” que sí es posible convivir juntos aunque todos seamos diferentes, lo que pasa es que me enoja porque ustedes piensan que no puedo hacer nada y solo quieren hacerme “carrito” con mi silla de ruedas, por ejemplo: cuando dicen que van a jugar fut, yo les digo que también sé jugar y nunca me meten al equipo.

La (PG) interviene diciendo: ¿Creen que las diferencias nos unen o nos alejan?

La gran mayoría del grupo contestó:

-!!!Nos acercannnnnnnnnn!!!

Con base a la actividad, finalmente, cada equipo dio propuestas de convivencia para mejorar la relación con los demás e hicieron un “collage” de la diversidad cultural. En días posteriores, se dio seguimiento a la temática y se trabajó con loterías en lenguas diversas y en español para considerar también el saber escolar, pero no para priorizar el deber aprender la lecto-escritura, antes bien para promover la convivencia con las diferencias y construir la alteridad en el grupo.

El desarrollo de las acciones y estrategias realizadas a lo largo del proyecto de intervención, nos permitieron dar cuenta a los docentes que trabajar con y para la diversidad no es cuestión de buenas intenciones o pequeños esfuerzos; por el contrario, es necesario centrar la importancia que tiene involucrarnos conjuntamente en la elaboración de propuestas pedagógicas que promuevan el saber ser y no priorizar el deber saber.

De manera personal, este trayecto de intervención me deja con cuestionamientos que no buscan respuestas inmediatas para solucionar problemas o conflictos, sino me lleven a resignificar qué puedo hacer para seguir transformando mi quehacer docente, no en la lógica de llegar a metas y pretender que se cumple con un objetivo definido y lineal. Contrario a ello, comprendí que en cada acción pedagógica que lleve a cabo, éstas deben estar encaminadas a propiciar un conjunto de nuevas acciones colectivas, globales y que vayan más allá de atender un saber escolar.

Es decir, posicionarme como un agente mediador que posibilita escenarios de diálogo y convivencia con las diferencias, en este sentido, hay que conjuntar visiones y no me refiero a continuar en el papel de especialista que tiene respuesta o estrategia para todos y para todo, sino en la lógica de construir prácticas inclusivas que no consistan en bajar el nivel de enseñanza o de aprendizaje para aquellos grupos vulnerables, pues no se trata de continuar con un sistema alterno. Más bien, nuestra tarea como mediadores es gestar alternativas pedagógicas que conlleven a compartir experiencias y formas de ser y estar para retroalimentar aprendizajes y saberes.

Pensar en el otro como lo refiere Lévinas, implica basarnos en principios éticos, este pensamiento me acompañó a lo largo de cada actividad, al cuestionarme ¿quién es el otro sin mí? ¿Qué soy yo sin los otros? Esos otros distintos que son parte de la diversidad, cómo relacionarme con los otros, ¿para qué o qué sentido tiene compartir visiones distintas a las mías?

La construcción de mi identidad docente, me está permitiendo abandonar esa visión limitada de pensar sólo en mis necesidades e intereses, de atreverme a arribar al colectivo docente sin esa búsqueda de soluciones, más bien bajo el marco de diálogo donde aunque no coincidamos en decisiones o ideologías, el punto de encuentro sea la atención a la diversidad.

Bajo esta consideración, la reconstrucción de cada actividad o proyecto realizado, me permitieron conocer a fondo las dinámicas en las relaciones que se suceden entre la interacción con el contenido, los docentes y los alumnos, no para identificar barreras y solucionarlas con alguna estrategia, antes bien, para reconocer al otro en presencia y esencia y acoger la diversidad como un valor que enriquece la visión pedagógica.

La cercanía a los otros no es tanto para conocerlos y saber qué les gusta y qué les disgusta, o bien qué saben y que no saben para dotarlos de conocimientos, de tal forma que el propósito fundamental de aproximarme a los otros como sucedió en este proyecto de intervención no fue cognoscitivo, sino una relación ética, en el sentido en el que el otro está y existe y eso me importa, esta situación me lleva a acogerlo aún a pesar de nuestros desencuentros pues a través de los otros me veo y me reconozco a mí misma.

Es importante agregar que con la propuesta de este proyecto no cambié a los demás, no impuse mi pensar, mucho menos consolidé una escuela ni profesores inclusivos, sin embargo, sí pude constatar que la atención a la diversidad inicia cuando nos reconocemos en los otros, cuando abandonamos las etiquetas y visibilizamos al ser para que exprese su pensar y su sentir no fundados en saberes lineales sino a partir de identidades y saberes comunitarios.

Dar respuesta a la diversidad implicó para mí trascender en el respeto por los otros tanto docentes como alumnos, saber que están no en un espacio físico para alterar mi existencia, están para ayudarme a conformar mi existir y mi saber ser para construir alteridades conjuntamente.

Conclusiones

Para dar respuesta a los propósitos planteados en el proyecto de investigación, se logró desarrollar a partir de la propuesta de intervención poder arribar a la resignificación docente a partir de la reflexión y la autoevaluación de competencias docentes, no con la finalidad de enjuiciar a los otros y sus prácticas, sino a partir de principios éticos de respeto y confianza llegar a gestar de manera particular y colectiva diálogos de saberes donde la prioridad no significó compartir información antes bien, implicó volver a mirar al ser y sus experiencias conocer los procesos formativos y de construcción grupal.

Asimismo, se abrió un camino dialógico que posibilitó una aproximación al trabajo colaborativo entre docentes de grupo y de apoyo lo cual permitió transitar en la transformación de la cultura de respeto y acogimiento hacia la diversidad en el contexto escolar por parte de la comunidad docente; no obstante, es importante tener en cuenta que los cambios no suceden de manera inmediata, por lo que actualmente siguen prevaleciendo aspectos que requieren seguir siendo analizados para continuar avanzando en el desarrollo de prácticas inclusivas y por consecuencia para asumir una convivencia y valorización con las diferencias.

Es por eso que en la primaria Fernando Brom Rojas, el término de diversidad inició como un conflicto amenazante para la homogeneidad y se concretaba únicamente a la diferenciación de características y condiciones humanas, si bien con cada actividad realizada se replanteó que la diversidad apuntala hacia un proceso de encuentros y desencuentros que no buscan necesariamente coincidir con el otro y sus ideas, sino que a partir de las tensiones que se suscitan con la presencia de lo heterogéneo van a ser una forma de encontrarse con los otros ya que éstas tensiones están latentes y ello no implica que tengan que ser vistas como problemas sino más bien como una oportunidad de gestionar la diversidad para construir alteridades en el marco de la inclusión.

Los hallazgos del taller con docentes en las juntas mensuales llevan a descubrir que se identifica al inicio del ciclo escolar en el profesorado, un manejo general de las propuestas en modelos educativos como lo son: integración e inclusión, en tal sentido se apropian de ellos como sinónimos indiferenciados, debido a que las alteraciones cognitivas y físicas de los alumnos con discapacidad, o que enfrentan barreras, son inalterables, por tanto, aunque se trate de incidir pedagógicamente en sus procesos de aprendizaje no conseguirán llegar a los índices esperados de calidad educativa.

Los actores de la enseñanza externan que el mayor problema que se vive en los centros escolares, es permanecer en una *zona de confort* muy bien delimitada, donde no se permite que nadie traspase los límites de lo conocido, tal situación se refleja en la permanencia insistente de modelos pedagógicos excluyentes, donde no cabe la duda ni las preguntas, sólo las certezas y las respuestas.

En torno a la presencia de identidades diversas en la escuela y las aulas, los actores educativos lograron aclarar la contradicción que existe entre la atención a los *diferentes* y el diálogo con las *diferencias*, sin que éstas últimas ellas se sujeten a espacios restrictivos y atenciones paralelas.

La dinámica de trabajo colaborativo se reorienta y se asume como un diálogo compartido, donde los expertos se diluyen y abandonan la repartición de tareas para que emerja el papel de agentes mediadores en los procesos de atención a la diversidad. De tal forma que, fue trascendental compartir experiencias, visiones, inquietudes y dudas sin temor a ser juzgados, de esta manera se pretende ampliar la perspectiva en el sentido de un trabajo participativo que no dependa de tiempos y espacios para lograr una planeación didáctica, más bien con base a las propuestas de los docentes contribuir a privilegiar la participación activa y ética que permiten valorar las diferencias en entornos y escenarios de convivencia. Es así que, el conflicto deja de ser un carácter influyente en la determinación del trabajo colaborativo entre docentes, para acoger a la diversidad.

La planificación pensada y dirigida para los *diferentes* y una pensada para las *diferencias* nos hizo ver a los docentes, la importancia de reorganizar, repensar, desarrollar y evaluar con base a procesos particulares de los alumnos, intereses y estilos y ritmos de aprendizaje, que no se redujeran a aprendizajes escolares ni a barreras y/o necesidades educativas especiales, sino que nos llevaron a generar espacios de diálogo con las diferencias, donde se dio voz a los otros, con sus referentes y cosmovisiones para enriquecer y realimentar los procesos de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

Dicha tarea no fue ni es sencilla, de manera insistente seguimos cayendo en otorgar etiquetas a los otros, incluso a nosotros mismos, ello nos lleva a reconsiderar al momento que nos vemos envueltos tanto maestros de grupo y de apoyo en las *buenas intenciones*, que las excusas para atender a la diversidad resurgen cuando caemos únicamente en la identificación de barreras y en la solución de las mismas.

Por ello, se nos hace importante considerar el diálogo como el eje que estructure atender a la diversidad y aproximarnos al imaginario y perspectiva de los alumnos y entre colegas para entretelar saberes escolares con los saberes comunitarios.

El profesorado especializado y los maestros frente a grupo, externamos que la atención a la diversidad no es cuestión de políticas educativas, de modelos excluyentes o de personajes expertos en la discapacidad. Contrario a ello, reflexionamos que la comunidad educativa (padres de familia, directivos, docentes y alumnos) tenemos que estar abiertos a la flexibilidad de pensamientos y presencia de identidades para conformar una comunidad de aprendizaje basada en los acuerdos, la negociación y el diálogo para llegar a convivir con las diferencias.

Tanto los maestros de grupo como yo que fuimos partícipes de este proyecto de investigación e intervención, compartimos la idea de que no existen inclusiones emergentes, de hacerlo así, únicamente estaríamos discursando un modelo inmediateista que otorga respuestas y soluciones a problemas, de esa manera, se puede seguir simulando que se ejercen los derechos de la heterogeneidad con su sola presencia en las escuelas.

De tal forma que apenas iniciamos a transitar y asumir la propuesta del enfoque inclusivo, sí con temores y dudas, pero también convencidos de que los cambios son graduales y procesuales. Y aunque todavía un docente de los seis que se apoyaron en el desarrollo del proyecto de intervención deja la responsabilidad de atención a la diversidad a USAER para concentrarse únicamente en la homogeneidad, considero que la tarea a llevar en un futuro próximo es fortalecer el diálogo y los principios éticos.

En este sentido, solo una profunda transformación de la forma de trabajo en educación, entre docentes y en la misma reorganización curricular, permitirá situar al sistema educativo, en condiciones de avanzar hacia los objetivos estratégicos que lo están desafiando en cuanto a la atención de la heterogeneidad.

Para que esta transformación sea posible es necesario que no sólo los profesores de USAER y de grupo nos comprometamos al cambio, sino que también los directivos de ambos servicios den seguimiento a un proceso de autoevaluación y reflexión para empezar a experimentar con acciones de innovación que el cambio no sólo es posible, sino favorable para todos los integrantes de la unidad escolar.

Es así que se pretende generar estos espacios de reflexión, análisis y propuestas como el taller con docentes y directivos en las juntas de consejo técnico, la toma de acuerdos con los docentes de grupo basados en su planeación didáctica para impactar en la atención de la diversidad con los alumnos y alumnos de cada grupo. Todo ello, a partir de entender los procesos escolares en un marco dinámico, participativo y democrático, y que destaque la atención de la diversidad como prioridad.

La escuela actual no puede seguir moviéndose bajo el paradigma de la homogeneidad, la estaticidad y lo tradicional, más bien debe asumir la diversidad por múltiples razones.

En primer lugar, porque se trata de una realidad socialmente ineludible. Vivimos en una sociedad progresivamente más compleja y heterogénea en la medida en que la formamos personas y grupos con una gran diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y, a menudo, cultural.

Hoy no resulta admisible postular una disgregación (en muchos casos, segregación) de la sociedades, razón de dicha diversidad, ni sostener simplemente un modelo hegemónico allanador de aquellas diferencias.

En segundo lugar, porque en este contexto, es una necesidad educativa de primer orden el que los alumnos se formen en la convivencia que exige un crisol de mentalidades y formas de actuar como el descrito. La educación constituye un excelente procedimiento para formar el espíritu crítico del alumno y su capacidad de descentración para comprender al otro, es decir significar la cultura basada en la fraternidad, valorar y aprovechar el conocimiento del otro.

Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, hemos de entender la *diversidad* como un valor educativo, que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza, difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad. Dar una respuesta a la necesidad de arribar a prácticas, ambientes y escenarios inclusivos acordes a la nueva realidad social que converge en los grupos y dentro de las aulas escolares con una dimensión diversificada del escenario educativo.

Se espera entonces, que la educación sea pertinente y relevante para el desarrollo de las personas que acuden a ella, en resonancia con las oportunidades de vida que se le brindan, en el contexto de las variadas y complejas transformaciones que suceden en la sociedad, como consecuencia del acelerado y sustantivo avance de la ciencia y la tecnología, y que obviamente, influyen en la manera de pensar, sentir, valorar y actuar de las personas en convivencia.

Es verdad que a lo largo de todo el proyecto surgieron cuestionamientos diversos, pero sin lugar a dudas uno de los que más nos significó como docentes fue: ¿Qué pasa cuando nos encontramos con miradas diferentes, mundos distintos y aprendizajes diversos?

Nuestra respuesta en un inicio era actuar para replegarnos e invisibilizar a la diversidad, al reducir su presencia únicamente a enunciar su identidad en listas de asistencia y en una evaluación cuantitativa que expone sus limitaciones nos llevó a confrontar nuestro *deber ser* con el *saber hacer*.

Poco a poco los docentes fuimos dando cuenta en el desarrollo de la intervención que atender a la diversidad no implicaba aclarar cambios conceptuales entre la integración e inclusión, antes bien, requería de la movilización cognitiva que nos confrontó con nuestro propio ser y nuestros principios éticos, qué hacer con la diversidad y las diferencias ya presentes dentro de la escuela regular era nuestro diario acontecer.

El anhelo de una escuela más democrática y solidaria, provocó replantearnos la atención para la diversidad, por ello, fue necesario retomar la idea de una escuela sostenible en la convivencia para fortalecer el diálogo con las diferencias, práctica que estuvo ausente en la escuela y en nuestro quehacer docente por mucho tiempo.

No es posible seguir pensando a la educación como una totalidad homogénea, debido al ritmo y desarrollo diferentes de las dimensiones escolares, a la tendencia específica que lleva a someter a éstas, a la lógica escolar de las normas, en las que solo subyace el principio institucional. Es imprescindible revertir el principio educativo que tiene el propósito de uniformar y ejercer su dominio para imponer proyectos únicos, en donde las dimensiones educativas, culturales, sociales y políticas, son ajenas a los grupos sociales con características socioculturales y educativas diferentes.

Gestar una cultura educativa de la diferencia, en la que se reconozca la diversidad y las demandas que genera para dar paso al pluralismo, es el reto de este proyecto educativo. Para lograrlo, se hace indispensable un escenario plural de participación, que conduzca a la discusión, diálogo y negociación entre los actores escolares. Demandemos que se asuma una filosofía educativa en contra de la exclusión; una apuesta contra la discriminación; el aprendizaje de la alteridad y de la diversidad se ha convertido en prioridad para poder dialogar y convivir con las diferencias.

Podemos decir entonces, que la inclusión traspasa por mucho la tolerancia al otro, tolerancia que puede ser vista como una actitud pasiva que se limita a aceptar al diferente, es decir, que se percibe al otro como una carga. Sin embargo, en el sentido valorativo, acoger al otro implica dar la bienvenida no al mundo de la *normalidad*, sino a ambientes abiertos y flexibles de escucha, diálogo e interacción con las diferencias, dejando de concebirlas como etiquetas adhesivas a los déficits o necesidades, bajo esa lógica, tendríamos que reconsiderar las necesidades no como limitaciones sino como procesos .

Ahora, el reto de Educación Especial conjuntamente con Educación Regular requiere de profesionales que antepongan un compromiso permanente circunscrito en principios éticos para abandonar las buenas intenciones de querer transformar la educación y sus prácticas, las metodologías y el curriculum.

Es importante decir que la inclusión no tenemos que reducirla a técnicas, ni a contenidos, mucho menos a grupos vulnerables, incluir va más allá del *deber ser* para conseguir resultados palpables y evidentes para demostrar aprendizajes. Por tanto, Educación inclusiva no confiere a aspectos de políticas de financiamiento, infraestructura y equipamiento, es decir, de recursos materiales para construir y equiparar escuelas adecuadas con adecuaciones de acceso; en contrapunto, la Educación Inclusiva implica la presencia de una gestión escolar, considerar el curriculum para arribar a procesos y principios éticos en la construcción de seres integrales que dialogan y conviven con la diversidad.

Entender que mi práctica requiere de una flexibilidad y cambio, ha dejado de ser motivo de conflicto, más bien, ha empezado a ser un motivo de compromiso permanente en el que me exijo seguir en ese proceso de autoreflexión para concientizarme de mis esquemas cognitivos en relación a la diversidad y así reorganizarlos, acomodarlos para lograr resignificarlos. Ello implica dejar el papel del *deber ser* especialista y experta, la que identifica sólo el problema y estrategias a trabajar por y para la discapacidad.

Considero, que la propuesta reiterada de atender a la diversidad se diluye cuando se desestima la riqueza de los saberes prácticos, cuando se prioriza exclusivamente el saber escolar y se encubren los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias a partir de una evaluación homogénea.

Empezar a adentrarme a la importancia que tiene la inclusión en las prácticas educativas para dar respuesta a la diversidad, me está ayudando a comprender que el aprendizaje individual de un alumno con discapacidad no es el objetivo a perseguir, antes bien, debe trabajarse como un aprendizaje colectivo en un proceso creativo e interactivo, considerando los estilos y ritmos de aprendizaje a partir de un ambiente de respeto y equidad de todos los alumnos y alumnas; concibiendo las diferencias como un valor, donde se permita interpretar y reinterpretar las desigualdades físicas, sociales, culturales, económicas y cognitivas como oportunidades de aprendizaje y no como barreras que limitan el derecho al saber y querer ser.

En este sentido y no como una conclusión final, sino como una prospectiva de atención a la diversidad se hace importante considerar que cuando nos referimos a diálogo de saberes estamos reconociendo la posibilidad de un encuentro dialógico entre sujetos, si bien, no nos comprendemos en solitario, no existimos en un solo espacio, requerimos por tanto de los otros, aquellos que nos conforman y enaltecen como seres humanos, siendo así hoy por hoy ya no basta con enunciar la diversidad, ya no es suficiente dar la bienvenida a las diferencias, la tarea implica gestar escenarios que fortalezcan los lazos de alteridad y eticidad.

Bibliografía

Acosta, Marrero (2001) (<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Cuadernillo%203%20%20Hacia%20culturas%20colaborativas%20en%20la%20escuela.pdf> Consultado el 29 de enero de 2011).

Ainscow, Mel. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Aldámiz, María. (2010) *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. España: Graó.

Alvárez, Amelia. (2005). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Anijovich, Rebeca, et.al. (2004) *“Una introducción a la enseñanza para la diversidad” Aprender en aulas heterogéneas*. Argentina, Fondo de cultura económica.

Arnaiz, Pilar. (2005). *Educación Inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Sales, Auxiliadora. (1997) *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée.

Barkley, Elizabeth (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Barrio de la Puente, José Luis. (2008). *Hacia una Educación Inclusiva para Todos*. Revista Complutense de Educación. Vol. 20 Núm. 1. Madrid, España. pp. 13-31.

Bautista, Rafael. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe

Belgich, Horacio. (2008). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. México: Limusa.

Blanco, Rosa. (2004). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, año/vol. 4, número 003.

Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.
Madrid, España. pp.1-15.

Bodrova, Elena y Leong, Deborah. (2004)*Herramientas de la mente*. México:
Pearson Prentice Hall.

Borsani, María José. (2005). *Integración o Exclusión*. Buenos Aires: Novedades
Educativas.

Cole, Michael. (2009). *Lev s. Vygotski. El desarrollo de los procesos psicológicos
superiores*. Barcelona: Crítica.

Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y
viajes pedagógicos. Fascículo 2. ¿Qué es la Documentación Narrativa de
experiencias pedagógicas?. Proyecto CAIE

Coll, Cesar y Martin Elena (2006) “Vigencia del debate curricular, aprendizaje
básicos, competencias y estándares” Cuadernos de la reforma, fecha de
consulta: 29-08-2011. Disponible en: [http://www.slideshare.net/jalfmor/coll-
y-marin-aprendizajes](http://www.slideshare.net/jalfmor/coll-y-marin-aprendizajes).

Coll, César (2007) “*Las competencias en la educación escolar: algo más que una
moda y mucho menos que un remedio*”, Innovación Educativa, Barcelona.

Collazos, César. (2006). “¿Cómo aprovechar el trabajo colaborativo en la
escuela?”. Educación y Educadores. Año/vol. 9. Núm. 002. Universidad de
la Sabana. Colombia.

Delors. Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana
Ediciones UNESCO.

De Vicente, Juan. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*.
España: Graó.

Durán, L. (2011). De la Educación Especial hacia la Educación Inclusiva. En J.
Bello (comp.). Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía, (pp.
161-196). México: Castellanos Editores y Facultad de Ciencias para el
Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

- Echeita, Gerardo. (2007). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Essomba, Miguel. (2008). *“Liderar escuelas interculturales e inclusivas”*. Barcelona: Graó.
- Fernández, José (2009) *“Un currículo para la diversidad”*. Madrid: Síntesis.
- Fernández, Enguita (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata
- Fierro, Cecilia. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en investigación acción*. México: Paidós.
- Foucault, Michel (1992) “El orden del discurso”. Buenos Aires. Fecha de consulta 25-04-2012. Disponible en: http://home.medewerker.uva.nl/j.a.gomezrendon/bestanden/EI%20orden%20del%20discurso_Foucault.pdf.
- Frostig, Marianne. (1978). *Educación Especial para una ubicación social apropiada*. Buenos Aires: Panamericana.
- García, González (2001). Vigotski. La construcción histórica de la psique. México: Trillas.
- Gallego, Vega, C. (2009) *“Un modelo de apoyo: trabajo colaborativo entre Profesores para la atención a la diversidad”* En J.J. Pallarés (Coord.): *Estrategias de Atención a la Diversidad*, Huelva: Hergués.
- Garagorri, Xavier (2007) “currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión” *Innovación Educativa*, No 161. Barcelona.
- García, Enrique. (2001). *Vigotski. La Construcción Histórica de la Psique*. México: Trillas.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gresham, Frank. (1987). *“Los errores de la corriente de integración. El caso para el entrenamiento de habilidades sociales con niños deficientes*. *Revista de Educación*, número extraordinario.

- González, Pedro Martín. (2008). "La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación" *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 10, Núm. 2, sin mes, pp. 97-109. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España.
- Guzmán, Chiñas (2011). La atención a la diversidad y la construcción de la diferencia: entre las posibilidades e imposibilidades de la inclusión educativa. En J. Bello (comp). *Educación Inclusiva. Una Aproximación a la Utopía*, (pp. 161-196). México: Castellanos Editores y Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Heidegger-Levinas. (2006). Uno en la pregunta del otro. *La lámpara de Diógenes*, enero-junio, julio-diciembre, año/vol.7, número 12 y 13. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Pp. 56-68.
- Imbernón, Francisco. (2005). *Vivencias de maestros y maestras*. Barcelona: Graó.
- INEGI.2010). *Estadística de población de discapacidad*.
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/discapacidad.aspx?tema=P>
 consultada el 1 de septiembre de 2011.
- Latorre, Antonio, 2008, "*La investigación-acción*" (*Conocer y cambiar la práctica educativa*), Barcelona, Graó.
- Maraculla, Isabel. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto una necesidad*. Barcelona: Graó.
- López, Melero. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- Moriña, Anabel. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Narvarte, Mariana. (2007). *Diversidad en el aula. Necesidades educativas Especiales*. Barcelona: Euro-México.
- O'Hanlon, Christine. (2009). *Inclusión educacional como investigación-acción, un discurso interpretativo*. Bogotá: Magisterio Editorial

- OMS. (1980). *Clasificaciones sobre discapacidad*.
<http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/ClasificacionesOMSDiscapacidad.pdf> consultada el 1 de mayo de 2011.
- ONU. (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Perrenoud, Philippe. (2007). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PYMES,(2012),(<http://ciudadanodelmundo.espacioblog.com/post/2006/06/06/algui-en-cualquiera-nadie-y-todos-historia>. Consultado el 21 de febrero de 2012).
- Pujolas, Pere. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Malaga: Aljibe.
- SEP (2011-2012). Lineamientos Básicos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos para las Escuelas Oficiales en el Distrito Federal, México, D.F.
- SEP (2011). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. México.
- SEP. (2009). Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. México.
- SEP. (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. México.
- SEP. (2004). *Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias Docentes*. México
- SEP. (2004). *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial*. México.
- SEP. (2003) *Atención educativa para la discapacidad*. México.
- SEP. (2002). *Calidad educativa y atención a la diversidad*. México.
- SEP. 2002. *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México.
- SEP. (2000). *Curso Nacional de Integración Educativa*. México.

- SEP. (1997). *Manual de Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. México.
- SEP, (1994). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del distrito federal*, (2000). Convenio de cooperación técnica – gobierno del distrito federal – unicef dirección general de equidad y desarrollo social. México.
- Skliar, Carlos (2003) “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad”. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. Buenos Aires, Paidós. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6024/5431>
- Skliar, Carlos (2008) “*Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*”. Buenos Aires: Noveduc
- Tébar, Lorenzo. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.
- Tibisay, Leydin . (2007) “Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIX núm. 47, Enero – Abril.
- Tony Booth, Mel Ainscow. (2000). *Índice de Inclusión*. UNESCO - CSIE.
- UNAM, 2012. (<http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/32359> Consultado el 16 de enero de 2013).
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. 5 a 9 de marzo.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*, Salamanca, España.
- UNESCO (1994). *Declaración y marco de acción sobre educación para todos. Conferencia Mundial Dakar*. Senegal.

UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago.

Valenciano, (2011), (<http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>. Consultado el 26 de marzo de 2013)

Vlachou, Anastasia. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Muralla.

Walss, Auriol. (2010). "El Trabajo Colaborativo como herramienta de los docentes y para los docentes", IEC, MSCA. Perezgasga, Biol., Ed. M., MQPIE. ITESM

A

N

E

X

O

S

ANEXO 1 Matriz conceptual

CONCEPTO CLAVE	REPRESENTACIÓN LITERARIA	INDICADORES	ITEMS
GESTIÓN ESCOLAR	Es el proceso conformado por el conjunto de decisiones y acciones comprometidas en la práctica educativa cotidiana de cada escuela, permite identificar lo que sucede entre lo planeado y lo realizado. Supone la toma de decisiones, los procesos de relación, negociación e interpretación de cada uno de los actores hace respecto de su quehacer.(Fierro, 1999; p.23)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interacción del personal que conforma la comunidad educativa ✓ Dimensión y organización del (PETE) ✓ Organización y evaluación flexible y pertinente de la planeación 	<p>¿Se considera la participación de los docentes en las JCT, para tomar decisiones que impliquen la organización del PETE?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p> <p>¿La comunidad escolar acuerda en su proyecto la orientación inclusiva para el desarrollo de sus prácticas?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p>
NORMATIVA DE LA ESCUELA	Es un documento de aplicación voluntaria que contiene especificaciones técnicas basadas en los resultados de la experiencia y del desarrollo tecnológico. Es el fruto del consenso entre todas las partes interesadas e involucradas en la actividad objeto de la misma, deben aprobarse por un organismo de Normalización reconocido. (Fuente, 2009; p. 550)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lineamientos ✓ Organización ✓ Funcionamiento 	<p>¿Se revisan y analizan dentro de las JCT los lineamientos que rigen la función del personal de tu escuela?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p> <p>¿Consideras importante que los padres de familia conozcan los lineamientos y las normas que se manejan en cada nivel educativo?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p>

<p style="text-align: center;">INCLUSIÓN</p>	<p>La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política del ministerio de educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial. (Blanco, 2006:5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Todos los alumnos ✓ Constructo flexible y continuo ✓ Heterogeneidad como valor ✓ Convivencia en un ambiente de equidad y respeto ✓ Interacción de pensamientos y afectos 	<p>¿La inclusión considera la heterogeneidad como una oportunidad para el aprendizaje?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p> <p>¿En la escuela se realizan actividades que incluyen la participación de las familias o de los miembros de la comunidad?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p> <p>¿Consideras que integración es sinónimo de inclusión?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p>
<p style="text-align: center;">TRABAJO COLABORATIVO</p>	<p>Se entiende al <i>trabajo colaborativo</i> como la conjunción de esfuerzos de una organización educativa para lograr objetivos comunes en el marco de una cultura efectiva de apoyo, encaminada a alcanzar una visión compartida; impulsar este componente supone una comunicación abierta, el intercambio de ideas y el aprovechamiento de la pluralidad de ideas en un estricto orden profesional. (SEP, 2009:63)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nivel de participación ✓ Comunicación asertiva ✓ Intercambio de ideas 	<p>¿Trabajas con tus colegas participando en la organización, desarrollo y evaluación de las actividades?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p> <p>¿Colaboras y dialogas con tus compañeros para llegar a acuerdos?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p> <p>¿Ante la presencia de un conflicto en tu equipo propones soluciones para resolverlo?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p>
	<p>Entidad individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Docentes 	<p>¿Consideras importante</p>

<p>IDENTIDAD PROFESIONAL</p>	<p>construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia. Fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas. La identidad profesional es sobre individuos situados en un contexto donde se están implementando estrategias de cambio que explícita o tácitamente se orientan a generar nuevos modos de operar, tanto en el plano de concepciones y herramientas conceptuales como en el de su práctica. (Fierro, 1999; p.67)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias ✓ Enseñanza 	<p>para el desarrollo de tu práctica docente la actualización constante?</p> <p><input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no</p> <p>¿Por qué? _____</p> <p>¿Existen espacios para intercambiar estrategias con otros docentes?</p> <p><input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no ¿Por qué? _____</p> <p>¿Asiste a los cursos de actualización docente para mejorar su desempeño?</p> <p><input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no ¿Por qué? _____</p>
<p>CLIMA INSTITUCIONAL</p>	<p>“... se hace alusión a la manera en que se entretajan las relaciones interpersonales que dan por resultado un ambiente relativamente estable de trabajo.” (Fierro,1999:31)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialización – ser y hacer ✓ Formas de trabajo (metodologías) ✓ Intercambio de ideas y estrategias 	<p>¿Cuándo surge un conflicto entre compañeros se proponen algunas alternativas que ayuden a dar solución al conflicto generado?</p> <p><input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no ¿Por qué? _____</p> <p>¿Consideras importante tomar en cuenta las decisiones que tus compañeros proponen para lograr una meta?</p>

			<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no </div> <p>¿Por qué? _____</p> <p>¿Tus compañeros te toman en cuenta para las decisiones que el grupo o equipo generen?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no </div> <p>¿Por qué? _____</p>
<p>BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN</p>	<p>El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en <i>Índice</i> el lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (INDEX)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contextos: escolar, áulico, socio-familiar ✓ Interacción constante ✓ Dificultades como oportunidades de aprendizaje 	<p>¿Consideras únicamente que los alumnos con discapacidad enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no </div> <p>¿Por qué? _____</p> <p>¿Piensas que las dificultades de aprendizaje desaparecen o disminuyen con la intervención de la comunidad educativa?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no </div> <p>¿Por qué? _____</p> <p>¿Es importante considerar los contextos para la atención de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no </div> <p>¿Por qué? _____</p> <p>¿Piensas que se</p>

			<p>requiere del apoyo individual al alumno por parte del maestro de educación especial para desaparecer o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación?</p> <p><input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no</p> <p>¿Por qué? _____</p> <p>¿Consideras que las barreras para el aprendizaje y la participación se originan en la interacción con los contextos?</p> <p><input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no</p> <p>¿Por qué? _____</p>
EDUCACIÓN INCLUSIVA	Se basa en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Derechos humanos ✓ Participación activa 	<p>¿La escuela entiende la inclusión como un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación de todos?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p> <p>-¿La escuela considera las diferencias como un valor y mantiene una actitud positiva hacia ellas?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p>
DIVERSIDAD	Es un continuo donde tienen cabida las diferencias relativas a la pertenencia a minorías étnicas, a otras culturas, a género, a poblaciones marginales y a grupos en situaciones específicas. (Moriña,2004:96)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeto a las formas de pensar y de vida. ✓ Nivel de reconocimiento de la diversidad ✓ Acoger las diferencias 	<p>¿Reconoces que entre la comunidad educativa y tú hay diferencias, y las respetas?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p> <p>¿Propicias la equidad y</p>

			<p>justicia en tus prácticas educativas para con la diversidad?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p> <p>¿Promueves diversas estrategias de enseñanza que consideran los estilos y ritmos de aprendizaje de la diversidad educativa?</p> <p>O Totalmente de acuerdo O Bastante de acuerdo O En desacuerdo</p>
--	--	--	--

BIBLIOGRAFÍA

- ✚ Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy*. REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, año/vol. 4, número 003. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. pp.1-15.
- ✚ Fierro, Cecilia. (1999) *Transformando la práctica docente*. Paidós. México
- ✚ Moriña, Anabel. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- ✚ SEP. (2009) *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México
- ✚ Tony Booth-MelAinscow. (2000). *Índice de Inclusión*. UNESCO – CSIE.



ANEXO 2
 Universidad Pedagógica Nacional
 Inclusión Educativa - Cuestionario docentes

Nombre: _____ Función: _____

Años de servicio: _____

Fecha: _____

Instrucciones: Estimado(a) maestro(a): este cuestionario tiene el propósito de obtener información de aspectos relevantes como la inclusión, la diversidad, la planeación, el desarrollo y evaluación de las tareas pedagógicas; a través del cual se detecten los puntos fuertes y las posibles áreas de mejora y sea la base para la toma de decisiones. MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN. Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marque con una X el recuadro que corresponda a su respuesta, tome en cuenta que el 4 corresponde al valor más alto y el 1 al valor más bajo. Sólo seleccione una opción por cada enunciado.

ITEMS	1	2	3	4
1.- ¿Diagnostico y considero las competencias y los aprendizajes de mi grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes?				
2.- ¿Identifico las competencias que requieren desarrollar mis alumnos/as en función de sus estilos y ritmos de aprendizaje?				
3.- Planeo actividades que promuevan la interacción de la diversidad de mis alumnos para el desarrollo de sus pensamientos, ideas y emociones?				
4.- ¿Empleo diversos recursos y estrategias para el desarrollo de mi práctica docente?				
5.- ¿Considero importante llevar a cabo una planeación de manera colaborativa con USAER?				
6.- Realizo mi planeación didáctica considerando los propósitos de grado, competencias y aprendizajes esperados que se establecen en la RIEB?				
7.- ¿Reconozco que todos los niños y niñas atraviesan por procesos de desarrollo y aprendizajes, que son favorecidos por la intervención docente?				
8.- ¿Incluyo a mis alumnos en el desarrollo de todas las actividades que planeo?				
9.- ¿Reconozco que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y permite dar				

seguimiento al aprendizaje y ajustar mi planeación?				
10.- ¿Considero los resultados obtenidos en el trabajo con mi grupo para realizar ajustes en mi planeación?				
11.- ¿Propicio la autoevaluación y la coevaluación para que mis alumnos y alumnas valoren sus aprendizajes?				
12.- ¿Oriento a mis alumnos/as para que valoren los avances de sus compañeros a partir del intercambio y socialización de producciones e ideas?				
13.- ¿Autoevalúo mi acción docente en un proceso permanente y sistemático que permita reconocermé y transformar mi práctica educativa?				
14.- ¿Considero la etapa de desarrollo física e intelectual de mis alumnos/as para dirigirme y relacionarme con ellos/as?				
15.- ¿Me reúno periódicamente con los docentes del mismo grado y/o asignatura para compartir y proponer mejoras a nuestras prácticas pedagógicas?				
16.- ¿La dirección promueve el trabajo colaborativo entre docentes en diversas situaciones y contextos?				
17.- ¿El Proyecto Escolar se lleva a cabo en forma colaborativa docentes/directivo/maestros de apoyo?				
18.- ¿Incorporo estrategias novedosas para el desarrollo del trabajo colaborativo entre docentes?				
19.- ¿Considero importante el intercambio de ideas, experiencias y estrategias entre docentes para la mejora de mis prácticas educativas?				
20.- ¿Se evalúa la capacidad para escuchar, compartir y apoyar el esfuerzo de los otros. La habilidad, en mayor o menor grado para mantener una cohesión grupal entre docentes sin causar conflictos?				

Anexo 3

Universidad Pedagógica Nacional
Inclusión Educativa – cuestionario padres



Nombre: _____ Ocupación: _____
Fecha: _____

Estimado(a) padre o madre de familia: este cuestionario tiene el propósito de conocer su opinión acerca de aspectos relevantes de la escuela y el aprovechamiento de su hijo(a), la información que se nos proporcione será utilizada para tomar decisiones que permitan su mejora. Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marque con una X el recuadro que corresponda a su respuesta, tome en cuenta que el 4 corresponde al valor más alto y el 1 al valor más bajo. Sólo seleccione una opción por cada enunciado. . MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.
VALORACIÓN: 1= nada, 2= algunas veces, 3= bastantes veces, 4=con mucha frecuencia

ITEMS	1	2	3	4
1.- ¿La escuela me orienta para atender los problemas y necesidades de mi hijo/a?				
2.- ¿La escuela solicita mi opinión y participación para mejorar la calidad educativa de los alumnos?				
3.- ¿El director da a conocer lo que pretende la escuela a corto y mediano plazo: valores, metas, misión?				
4.- ¿El director toma decisiones oportunas para resolver los problemas que surgen en la escuela?				
5.- ¿La escuela promueve prácticas inclusivas en el contexto escolar y áulico?				
6.- ¿La escuela está abierta a la diversidad educativa?				
7.- ¿El director favorece el trabajo colaborativo entre padres de familia y docentes?				
8.- ¿Es responsabilidad de la escuela y los maestros la educación de mi hijo/a?				
9.- ¿El maestro prepara a mi hijo/a para que resuelva sus problemas cotidianos y para su vida futura?				
10.-¿ El maestro conoce las dificultades que enfrenta mi hijo/a en su aprendizaje y me las comunica?				
11.-¿ Considero importante que el maestro tome en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos/as para un mejor				

aprendizaje?				
12.-¿La forma de enseñanza que tiene el maestro es adecuada para las dificultades que enfrenta mi hijo/a en su aprendizaje?				
13.- ¿En el grupo de mi hijo/a se fomentan con diversas actividades los valores para una mejor convivencia?				
14.- ¿Apoyo diariamente a mi hijo/a con sus tareas y con los materiales que le solicita la maestra/o?				
15.-¿Considero importante mantener comunicación constante con el maestro/a para conocer el desempeño y las dificultades que está enfrentando mi hijo/a en su aprovechamiento?				
16.-¿En el contexto familiar inculco valores a mi hijo/a para respetar a la diversidad de personas?				
17.-¿Conozco la función que tienen las maestras de apoyo de USAER en la escuela?				
18.-¿Considero importante recibir apoyo si mi hijo/a enfrenta dificultades en su aprendizaje?				
19.-¿Es trabajo del maestro de grupo y de apoyo las dificultades en el aprendizaje de mi hijo/a?				
20.-¿Considero como un punto primordial que exista trabajo colaborativo entre maestros, USAER y padres de familia cuando los alumnos/as enfrentan alguna dificultad en su aprendizaje?				



Función que realiza: _____

Fecha y lugar de aplicación:

Instrucciones: El siguiente cuestionario plantea una serie de preguntas con la finalidad de conocer aspectos educativos de tu escuela. Por ello solicitamos tu colaboración para contestar cada pregunta ubicando la respuesta que más se ajusta a tu situación.

Pregunta	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
¿Se considera la participación de los docentes en las JCT, para tomar decisiones que impliquen la organización del PETE?			
¿La comunidad escolar acuerda en su proyecto la orientación inclusiva para el desarrollo de sus prácticas			
¿Se revisan y analizan dentro de las JCT los lineamientos que rigen la función del personal de tu escuela?			
¿Consideras importante que los padres de familia conozcan los lineamientos y las normas que se manejan en cada nivel educativo?			
¿Trabajas con tus colegas participando en la organización, desarrollo y evaluación de las actividades escolares?			
¿Colaboras y dialogas con tus compañeros para llegar a acuerdos?			
¿Ante la presencia de un conflicto en tu equipo propones soluciones para resolverlo?			
¿La inclusión considera la heterogeneidad como una oportunidad para el aprendizaje?			
¿En la escuela se realizan actividades que incluyen la participación de las familias o de los miembros de la comunidad?			
¿Consideras que integración es sinónimo de inclusión?			
¿La escuela entiende la inclusión como un proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación de todos?			
¿La escuela considera las diferencias como un valor y mantiene una actitud positiva hacia ellas?			
¿Reconoces que entre la comunidad educativa y tú hay diferencias, y las respetas?			

¿Propicias la equidad y justicia en tus prácticas educativas para con la diversidad?			
¿Promueves diversas estrategias de enseñanza que consideran los estilos y ritmos de aprendizaje de la diversidad educativa?			

En tu escuela:

SI

No

¿Consideras importante para el desarrollo de tu práctica docente la actualización constante?			
¿Existen espacios para intercambiar estrategias con otros docentes?			
¿Asiste a los cursos de actualización docente para mejorar su desempeño?			
¿Cuándo surge un conflicto entre compañeros se proponen algunas alternativas que ayuden a dar solución al conflicto generado?			
¿Consideras importante tomar en cuenta las decisiones que tus compañeros proponen para lograr una meta?			
¿Tus compañeros te toman en cuenta para las decisiones que el grupo o equipo generen?			
¿Consideras únicamente que los alumnos con discapacidad enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?			
¿Piensas que las dificultades de aprendizaje desaparecen o disminuyen con la intervención de la comunidad educativa?			
¿Es importante considerar los contextos para la atención de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación?			
¿Piensas que se requiere del apoyo individual al alumno por parte del maestro de educación especial para desaparecer o disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación?			
¿Consideras que las barreras para el aprendizaje y la participación se originan en la interacción con los contextos?			



Anexo 5
 Universidad Pedagógica Nacional
 Inclusión Educativa

Nombre: _____ Función: _____

_____ Años de servicio: _____

Fecha: _____

Instrucciones: Estimado(a) maestro(a): este cuestionario tiene el propósito de obtener información de aspectos relevantes como la inclusión, la diversidad, la planeación, el desarrollo y evaluación de las tareas pedagógicas; a través del cual se detecten los puntos fuertes y las posibles áreas de mejora y sea la base para la toma de decisiones. MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN. Lea cuidadosamente cada enunciado y seleccione una opción de respuesta de acuerdo con la ESCALA DE VALORACIÓN. Marque con una X el recuadro que corresponda a su respuesta, tome en cuenta que el 5 corresponde al valor más alto y el 1 al valor más bajo. Sólo seleccione una opción por cada enunciado.

ITEMS	1	2	3	4
1.- ¿Diagnostico y considero las competencias y los aprendizajes de mi grupo con el fin de diseñar estrategias didácticas flexibles y pertinentes?				
2.- ¿Identifico las competencias que requieren desarrollar mis alumnos/as en función de sus estilos y ritmos de aprendizaje?				
3.- Planeo actividades que promuevan la interacción de la diversidad de mis alumnos para el desarrollo de sus pensamientos, ideas y emociones?				
4.- ¿Empleo diversos recursos y estrategias para el desarrollo de mi práctica docente?				
5.- ¿Empleo diversos recursos y estrategias para el desarrollo de mi práctica docente?				
6.- Realizo mi planeación didáctica considerando los propósitos de grado, competencias y aprendizajes esperados que se establecen en la RIEB?				
7.- ¿Reconozco que todos los niños y niñas atraviesan por procesos de desarrollo y aprendizajes, que son favorecidos por la intervención docente?				
8.- ¿Incluyo a mis alumnos en el desarrollo de todas las actividades que planeo?				

9.- ¿Reconozco que la evaluación forma parte del proceso de enseñanza y permite dar seguimiento al aprendizaje y ajustar mi planeación?				
10.- ¿Considero los resultados obtenidos en el trabajo con mi grupo para realizar ajustes en mi planeación?				
11.- ¿Propicio la autoevaluación y la coevaluación para que mis alumnos y alumnas valoren sus aprendizajes?				
12.- ¿Oriento a mis alumnos/as para que valoren los avances de sus compañeros a partir del intercambio y socialización de producciones e ideas?				
13.- ¿Autoevalúo mi acción docente en un proceso permanente y sistemático que permita reconocermé y transformar mi práctica educativa?				
14.- Modifico mi práctica docente considerando los resultados de mi proceso de evaluación?				
15.- ¿Me reúno periódicamente con los docentes del mismo grado y/o asignatura para compartir y proponer mejoras a nuestras prácticas pedagógicas?				
16.- ¿La dirección promueve el trabajo colaborativo entre docentes en diversas situaciones y contextos?				
17.- ¿El Proyecto Escolar se lleva a cabo en forma colaborativa docentes/directivo/maestros de apoyo?				
18.- ¿Incorporo estrategias novedosas para el desarrollo del trabajo colaborativo?				
19.- ¿Considero importante el intercambio de ideas, experiencias y estrategias entre docentes para la mejora de mis prácticas educativas?				
20.- ¿Se evalúa la capacidad para escuchar, compartir y apoyar el esfuerzo de los otros. La habilidad, en mayor o menor grado para mantener una cohesión grupal entre docentes sin causar conflictos?				

Anexo 6

SIEMPRE: 2
ALGUNAS VECES: 1
NUNCA: 0

Cuestionario de estilos de aprendizaje

Nombre del alumno: _____ Grado y grupo:

No.	PREGUNTA	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1	¿Eres limpio y ordenado?			
2	¿Hablas muy rápido?			
3	¿Sabes y organizas qué vas a hacer en el día?			
4	¿Te imaginas lo que vas a escribir?			
5	¿Se te dificultan las instrucciones verbalmente?			
6	¿Te gusta leer en vez de oír que alguien lea?			
7	¿Te distraes en una conversación?			
8	¿Prefieres que te muestren la instrucción a que te la digan?			
9	¿Te cuesta trabajo decir lo que quieres?			
10	¿Memorizas o aprendes más con imágenes que sonidos?			
11	¿Te hablas a ti mismo mientras estás trabajando?			
12	¿Te distraes cuando hay ruido?			
13	¿Te gusta leer en voz alta y escucharte?			
14	¿Mueves los labios o pronuncias la palabra mientras estás leyendo?			
15	¿Lo que escuchaste lo puedes reproducir imitando el tono de voz?			
16	¿Prefieres hablar las cosas que escribirlas?			
17	¿Cuándo hablas los demás te prestan atención?			
18	¿Recuerdas más lo que escuchas que lo que ves?			
19	¿Te gusta hablar mucho, discutir y hacer descripciones para los demás?			

20	¿Antes de escribir algo lo dices en voz alta y luego lo escribes?			
21	¿Hablas calmadamente tomando aire?			
22	¿Tocas a las personas para que te presten atención?			
23	¿Te acercas cuando estás hablando con alguien?			
24	¿Mueves mucho tu cuerpo?			
25	¿Aprendes más tocando materiales?			
26	¿Memorizas más cuando caminas o paseas?			
27	¿Utilizas tu dedo para mantener el renglón mientras estás leyendo?			
28	¿Haces gestos al hablar?			
29	¿Te es difícil permanecer sentado por largos periodos de tiempo?			
30	¿Tocas objetos como una pluma o lápiz, o mueves tus dedos o los pies?			