



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD U.P.N. 094 CENTRO. CDMX.**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIALIDAD: INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN EDUCATIVA**

**LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE AULA, UNA
OPORTUNIDAD INCLUSIVA; HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DE LA
SUBJETIVIDAD DOCENTE COMO FACTOR ESENCIAL EN LOS ACTOS
DE EXCLUSIÓN METODOLÓGICA EN EL CENTRO DE ATENCIÓN
MÚLTIPLE NO. 30.**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN
BÁSICA PRESENTA:**

LIC. DANIEL ALBERTO VEGA GARCÍA.

DIRECTOR DE TESIS: DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS

CIUDAD DE MEXICO, 2019.

ÍNDICE

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE AULA, UNA OPORTUNIDAD INCLUSIVA; HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE COMO FACTOR ESENCIAL EN LOS ACTOS DE EXCLUSIÓN METODOLÓGICA EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE NO. 30.

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA; UN PROCESO DE COMUNICACIÓN DOCENTE.....	6
1.1. ¿Qué es la investigación narrativa biografica?.....	8
1.2 El giro narrativo en la educación.....	11
1.3 Fases de construcción narrativa.....	14
1.4 El ¿Qué? Y el ¿Cómo? Comunicar.....	16
CAPÍTULO 2. LA SUBJETIVIDAD DOCENTE ANTE LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA.....	18
2. 1 ¡La educación es un derecho y no un producto!; La subjetividad como punto esencial de las prácticas de exclusión.....	19
2.2 ¡Juntos pero no iguales!: Reconocimiento a la práctica de exclusión docente.....	29
2.3 ¡La norma se normal!: La influencia contextual en el modelamiento de la subjetividad docente.....	36
2.4 El hacer y hacer sin aprender: la apropiación y aplicación del currículo.....	40

CAPÍTULO 3. Construyendo prácticas pedagógicas; como punto de reflexión para edificar un mundo escolar incluyente.....49

3.1 Las creencias pedagógicas en el Centro de Atención Múltiple; Una historia de vida que marca: acercamiento al currículo.....51

3.2 Los proyectos de investigación de aula; un modelo de atención pedagógica en los Centros de Atención Múltiple.....74

CAPÍTULO 4. Una mirada al aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias docentes con orientación inclusiva.....105

4.1 Nuestro consejo técnico escolar, una manera diferente de trabajar en el establecimiento de comunidades de aprendizaje.....109

4.2 Hay juegos de niñas y niños, lo que pienso y actuó un factor que limita un currículum para todos.....113

4.3 Los proyectos de investigación de aula: una forma de **pensar** mirando a la diversidad.....118

4.4 La transformación subjetiva una oportunidad de cambio de **lenguaje** en la práctica docente.134

4.5 Los buenos resultados nunca deben ser olvidados; lo que siempre tenemos que **movilizar** en nuestra práctica docente142

4.6 La narrativa docente como instrumento de abrir la posibilidad de imaginar y soñar el cambio anhelado en nuestras aulas.....148

BIBLIOGRAFÍA.....154

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

Ciudad de México, 11 de junio de 2018.

PRESENTE

LIC. DANIEL ALBERTO VEGA GARCÍA.

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

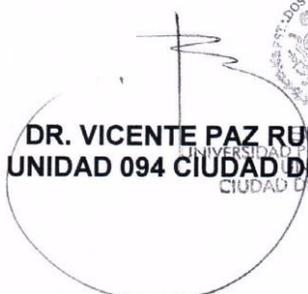
LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN DE AULA, UNA OPORTUNIDAD INCLUSIVA; HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD DOCENTE COMO FACTOR ESENCIAL EN LOS ACTOS DE EXCLUSIÓN METODOLÓGICA EN EL CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE.

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.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



DR. VICENTE PAZ RUIZ
DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

A

GRADECIMIENTOS

- ✚ A la Universidad Pedagógica Nacional pero sobre todo a mi gran Unidad 094 Centro, por ser la institución que me brindo un espacio para desarrollar aprendizajes y experiencias para mi desarrollo personal y profesional
- ✚ A la Dirección de Educación Especial por las facilidades otorgadas para mi reconstrucción como profesional así como en el desarrollo de este proyecto.
- ✚ A mi directora de tesis Dra. Maricruz Guzmán Chiñas, por sus enseñanzas, tiempo y apoyo incondicional en el desarrollo de este proyecto, pero sobre todo por transmitir su amistad, entereza, fortaleza, seguridad, y entusiasmo en todo lo que hace, ese fue un motor para dar marcha a esta grata experiencia.
- ✚ A mis queridos profesores por compartir sus saberes, sabiduría, calidad humana, belleza espiritual y hacerme vivir mi transformación personal y profesional.
- ✚ A mi gran profesora Teresa de Jesús Pérez Gutiérrez por compartir su experiencia y conocimiento, en palabras de Carl Gustav Jung *“Uno recuerda con aprecio a sus maestros brillantes, pero con gratitud a aquellos que tocaron nuestros sentimientos.”*
- ✚ A mis lectores por su generosidad, paciencia, dedicación y aliento, ha sido un privilegio que agradezco por compartirme sus experiencias y saberes.
- ✚ A mis queridos compañeros de Maestría por compartir sus saberes y experiencias en este proyecto de profesionalización, infinitas gracias por su amistad y fortaleza que me brindaron para concluir este proyecto.

- ✚ A mis compañeros de la Zona de Supervisión IV-9 por su apoyo y motivación que me brindaron para lograr este proyecto, infinitas gracias a Lic. Tania Hernández y Verónica Laguna por su apoyo incondicional y sobre todo por su amistad.
- ✚ A mis compañeros del Centro de Atención Múltiple N. 30 por su disposición y colaboración para participar en este proyecto, por hacer posible esta transformación personal y profesional, infinitas gracias a Evelin Villaseñor, Guadalupe Romero, Roció Enríquez, Lupita Martínez y Cruz Ocampo por ser mis lectoras y enriquecer mi trabajo, muchas gracias por su dedicación y amistad.
- ✚ A mis alumnos del Centro de Atención Múltiple n. 30, gracias por sus enseñanzas, el motivo de esta transformación es para que logren vivir una educación para ustedes.
- ✚ Sobre todo a Dios por las bendiciones recibidas durante este proyecto.

D EDICATORIAS

- ✚ A mi madre Analilia García, te amo y doy gracias a todas tus enseñanzas eres mi modelo de superación, esfuerzo, dedicación, entrega y amor.
- ✚ A Felipe Santamaría, por su acompañamiento y dedicación que nos brindas en todos nuestros proyectos.
- ✚ A mis hermanas Andrea y Susana, a mis sobrinos Andrés y Constanza y cuñado Isaac Zapata gracias por su apoyo incondicional a sus palabras de fortaleza y el amor que siempre me han brindado.
- ✚ A mi gran familia García Cruz por mantenerme siempre con el espíritu de crecer, muchas gracias por su amor y cariño.
- ✚ A dos ángeles muy especiales que recuerdo con gran amor de abuelos y que siempre están en todos mis pasos.
- ✚ A mi compañero de vida, gracias por estar ahí, por tu amor, paciencia, comprensión, disponibilidad y apoyo, te amo y admiro por ser tú.

INTRODUCCIÓN

Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a tí?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?"

Yadiar Julián

En este documento de investigación, es fundamental describir paso a paso el desarrollo de la metodología narrativa a seguir para dicha indagación, con la finalidad de que el lector pueda identificar cada uno de los momentos que integran esta narrativa, atendiendo el tiempo, la trama, la intriga y el desenlace integrado por la moraleja como ejes centrales de su propia estructura. La intención no es definir cada una sino identificar en qué tramo o momento del relato se fue descubriendo y construyendo mediante el escudriñamiento de lo relatado con el fin de identificar y argumentar la información que se manejará, así como los resultados a los que se quiere llegar.

El primer punto que abordaremos dentro de la construcción de la narrativa, es la ligada a la dimensión temporal de la experiencia humana y la del mundo en el tiempo, ya que, la temporalidad es una dimensión constitutiva de la experiencia humana; el hombre experimenta su existencia en el sentido de una unidad y una identidad que perdura a través del tiempo, sin embargo, como seres humanos tenemos una relación directa, transparente, con nuestras vivencias y con el desarrollo de nuestras vidas en el tiempo, ya que, son de forma sincrónica diacrónica y anacrónica¹; si bien, los tres momentos se retoman durante el trabajo, esta última se utilizará en el venir y devenir de los relatos, ésta relación es mediada por el lenguaje y por nuestras formas simbólicas encontrados en nuestros recuerdos; para representar el despliegue temporal de nuestras vidas a

¹ El tiempo sincrónico, se da cuando un hecho se desarrolla simultáneamente con otro, por ejemplo aquellas historias que relatan lo que están haciendo dos personajes en un mismo momento pero en un distinto lugar. El tiempo diacrónico es cuando un hecho sucede al otro en el tiempo, se sigue una línea fija y sucesiva del tiempo. Por último está el tiempo anacrónico es cuando un hecho sucede fuera del tiempo que en que se está relatando, por ejemplo si estamos relatando una historia que transcurre en 2017 y de repente contamos un hecho relacionado pero que ocurrió en 1977.

través del uso de palabras e imágenes que permiten en común, designar un espacio por recorrer en el tiempo, definiendo así nuestro hilo conductor.

Y es en este hilo, el fondo de la temporalidad constitutiva de la experiencia, donde el relato se escribe y encuentra su estatus antropológico “El tiempo se vuelve tiempo humano; escribe Paul Ricoeur, en la medida en que se articula en forma narrativa” (Arango, 2015, pág. 58) y es este manejo del tiempo que escribimos nuestras historias dándonos cara, rostro, contando de diferentes formas nuestras experiencias.

Nuestra experiencia está descrita en la siguiente narrativa integrada por relatos, cabe señalar que no solamente las situaciones y los acontecimientos se presentan uno tras otro, sino que están articulados según relación de causa - efecto y están organizados para ir hacia una conclusión: de esta manera, forman una intriga que tiene un inicio, un desarrollo y un final.

Es importante precisar, que este proceso de investigación no tiene la finalidad de un autodescubrimiento y análisis de todos nuestros actos, sino precisamente generar un acto de comunicación con otros que puedan sentirse conectados a nuestras propias vivencias.

Dicha investigación está conformada por cuatro capítulos, el primero, está desarrollado a través de cuatro relatos que describen las características de la metodología de investigación narrativa biográfica y su relación con la educación.

El capítulo dos está integrado por cuatro relatos con las siguientes características:

¡La educación es un derecho y no un producto!, da inicio a la trama² en el que se retoma lo que vivimos como estudiantes, profesionales que marcaron y formaron nuestra subjetividad, como punto esencial de las prácticas de exclusión, en la que el mundo de hoy nos dicta nuestro actuar dentro de las prácticas pedagógicas a las que diseñamos y aplicamos. En este apartado, es claro, identificar un punto del tiempo en la historia dónde nos ubicamos, nos posicionamos en un momento y contexto determinado.

² La trama narrativa se basa en un conjunto de hilos que enlazados forman un tejido a través de distintos procedimientos, los cuales intervienen e interfieren en la relación de hechos, en el desenvolvimiento de la historia y de todos los elementos que convergen en ella; deben caracterizarse por darle al lector un sentido de causa y efecto.

¡Juntos pero no iguales! Es el título del segundo relato, en él analizamos cómo vivimos la diferencia y su relación con “los otros”, en un sentido de discriminatorio o de etiquetación provocando actos de exclusión narradas desde nuestra vida como alumnos; en lo que observamos y vivimos en algún momento de la vida como estudiantes y que en la actualidad repetimos como docentes, permitiendo así la identificación de nuestras prácticas de exclusión docente.

El tercer relato es titulado, ¡La norma se normal!; en el que narramos nuestro actuar docente que se ve marcado y centrado a través de la norma que involuntariamente o voluntario va dictando las condiciones políticas, haciéndolo cumplir, cumpliendo lo que se nos demanda teniendo como resultado la invisibilización de los otros, creando máscaras de actuación y cumplimiento.

En el cuarto relato, comienza a describirse nuestra intriga³, el hacer y hacer sin aprender, narramos todas las acciones que hacemos, y hacemos sin ver reflejado a un desarrollo pedagógico del alumno ya que, solo simulamos o en el peor de los casos hacemos lo que creemos sin tomar en cuenta lo que verdaderamente necesita el alumno; describimos cómo vivimos, el currículo y como se construye como agente de exclusión, en la medida en la que cada docente la aplica y reproduce. En este relato identificamos las barreras para el aprendizaje y participación que se presentan con el fin de identificar un posible problema a resolver.

En el siguiente relato titulado: Las creencias pedagógicas en el Centro de Atención Múltiple: Una historia de vida que marca, inicia nuestro capítulo tres y tiene la finalidad de narrar lo que se vive en los Centros de Atención Múltiple; en donde son los primeros centros de exclusión pedagógica, todo momento está la farsa y la simulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, narramos las bajas expectativas que se tienen de los alumnos; persiste la creencia que por enfrentar una discapacidad no aprenden.

En el siguiente relato retomaremos como punto principal el análisis de las prácticas pedagógicas que nos permitió la identificación del problema pedagógico, lo que da

³ La intriga es un sentimiento de incertidumbre que surge como consecuencia de una determinada situación que es vivida u observada; ésta se origina cuando alguien se preocupa por su falta de conocimiento sobre el desarrollo de un evento significativo, mezclados con incertidumbre y oscuridad respecto al futuro. Tiene la finalidad de ir proporcionándole al lector pistas acerca del desenlace de la historia, teniendo que resolverse de manera totalmente racional, sin que quede ningún cabo suelto.

pauta al planteamiento de interrogantes, que guiaron el horizonte de futuro y proponer un escenario de intervención basada en un modelo pedagógico retomando los proyectos de investigación del aula que facilitan una atención diversificada e inclusiva en el proceso pedagógico, en el cual se involucran los alumnos, a la par de la creación de comunidades de aprendizaje en las que los docentes, a través del dialogo, se reconocen todos como un generador de aprendizaje.

En el último relato de este capítulo, se centra en la puesta en práctica de la intervención a través del diseño de una planeación a trabajar, especificando sesiones de trabajo y escenarios pedagógicos donde se llevarán a cabo las acciones.

Para dar desenlace a esta investigación, el capítulo 4, se integra por cuatro relatos que describen la transformación metodológica a través de la implementación de la planeación realizada describiendo cinco categorías:

- 1.- Comunidades de aprendizaje.
- 2.- Competencias didácticas.
- 3.- Transformación subjetiva.
- 4.-Afectividad.

Finalizando con un relato que describe una moraleja que debemos tener presente en nuestra práctica como docentes y que nos define como un nuevo ser humano que aún sigue en constante transformación y en busca de su propia construcción.

Es de suma importancia aclarar que en este documento cuando usamos el pronombre en primera persona en este contexto, no estoy hablando exactamente de mí, sin duda lo que digo tiene implicaciones personales, pero opera en un nivel relativamente interpersonal; cada vez que digo “yo”; también estoy refiriéndome a ti y a todos aquellos que se identifiquen en estos relatos que son parte de mi vivencia como docente y ser humano; espero que en esta lectura que dedique cada uno de los lectores, puedan verse reflejados en esas prácticas que naturalizamos tanto tiempo y que sin duda son actos de exclusión que realizamos y vivimos todo el tiempo y a cada momento sobre

todo saber que no es tarde para poder cambiar nuestra visión de ser y estar en el mundo.

Para finalizar, mi esperanza y utopía, es que este documento sirva de alguna manera en el cambio de visión, a través de la identificación de nuestras prácticas docentes sobre la educación inclusiva, de responder de la mejor forma posible al desafío de una educación de calidad para todos en la que cualquier niño o niña pueda participar en la escuela, sin que las circunstancias de diferencia sea un motivo de segregación o exclusión.

Sobre todo no debe entenderse a la inclusión como una estrategia para encajar a todas las personas en los sistemas y estructuras de la sociedad. En realidad se trata de empujar en la dirección contraria, es decir, tratar de transformar o hacer las modificaciones necesarias en estas estructuras, para hacerlas válidas para todos en todo momento. Sin duda no será fácil, pero está en nosotros poderla hacer dentro de nuestros propios mundos.

CAPÍTULO 1. LA NARRATIVA BIOGRÁFICA COMO PROCESO DE COMUNICACIÓN DOCENTE.

La narración de un sueño no puede transmitir... esa idea de verse atrapado en lo inconcebible que es la esencia misma de los sueños.

Joseph Conrad

Es importante resaltar que en estos últimos años, se ha retomado el interés por la investigación narrativa en el campo educativo, considerando que ella resulta ser una forma de comunicación, porque considera la narración y se sustenta en la vida social y a su vez, es un método o forma de construcción de conocimiento.

Esta forma de construcción de conocimiento, está basado en el reconocimiento de actos que desde nuestra historicidad están cargados de experiencias, aprendizajes, ideologías, cultura e intereses que van formando nuestra subjetividad, entendiendo a ésta como una posición crítica ante la carga de información que hemos vivido a través de nuestra historia de vida, la cual nos pone en un espacio y lugar en éste mundo.

Es a partir de este punto, que al iniciar nuestra formación de posgrado, nos enfrentamos a escribir relatos para comunicar todo aquello que vivimos a lo largo de nuestra vida y que fue marcando nuestra formación como individuos y en específico nuestro ser docente; sin duda, fue una tarea difícil, donde hubo un choque contextual entre lo que nosotros conocíamos cómo investigación, y dónde se tenía que buscar una hipótesis, objetivos, instrumentos de indagación; con un procedimiento que sin lugar a dudas nunca se construyó de manera convencional, ya que descubrimos que en nuestros relatos y narraciones como docentes existía una construcción de un proceso de investigación a través del análisis de nuestros recursos culturales, obtenidos durante la historicidad, vistos como una forma de comunicación que, en gran medida, dan sentido a la vida de las escuelas así como a nuestras propias vivencias como docentes.

Por lo tanto, comprendimos que al escribir relatos, éstos son una fuente de investigación, que contribuye a comprender cómo construimos y reconstruimos nuestros actos, que en algún momento de la vida olvidamos; y al recordar y analizar, damos sentido a nuestras acciones como integrantes de una sociedad, comprendiendo así nuestro estar en el mundo.

Es importante resaltar que la investigación narrativa biográfica, es una propuesta de comunicación, donde otros docentes puedan identificar su actuar, con la finalidad de reflexionar, para dar un cambio a sus propias prácticas transformándolas; por lo tanto, el investigador tiene la tarea de dar a conocer los resultados que validen y den a conocer todo ese andamiaje de vida, sus prácticas, sus recuerdos, sus experiencias, que pueden ayudar a comprender las vivencias de otros, no podemos olvidar que todo lo observable y estudiado, puede estar dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como docentes somos narradores, relatores de historias, historias de otra gente, tal y como José Davis (menciona) “Teorías a esas historias.” (Jose, 2006, pág. 23).

Como parte del giro narrativo, los docentes hemos comenzado a tomar seriamente la idea de contar nuestra experiencia a través de historias, recordemos que en los últimos años la imagen de ser docente se fue desvirtuando y perdiendo credibilidad, en relación a las acciones de la política, donde ésta ha dictado sus propias reglas de acción, el docente, solo reproduce acciones de lo que se le solicita perdiendo así su sentido de pertenencia como aquel profesionista generador de teorías.

Esto nos ha llevado a retomar ésta propuesta de investigación como un instrumento que dé sentido a nuestras voces, a quitarnos esa etiqueta que comenta Manuel Cruz, “ciudadanos de tercera” (2016, pág. 69) debido a que la política considera que los docentes no tenemos vínculos de pertenencia e identificación con su propuesta de sociedad debido a nuestras formas de comunicación que hemos tomado en los últimos años. Y por qué no tomar a la creación de narraciones una propuesta de dar a conocer nuestras preocupaciones, problemáticas y solicitudes derivados a nuestra labor, a crear una apreciación más sofisticada de los docentes como seres sociales activos y a

considerar la manera diferente de construcción de las realidades personales y culturales a través de las historias y los relatos que podamos contar.

Por ésta razón, la investigación narrativa como medio de comunicación, nos indica que nuestros relatos guían la acción; que construimos identidades situándonos dentro de un repertorio de historias y que nuestra experiencia se constituye a través de narraciones que dan sentido a lo que nos ha ocurrido y está ocurriendo a otros, dando voz a éstos, al intentar encajar, o en cierta forma integrar lo que les ocurre dentro de uno o más relatos; guiados en cierta manera, a partir de proyecciones, expectativas y recuerdos derivados de su propio repertorio de narraciones sociales, públicas y culturales vividas.

Éste interés de la investigación narrativa como propuesta de indagación, se acompañará de un rico corpus teórico que atraviesa a todas las ciencias humanas y sociales, las cuáles han tenido poca repercusión en el campo de la educación, por esta razón, resulta necesario entender, ¿qué es la investigación narrativa? y ¿por qué realizarla?, para que sea tomada de manera responsable, como medio de comunicación e investigación que mantenga informado al lector sobre la forma de construcción de conocimiento.

Por ello, en este trabajo realizaremos un reconocimiento a las siguientes incógnitas ¿Qué es la investigación narrativa biográfica?, ¿Cuál es el giro narrativo en la educación?, ¿Cuáles son las fases de construcción narrativa? y por último el ¿Qué? y el ¿Cómo? comunicar.

1.1 ¿Qué es la investigación narrativa biográfica?

Es un tipo de investigación que utiliza la descripción verbal o explicación del fenómeno estudiado a través de la experiencia, de contar relatos que trastocan su esencia y comportamiento, la cual evita en todo momento la cuantificación, su trabajo principal es realizar registros narrativos obtenidos por técnicas de observación, entrevistas o contando sus propias vivencias.

El giro narrativo dentro de las ciencias sociales tiene una coyuntura en el mundo de hoy, donde algunos de sus principales estímulos: son las transformaciones sociales y culturales que están afectando a la humanidad y que dan sentido y voz a los otros, esos

otros, somos TODOS los que conformamos este mundo⁴, con la finalidad de relatar aspectos relevantes de la vida de cada una de las personas, así como la manera de entender el mundo, el conocimiento y a sí mismos.

Cuando utilizamos la narrativa como forma de investigación, se hace evidente la necesidad de constituirnos en el lenguaje a partir de nuestra experiencia, tiene que ver con la vida que tenemos, con lo que somos y lo qué hacemos en la vida cotidiana, incorporando nuestro ser precisamente como experiencia vital y acontecimientos que forman nuestro acervo experimental de los sujetos que dan forma a sus trayectos biográficos. Así la narración vive diferentes momentos, recordar las experiencias vividas e interpretarlas.

La investigación narrativa, también se ha considerado adecuada para comprender los significados con el que las personas componemos el mundo. El significado resulta básico para el ser humano y su naturaleza supone la construcción activa de significado. En este sentido, el estudio de los relatos y las historias permite comprender los significados que se expresan, organizan y crean en ellas (Bruner J. , 1997, pág. 25) Otra razón que justifica este giro es que las narraciones permiten iluminar en gran medida lo personal. De hecho, las historias que se cuentan son útiles, porque aportan información sobre los mundos interiorizados, de nosotros mismos o de otros, permitiendo adentrarse en las experiencias vividas de las personas en el mundo líquido⁵. Sin embargo, no tenemos que olvidar que los relatos no son sólo algo personal, también son algo social y cultural; adoptando un carácter subjetivo.

“La investigación narrativa, puede verse como una ventana abierta a la mente; donde damos a conocer lo vivido para dar sentido a nuestras vidas como una reflexión y análisis a nuestros propios actos comprendiendo así nuestra cultura” (Bruner, 1997, pág. 36) por lo tanto, el estudio de la narrativa puede utilizarse para explorar las subjetividades individuales y grupales. El estudio de las narrativas es útil, por lo que revelan de la vida social, ya que la cultura habla por sí misma a través de una historia

⁴En éste sentido es importante definir al otro como lo menciona Kapuscinski “Es cierto que el otro a mí se me antoja diferente, pero igual de diferente me ve él para el yo soy el otro” (Kapuscinski, 2006, pág. 20)

⁵ Retomando fragmentos del libro de la Modernidad Líquida de Zygmunt Bauman podemos definir a un mundo líquido aquel que va sin medir tiempos, detalles, necesidades e importancia a tal grado que se derramándose y no pasa nada y no le significa nada a ningún individuo.

individual, esto es debido a que las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria". (Bruner, 1997, pág. 36) Es decir, los relatos individuales de la gente son al mismo tiempo, personales y sociales.

La construcción de narrativas como procesos de investigación quiere realizarse desde y ser producto del encuentro entre distintas subjetividades.

Las narraciones son una propuesta de investigación que permite capturar las estructuras que continuamente dan forma, separan y dividen a los seres humanos tal y como hemos señalado, la investigación narrativa ofrece muchas posibilidades para investigar el yo y las identidades, lo personal y lo social, así como las relaciones entre las identidades y las culturas.

Esto nos permite, comprender como sujeto capaz de descubrir nuevos contenidos para nuestra profesión y nuestro ser docente, tenemos la posibilidad de atribuirnos sentido, es decir, descubrirnos como seres cambiantes que da un contenido particular a nuestra existencia entendida, no ya como dada, si no como un proyecto, es decir, como un horizonte a futuro.

En este sentido, la experiencia es acontecimiento primario que se ubica en la memoria hechos y situaciones que dan lugar al significado vivido; la experiencia, entendida como aquello que me pasa, aquello que me afecta subjetivamente y por tanto, me forma y me transforma, pues en ella se abre el espacio existencial para que el sujeto se encuentre así mismo y a las situaciones que vivimos en nuestra trayectoria profesional y de vida.

Los valores, como punto esencial de las experiencias, permiten dar forma al conocimiento y una estructura universal, ante situaciones de cambio constante de una sociedad líquida, llena de incertidumbre en el futuro mostrándose extremadamente vulnerables. Ya que las identificaciones y desidentificaciones a las que nos vemos sometidos, tanto con cosas como con otras personas, instituciones y relaciones de todo tipo, hacen de las subjetividades y las identidades personales y sociales, aspectos

claves de nuestra naturaleza humana. Precisamente la investigación narrativa posee un gran potencial para explorar estos problemas. Las vidas de la gente se convierten en un área sustantiva para el análisis de las experiencias de vida y la identidad conectada con los grupos sociales, las situaciones y los acontecimientos. De hecho las narraciones también proporcionan una estructura para nuestro sentido del yo y la identidad porque a la vez que contamos relatos sobre nuestras vidas creamos una identidad narrativa. Las relaciones entre la identidad y la narración son extremadamente complejas y variadas. Para ellos, ninguna historia o relato es unidimensional en sus voces y la identidad puede tener muchos componentes y estratos.

1.2 El giro narrativo en la educación.

La documentación narrativa de prácticas escolares, es una modalidad de indagación y acciones pedagógicas orientadas a reconstruir, tomar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias vividas.

El giro narrativo en la educación, consistirá en recuperar la experiencia pedagógica a través de la narrativa docente, para comprender cómo las acciones y tareas propias del quehacer escolar cotidiano comúnmente llamadas rutinas o como operaciones instrumentales necesarias para el buen desarrollo de la dinámica escolar, logran convertirse en experiencias escolares en el marco de una práctica pedagógica reflexiva, capaces de producir sentidos y de dar contenido al sujeto docente.

Pretenden describir densamente los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen comprensibles para elaborar y recrear lo que se cuenta de ellos

Narrar nuestra propia vida, la experiencia personal y profesional; relatar problemas, aciertos, buenas y malas experiencias, la búsqueda sobre sí mismo, sobre el sentido del ser y estar en el mundo; nos permiten concretar nuestra historia y materializar

socioculturalmente la existencia humana, que den cuenta de los modos que los docentes estructuran sus vidas profesionales, dan sentido a sus prácticas educativas y se presentan a sí mismos como activos conocedores del mundo escolar; se proponen la generación y la disposición pública de formas de lenguaje educativo e historias críticas de la enseñanza a través de la interpretación pedagógica especializada.

La experiencia escolar significativa debe ser retomada como una elaboración y atribución vivida en algún acontecimiento escolar, identificándolo como algo relevante o vital, personal o profesional, como puede verse es importante resaltar la experiencia escolar significativa desde la realidad y situación subjetiva del docente, como agente dispuesto a procesarlos en el plano cognitivo, afectivo y social; evocándose a través de la memoria.

La historia tiene un significado en tanto que el docente la relata, puesto que está sumergiéndose en su particular comprensión de sí mismo. Puede que lo que se cuente es verdad o no, pero eso no importa, a partir del momento en que entendemos a la historia en la que ocurre.

Se integran en nuestro estudio a una propuesta metodológica, que rebasa sustancialmente las acciones, para abrirse a una comprensión donde el sujeto docente, tiene el poder de narrarse a sí mismo, es decir, donde posee la capacidad de dar cuenta de su sentido como maestro generador de experiencias de vida, que toman forma histórica y social, en el ejercicio de nuestra profesión. La capacidad de los docentes para influir efectivamente en la vida de sus estudiantes propician transformaciones evidentes, en las formas de pensar y actuar que marcan sus vidas futuras, el resultado en ocasiones es la satisfacción a quienes revelan sus experiencias como adultos, a su vez, este tipo de acción se convierte en argumento que justifica y sostiene vivencialmente la razón de ser; sin dejar a un lado que la tarea primordial es reconstruir acontecimientos que constituyen recuerdos de algunas generaciones vivas, decir simplemente lo que ocurrió.

La narración dentro de la educación, tiene que retomar como punto coyuntural el mundo de hoy como uno de sus principales estímulos, las transformaciones sociales y culturales que están afectando la vida de los docentes, incluidas las maneras de

entender el mundo, el conocimiento y a sí mismas, los valores, las formas de conocimiento y las estructuras universales y estables sobre las que se cimentó la modernidad, están sustituyéndose por valores, formas de conocimiento y estructuras más particulares, inestables y multidimensionales.

Ante ésta situación de cambio constante y de incertidumbre en el futuro, los docentes, las personas se muestran extremadamente vulnerables. Las identificaciones y desidentificaciones⁶ a las que se ven sometidos, tanto con cosas como con otras personas, instituciones y relaciones de todo tipo, hacen que las subjetividades y las identidades docentes y sociales entretejan un nudo gordiano que deberá ser objeto de atención de todos, muchos de los problemas que emergerán en los próximos años tendrán que ver con las identidades, las subjetividades y las emociones, aspectos claves de nuestra naturaleza humana. Precisamente la investigación narrativa, posee un gran potencial para explorar estos problemas de la posmodernidad.

Estos supuestos sostienen que la identidad es el relato que se encuentra escondido dentro de nosotros, ya que se ha construido con materiales recogidos anteriormente. Por lo tanto, para saber quiénes somos, cuál es nuestra identidad, debemos descubrir la historia inconsciente y hacerla explícita al compartirla con alguien. De ésta manera, cuando contamos o escribimos una historia o relato, no estamos creando una identidad. En este sentido, las narraciones tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias docentes y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida y lo que realmente vivimos.

A través de las narraciones proyectamos expectativas, preguntas y preocupaciones; las escribimos, las compartimos y conversamos con otros colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras, se ve en ellas y a través de ellas, también ven a los otros, los nombran y los caracterizan, revisan y discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus afanes cotidianos de las aulas. Damos cuenta de haber estado allí, en el mundo de las prácticas escolares y de la necesidad de contar historias para comunicar las experiencias y los saberes que construimos en situación social, geográfica e históricamente localizadas. Al contar los relatos de

⁶ Entendiendo estos conceptos como una etiqueta de segregación o exclusión.

enseñanza, nosotros los docentes descubrimos sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas poco adecuadas.

Los docentes narradores, entregamos nuestras propias lecturas acerca de lo que paso en las escuelas y lo que nos pasó como docentes. Damos a conocer parte de nuestras vidas profesionales, de nuestros mundos pedagógicos y escolares de nuestra sabiduría. Colaboramos a la construcción de la memoria pedagógica de la escuela o de ciertas prácticas educativas.

Cuando escribimos nuestros relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentamos narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzamos a producir, dejamos de ser los que éramos, nos transformamos somos otros, cambiamos nuestras entidades así transformamos nuestra subjetividad.

1.3 Fases de construcción narrativa.

Una de las principales preocupaciones con las que nos enfrentamos como investigadores utilizando la narrativa, es la que se refiere a las fases de análisis que la integra. Algunos autores se han ocupado de diferenciar un tipo de análisis narrativo, propiamente dicho, de otro más tradicionalmente cualitativo. Éste es el caso de Bolívar (2002) que aun reconociendo que ambas formas utilizan información narrativa y contribuyen de modo relevante a generar conocimiento social, las considera muy diferentes por variar sustancialmente en el modo de proceder y las maneras de representar los datos en los informes de investigación.

La primera forma denominada análisis paradigmático, procede por categorías o tipologías en busca de temas comunes en las historias o relatos con la intención de llegar a determinadas generalizaciones.

En cambio, la segunda, procede en busca de los aspectos singulares de cada relato para llegar a elaborar una nueva narración que torne significativos los datos o la información inicial. Sin embargo en la construcción de nuestra narrativa retomamos los dos tipos.

En primer lugar estructuramos relatos que fueron impregnados de nuestra trayectoria formativa y profesional; al escribir desempolvamos historias y vivencias que marcaron el ser docente, como profesión y vocación; hay que resaltar que los que nos interesaron

más son en esos pequeños actos de exclusión en la que participamos y fuimos los generadores; con este primer momento pudimos construir un referente teórico, filosófico y social de los conceptos relevantes en la investigación tales como; inclusión, exclusión, diferencia, alteridad, pedagogía de la diferencia, que si bien los autores definieron en sus propias referencias, nos permitieron asimilar cada uno de estos conceptos desde la ejemplificación de nuestros propios relatos e historias haciendo el concepto vivido a cada momento.

Se genera un cuerpo teórico con el cual fundamentamos nuestra propia vida e incluso descubrimos acciones que se fueron naturalizando y que formaban hábitos en nuestra vida profesional, llegando al asombro de todo lo que realizamos, así fuimos títulos de cada tópico, que son piezas fundamentales en este trabajo.

Esta investigación se mantuvo en una línea de trabajo anacrónico descubriendo nuestra fase como estudiantes, practicantes y profesionales de la educación. Describimos nuestra postura ante la nueva institucionalidad.

En el marco de la política educativa, describimos nuestro vivir en la incorporación al mundo laboral, así como la imagen que construimos ante la evaluación docente. Al relatar dichos actos revelamos conceptos como precariedad, incertidumbre, atención de calidad y saberes profesionales: logramos dar sentido y significado a la diversidad a través de nuestra experiencia y reconocimiento de la misma en nuestros contextos; entendiendo a que la diversidad la conformamos todos, al definir estas posturas conceptuales logramos desentrañar el significado de la diversidad basado en nuestra experiencia docente, la influencia de este sentido en las practicas pedagógicas realizadas en el aula es este tramo que a través de formular preguntas sobre la práctica en relación a la atención a la diversidad definimos ¿quiénes constituyen la diversidad en el aula desde las políticas educativas?, ¿cómo se relaciona nuestra experiencia docente en torno a la diversidad y la construcción discursiva ante la política educativa?. En nuestro caso, descubrimos las implicaciones para los CAM, en el trabajo docente a la diversidad y por último ¿Qué prácticas pedagógicas se llevan en las aulas para la atención a la diversidad?

Al concluir dichas interrogantes reafirmamos el significado de la toma de conciencia en la práctica de la diversidad en el aula, los modos de enseñanza ante la pedagogía de la pobreza y la repetición como métodos fundamentales de modelos de enseñanza,

llegando a asimilar a la cooperación, comunidad y dialogo como estructuras fundamentales de nuestra practica pedagógica.

Dichos datos permitieron identificar las barreras de aprendizaje y participación en nuestros relatos, definiendo el problema pedagógico así como la construcción del horizonte de futuro, que es nuestro escenario de intervención, teniendo como principales elementos el propósito de intervención, la selección de un modelo de atención pedagógica en la atención a la diversidad, diseño de planeación determinando las estrategias y técnicas de la enseñanza situada así como la evaluación del aprendizaje.

En la implementación de dicha propuesta es necesario hacer un ejercicio reflexivo en la definición de categorías, que den cuenta de la actuación pedagógica con el fin de describir la transformación de nuestra subjetividad como un punto de reflexión a través de la descripción de una moraleja centrada en nuestra configuración de futuro.

1.4 El ¿Qué? Y el ¿Cómo? Comunicar.

Es imposible caracterizar a la narrativa, sin su peculiar proceso de comunicación ya que comparte elementos propios del ¿Cómo comunicar?; a partir de la construcción del relato, así como referirnos al ¿Qué? como contar la historicidad de cada individuo y en el caso de los docentes el análisis narrativo parte en dar a conocer testimonios que vivimos dentro de nuestra formación, así como de nuestra práctica docente. Por eso la narrativa es un medio de comunicación complejo que añade elementos nuevos al esquema comunicativo al tener muchos más emisores que pueden identificarse o apropiarse de cada una formando una cadena de transmisión que se prolonga en el tiempo, mediante un permanente e incesante proceso de validación en el que se identifica dicha información generando el efecto “*feedback*”⁷, convirtiendo dicha comunicación en auténticamente interactiva, ya que al escuchar a los otros podemos ejemplificar con sus voces los acontecimientos que si bien no se vivieron en los mismos contextos son tomados en la realidad por todos, recreando seducción a todos los lectores, sin embargo, es importante reconocer que cada una de las historias son de

⁷ Es una palabra del inglés que significa retroalimentación; podemos utilizarla como sinónimo de respuesta o reacción, o, desde un punto de vista más técnico, para referirnos a un método de control de sistemas.

forma artesanal (Benjamín, 1991), ya que cada uno va modelando con su propio estilo y técnica de narrar con relación al contexto en el que se desarrolla, modelando su propio relato, es la forma similarmente de la comunicación. No se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el «puro» asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante, para poder luego recuperarlo. Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. El narrador tiende a iniciar su historia con precisiones sobre las circunstancias en que ésta le fue referida, o bien la presenta llanamente como experiencia propia. Es importante aclarar que no se exige estar en la escena. Solo requiere que alguien sea capaz de reconstruir una escena desde una posición de no presencia.

El análisis narrativo, permite el estudio sistemático del significado y la experiencia personal y es muy útil para explorar las cualidades del pensamiento humano y el poder de los relatos para redefinir la identidad. Sin embargo, no tenemos que olvidar que los relatos no son sólo algo personal, también son algo social y cultural.

Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria. Es decir, los relatos individuales de la gente son, al mismo tiempo, personales, sociales y culturales.

Por tal razón encontramos a la narrativa como un instrumento de reconocimiento de subjetividades en éste caso derivado a los actos de exclusión que hemos vivido o generado y es en la exclusión que vemos el interés de dicha investigación como un elemento que si bien no se puede erradicar por completo, si podemos hacerlos presentes como punto esencial para poder evitarlos.

CAPÍTULO 2. LA SUBJETIVIDAD DOCENTE ANTE LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIVERSIDAD DEL AULA.

Uno escribe desde su propia subjetividad y para mí lo verosímil es que los personajes digan cómo ven el mundo.

Javier Marias

Iniciaremos retomando lo esbozado por Núñez (2002), quién plantea que la identidad docente ha transcurrido por distintos momentos en los que han prevalecido características tales como el apostolado, la función pública, el rol técnico, y la docencia entendida como profesión.

Ahora bien, en tanto procesos de construcción de la subjetividad se constituyen en una dinámica de continuidad y cambio. Hoy, según Núñez “hay huellas de prácticamente todas las identidades históricas operando en la construcción de la identidad profesional requerida por las presentes condiciones históricas” (2002: pág.15).

Así, es posible identificar aspectos de la identidad, expresada en la vocación relevada en diversos estudios realizados con docentes; de la identidad funcionaria, en el compromiso con la educación municipalizada y también en valores; como la estabilidad y dificultad para aceptar el riesgo o la incertidumbre, la tendencia a la uniformidad o dificultad para aceptar la diversidad, la dificultad para asumir responsabilidad individual, el formalismo y otros.

Entonces, en un espacio escolar en vulnerabilidad, se despliega un rol docente que es producto de su construcción histórica, asume identidades diversas o rasgos de esas diversidades que coexisten en un mismo individuo. Dicho de otro modo, en un contexto organizacional donde el propósito fundacional -el aprendizaje- se desplaza, el docente actúa desde una identidad en que está presente en su subjetividad.

Desde donde se dicen frases tales como: a estos niños lo que hay que entregarles es sólo cariño “pobres niños...”. También está presente la función pública, que muchas veces sostiene la voluntad de que los jóvenes permanezcan en la escuela, no deserten, pero no siempre teniendo claro para qué están allí. Además, el rol técnico, expresado

en frases como “dígame lo que tengo que hacer y lo hago”, no considerando que el criterio profesional no se transfiere, sino que se elabora. Naturalmente también están presentes características de los profesionales docentes.

2.1 ¡La educación es un derecho y no un producto! La subjetividad como punto esencial de las prácticas de exclusión.

Escuchando a unos colegas donde discutíamos las necesidades reales que tenemos como profesores a diario, nos daba pena que estemos llenos de temas burocráticos, sin contar el poco tiempo que tenemos para impartir lo que verdaderamente necesita el alumno, que es aprender.

Sin embargo, estamos preocupados de cuándo entregaremos la planeación, cuándo entregar calificaciones, entregar evidencias de un programa que en realidad no necesitamos y que sólo hay que aplicarlo porque el sistema lo pide y demostrar cómo se gastaron los recursos, y por qué no pensar lo que verdaderamente necesita nuestro alumno, conocer cuál es la ayuda pedagógica que tengo que brindar, cuál es el material necesario para su atención y es en el aula donde todas estas acciones que realicemos deberían garantizar el derecho de aprender, por lo tanto, es necesario hacer una parada para definir qué momento de nuestra vida, como individuos y docentes, está basado en una mirada globalizadora, viendo todo como un producto que hay que planear, diseñar, producir y sacar a la venta.

Estas acciones que se desarrollan en una “vida líquida” que pasa sin importar los resultados o las consecuencias que pueda originar a la vida escolar de un alumno. En nuestro caso, como docentes de educación especial, tenemos una gran responsabilidad de brindar una educación integral para la vida desde un marco de derecho, con equidad, igualdad e inclusión. Sin embargo, esta carece de la atención de principios básicos que se tienen que desarrollar en la práctica para ser una educación inclusiva.

Citaremos un fragmento del libro “Las batallas en el desierto” (Pacheco, 2011),

“No olvido aquella mañana: en el recreo le mostraba a Jim uno de mis pequeños grandes libros, novelas ilustradas que en el extremo superior, tenían cinito (las figuras parecían moverse si uno dejaba correr las hojas con el dedo pulgar), cuando Rosales, que nunca antes se había metido conmigo, gritó: Hey,

miren esos dos son putos. Vamos a darles pamba a los putos, me le fui encima a golpes. Pásame a tu madre, pinche buey y verás qué tan puto, indio pendejo. El profesor nos separó. Yo con un labio roto, él con sangre de la nariz que le manchaba la camisa. Gracias a la pelea mi padre me enseñó a no despreciar, me preguntó con quién me había enfrentado. Llamé "indio" a Rosales, mi padre dijo que en México todos éramos indios, aún sin saberlo ni quererlo. Si los indios no fueran al mismo tiempo los pobres nadie usaría esa palabra a modo de insulto. Me referí a Rosales como "pelado". Mi padre señaló que nadie tiene la culpa de estar en la miseria, y antes de juzgar mal a alguien debía pensar si tuvo las mismas oportunidades que yo"

En este fragmento, podemos comparar que en nuestras experiencias como profesores, la primera relación con el otro es de etiquetación cuando no entra en esta estructura del "yo" deseado y determinándolo como diferente o extraño, causándonos otros sentimientos debido a nuestra ignorancia o al deslinde del sentido de responsabilidad, de saber qué está pasando con el alumno en su entorno, si no cuenta con los materiales, si no está limpio, si no llega temprano a la escuela, si su madre no retoma los acuerdos, anteponemos al alumno como responsable de todas las acciones, negándole el derecho a la participación de aprendizaje, cuando en realidad no dependen de él.

La relación con el otro se abre desde una visión humanística a modo de responsabilidad, hacia una persona abierta que quiere ser reconocida más allá de la objetividad (Levinas, 2012). Levinas plantea la posibilidad de romper el espejo que se genera cuando se intenta poseer al otro, totalidad donde la subjetividad queda encallada, siendo el sujeto cautivo de sí mismo. El otro permanece siempre atrapado en el paradigma de la conciencia, en lo ontológico de lo mismo como alteridad simétrica, permitiendo una salida a esta referencia al ser quién; quien a su vez en su conocer tiende a quedarse encerrado en su conciencia subjetiva.

Formar para el reconocimiento del otro, requiere en esta línea, una concepción de lenguaje y comunicación, entendido como una orientación hacia la connotación de la significación y la constitución del sujeto en y desde el lenguaje. Desde ésta perspectiva, en términos de Umberto Eco, la comunicación puede abordarse como una semiótica general entendida desde este sentido como El estudio de los sistemas de significación, lenguaje verbal, lenguaje de imágenes, señales de tránsito, códigos iconológicos y

como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar.

Desde nuestra práctica docente, cómo mirar al otro sin contraponer su acto histórico, si cada uno dentro de su historicidad demuestra que nadie es igual y que es muy cierto que cada uno posee un bagaje genético y cultural que nos hace diferentes a los demás, por lo tanto únicos, son estas características las que enriquecen las experiencias de aprendizaje que se puedan generar, sin embargo, hemos vivido distintas formas de desprecio, que van generando actos de exclusión, las que normalizamos, haciéndolas formar parte de nuestro actuar docente, esto es importante identificar desde nuestra historia cómo estos aspectos influyen en la subjetividad docente⁸, con el propósito de no repetir patrones que segreguen o excluyan.

Desde la educación primaria recordamos prácticas que, si bien no fueron las mejores experiencias, sí marcaron la idea que tenemos sobre el reconocimiento del “otro”⁹; en específico las que marcan las diferencias físicas, sociales, culturales y económicas, enmarcadas en los prejuicios y etiquetas como el sucio o el burro, y que al paso del tiempo se visualizaron como estigmas que todos cargamos y que segregan día a día, las que podemos clasificar como prácticas excluyentes.

Sin embargo, existe la contraparte a estas prácticas, recordamos algunas experiencias en las que una maestra, se preocupaba por nosotros, que practicaba ejercicios matemáticos que nunca se comprendían y que con su “tacto”¹⁰ tan cotidiano de abordar enriqueció y reconoció en nosotros la capacidad y seguridad al trabajo; y así, por arte de magia llegamos a ser alumnos destacados, enseñándonos a reconocer a los demás, a respetar las ideas y a defender con el ejemplo y trabajo, llegando con ello a personalizar el aprendizaje (Slee, 2012).

⁸ Entendida como el punto de encuadre entre las políticas públicas que condicionan la vida profesional así como las expectativas hacia los alumnos y las estrategias que despliega en y con relación a la institución escolar.

⁹ Es así que el otro es parte de mi espejo interior y cuando caminamos solos buscamos si no el inmediato, al menos, el mediato momento en el que se nos aparezca, o aparecernos frente a alguien para relacionarnos, comunicarnos y reconocernos a partir del reconocimiento del otro.

¹⁰ Tomando la definición de tacto de Menen, Max, Van. El tacto de la Enseñanza. Significa retirarse cuando sea posible, pero mantenerse disponible para cuando las situaciones se vuelven problemáticas. Al retirarse, el adulto crea el espacio en el que al joven se le permite tomar decisiones y actuar por sí mismo y a su manera.

Esta grata experiencia que muchos tuvimos en ese momento, nos inspiró el gusto por ser docentes, deseando tener una mirada de trabajo como la de aquella maestra, con la idea de respetar y reconocer las características de todos y brindar lo que cada uno necesitaba. Por otro lado, en la etapa universitaria se va asumiendo una marea, todos vamos en la misma corriente olvidando aspectos importantes, llegando a la indiferencia colectiva (Slee, 2012), cada uno observaba su bienestar, sin importar los demás, etiquetando y pasando encima del derecho del otro para lograr éxitos.

Es así que llegamos en la primera experiencia laboral como docentes de primaria, donde se pone en práctica lo que se había vivido, tratando de reconocer las necesidades de los alumnos, centrando la concepción en este momento de una inclusión educativa¹¹ y que, sin embargo, en algunos actos como docentes dentro de la práctica, generamos actos de exclusión, al querer cumplir en todos los alumnos el currículo, lo que marca planes y programas, y si bien los entendían en sus necesidades, haciendo una inclusión entre líneas, basada en que todos tienen que leer y escribir, aprender a sumar y restar, generando resultados para cumplir esas exigencias, una educación bancaria¹² (Freire,2005), sin mirar lo verdaderamente importante y sobre todo hacer conscientes a los alumnos de la importancia de aplicarlo en la vida cotidiana, llegar a ser un educador progresista¹³. (Freire P., 2005).

Un ejemplo claro de estos procesos de exclusión se podía observar desde la función como maestro de apoyo y director en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se tenía una estadística de alumnos en primer momento, que

¹¹ Como punto principal es acoger a todas las personas, acción que pone su foco de atención a sujetos y colectividades en vulnerabilidad. La inclusión supone preguntarse en donde reside la lucha contra el uso y las formas en las que se han visto los aprendizajes para evitar y resolver la deserción.

¹² En la concepción bancaria, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de recipientes en los que se «deposita» el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos, convertidos en objetos del proceso, padeciendo pasivamente la acción del educador. De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es, por tanto, un instrumento de opresión.

¹³ Es aquel que no brinda la solución, sino que apoyara a los educandos para que la encuentren por sí mismos. Respetar partiendo de su aquí y ahora, y conocer el contexto en el que vive el educando debe señalar las distintas visiones del mundo y no imponer solo una. Desechando un discurso autoritario propone transmitir los propios pensamientos ideológicos respetando los de él educando, ya que enseñar no es transmitir los conocimientos concretos de un objeto, sino que es un acto creador y crítico.

presentaban dificultades de aprendizaje, con lo que se propicia actos de segregación con sus propios compañeros, al trabajar con ellos durante las clases mientras todo el grupo se preguntaba por qué los ayudaban. Posteriormente, debido a los cambios administrativos que impone un nuevo modelo, que modifica el tipo de atención, por lo que ahora son alumnos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación, la tarea era ayudar a través de un análisis contextual el que se centraba en las necesidades de los alumnos al enfrentar el currículo, sino que lo ubicaba en las dificultades que los contextos le imponen, orientando a la aplicación de las estrategias específicas¹⁴ y diversificadas¹⁵. Sin embargo, los resultados obtenidos con los alumnos no fueron los óptimos, ya que se generalizaron las estrategias implementadas; se aplicaron a todo el grupo, diluyendo su beneficio para quienes en realidad lo necesitaban, poniendo atención en otros alumnos.

En la experiencia como director de un Centro de Atención Múltiple (CAM), se observa que la educación inclusiva se enmarca en una atención pedagógica a personas con discapacidad, se incluyen aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, que al interactuar en diversos contextos, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad con igualdad de condiciones.

En los CAM, se reciben alumnos que presentan una o múltiples discapacidades, siendo este el principal requisito para su ingreso. Dentro de la diversidad de discapacidades que se atienden en el Centro de Atención Múltiple se encuentran las siguientes:

¹⁴ Las estrategias específicas, ponen a disposición de los profesionales de educación especial y de los estudiantes con discapacidad, recursos metodológicos y didácticos que derivan de procesos de investigación y favorecen el aprendizaje y la participación de los niños, las niñas, los jóvenes y los adolescentes con discapacidad ya que, a través de ellas, es posible dar respuesta a sus necesidades básicas de aprendizaje en aspectos como el uso competente de la lengua (oral, escrita o de señas), la resolución de problemas matemáticos, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la expresión libre y creativa de las ideas, la sensibilidad estética y el establecimiento de lazos sociales, entre otros.

¹⁵ Las estrategias diversificadas, por su parte, coadyuvan al desarrollo de una serie de acciones articuladas que responden a la pluralidad en el aula. En este sentido, su implementación rompe con las rutinas igualitarias y homogeneizadoras donde se pide lo mismo y en el mismo momento a todo alumno o alumna; en el contexto áulico su impacto radica en que, a través de estas estrategias, es posible construir una práctica docente que emplea de forma creativa e innovadora los recursos didácticos, los espacios, las formas de interacción y organizativas, los materiales, los tiempos, las propuestas metodológicas, etc. y que hace del aprendizaje y de la participación, experiencias atractivas y retadoras para todos.

Discapacidad auditiva: Esta incluye la hipoacusia, entendida como la pérdida auditiva que puede ir desde superficial a moderada, pero que resulta funcional para la vida diaria, sin embargo, es necesario aclarar que requiere el uso de auxiliares auditivos. Las personas que presentan hipoacusia pueden adquirir el lenguaje oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva. Por otro lado, también se encuentra incluida en esta discapacidad la sordera, entendida como la pérdida auditiva que va de moderada a profunda, cuya audición no es funcional para la vida diaria, por lo que la adquisición de lenguaje oral no se da de manera natural. Los alumnos sordos utilizan el canal visual como vía de entrada de la información para aprender y comunicarse, siendo necesario enseñarles un sistema de comunicación alternativo como la Lengua de Señas.

Discapacidad intelectual: Son las limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa; que se manifiestan en competencias tales como: la comunicación, el cuidado personal, la autorregulación, las habilidades para la vida en el hogar y la comunidad, las habilidades sociales, las habilidades académicas funcionales, para el ocio y el trabajo. Cabe señalar que esta discapacidad se presenta antes de los 18 años.

Discapacidad motriz: Es aquella que afecta a la persona cuando, a causa de un daño físico o neurológico, no logra o se le dificulta realizar actividades que requieran de algún tipo de movimiento, coordinación corporal, dificultades en el control y mantenimiento del movimiento y postura; son necesarias las adecuaciones arquitectónicas y los apoyos personales como: silla de ruedas, muletas y andaderas, facilitando esto la autonomía y la interacción del alumno con su entorno.

Discapacidad visual: Dentro de esta discapacidad se encuentra incluida la baja visión, que es el grado de visión parcial que permite su utilización como canal primario para aprender y lograr información. Los alumnos con baja visión son los que, a pesar de usar lentes o anteojos, ven o distinguen con gran dificultad los objetos a una distancia muy corta y requieren de apoyos específicos como el uso de lupas, bastón blanco, contrastes de color, binoculares, pantallas amplificadoras y textos en macrotipo, son capaces de leer letras impresas sólo de gran tamaño y claridad.

Los alumnos con baja visión, a diferencia de aquellos con ceguera, conservan todavía un resto de visión útil para su vida diaria. La baja visión puede ser progresiva y convertirse en ceguera. De acuerdo con esta definición, los alumnos que usan lentes o anteojos comunes para corregir su problema visual, no entran en esta clasificación. Así mismo, se encuentra en esta clasificación la ceguera, que se entiende como la deficiencia sensorial que se caracteriza porque quien la padece tiene total o seriamente dañado el sistema visual. Más específicamente, hablamos de alumnos con ceguera para referirnos a aquellos que no ven o que tienen una ligera percepción de luz, pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos. La ceguera requiere de apoyos específicos como textos en Braille, ábaco Cranmer, bastón, perro guía, entre otros.

Discapacidad múltiple: Es la presencia de dos o más discapacidades en la misma persona, ya sea física, sensorial y/o intelectual; por lo que requiere de apoyos generalizados en diferentes áreas de las habilidades adaptativas y en la mayoría de las áreas del desarrollo, en consecuencia, pueden tener un mayor número de barreras sociales que impiden su plena y efectiva participación.

Ante esta descripción, el docente de CAM requiere tener un amplio conocimiento de las estrategias necesarias para dar respuesta a los alumnos, siendo su labor una de las más complejas ya que su grupo está conformado por diferentes discapacidades y multidiscapacidades, aunado a las alteraciones psiquiátricas que muchos de ellos presentan.

A partir de lo anterior, es importante señalar que el conocimiento de una de éstas particularidades, no nos hace una escuela inclusiva, ya que a pesar de este conocimiento, existen prácticas que generalmente segregan o excluyen.

Vivimos con la creencia de que si aceptamos a todos los alumnos con todas éstas características somos inclusivos, sólo por el simple hecho de tener una infraestructura y una planeación diversificada, sin embargo, miramos también la exclusión que podemos generar desde el rechazo cuando observamos que un alumno está sucio, si no se cumple con la atención complementaria o no participa en las actividades recreativas, o

simplemente, que por su propia discapacidad, minimizamos sus potencialidades, que por su condición no puede obtener un 10 en alguna asignatura.

Desde el contacto como directores con los docentes de grupo, dentro de la red de asesoría, se pueden identificar las necesidades y requerimientos de cada uno; se observan en ocasiones que las planificaciones son horizontales, sin retomar las necesidades específicas de los alumnos, la evaluación es rígida y por consecuencia los resultados son bajos, lo cual limita la observación del avance de cada alumno, pero sobre todo, las acciones donde se remarcan actos de exclusión físicas y económicas, teniendo pensamientos discriminatorios sobre su propia condición, se les estigma, segrega e invisibiliza dentro de las actividades pedagógicas.

Es duro enfrentar que el derecho a la educación sólo se vive y lo hacemos vivir para concatenar o relacionar nuestra función docente con los requerimientos de la sociedad y la inclusión, debemos tal y como nos dice Judith Butler (Butler, 2010). “Responsabilizarnos a nosotros mismos para romper con el perfil tradicional del docente como primer agente de exclusión”.

Hay que responsabilizarnos, evitar creer que los alumnos con discapacidad no pueden tener una participación en la sociedad; tener mayores expectativas en relación a su futuro como sujetos de aprendizaje y brindar las ayudas pedagógicas que requieran para adquirir herramientas para la vida.

Reconocerlos como parte de una sociedad o una cultura, en un entorno determinado, convirtiéndose en un sujeto histórico, en un ser que requiere buscar a partir de las acciones que enfrenta, integrarse al mundo de la alteridad¹⁶. Esta alteridad implica romper con la imagen, creencias y prejuicios que se tienen de los alumnos con discapacidad valorando sus potencialidades, características e historia, haciéndolos agentes partícipes dentro de la comunidad de aprendizaje.

¹⁶ En este sentido, la alteridad implica que un individuo sea capaz de ponerse en el lugar del otro, lo cual posibilita que pueda establecer relaciones con las otras basadas en el diálogo y la conciencia y valoración de las diferencias existentes.

Esto permite que el alumno tenga un acercamiento de confianza y seguridad con el docente, para demandar lo que requiere en relación a su aprendizaje, así mismo se puede identificar con él para reconstruir su propio actuar.

Con la llegada de los años ochenta, al mundo occidental, se constituye en punto clave para que la educación se viera en la necesidad de ubicarse de alguna manera frente a los cambios, imposiciones y políticas públicas que la sociedad neoliberal considera y construye.

Un mundo trastocado por los monopolios e intereses, ha llevado actualmente a la crisis de las instituciones, el debilitamiento de la democracia y a la poca creencia que las personas tienen en sus gobernantes. La educación no puede ser concebida como un servicio o producto de mercado, esto sería un retorno a la barbarie, a estados primitivos de la evolución humana en el que se considera a cada persona como un objeto de negocio, lucro y acumulación; es entender al ser humano como un factor productivo que debe contribuir al producto económico y debe prestarse para incrementar ese producto.

Entender así la educación, es volver a concebir la vida con los parámetros de la esclavitud, en el que cada ser humano debía contribuir a la producción para subsistir, de lo contrario no tenía derecho a la vida ni menos a la felicidad. Y entonces ¿cómo entendemos a una alumna/ alumno que enfrenta discapacidad?. Terminamos viéndola como elemento del proyecto social, qué implica a la educación y a su país brindarle estas oportunidades.

Debe ser el resultado de decisiones que otros no han tomado, la construcción colectiva (política-económica-cultural y social) que constituya un deber inevitable u obligación que surge del principio de responsabilidad de aquellos que conciben una nueva ideología de inclusión, que no se quede en el dicho si no que alcance un estado superior de existencia del reconocimiento del otro como sujeto, quien se desarrolle íntegramente, pueda crear, ser libre y respetado, se reconozca valioso, y, finalmente, pueda aportar al bien colectivo puesto que nace y vive en sociedad y su felicidad depende del grado de bienestar que disfrute en su entorno social.

La educación habilita a las personas para ser felices; no sólo es un medio para asegurar la propia supervivencia material, sino que desarrolla seres complejos,

inteligentes, creativos, que contribuyen al bienestar de todos. Sin educación se incrementa la infelicidad, la decadencia cultural de las sociedades, las condiciones de miseria y pobreza en las que muchos pueblos se han sumergido debido a la delincuencia, la brutalidad y la vulgaridad que la falta de educación produce.

Nuestra postura implica reconocer y cambiar la mirada social que tienen los docentes ante la discapacidad, mirar el entorno en relación a las características que nos rodean, como una respuesta social que tendremos que cambiar como situación de derecho que tiene cualquier individuo y si no es así, favorecer las acciones de reconocimiento y no de empobrecimiento como un acto de generosidad.

La educación es un derecho fundamental, de ella depende el pleno desarrollo del alumno y, por lo tanto, todos tienen el derecho a exigir aquellos espacios, recursos y herramientas que lo habilitan para ser feliz. Por lo tanto, no hablamos sólo de contar con aquellos que nos permitan vivir, hablamos de la posibilidad de desplegar en su máximo potencial todos los talentos, creaciones y expresiones que le permiten al alumno actuar y transformar el mundo, participar activamente de la vida cultural, política, económica y social de su país.

En el caso de los CAM suele traducirse como una estancia que asegura un lugar de atención sin desarrollar cuestiones pedagógicas, esto debido a que en la actualidad son muy pocos los casos de alumnos a quienes se brinda una educación donde existan posibilidades de inserción laboral, participación en el sector social, así como, en el desarrollo de su autonomía como seres humanos.

La educación, desde esta mirada, es una responsabilidad social y una obligación colectiva que, en las sociedades modernas, se implementa a través del Estado, que es la expresión formal e institucional de la sociedad.

La sociedad ha comenzado a observar, desde una mirada crítica, las formas de organización de los seres humanos, aspectos que nos llevan a repensar en los países en vías de desarrollo, quienes nos encontramos en situación de desinterés, propiciando segregación ante la población, perjudicando a algunos grupos en vulnerabilidad (indígenas, migrantes, mujeres, discapacitados), no sólo por los ciudadanos si no por el Estado, ante dicho acto de invisibilidad se busca dar soluciones a partir del

reconocimiento de la diversidad¹⁷ que necesita ser atendida en lo que realmente requiere para su reconocimiento como sujeto.

2.2 ¡Juntos pero no iguales! Reconocimiento a mi práctica de exclusión docente.

Es una expresión innegable que todos somos diversos, por lo tanto, se marcan las desigualdades entre unos y otros centrando toda la atención en la diferencia¹⁸. Partiendo del hecho social de que no es posible pensar y contemplar un grupo de alumnos en una realidad áulica y creer en el reduccionismo de que todos en esencia somos similares y aprendemos en los mismos tiempos y recursos, es fundamental reconocer la diferencia que ahora sabemos que no sólo es física, sino que se presenta en forma de destrezas, conocimientos, problemas sociales, económicos y que todos cuentan con capitales culturales que impactan en la sociedad.

En la actualidad, hemos vivido y sido partícipes de acciones de segregación y estigmatización, si bien, de manera inconsciente pero cargadas de una representación social dentro de la construcción histórica como ser humano; se viven y manifiestan desde la familia, en ella se detecta el trato en relación a las oportunidades que vivíamos en la escuela, donde habían chicos listos y chicos flojos y, es ahí, que con estos ejemplos empezamos a segregar a nuestra familia asignándoles el papel de “burros” en relación a su desempeño escolar, marcándolos con comentarios que permanecieron durante su vida escolar, asumiendo este papel y teniéndolo como limitante para su desarrollo profesional.

En la escolaridad primaria, identificamos a los maestros que etiquetaban a partir de aspectos económicos, de aprovechamiento; donde nos formaban en filas de burros y listos, o los que cumplían o no con el material; se asume trato con el otro, desde la mirada de nuestro yo interno; los que no se identifican en este esquema no formaban

¹⁷La diversidad hace referencia a las diferentes formas de sentir, pensar, vivir y convivir.

¹⁸ Pueden aportarnos mucha riqueza. Partiendo de los aspectos más evidentes, como son los rasgos físicos y el idioma, existe una gran variedad de personas en el mundo y cada individuo se crea una realidad en la que se siente cómodo, que representa para él lo normal. Sin embargo, al adentrarse en los límites de una realidad ajena, tiene la posibilidad de contrastar sus creencias y sus costumbres con otras, potencialmente opuestas, y de reforzar las propias o bien adoptar las nuevas.

parte de la estructura de vida. En la preparación secundaria, en la que formar parte del estatus del cuadro de honor y pertenecer a la escolta nos da derecho a segregarse a varias personas; se promueve la cultura de la competencia, como menciona Slee (Slee, 2012), se reitera la indiferencia del otro en relación al reconocimiento propio y se asume a convivencia y beneficio propio.

Es hasta el nivel de bachillerato donde las relaciones sociales cumplen un papel clave en el reconocimiento de los otros, en los procesos educativos interculturales, la alteridad recobra importancia, por cuanto el conocimiento del otro es indispensable para el desarrollo armónico y significativo del aprendizaje.

La experiencia vivida en el Colegio de Ciencias y Humanidades, lleva al desarrollo de un trabajo individualizado y autónomo se pierde, con ello, contacto y vinculación con otros compañeros y si se dan relaciones tienen que ser con los mismos intereses, gustos y tiempos, acción que generaron actos de exclusión diluyendo las estrategias de relación y reconocimiento que marcaban el actuar; se adopta una nueva creencia del otro.

Al entrar a la licenciatura en pedagogía, algunas teorías pedagógicas revisadas estaban relacionadas con la atención de alumnos que enfrentan una discapacidad, centrada en una tarea asistencial relacionada con ésta, si bien erróneas, brindan oportunidades de rehabilitación y pedagógicas; dentro de ellas, podemos describir algunas como la terapia de lenguaje, rehabilitación o actividades complementarias para la vida diaria.

Dentro de la formación realizamos prácticas, que llevamos a cabo en el centro psicopedagógico de la UNAM; este centro atiende a población con discapacidad, brindando una atención personalizada, con una duración de una hora, tres días a la semana; se asignaban de una gran lista de espera, se realizaba una evaluación inicial, para después diseñar un plan de trabajo pedagógico, rehabilitatorio y adaptativo; el propósito es dotarlo de herramientas de madurez, necesarias para enfrentar la escuela regular.

Sin embargo, al analizar nuestro actuar, se observa actos de segregación, se clasifican a alumnos en relación a la discapacidad, pero sobre todo, en la situación económica o cultural, si no se cumple con alguna instrucción por parte del padre de familia, nuestro

compromiso era diferenciado en la atención que recibía. Y fueron estas prácticas las que se naturalizaron para trabajar con los alumnos con discapacidad.

Al inicio de nuestro primer empleo como docentes de primaria tuvimos diversas prácticas, con la emoción de ser docente tratamos de ser innovadores, haciendo material entretenido pero no en relación a las características y requerimientos de los alumnos, permitíamos un acercamiento directo con ellos que consintió reconocer en gran medida a casi todos, sin embargo, se generaron situaciones de exclusión dentro de la escolarización; recuerdo a Zecua, un alumno “fodongo”, mal vestido, que causaba coraje que no siguiera las indicaciones, el cuidado de sus propios materiales; obtenía siempre calificaciones inferiores a comparación de sus compañeros; es en este momento podemos detectar que nunca se indagó o se preocupó por escucharlo, para saber la razón de esa indiferencia hacia la escuela; estas acciones nos han vuelto cómplices del propio sistema educativo, que segrega y etiqueta desde que define un perfil de egreso para todos, donde no puede haber otras formas o momentos de aprendizaje, creando bajas expectativas hacia aquellos alumnos que requieren un apoyo específico; se ocupa de los alumnos.

Y es real que no se ve como un sujeto productivo que pueda participar como todos los demás trabajadores, contemplando a la diferencia como un problema y no es importante vivir esta diferencia como una situación de aprendizaje que pueda descubrir lo nuevo que nos transforma. (Freire P., 2004). En la actualidad, nos reconocemos como un principal agente de exclusión, fomentamos la segregación consiente e inconsciente, sin embargo, nuestra tarea principal es identificar estos hechos para poder evitarlos.

Trataremos de describir dos momentos esenciales de la vida profesional; en primer lugar, la toma de decisión como docentes, rompiendo el espejo de las políticas públicas y no solo seguir con lo estipulado en los planes y programas, modelos de atención de educación especial, lineamientos de los servicios educativos y, asociado a esto, la propia postura del director y supervisor que le dan un giro diferente a las propuestas de trabajo, impactan en el actuar docente, asumiendo todas las instrucciones, operando todos los programas en los que participa la escuela, cuidando que el alumno salga lo más presentable, cambiando pañales, perdiendo tiempo específico para desarrollar actividades de aprendizaje.

El segundo momento es el papel de director, como agente primordial que da cumplimiento a las políticas públicas de una manera directa y cómo influye en la visión docente a través de las orientaciones que reflejan la subjetividad vista desde su intervención en el acompañamiento pedagógico en las aulas. Si el director cree que es oportuno hacer gráficas para valorar la asistencia, todos tendrán esa gráfica; si maneja un formato de planeación, seguirán el mismo modelo, sin poderlo adecuar a las necesidades de los alumnos; en este sentido se viven también formas de exclusión, ya que no se permite interactuar con los otros de una forma dialógica donde todos puedan defender su postura.

Es claro, que la tarea del director, es dar cumplimiento a todos los requerimientos en relación a las autoridades superiores, esté o no de acuerdo, ya que su permanencia depende de este cumplimiento, si llega un programa, se tiene que operar, aunque no se requiera o cumpla con las necesidades escolares. A partir de ello, puedo describir el Programa de Inclusión Educativa (PIE), que en estos momentos está de moda, se trataba de identificar, buscando hasta por debajo de las piedras, a los alumnos que aparte de la discapacidad que enfrentan tengan una lengua indígena, con el objetivo de trabajar un programa que rescate su cultura y celebrar su lengua materna.

A pesar de este marco discursivo el alumno estaba doblemente estigmatizado, ya que sólo por tener un apellido con origen náhuatl, él tendría que ser asumido como un número más de la población indígena. Muchos padres y alumnos rechazaron pertenecer a un grupo étnico, precisamente porque en nuestra cultura, ese diferente no se apega a nuestros usos y costumbres.

Como docentes, asumimos diferentes posturas dentro de la elaboración de las planificaciones, seguimos al pie de la letra lo que marcan los planes y programas, damos respuesta a los requerimientos de lectura, escritura y matemáticas; se naturalizan en pequeñas prácticas, a las que no se les veía sentido, resultando ser algo poco atractivo para los alumnos, sin embargo, era una exigencia del director, tener dentro de la planeación los quince dictados con diez palabras y las mecanizaciones que, obviamente, tenían que estar en el cuaderno de los alumnos. Fue así que tuvimos que hacer un trato con los alumnos para que esto fuera visto como un calentamiento al trabajo, utilizando una metodología basada en proyectos, que si bien, no se lleva al pie

de la letra, no logra que los alumnos se interesen en la investigación, ya que los temas no son de su interés o posibilidad de participación.

Como maestros de apoyo en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, vivimos la subjetividad en cada una de nuestras acciones; es importante mencionar que llegamos en la transición del modelo de atención de educación especial, que transitaba de lo asistencial pedagógico al modelo social, por lo que, podemos decir que en los primeros meses de trabajo podíamos ver los avances de los alumnos, cuando teníamos la posibilidad de trabajar en relación a su requerimiento pedagógico, uno a uno brindando actividades enfocadas en su interés y contexto definido.

Por otro lado, dentro de la transformación al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, se centró el trabajo en el análisis contextual, definiendo barreras que enfrentan los alumnos en la escuela, en el aula y en la familia, siguiendo paso a paso el trabajo que estipulaba el modelo, haciéndonos cómplices de ese abandono del sujeto y aunado a esto la diferencia centrada en alumnos con discapacidad o que enfrentaban barreras en alguno de los contextos si bien, nos favoreció para conocer algunos elementos que no se tomaban en cuenta de los alumnos, no tomaban a estos en beneficio a sus necesidades básicas y pedagógicas que requerían; se hace una clasificación y se lleva una estadística de control en la que estaban inscritos sólo como números con discapacidad visual, auditiva, intelectual, autismo u otras condiciones; se les estigmatiza dentro de la comunidad educativa, ya que, al ser parte de esta lista, se apoyaba de manera caritativa, en relación a las necesidades y no de una actividad globalizada en el actuar de cada uno de los que convivíamos con el menor.

En la asesoría con los docentes titulares de grupo al que pertenecía esta estadística, tratamos de sensibilizar en el reconocimiento de los contextos donde se desenvolvía, sin embargo, los maestros seguían empeñados en trabajar los requerimientos de las autoridades, que estaban enfocados a dar buenos resultados en español y matemáticas y no en los beneficios integrales de los alumnos, lo que generaba que tuviéramos choques debido a la resistencia de los docentes y directivos de la escuela primaria donde trabajábamos.

Por otro lado, como directores de USAER, se trató de gestionar entre los homólogos de

las escuelas primarias y secundarias donde se intervenía, realizar las mismas actividades del modelo de atención, pero dando un cambio de lo que vivíamos como docentes de apoyo, que consistía en sensibilizar a los directores para brindar atención a todos los alumnos por igual, no vistos por su rendición académica, sino por las habilidades que fueran desarrollando para sus propias necesidades, se valorara su avance y que se brindara una atención para todos, se compartió el interés con mis compañeros docentes de apoyo creando una responsabilidad básica y un cambio de atención más cercano a las necesidades.

El tránsito de la USAER a CAM, se vivió a pesar de ser modalidades de educación especial, cada una tiene sus particularidades en organización, en personal y en responsabilidades está directamente en las decisiones como director y líder de una comunidad educativa, asumir que el servicio genere situaciones de igualdad y respeto hacia la diversidad.

Para crear este respeto, es indispensable definir cuáles son las características, objetivos y forma de operación del CAM, que es un servicio escolarizado de la Dirección de Educación Especial, se ofrece educación inicial y básica (preescolar, primaria y secundaria) de calidad a niñas, niños y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo para alumnos y alumnas de 15 a 22 años de edad con discapacidad.

La atención educativa se enfoca en eliminar o reducir las barreras para el aprendizaje y la participación que se presentan en los contextos escolar, áulico, socio-familiar y laboral, para posibilitar el desarrollo de las competencias que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje de esta población, les permitan ser independientes y mejorar su calidad de vida.

La atención educativa en el CAM, está dirigida a las alumnas y los alumnos con discapacidad intelectual, visual (ceguera, debilidad visual), auditiva (sordera, hipoacusia) o motriz, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo que enfrentan en los contextos educativos –escolar, áulico y socio-familiar-, barreras para el aprendizaje y la participación, por lo cual, necesitan de recursos especializados de

manera temporal o permanente. Es decir, en el CAM se atiende a niños, niñas y jóvenes todavía no incluidos en las escuelas de educación regular, para proporcionarles una atención educativa pertinente y los apoyos específicos que les permitan participar plenamente y continuar su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Los alumnos de CAM reciben atención en los diferentes niveles educativos: inicial, preescolar, primaria y secundaria, acorde con los Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal, además de formación para la vida y el trabajo en el llamado CAM Laboral.

Al conocer el servicio, se pudo romper la imagen que teníamos sobre la funcionalidad que se describe, donde lo menos que se atendía es la discapacidad desde la perspectiva pedagógica. Como directores de CAM, es importante garantizar, en primer momento, la no naturalización de actos discriminatorios plasmados en la planeación; en la que docentes, sólo describen acciones de entretenimiento, comentan que alumnos con discapacidad no aprenden, y, por consecuencia, no había por que crear acciones y desarrollar actividades que englobaran las asignaturas, que no tenían la posibilidad de escribir, ni leer, por lo que no podían ocupar los libros de texto, que no se podía utilizar instrumentos de evaluación y para qué diseñarlos, y mucho menos asignar más de un seis, aunque se visualizaban varios avances, sólo por estar en educación especial, se pueden observar nulas expectativas de los propios docentes sobre sus alumnos.

En estos centros las aulas están organizadas de manera que todos están juntos sin importar las discapacidades, necesidades e intereses, complejizando la atención donde podrían estar 3 alumnos autistas, 2 motores, 2 intelectuales y 1 ciego, cuyas necesidades muchas veces no se toman en cuenta, ya que sólo estamos sumergidos en su cuidado y asistencia, para poder cubrir sus necesidades básicas de vida (comer, ir al baño, estar limpio, etc.), así como cumplir con las expectativas y solicitudes de los padres que no necesariamente son de aprendizaje, anteponiendo su propio derecho a la educación y de ser un individuo autónomo que pueda involucrarse en la sociedad.

Crear expectativas pedagógicas es una necesidad primaria de los docentes sobre sus

alumnos, estableciendo academias, que se centre la mirada en trabajar las planificaciones en relación al conocimiento de los alumnos a través de la atención a la diversidad,¹⁹, solicitar a cada docente la identificación de las características de cada uno de los alumnos y así utilizar las necesidades de aprendizaje para desarrollar las actividades y las ayudas pedagógicas. Es importante participar en cada uno de los grupos con el fin de conocer el desarrollo de lo planeado, realizando círculos de estudio, proponiendo formas de actuación pedagógica que busquen el desarrollo integral de los alumnos, de igual manera, se requiere trabajar en el cumplimiento de las políticas en relación al derecho educativo del menor y no a lo relacionado a la normalidad mínima escolar centrada en la asistencia de los alumnos, el avance de escritura y lectura, sin tomar como posibilidad los métodos específicos retomados como una manera no convencional de acción en el manejo de portadores de lectura para medir la comprensión que tiene un alumno sobre una lectura, se deben considerar los informes iniciales destacando los procesos pedagógicos y no el diagnóstico de discapacidad como factor inicial para definir propuestas pedagógicas, retomar las diferencias en todo momento con el fin de no centrarlas en los factores económicos, culturales, emocionales, de creencias, y de interacción que influyan en el actuar docente.

Desde la postura como directores, se debe tratar de buscar el bienestar de toda la comunidad educativa a través de aprender a escuchar y proponer, creando una cultura integradora, dando igualdad de oportunidades, creando un código común en la calidad de la enseñanza donde todos le demos sentido cultural a la escuela, retomando las normas que se establecen en beneficios de las diferencias.

2.3 ¡La norma se norma! La influencia contextual en el modelamiento de la subjetividad docente.

Como seres humanos estamos normados por diferentes políticas públicas, que están basadas en un requerimiento de la globalización y son normadas por el banco mundial, que administra los recursos para su funcionalidad; si bien, en ocasiones nos benefician, también nos traen complicaciones, sin embargo, en el lenguaje coloquial ¡La norma se

¹⁹ Ayudas pedagógicas para la atención de todos.

norma! Como docentes trastocamos las políticas educativas, vistas como programas de calidad, como medio de acceso a la sociedad, retoman tres fases de desarrollo: el diseño, operación y resultados; es por esta razón, que describiremos las políticas más importantes de México en materia de educación, vistas desde una mirada docente, así como lo vivido en cada una.

Considerando los años noventa como una brecha que transforma el sistema educativo en relación a la equidad, igualdad e inclusión, nos centraremos en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos²⁰, recordaremos que se da un incremento a la matrícula de primaria, implicando esto que podíamos estar más de cincuenta alumnos en un aula aludiendo al derecho de la educación básica, sin embargo, por tal incremento se carecía de una visión pedagógica, ya que sólo se centraba en la atención y cuidado, aunado a la mecanización de los saberes; podemos recordar las inmensas restas, sumas y divisiones que teníamos que realizar, así como los infinitos dictados y correcciones que se tenían que hacer, infringiendo a lo estipulado en esta política, que hasta ahora no se puede cumplir, ya que se siguen los mismos patrones donde no hay equidad, ni mejora en los aprendizajes, sin embargo, internacionalmente se elevó el nivel de alfabetismo en números fríos.

Recordemos el primer año de secundaria, en el cual tuvimos a un compañero con discapacidad motriz, donde el primer punto trabajado para los maestros fue aceptar al compañero, ya que necesitaba atención y comprensión por su condición y así nos encargamos de facilitar todo lo que estaba en nuestras manos, sin embargo, podríamos identificar que no había propuestas de trabajo en relación a los intereses de ese compañero, ahora podemos decir que estaba integrado dando respuesta a la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Han pasado veinte años y aún como docentes seguimos repitiendo las mismas prácticas centradas en una caridad y no en lo que realmente necesitan los alumnos.

²⁰ El movimiento se inició en 1990 en la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia. Allí, representantes de la comunidad internacional (155 países, así como representantes de unas 150 organizaciones) se pusieron de acuerdo en "universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década". A partir de esta conferencia fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la cual enfatizó que la educación es un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensifiquen sus esfuerzos para mejorar la educación.

Un año después, en 1994, en la Declaración de Salamanca, que textualmente plantea:

“Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y deben dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, no fue así, ya que sólo fuimos tres alumnos los que pudimos acceder a una opción de bachillerato de nuestra elección, debido a que muchas temáticas abordadas nunca las trabajamos o en ocasiones seguíamos con el mismo patrón de la pedagogía de la repetición, como ya lo describimos antes y sobre todo a ese compañero con discapacidad, se le cerraron las puertas para seguir estudiando”. (Declaración de Salamanca, 1994).

Otro punto que retomaremos es que, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. De este punto, podemos decir que, todos fuimos educados con los mismos ejercicios, los mismos materiales, los mismos exámenes y como ésta es nuestra historicidad, seguimos los mismos patrones pedagógicos que, si bien, queremos erradicar, tanto en la práctica como docente y director es muy difícil, ya que planeamos en relación a la evaluación diagnóstica donde valoramos las características de cada uno de los alumnos, llegando a un momento de la implementación de la secuencia de actividades que se diluye, haciendo planificaciones homogéneas e instrumentos de evaluación iguales para todos.

Para dar respuesta a estas necesidades, surgen cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento, publicados por la UNESCO, aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir en el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge de los tres anteriores; si bien, todos los docentes los conocemos y los discursamos, no son asumidos desde la atención pedagógica se difunde como un soporte del plan de estudios y no como en su categoría tal como dice el trabajo por competencias.

Hasta este punto se visualiza a los actores esenciales y es que hasta el índice de inclusión²¹ se incorpora a la escuela como un factor de participación, se tiene el objetivo el mirar hacia adentro y hacer un proceso de evaluación interno, y obtener la

²¹ Conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos niveles de logro.

definición de prioridades; es aquí donde nace el término de inclusión educativa y barreras para el aprendizaje y la participación; entendiendo estas como el sistema educativo, en el cual los estudiantes con discapacidad cursan su educación básica en aulas regulares de las escuelas de su comunidad, en un grado o nivel escolar de acuerdo a su edad, donde reciben los apoyos que necesitan y se les instruye de acuerdo a sus propias capacidades y necesidades.

Reconocemos este punto como una tarea fundamental de educación especial y como docentes de la USAER en ese entonces, actualmente sólo se les recibe sin abordar la finalidad y menos reconocer lo que necesita el alumno, tratando de asumir un cambio de pensamiento pedagógico centrado en esta descripción, así como invitar al otro como un agente de cambio, al maestro de grupo.

La existencia de los CAM choca con estos requerimientos, sin embargo, creemos que en algunas ocasiones las escuelas no están preparadas para recibir alumnos con más de una discapacidad, que no pueden ser incluidos, ni recibidos en esta institución con una esperanza de atención; en algunos casos puede ser integradora o incluyente, no necesariamente tiene las respuestas de atención para eliminar esas dificultades que experimenta cualquier alumno, las barreras que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.

La perspectiva sigue siendo pertinente y eficaz, en efecto, facilita una visión amplia y general de la educación y su papel determinante para preparar a los individuos y transformar a la sociedad. Sus puntos y principios esenciales son los siguientes: generalización de acceso a la educación; insistencia en la igualdad, énfasis en los resultados de aprendizaje, ampliación de los medios y el alcance de la educación básica, mejoramiento del entorno educativo y consolidación de alianzas.

Por desgracia, la realidad es muy diferente de esta visión, se sigue negando a millones de personas el derecho a la educación y las oportunidades que brinda de una vida más segura, más sana, más productiva y más satisfactoria. Esto obedece a múltiples causas, falta de voluntad política, insuficiencia de recursos financieros y utilización poco eficaz de los medios disponibles; peso de la deuda externa, falta de atención a las

necesidades de aprendizaje de los pobres y excluidos, falta de atención de la calidad de la educación y la falta de voluntad para superar las desigualdades entre sexos.

No cabe duda que son gigantescos los obstáculos que se oponen al logro de la educación para todos, sin embargo, se tienen que superar; como puntualizamos anteriormente, no es vivir estas políticas como una simple simulación para el cumplimiento de estadística, sino al contrario ser agente de cambio en la determinación real de lo que implica ser docente, sin perder de vista que estas políticas, están diseñadas para cada uno de los alumnos y es así que se tendrán que centrar en la realidad de las prácticas que cada uno desarrollamos.

2.4 El hacer, y hacer sin aprender: La apropiación y aplicación del currículo.

Tal como describimos en el apartado anterior ¡La norma se Norma! La mayoría de los docentes en el mundo de hoy, realizamos actos, sin darnos cuenta que hacemos, es tan de prisa la liquidez en la que vivimos que solo trabajamos para cumplir las normas que nos pide la institución, maquillando y simulando muchas de nuestras prácticas, que se naturalizan y se hacen como ley, por lo que todos las seguimos para no violentar los procesos que se desarrollan, sin embargo, no podemos dejar a un lado cuáles son las consecuencias que han generado estas prácticas, por ello es necesario describir cuál es ese hacer y hacer de los docentes sin un aprendizaje que pueda cambiar la visión de la educación en México.

El hacer y hacer sin aprender tiene una razón política, económica y social, por eso es importante hablar de estas tres grandes esferas. A nadie escapa que los regímenes totalitarios buscan perpetuarse, manteniendo en la ignorancia a sus pueblos a través de un analfabetismo absoluto apegado al analfabetismo político, donde el ciudadano no exige derechos y menos en cuestión educativa, vienen y van propuestas y reformas educativas que solo cumplen con estándares mundiales, con un fin económico pero que no están enfocadas a la mejora de aprendizaje de los alumnos, somos los docentes los únicos preocupados por garantizar una educación de calidad para nuestros alumnos; donde el padre de familia está estático y contento solo con que la escuela cumpla en recibirlos y cuidarlos mientras ellos trabajan; a nivel social vemos que son una minoría

los ciudadanos capaces de tomar decisiones conscientes en las sociedades democráticas.

Este fenómeno determina de manera dramática el rumbo y los destinos de la nación, creando reformas que carecen de beneficios verdaderamente justos para la educación y solo vistos a manera de control para hacer una enajenación colectiva.

Es importante abrir los ojos de esos alumnos y padres de familia para garantizar un mejor país, un mejor mundo pensante y razonable que dé respuesta a sus necesidades. Y cómo entrar, si lo que verdaderamente requiere un padre de familia es tiempo para poder trabajar, ganar dinero para satisfacer necesidades básicas para la familia, esta globalización que te acepta como persona por lo que consumes y lo que muestras, es donde los padres de familia pierden el interés en la participación con y para la escuela y ¡vaya! que funcionó como estrategia política de poder y manipulación para obtener más votos, específicamente tener oprimidos a los ciudadanos.

La escuela es, por esta razón, el arma política con mayor control que manejar muy bien sus dirigentes; los partidos políticos ven a la educación como un instrumento básico e indispensable para el desarrollo y la promoción de la democracia se establece una relación directamente proporcional entre educación y libertad, la premisa es que un pueblo es tan libre cuanto más alto es su nivel de educación; la cuestión es ¿cómo poder tener contentos a los padres de familia y en particular que tengan más tiempo para generar recursos económicos para sus necesidades?, para solucionar este caso, ofrecerían mantener a los alumnos el mayor tiempo posible en la escuela, para que estos aprendieran más, a través de diferentes apoyos que se darían después del horario normal, aunado a esto los padres de familia podrían trabajar sin preocupaciones, ya que sus hijos saldrían más tarde o en el peor de los casos padres que solo buscan donde depositar a sus hijos para satisfacer sus necesidades.

En la actualidad, el aprendizaje es “responsabilidad únicamente del profesor”, esto gracias a la información que manejan los medios de comunicación. La imagen que se tiene de los docentes es la más paupérrima de todos los tiempos, ahora no es reconocida por su labor, si no, satanizada por no estar preparado, por no tener condiciones para atender más de cincuenta alumnos, llegando a una indiferencia en la

sociedad como mediador de la aproximación a la cultura, es con este punto que comenzaremos a describir esta guerra de información.

Recordemos que en los años noventa se crean las escuelas de tiempo completo²²; al inicio fueron varios los requisitos solicitados para poder inscribir a los alumnos en estas escuelas; el padre debía presentar una constancia de trabajo que comprobara su horario garantizando el propósito de estas escuelas; el bienestar económico para las familias, sin embargo, ese bienestar cada día es distorsionado debido al consumismo originado por la globalización²³ donde ya no se sacian las necesidades básicas, se buscan lujos o productos no necesarios, “recordamos un día a la salida de la escuela donde nos encontramos a una madre de familia mostrando un bonito perro, nos acercamos a preguntar qué raza era mientras lo acariciábamos, nos comentó con voz de alarde, me costó veinte mil pesos porque es importado, en ese momento nos miramos y creo que nos hicimos la misma pregunta los que estábamos presentes, si tiene tanto dinero, ¿Por qué su hija usa los mismos pantalones sucios y rotos? es aquí donde se determina la influencia económica de las familias al tener la necesidad de consumir productos de moda o de necesidades no básicas y al final mencionar que no hay dinero para comprar materiales didácticos o determinar como factor importante la beca escolar, que es un derecho que marca el sentido de la escuela, de manera específica en el CAM, muchos de los alumnos asisten solo una semana antes de recibirla, sin que se observe el beneficio en el alumno.

A través de la historia se puede ver el resultado, en lugar de observar un avance académico de los alumnos se convirtió en una separación de los padres de familia a la

²² El Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) que desarrolla la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública representa una respuesta a la necesidad de generar condiciones institucionales adecuadas para favorecer en los alumnos el aprendizaje y el desarrollo de las competencias que cumplan con los propósitos y contenidos establecidos en el Plan y los Programas de Estudio de la educación básica. Su propuesta pedagógica se define a partir de seis Líneas de Trabajo: Fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, Uso didáctico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (tic), Vida saludable, Aprendizaje de lenguas adicionales, Recreación y desarrollo físico y Arte y cultura.

²³ De acuerdo a Bauman: “la información que brinda la sociedad contemporánea a sus miembros esta dictada, ante todo por el deber de cumplir como buen consumidor, en todas las épocas hemos sido consumidores, en la sociedad anterior se cuestionaba si el ser humano trabajaba para vivir, o vivía para trabajar, ahora el interrogante es, si uno consume para vivir, o vive para consumir, se vive el fenómeno de la impaciencia por consumir lo que está de moda aunque no sea una necesidad básica” (Bauman, 2007).

educación y al aprendizaje de sus hijos, lo que por consecuencia, ha provocado segregación, desinterés total de lo que pasa en la escuela; los cambios sociales en las familias han contribuido también a delegar la responsabilidad de algunas funciones educativas primarias al centro educativo (Bolívar, 2006), queremos aclarar que no se puede generalizar esto, sin embargo, es lo que prevalece y lo que podemos hacer constar a partir de nuestra labor educativa, es en este punto el enfrentamiento con los padres de familia cuando entre unos y otros se disputan la tarea de aprendizaje del alumno provocando lucha de poderes, ya que los docentes no se involucran en el aprendizaje de los alumnos debido a la falta de cumplimiento de los materiales, los acuerdos.

Las responsabilidades en las tareas que les concierne como padres, repercute como factor de aplicación en el currículo; el docente no asume su responsabilidad de generar aprendizaje, excusándose en que no tiene materiales para realizarlo porque el padre no cumplió con lo solicitado; vive amenazado por parte de los padres, por cualquier situación que se presente (maltrato, limpieza o hasta que no se le cambio de pañal), sin tener un carácter pedagógico

Cuando alguno de los alumnos autistas con esquizofrenia no están tratados con el especialista, el maestro dedica mayor tiempo al cuidado y protección de los otros compañeros y por ende desvía su atención del trabajo pedagógico que requieren los otros; es muy compleja esta situación, cuando un padre te grita y te dice que para eso trabajas en un CAM y eres especialista, pero especialista ¿en qué? en psiquiatría, en rehabilitación, en asistencia, en medicina general, se crea una mirada de todólogo y no de mediador del aprendizaje²⁴.

Los padres de familia afirman que por eso somos profesores, para resolver todas las dificultades escolares y que nuestra obligación es atender a pesar de todo; es necesario comentar un caso, cuando platicamos con un padre de familia, por el desinterés mostrado en la educación de su hija nos menciona: “Pero profe no tengo tiempo, trabajo para comer o atiendo las necesidades de mi hija”, detectando prácticas de exclusión por parte del padre de familia respecto a sus expectativas para con la escuela,

²⁴ El mediador es la persona que favorece el aprendizaje, que estimula el desarrollo de sus potencialidades ayudando a que el alumno aprenda a ser y saber hacer.

alejándose de que éstas sean de carácter pedagógico, propiciando una práctica actitudinal y didáctica (Gerardo, 2007) reduciendo las oportunidades de aprendizaje por falta de apoyos de los padres de familia, escuchando esto, el profesor prefiere asumir la responsabilidad total del aprendizaje de los alumnos con los medios y recursos con los que cuente, minimizando nuestra calidad profesional.

A pesar de todas las tácticas del gobierno en relación a las reformas educativas para dar cumplimiento a las exigencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), los avances en la última década, sobre la eficacia del gasto en educación y el logro académico han sido mínimos o nulos; México se encuentra entre los más bajos. Además, el acceso a educación de calidad está asociado al estatus socioeconómico de la familia, la mejor educación es para quienes tienen mayores recursos económicos; para atender a esto, el Gobierno Mexicano ha implementado reformas como la Ley General de Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, entre otras; sin embargo en todos los años que han transcurrido lo que ha hecho es el detrimento.

En el 2004, se reformaron los planes y programas, libros de texto y metodologías, donde a los docentes les dan la tarea de conocerlos, aplicarlos y cuando ya los están operando de una manera fluida se enfrentan a otro cambio, pareciera que nos tendríamos que formatear el disco duro para poder grabar el nuevo procedimiento a seguir, creando lagunas curriculares entre los docentes, así como en la apropiación del currículo, que impactan en la definición y conocimiento de una metodología que dé respuesta a las necesidades de su grupo, sumado a esto, la reforma educativa en este momento mantiene a los profesores con mayores incertidumbres, si bien, hasta el momento no es clara, podemos escuchar tanta información por la parte oficial como por la parte docente de base, varios de nuestros compañeros de otros estados defienden sus convicciones económicas y seguridad laboral, manifestándose ante esto, ya que dicha reforma solo es de carácter económico, laboral y no para elevar la mejora y calidad de la educación en México.

En nuestro caso, podríamos decir, que no estamos a favor de estas políticas ya que en realidad lo que menos reflejan es la educación y mucho menos las herramientas para el desarrollo de los aprendizajes, sin embargo, las hacemos cumplir por las amenazas

institucionales a las que somos objeto, es por esta razón que asumimos todo lo que marcan, enfrentándonos a evaluaciones de ingreso para obtener la plaza, capacitarnos para tener un mejor desempeño, participando en la evaluación de carrera magisterial para tener un incremento salarial solicitan cien de cien puntos para poder recibir este recurso, se participa en la promoción a la función, lo cual queda en el concepto de idoneidad, así como en la evaluación de desempeño para el incentivo económico y no pasa nada, todo esto genera una desesperanza que obliga al docente a estudiar y actualizarse para él en pocas ocasiones puede verse reflejado en su labor docente así como en su poder adquisitivo.

Otro punto negativo ante la mirada de la sociedad, es el papel de los medios de comunicación que informan que la educación en México es deplorable por qué un tanto por ciento de los maestros no son idóneos y que tendrán que ser capacitados para su labor, remarcando que el aprendizaje recae en el docente y no en cooperación con las familias.

No se trata de justificar al profesor, sin embargo, es un daño colateral en el que está implicado el desempeño docente y que en poco o gran medida se tiene que conocer como un antecedente histórico de la educación en México, sus efectos son visibles en las escuelas, ya que un docente no desarrolla competencias para aplicarlas a sus alumnos sino para poder pasar un examen y estar en un nivel de idoneidad y reconocimiento.

Es muy claro que la responsabilidad directa del profesor es la adjudicación y desarrollo de sus competencias docentes apegadas en la apropiación y aplicación del currículo, donde se tiene que reflejar el constante hacer sin llegar a un aprender del alumno, tal como resalta Echeita, la importancia de retomar los ámbitos de intervención educativa en los profesores es con vistas a un desempeño de calidad y en el que por ello deberían aflorar una serie de competencias profesionales generales (Echeita, 2007), que en la realidad no se miran, ya que en sus prácticas marcan desinterés en los alumnos provocando segregación y nula participación en los procesos de aprendizaje.

Es necesaria una sensibilización docente, en relación a la mirada que se tiene del otro, esta vista, en el caso del CAM, como discapacidad, en la que se reconozcan las

fortalezas y debilidades como sujetos y generar un aprendizaje para todos, una mirada como comunidades de aprendizaje²⁵, entendida, no sólo como igualdad de oportunidades, sino como igualdad de desarrollo de las competencias cognitivas y culturales, teniendo como principio la equidad; que cada persona debe recibir en función de lo que necesita y no recibir lo que recibe todo el mundo, desarrollando un currículo común.

Para el desarrollo de este currículum común, son importantes los procesos metacognitivos que requiere desarrollar el docente, tener el fortalecimiento en competencias docentes, así como en una metodología acorde a las necesidades de sus grupos. Es importante mencionar que se observa en los docentes una confusión entre el concepto de currículo y currículum dentro de nuestro lenguaje profesional, es por eso, que como primer punto es importante definir el concepto de currículo que manejaremos en este tramo, entendiéndolo como el conjunto de competencias, criterios metodológicos y de evaluación que desarrolla el docente para garantizar el logro educativo (Gimeno Sacristán, 1991), que respeta las diferencias, realizando transformaciones para atender a las necesidades de los alumnos.

Retomando los principios fundamentales del currículo; es necesario mencionar que como docentes no retomamos lo relevante en los contenidos ya que los homogeneizamos, por lo que no es flexible a las necesidades de los alumnos; en ocasiones se retoman estrategias específicas y diversificadas que se aplican para todos sin considerar las ayudas pedagógicas²⁶ que requiere cada alumno, por lo consiguiente se vuelve a generalizar el aprendizaje, si bien es cierto que hay prácticas exitosas por algunos docentes que retoman actividades para cada uno de los alumnos, estos son para su propio grupo y para su experiencia profesional; no se observa una base amplia en cuanto a la comunicación y participación entre iguales, no se desarrolla una profesionalidad interactiva, en la que podamos tomar decisiones en el marco de culturas cooperativas de ayuda y apoyo.

²⁵ Es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo cooperativo.

²⁶ El apoyo que ofrece una persona a otra para que ésta construya el conocimiento. Desde una posición general, tomando como referencia la definición Vygotskiana de la Zona de Desarrollo Próximo, el concepto de Desarrollo Potencial o "la capacidad de resolución de un problema bajo la guía de otro.

Al preguntar a los docentes las prospectivas que tienen sobre sus alumnos, es triste escuchar que éstas son nulas o no establecidas y en el mejor de los casos limitativas a las habilidades básicas; reflejadas en sus prácticas no son reales los escenarios ni las propuestas metodológicas, notamos que un docente que planea utilizando la propuesta de proyectos, tiene un grupo ordenado en filas y sin interacción, los alumnos están iluminando una hoja de un libro de texto y él está sentado dando instrucciones notando que ninguna va en relación a la metodología y sobre todo no se observan las diferencias individuales en el aprendizaje que se ve estático o nulo.

Uno de los puntos importantes observados en las prácticas docentes es la determinación de los objetivos de la educación escolar a trabajar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover a través de un plan de acción (Ruta de Mejora) inadecuado para las necesidades de la cultura, organización de la escuela, sin embargo, es visto por los integrantes del consejo como documento administrativo y no como un análisis donde se identifiquen las necesidades pedagógicas y organizativas para el logro de los aprendizajes.

Está integrada por la El colegio se organiza por ámbitos de gestión, diseñando instrumentos de evaluación para la determinación de problemáticas, a través de éstas se definen metas, objetivos y las actividades, al terminar se socializa y se retoman algunos puntos de vista de otros docentes, sin embargo, no es socializado en su conclusión, que quedan bajo responsabilidad del director. Al evaluar dichas actividades en cada una de las reuniones de Consejo Técnico se visualiza lo que se trabajó desde una mirada individual y no en colectivo, en muchas ocasiones no son compatibles a las acciones que se establecieron en la Ruta de Mejora, llegando a simulaciones de trabajo, reportando sólo números, que es lo que piden las autoridades, confundidas como logros de aprendizajes; el proyecto curricular se ve de manera parcial y no se retiran las medidas de atención a la diversidad como punto esencial de nuestra práctica. Evaluación inicial, con los datos obtenidos por los docentes y lo observado en la cultura escolar; se identifican las problemáticas que definen a partir de indicadores asociados a los rasgos de la normalidad mínima, las actividades que dan cumplimiento, se desarrollan en un ámbito administrativo, principalmente, y mínimas en función pedagógica; se retoman muy pocas a favor de la atención a la diversidad.

El colegiado se organiza por ámbitos de gestión, diseñando instrumentos de evaluación para la determinación de problemáticas, a través de éstas se definen metas, objetivos y las actividades, al terminar se socializa y se retoman algunos puntos de vista de otros docentes, sin embargo, no es socializado en su conclusión, que quedan bajo responsabilidad del director. Al evaluar dichas actividades en cada una de las reuniones de Consejo Técnico se visualiza lo que se trabajó desde una mirada individual y no en colectivo, en muchas ocasiones no son compatibles a las acciones que se establecieron en la Ruta de Mejora, llegando a simulaciones de trabajo, reportando sólo números, que es lo que piden las autoridades, confundidas como logros de aprendizajes; el proyecto curricular se ve de manera parcial y no se retiran las medidas de atención a la diversidad como punto esencial de nuestra práctica.

Al hablar de aprendizajes, los docentes, en ocasiones nos hacemos éstas preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, algunas respuestas las encontramos en los planes y programas se reproducen al pie de la letra sin dar un sentido didáctico en relación a las características de los alumnos, se planifica las actividades de forma general tal y como están en los libros de texto de las asignaturas trabajadas (currículum) es importante que dentro de la Ruta de Mejora se visualice la importancia de conocer las propuestas metodológicas que fundamentan la Reforma Integral de la Educación Básica ya que mediante la construcción y asimilación curricular, la institución plasma su propia concepción de educación.

De esta manera, nos permitirá prever las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos logrando el modelo de individuo que se pretende generar, a través de las expectativas de aprendizaje, evitando un fracaso escolar, entendido como una realidad construida en y por la escuela en su relación con los estudiantes y naturalmente de estos con ella (Muñoz, 2005).

CAPÍTULO 3. CONSTRUYENDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS; COMO PUNTO DE REFLEXIÓN PARA EDIFICAR UN MUNDO ESCOLAR INCLUYENTE.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

Paulo Freire

En la complejidad del mundo actual, la práctica docente en la escuela también se ha complicado demandando reflexiones y propuestas de cambio en la formación del profesor en múltiples dimensiones y escenarios, uno de los cuales implica responder al desafío de atender a la diversidad tanto estudiantil como de la cultura académica de la institución.

Históricamente la escuela, para dar respuesta a esta problemática, las propuestas se centraron en los estudiantes con una tendencia clínica y asistencial, desde una mirada médica o biologicista que "patologizaba" las diferencias e identificaba a ciertos alumnos como "enfermos" y trataba de corregir su desviación a la norma.

De esta manera se fue construyendo la imagen del sujeto "diferente-deficiente" (Skliar, Poner en tela de juicio de la normalidad, no la normalidad. políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación 2005) dando como resultado la separación de los estudiantes en espacios educativos diferenciales.

Posteriormente con el fin de evitar la segregación de ciertos alumnos surge el movimiento de integración a la escuela regular a las diferencias, con la intención de apoyarlos a través de una serie de recursos brindados por lo general por especialistas.

En este sentido, (Castel, 2004) nos alerta sobre "la trampa" que suponen muchas prácticas de integración escolar y social, cuando el trabajo se centra aparentemente, en ayudar a los excluidos, ya que lo que se logra es evadir políticas preventivas y sistémicas destinadas a impedir que la gente sea excluida.

Recientemente surge la propuesta de inclusión, que en algunos casos, al ser confundida con la integración y utilizarse como sinónimos (Ainscown 2012), ha impedido considerar la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos y que interfieren en el desarrollo de políticas integrales (Blanco 2006). La autora sugiere que aunque en diversas escuelas se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos diferentes, el movimiento de integración no ha logrado impactar a los sistemas educativos de forma significativa. En general, se ha transferido el modelo de atención a la diversidad propio de la educación especial a las escuelas regulares, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado.

A diferencia de la integración en algunos enfoques de la inclusión se considera que el problema no es el estudiante, sino el sistema educativo y sus instituciones. En especial ciertos factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado como la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos y la formación de los docentes, entre otros.

En este caso, centraremos nuestras reflexiones a la problemática de atender e incluir a nuestra diversidad. Sabemos que ello implica un proceso lento y progresivo, en especial en la toma de conciencia y responsabilidad de los profesores y actores del proceso educativo, que requiere entre muchas otras cosas, eliminar aquellas prácticas docentes que perciben la diversidad social, cultural, de capacidades e intereses con propuestas y análisis se centraron en los sujetos y no en las condiciones que impiden o favorecen la permanencia y éxito en la escuela.

Para comprender y analizar este reto incluyente que se presenta en las aulas es importante recordar que el uso de categorías, como alumno pobre, desertor, fracasado, indígena, en las teorías y discursos sociales hegemónicos, ha tenido una eficacia simbólica ya que como sujetos sociales llegamos a movernos sin dificultad con estas formas de nombramiento y percepción de lo social (Kaplan 2006). Así, desde esta

óptica es necesario revisar las creencias pedagógicas en el CAM con el fin de entender las culturas y prácticas que se llevan, determinando el problema pedagógico para determinar un modelo de atención pedagógica que oriente a una práctica incluyente.

3.1 Las creencias pedagógicas en el Centro de Atención Múltiple, una historia de vida que marca acercamiento al currículo.

El Centro de Atención Múltiple N. 30, responde a un criterio específico de trabajo, determinado por la Dirección de Educación Especial, apegado a lo que establece la Reforma Integral de la Educación. Asumimos que el Acuerdo N° 592, se inscribe en los principios de la Educación Inclusiva, toda vez que configura una escuela pública caracterizada por ser un espacio de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado de nivel preescolar, primaria y secundaria, orientado a atender con calidad a la diversidad y a promover relaciones democráticas, en las que, la libertad se ejerce con responsabilidad por parte de los actores de la comunidad escolar.

La práctica educativa de la escuela se pierde en el sentido de oportunidades de aprendizaje²⁷ que, si bien, están registradas en nuestras planeaciones didácticas, en la aplicación, se diluyen, regresando a las actividades de entretenimiento o simplemente pasar el tiempo hasta concluir la jornada escolar, esto debido a las bajas expectativas que tenemos de nuestros alumnos, que, aún que somos docentes que atendemos a la discapacidad, muchas veces expresamos para qué el esfuerzo si no van a aprender, donde englobamos que todos los alumnos que tienen alguna discapacidad enfrentan una dificultad de aprendizaje por una situación intelectual; definiendo a la diversidad como una fuente de obstáculos y dificultades para la enseñanza, por lo tanto, de lo que se trataría es de eliminar o atenuar la dificultad o verla como una fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación, se trataría de utilizarlas como un valioso recurso formativo (Melero, 1998), derivado de esto, no hay una atención diversificada provocando estereotipos y prejuicios tomados por los docentes en la atención pedagógica de los alumnos, detectando prácticas de exclusión lo relativo en la

²⁷ Criterios mínimos de lo que el sistema educativo debe ofrecer tomando en cuenta no solo la suficiencia sino también la calidad de los recursos, las prácticas y las condiciones para el aprendizaje deseado. Para reducir los márgenes de desigualdad, se deben identificar las oportunidades necesarias para que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de lograr los aprendizajes esperados, y así construir un sistema educativo más equitativo.

minimización de oportunidades de aprendizaje en relación a las singularidades de los alumnos, generando barreras²⁸ didácticas basadas en las bajas expectativas de los docentes en el desarrollo de aprendizaje de los alumnos.

La escuela intenta orientar el aprendizaje de alumnos, a través de generar condiciones para desarrollar sus fortalezas y mejorar sus prácticas, sin embargo, estas mejoras están basadas en actividades que, si bien, en algún momento de la vida profesional fueron funcionales, hoy en día no son interesantes y apegadas a las necesidades del contexto, pero sobre todo de los alumnos. La vinculación con su entorno es mínima, sin saber que es importante el desarrollo colaborativo, es importante crear una escuela como espacio formativo; abierto a la cultura y comprometida con la calidad educativa y con los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y alumnas asumiendo que no solo la labor en el CAM se centra en la asistencia sino en el desarrollo de ayudas pedagógicas.

Es necesario crear espacios de academias que permitan la revisión de metodologías, materiales didácticos y propuestas de evaluación que desarrollamos, que han de generar cambios en nuestras prácticas.

La escuela no puede limitarse a ser un mero proveedor de servicios para los alumnos y para ello debe mantener una constante estrategia de evaluación de los resultados, de las ayudas pedagógicas que proporciona para el aprendizaje y, si es necesario, variarlas o añadir otras nuevas hasta que el alumno tengan éxito (Madden, 2001).

Pensar en la Articulación de la Educación Básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB sin tomar las premisas anteriores, representa un esfuerzo inútil por mejorar la realidad educativa, es necesario identificar los cambios que son necesarios para transformar realmente los entornos actitudinales, necesidades y contextos en donde se desarrollan los aprendizajes y por prever al mismo tiempo la necesidad de contar con recursos de diversa índole, incluyendo profesores competentes para garantizar el logro de los propósitos planteados en ella.

²⁸ Definiendo las barreras como las dificultades y los obstáculos que impiden o disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos (Gerardo, 2007)

En este sentido, el impacto de la Articulación de la Educación Básica dentro de los CAM es mínimo ya que las políticas, el currículum y las prácticas docentes no están apegadas a las características de la población atendida.

Como política educativa, los docentes que laboramos en un CAM la visualizamos en términos de cobertura y de poca calidad, entendida la primera como la universalización de las oportunidades de acceso, que con el simple hecho de aceptarlos ya lo cumplimos, sin tomar en cuenta el perfil de egreso de la Educación Básica en condiciones de equidad; y la segunda como el desarrollo de procesos de aprendizaje y de enseñanza en un contexto de estándares curriculares, cuyo valor sea ampliamente reconocido en el espacio nacional e internacional, que si bien, nos hemos preocupado por este reconocimiento de nuestros alumnos, se apega el Marco Mexicano de Cualificación²⁹, que establece otra vez una mirada homogeneizadora de créditos para todos, en la que se puede dar una certificación como documento oficial, pero en las competencias que presenta el alumno son muy limitativas, teniendo bajos resultados en la inserción a un empleo en relación al desarrollo de competencias adquiridas.

Es en los principios metodológicos donde se requiere mayor énfasis en nuestras prácticas; es necesario conocer el enfoque globalizador³⁰ de los contenidos que

²⁹ Normas de Acreditación y Certificación correspondientes a los conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas adquiridos a través del Sistema Educativo Nacional. Es un instrumento que forma parte de un sistema de cualificaciones y que permite desarrollar y clasificar cualificaciones conforme a una serie de criterios sobre niveles de aprendizaje alcanzados. Esta serie de criterios puede hallarse implícita en los descriptores de cualificaciones o definirse explícitamente mediante un conjunto de descriptores de nivel. Los marcos de cualificaciones pueden abarcar todos los niveles y vías formativas o limitarse a un sector particular. Algunos marcos pueden tener más elementos de diseño y una estructura más rígida que otros; algunos reposan sobre una base legal mientras otros reflejan simplemente el consenso alcanzado entre los agentes sociales. Todos los marcos de cualificaciones, no obstante, suponen una base para mejorar la calidad, la accesibilidad, la interrelación y el reconocimiento público o laboral de cualificaciones, sea dentro de un país o a escala internacional.

³⁰ Consiste en organizarán las áreas del currículo se desde un enfoque globalizador y deben entenderse de manera interdependiente y planificarse, consecuentemente, de forma integrada y contextualizada, acomodando su desarrollo a las características, intereses y necesidades de los niños y niñas. organizando los conocimientos y experiencias según características, intereses y motivaciones de los alumnos.

En lo relativo al proceso de enseñanza, el enfoque globalizador permite que los niños y niñas aborden las experiencias de aprendizaje de forma global, poniendo en juego, de forma interrelacionada, mecanismos afectivos, intelectuales, expresivos. Este principio afecta tanto a la formulación de los objetivos como a la selección, secuenciación planificación y presentación de los contenidos así como a la definición de los modos de trabajo. Alude este principio a la conveniencia de aproximar a los niños y niñas a lo que han de aprender desde una perspectiva integrada y diversa.

En lo concerniente al proceso de aprendizaje, el enfoque globalizador guarda estrecha relación con la significatividad de los aprendizajes.

sugiere la articulación de la educación básica, el precisar su pertinencia en relación a las características de los alumnos que enfrentan una discapacidad, donde se garantice que las actividades realizadas por los alumnos supongan una inter-relación entre las distintas áreas del conocimiento, no vistas como una imposición institucional, ya que si no caemos en el abuso de la aplicación del modelo donde las actividades no están apegadas a los intereses de los alumnos, en el desarrollo de las actividades el docente actúa como un guía y no como mediador, ya que las actividades necesitan en la gran mayoría de un apoyo individualizado llegando a hacer los ejercicios nosotros mismos para tener una evidencia de trabajo.

La motivación es un punto importante que tendríamos que desarrollar con nuestros alumnos; en el proceso enseñanza-aprendizaje asumimos que los alumnos que enfrentan una discapacidad no pueden sentir gusto, aprecio e interés por algo debido a

El aprendizaje se produce por múltiples conexiones entre los conocimientos nuevos y los que ya se poseen. Adoptar un enfoque globalizador permite poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que debe partir necesariamente de la motivación y de la implicación de los niños y niñas.

En cuanto a las propuestas de trabajo o unidades de programación, desde el enfoque globalizador, éstas pueden adoptar diversas formas: proyectos de trabajo, centros de interés, pequeñas investigaciones, zonas de actividad, unidades temáticas, talleres, tópicos, etc., A continuación desarrollamos algunos de los más utilizados y conocidos:

* Los centros de interés: Propuestos por Decroly quien argumentaba la necesidad de no romper la relación entre el niño y su ambiente, atender al interés y las necesidades del niño y abordar aquellas temáticas consensuadas por los grupos. En la actualidad se siguen utilizando distintas propuestas basadas en los centros de interés, aunque se suelen planificar con una gran flexibilidad tanto en su duración como en el desarrollo de las actividades.

* Los tópicos: Se refieren al tratamiento de temas relacionados con el entorno inmediato del alumno. Surgen espontáneamente en momentos concretos. De forma complementaria con los centros de interés. Su puesta en marcha y desarrollo no es fácil y coherente con la forma de ser y actuar de los niños de la etapa, por lo que su aplicación exige de cierta práctica.

* Método de propuestas suele partir de un Planteamiento inicial en la asamblea de acogida donde cada niño expresa libremente sus sentimientos, inquietudes, deseos, curiosidades, se lleva a cabo la vivencia de lo expuesto a través de juegos y finaliza con la exposición de lo que ha sucedido durante los juegos y su representación gráfica. Suele continuar con la Actividad en Talleres: donde la maestra recuerda la propuesta vivida ese día y presenta las técnicas que se utilizarán. Y, si las propuestas han suscitado el interés del alumno, generalmente se concluye con Actividades de Profundización, permitiendo así la reflexión sobre lo sucedido y el ejercicio de la expresión gráfica, corporal, etc.

* Contextos globalizadores: En la vida cotidiana del Centro educativo se producen momentos de grandes potencialidades para el desarrollo integral del niño: comida, recreo... Se establecen una serie de rutinas que permitan al niño entender el tiempo de una forma específica, al tiempo que satisface a través de ellas sus necesidades básicas. Posible secuencia de rutinas: entrada, saludos, asamblea, cuento, juego en rincones, representación gráfica del cuento y/o el juego, aseo, desayuno, juego libre.

* Proyectos de trabajo: Se articula la actividad en torno a un núcleo temático (ej. las castañas) y recogiendo las iniciativas de los niños, que explicitan tanto lo que quieren hacer como lo que quieren saber, se planifican y ejecutan diferentes actividades: traer castañas, comerlas, representar gráficamente la actividad, hacer un collage, dialogar. En esta modalidad de globalización cobra gran importancia la investigación del alumno, siguiendo las fases del método científico: problema, hipótesis, recogida y conclusiones. El proyecto suele terminar con la realización de las tareas propuestas y la reflexión y expresión de lo sucedido.

esta subjetividad, no se generan situaciones de aprendizaje que provoquen su interés y mantengan su atención, por lo que el alumno se aburre y en algunos de los casos, deambulando por toda la escuela o dormidos en el salón de clases creando un escenario lúdico e imaginario.

Prevalece dentro de nuestras prácticas el “síndrome del profesor quemado”, donde no se manejan las emociones negativas provocadas por las dificultades personales, sociales y profesionales generando estrés, un descenso de la tolerancia e implicación personal del profesorado ante cualquier situación que suponga afrontar nuevos retos o desafíos (Esteve, 1994). Se ha llegado al extremo de escuchar a una maestra que no puede trabajar con un alumno porque simplemente no hay empatía. Se segrega con actos y comentarios, la participación en el aprendizaje, manteniendo un trabajo aislado o individualizado; no impulsamos las relaciones entre iguales lo que provoca que no existan pautas que permitan la confrontación y modificación de los puntos de vista, coordinación de intereses, toma de decisiones colectivas, ayuda mutua y superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación, limitando el aprendizaje colaborativo.

En relación a la selección de contenidos necesarios y básicos, la mayoría de los docentes no tenemos una adecuada selección y secuenciación de los contenidos, además de que es tanto lo que se debe enseñar pero no todo se puede aprender, (Coll, 1991) señala que educamos con planes y programas desfasados ante una sociedad que nos ha rebasado, son tantos los contenidos que enseñar y tanto lo que hay que aprender que estamos descontextualizados, de manera que no existe armonía entre las metas y los medios que se utilizan para conseguirlas, ya que seleccionamos los más bajos o los que creemos que son los adecuados para los alumnos, sin tomar en cuenta nuestra evaluación inicial, pasando por alto los procesos de enseñanza aprendizaje, cuando no se toman en cuenta los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos o sus dificultades específicas, cuando prevalece un clima de relaciones individuales, todo se ve desde lo competitivo, no hay variedad ni posibilidades para que los alumnos puedan elegir lo que verdaderamente les interesa.

En la elaboración de recursos didácticos, llenamos de colorido nuestra aula de clases en realidad no está en relación a la situación curricular que se está trabajando, escogemos materiales comprados que sólo sirven de entretenimiento para los alumnos

y no generan ningún proceso de aprendizaje, la aplicación de las estrategias diversificadas son sin sentido; en ocasiones trabajamos tableros de comunicación en relación a las temáticas que solo se aplican en el momento sin dar una secuencia de trabajo que garantice los procesos de aprendizaje.

La organización del aula es tan rígida que sólo existe una forma de trabajo, no se favorecen la comunicación e interacción entre los alumnos y sobre todo en lo que respecta a las tecnologías de la comunicación e información no se incorporan de manera didáctica y pedagógica, ya que se sólo se visualizan como entretenimiento, viendo videos, escuchando música, sin englobar su relación curricular.

Podemos centrar la atención en muchos procesos del desarrollo del currículum, sin embargo, al no tener una apropiación de este, las creencias pedagógicas cobran un sentido fundamental en las prácticas docentes, repitiendo patrones de cómo me enseñó mi maestra, así voy a enseñar; o de cómo lo hace el otro, así lo voy a hacer, marcando la vida de otros que en el futuro también serán docentes y que podrán repetir los mismos patrones.

Uno de los primeros factores, es que la mayoría de los docentes no tenemos un dominio de los contenidos de enseñanza del currículum³¹, una metodología que dé respuesta a las necesidades básicas de los alumnos, así como de los elementos para el desarrollo de habilidades intelectuales y el pensamiento complejo del alumnado ya que sólo reproducimos lo que en términos amplios, la Articulación de la Educación Básica impulsa, una formación integral de alumnas y alumnos que no está orientada al desarrollo de competencias, ya que no las conocemos y los aprendizajes esperados los tomamos como eje fundamental en la elaboración de las planeaciones dejando fuera los estándares curriculares de desempeño, se tiene como centro a todo menos al alumno.

Por esta razón, la escuela es vista como un espacio que no puede brindar un área capaz de dar una oferta educativa integral, aunada a ello el desinterés de los padres de familia; la escuela es vista como una institución asistencial.

³¹ Como nos menciona la maestra Silvia: “tengo oportunidades de conocer los contenidos y se dónde encontrarlos, sin embargo, no están acorde a las necesidades que tengo con mis alumnos es por eso que no es un pretexto sin embargo no los pongo en práctica ya que mi intervención se torna en las actividades que desarrollo en relación con la temática”

Son estas creencias asistenciales que los docentes naturalizamos y que cobran un sentido pedagógico donde marcan la trayectoria escolar de un alumno convirtiéndose en prácticas de exclusión para el aprendizaje y la participación.

Entre los docentes, existen dos maneras de conceptualizar el proceso educativo, la primera es considerada como un proceso orientado a lo socio- laboral de las personas que enfrentan una discapacidad; la segunda, como una cuestión meramente escolar. Así mismo, en los profesores del CAM existen dos posturas acerca de la Inclusión, por un lado quienes se pronuncian a favor, ya que consideran que beneficia al niño en su participación escolar y social; por otro los que están en contra de la misma, debido a que consideran que sólo se trata de una moda y una política poco definida.

Los docentes consideramos que somos los responsables de llevar a cabo este proceso y de lograr lo esperado, aunque algunos precisan que la posibilidad de cumplir satisfactoriamente esta tarea, depende de qué instancias superiores brinden el apoyo y recursos necesarios para tal fin; de igual importancia consideran la participación de los padres de familia y demás sectores de la sociedad. Los docentes de CAM saben que su labor debe orientarse a brindar escolaridad a niños que enfrentan una discapacidad, con base al plan de estudios actual como del que están habituados a realizar. Existe muy poca atención hacia los alumnos que enfrentan una discapacidad, a pesar de que se sabe que la Inclusión exige atención docente especializada y por tanto, de una formación constante del profesorado, donde la carga administrativa es más grande que la pedagógica.

Las escuelas de Educación Especial tienen cierta autonomía de sus acciones, se preocupan por mantener el control en su salón de clase, por alcanzar logros en los niños que consideraban importantes (socialización en el aula, con sus familiares, entre otros). Era un lugar que se auto-contenía a las condiciones particulares de los actores dentro del CAM. Con el cambio de Educación Especial a CAM los docentes enfrentan una nueva contexto que implica dar cuenta de sus actos, lo que representa el hecho de haberles restado autonomía, ya que asume un compromiso más fuerte con los padres de familia, pasando de una situación rehabilitadora y por áreas, a un escenario pedagógico y apegado a los planes y programas del grado que cursan, cada uno de los niveles donde el avance pedagógico es exclusivo de los docentes. Actualmente las

cosas han cambiado, de acuerdo con la política de Inclusión Educativa, las metas y objetivos son diferentes, algunas de las nuevas actividades trastocan la rutina, particularmente el trabajo administrativo con el que se ven entorpecidas sus actividades con los niños.

Con el paso de Educación Especial a CAM, los docentes se han convertido también en alguien “transitorio”, después de haber tenido un rol definido como dador de conocimiento y disciplina; ahora la rutina, en la que vivía al niño como si estuviese en un hogar sustituto, se ha visto modificada, los profesores de CAM no pueden tener el control absoluto de su salón de clases, los múltiples participantes, que existen en las figuras de atención la mirada del psicólogo, maestro de comunicación, trabajadora social, promotores de lectura y tics tendrán que brindar orientaciones pedagógicas desde su ámbito de responsabilidad.

Y es ahí donde los docentes ya no pueden trabajar de la forma que ellos creían más conveniente para los niños, ahora se les exigen registros, tablas, deben llenar formatos, reportar eficiencia, mostrar avances medibles, integrar niños a la Educación Regular; todos estos requerimientos, de acuerdo con los docentes, están orientadas a la burocratización de la enseñanza, que más que beneficiar a los niños representa una carga y un impedimento para poder favorecer a sus alumnos.

Este hecho nos permite entender que los docentes de CAM, si bien, aprueban la política de Inclusión educativa, también se suman a ella, en particular por una meta que se persigue: “la normalización de los niños” y lo hacen más bien por tratarse de un decreto y no por estar convencidos de ello; particularmente con el aspecto de las competencias académicas del currículo, dado que para algunos alumnos resulta difícil y en algunos casos imposible acceder a este programa. De ahí, que los docentes prefieran orientar su práctica al desarrollo social del niño, pues lo consideran de mayor significancia en su integración, a pesar de que el CAM esté definido como un centro educativo transitorio y tendiente a la integración escolar de los alumnos a la educación regular.

Esta información analizada nos permite comprender, cómo el proyecto de Inclusión Educativa, resultado de una política internacional, al adaptarse a las condiciones del

Sistema Educativo Nacional y establecerse como normatividad, representa, para los docentes del CAM, un deber ser que actúa constituyendo una práctica singular y emergente en la mayoría de ellos. Así, el proyecto es construido por los docentes en su hacer cotidiano, al efectuarlo con base en los sentidos y significados que cada uno le atribuye a dicho proyecto, apoyándose en las dinámicas y estructuras propias del sistema educativo.

Los docentes, en sus actividades, le van dando forma y sentido a este proyecto, en tanto que hacen uso de conocimientos y prácticas que desde siempre han considerado funcionales, independientemente de que se les proporcionen o no las condiciones o los recursos necesarios para edificar esta práctica educativa.

Aunque hay buenas intenciones en las políticas educativas institucionales, en realidad no existe un compromiso real para llevarlas a cabo.

Así, dada la necesidad de validar el cumplimiento de sus obligaciones como docentes, aunque conscientes de que los resultados logrados no son los esperados institucionalmente, sus acciones, tanto en lo individual como en lo colectivo, terminan contribuyendo a la idea de que la Inclusión educativa se está dando en los términos que oficialmente se reportan tratándose solo de una simulación.

Sin embargo, es importante determinar cómo son las prácticas pedagógicas dentro de un CAM. Iniciaremos en un día de ceremonia donde existe una escolta integrada por alumnos que enfrentan una discapacidad y/o condición, la cual está integrada por dos alumnos Down, dos alumnos autistas, dos alumnos con parálisis cerebral y un alumno ciego. Cabe mencionar el carácter pedagógico que la docente de educación física responsable trabaja en relación a las posibilidades de cada alumno, a través de ensayos y actividades repetitivas logran desempeñar las órdenes, aunque no han consolidado una escritura y una lectura, haciendo un conocimiento vivido; la maestra de grupo menciona las efemérides de la semana mientras los alumnos desfilan por el patio mostrando carteles sin comprender el sentido de lo que está plasmado porque no se trabajó con anterioridad de acuerdo con la planificación.

Pude notar, en el primer día que me encontré dentro de la escuela, que la entrada estaba permitida en cualquier horario, la primera actividad dentro del salón era pase de

lista en el que se podía perder hasta la primera hora de actividad, el segundo momento el desayuno, durando hasta las diez de la mañana para salir al patio, al recreo; al regresar, una hora para iluminar, mientras que daban las doce y media del día; la primera docente terminaba su turno y le daba paso a otra maestra, se observan las mismas actividades de entretenimiento mientras llegaba la hora de comer y después la hora de salida, donde el carácter pedagógico no se visualizaba en el trabajo escolar, por lo que se identifica como problemática pedagógica, ***las competencias docentes que son implementadas son tradicionales o de entretenimiento, homogenizando las técnicas de aprendizaje llegando a una simulación pedagógica.***

En relación a la planificación docente, la mayoría realiza actividades basándose en los planes de estudio las actividades no retoman las singularidades de los alumnos desarrollan las habilidades de tomar dictados, la mayoría de los alumnos no tienen un manejo de la lectura y la escritura, nos encontramos también casos en donde pueden bajar el contenido hasta su mínima comprensión para trabajar o en otros casos la elaboración de la flexibilidad enfocada en los materiales y en la evaluación.

En relación a la entrevista realizada, una docente frente a grupo nos comenta: “La planeación y actividades que se realiza, en ocasiones son muy complejos para aplicarlos a los alumnos pero así indican los planes y programas [los intento ejecutar con los alumnos guiándolos en las actividades para su realización obteniendo el producto ya que por su discapacidad no pueden lograr muchos avances]; y es aquí donde podemos observar que el criterio pedagógico no existe, solo se simula el trabajo, cuando el alumno no comprende lo que está haciendo, se retoma ésta como la práctica de exclusión a priorizar, donde los estereotipos y prejuicios tomados por los docentes en la atención pedagógica de los alumnos en condición de discapacidad influyen en la metodología implementada y el trabajo en el aula; las condiciones de discapacidad, nivel económico y aspecto físico toman gran relevancia, se minimizan las oportunidades de aprendizaje en relación a las singularidades de los alumnos.

Dentro de las visitas que se realizan, en el desarrollo de las planificaciones, pudimos identificar una situación problemática, algunos alumnos trabajan con material concreto mientras otros desarrollan actividades propuestas en la planeación; el docente se justifica, señalando que el alumno no podrá aprender por su condición de discapacidad,

haciendo el mínimo esfuerzo para la atención pedagógica. Pero, en realidad será esa situación o en su defecto es la metodología de enseñanza implementada por los docentes la que no toma en cuenta los procesos de aprendizaje de los alumnos, determinando la condición de la discapacidad que enfrentan como causa de la minimización de oportunidades de aprendizaje, está es la barrera para el aprendizaje y la participación prioritaria dentro de nuestras prácticas como docentes.

Es urgente una justicia curricular que ponga en acción todo lo que se decide y hace en las aulas, que respete y atienda a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales, que les ayude a verse, analizarse, comprenderse. Obliga a investigar en qué medida los objetivos, contenidos, materiales, metodologías y didácticas convienen en cada sociedad; requiere indagar si las interacciones personales en las aulas y en el centro escolar están condicionados por prejuicios y falsas expectativas, si las estrategias de evaluación sirven para diagnosticar cuanto antes los problemas y mantenernos alerta a las dificultades que tiene cada estudiante, pero en especial de aquellos que pertenecen a colectivos sociales es situaciones de riesgo o a minorías que sufren marginación de alguna manera; exige juzgar el grado en el que la teoría educativa que subyace en las propuestas curriculares que se trabajan, son el resultado de tener en cuenta las voces de los otros, sus necesidades y esperanzas.

Referirse a la justicia curricular, compromete a considerar las necesidades del presente, analizar críticamente los contenidos de las disciplinas y las propuestas de enseñanza y aprendizaje con las que se presenta, y educar a las nuevas generaciones.

La educación no puede ser un instrumento que genera inquietudes; sirve para acercar los lazos con la familia y la comunidad, debemos ser conscientes de que, en muchos momentos, la educación produjo, y lo sigue haciendo, confusión pero además una asimilación no consentida o más claramente, desculturización. Educar, es todo lo contrario, debe formar seres desvinculados socialmente, personas sin raíces ni tradiciones culturales. La educación reflexiva, en el marco de las convenciones de los derechos humanos, nos posibilita a arriesgarnos, a hacer valoraciones sobre realidades culturales; es una necesidad urgente en las actuales sociedades en las que existe el riesgo en caer en un peligroso escepticismo normativo; reflexionar situaciones tremendamente injustas y que ninguna de las cartas de derechos humanos aceptarían.

En un mundo cada vez más despolitizado corremos el riesgo en caer en un multiculturalismo anecdótico, limitado exclusivamente a incluir píldoras informativas descontextualizadas para dar la sensación de que se presta atención a la diversidad.

Una educación que abra puertas, que genere optimismo en el presente y en el futuro requiere una tarea prospectiva que necesita tener presente los cambios que se tiene en la sociedad, las oportunidades y los peligros para poder imaginar con mayor riesgo el mundo futuro, por lo consiguiente, las necesidades que tienen los alumnos en las aulas.

Una institución escolar comprometida en la justicia curricular, obliga, además del ejercicio profesional, que el profesor se rija activa y reflexivamente con el principio ético, con integridad, imparcialidad, intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad (Torres, 2011). El tacto juega un papel importante ya que algunas veces, los profesores no nos damos cuenta de cómo influimos en nuestros alumnos, incluso en aquellos que menos imaginamos. La influencia es tan sutil que en la rutina de la vida diaria no llegamos a notarlo, hasta que, una vez en casa, nos damos cuenta por un sorprendente incidente o reconocimiento. El tacto significa retirarse cuando sea posible, pero mantenerse disponible cuando las situaciones se vuelvan problemáticas. Al retirarse, el adulto crea el espacio en el que al joven se le permite tomar decisiones y actuar por sí mismo y a su manera (Manen, 1998).

Es alarmante lo que vive la educación en México, responsabilizamos a la política, a la economía, el contexto cultural pero muy pocas veces nos vemos como agentes de exclusión educativa. En el caso de los que trabajamos en los CAM es necesario responsabilizarnos éticamente, quitarnos la mirada del otro como sinónimo de discapacidad, aprender a conocer, a escuchar para poder comprender cada una de las características de nuestros alumnos, tener muy claro que: vivir con la diferencia, es garantizar un currículo rico en posibilidades de aprendizaje, un cambio de actitud en los docentes, para apreciar al otro, comprender lo que es y lo que le constituye para lograr determinar las ayudas pedagógicas que requiere; es urgente un dominio en las competencias docentes que desarrolle una educación inclusiva basada en la cooperación entre todos los participantes cuya finalidad es construir una comunidad de aprendizaje orientadas a proporcionar a todos los alumnos y alumnas, situaciones y

oportunidades de aprendizaje para que se sientan miembros de una comunidad, aprendiendo y comunicarse sinceramente, profundizar en sus relaciones para crecer conjuntamente y definir el sentido pedagógico que debe desarrollar un CAM.

Es necesario trabajar en el reconocimiento y transformación de una subjetividad docente que mire al otro de diferente manera, transformar argumentos que recibimos en nuestra formación que habitan en nuestros cuerpos y en nuestras mentes; reconocernos como un agente incompleto y es precisamente esta tarea de reconocernos como humanos, la que se tendrá que desarrollar en el estudiante; una educación no intencional (Skliar, 2007), una educación en la que el yo ha depuesto su soberanía, es una educación ética, una educación en la que el yo es absolutamente responsable del otro, reconocer su historicidad, identificar que lo constituye y lo que se requiere para el establecimiento de las ayudas pedagógicas tener como un horizonte de futuro y título de este trabajo: **Los proyectos de investigación de aula, una oportunidad inclusiva; hacia una transformación de la subjetividad docente como factor esencial en los actos de exclusión metodológica en el Centro de Atención Múltiple no. 30.**

Para llegar a esto, es necesario crear una nueva visión y apreciación de aquellas situaciones diferenciales, implica un proceso de reformulación y reconceptualización de las viejas categorías aplicadas a la diferencia, un cambio en la mirada de las diferencias en educación, sin hacer referencia a la distinción entre nosotros y ellos o marcar una relación entre el otro y los otros; tomar las diferencias sexuales, de generación, de cuerpo, de raza, y todos somos diferentes; el docente cambie su propio cuerpo, su propio aprendizaje, su propia conversación y sus experiencias en relación al acompañamiento de aprendizaje del alumno que no llegue a una cobijo donde exista una imposición de lenguaje y de aprendizaje.

Esta conversación hay que desarrollar desde una mirada dialógica que implica generar habilidades de escuchar, prestar atención cuidadosa a lo que dice el otro e interpretarlo antes de responder, donde se de valor al punto de vista del otro. Tendrá que ser respetuosa del pluralismo y las diferencias; tomar en cuenta los acuerdos mayoritarios, pero respetando las opiniones de las minorías, evitando la discriminación

de cualquier persona o grupo, celebrando la promoción del diálogo, la tolerancia y la defensa de los derechos básicos de la humanidad.

El diálogo tiene por finalidad conseguir la igualdad de resultados, respetando las diferencias. Mediante el diálogo las personas aportan las características culturales, sociales, generacionales o de género propias que, a la vez, reflejan las de los grupos a los que pertenecen. Así, personas de diferentes edades, contextos sociales y culturales expresan sus sentimientos y valores, plantean las normas sociales que consideran apropiadas y comparten los conocimientos, fruto de trayectorias vitales diferentes. Mediante este proceso, se adquieren nuevos conocimientos, a través de argumentación y reflexión se genera nuevo conocimiento, se transforman los valores como consecuencia del cambio en la visión "del otro" y se consensuan nuevas normas, con el objetivo de conseguir una mayor igualdad de las personas diferentes. No se trata de que las personas vean respetada su diferencia, se trata de que, por ejemplo, accedan a la escuela sin tener que renunciar a su identidad.

Ante esta realidad, el rol del educador se agiganta porque es él, precisamente, quien está en contacto privilegiado con el hombre en sus años de crecimiento y formación, a condición de que asuma con responsabilidad su función social teniendo en cuenta parámetros que contribuyan a que el hombre sea cada vez más hombre, más participativo y menos máquina o robot al servicio de la pura tecnología o de intereses financieros de cúpulas anónimas y minoritarias.

Se entiende que el educador es agente necesario para generar el proceso de cambio; sin ser su trabajo espectacular y político, puede fundar las bases y estimular contenidos y participación que abran caminos a una transformación, con base en un eje en el que sus dos puntas se complementan necesariamente: por un lado, la calidad y compromiso del educador que ha elegido libremente este rol y, por otro, la participación activa del educando. En este último sentido Freire puntualiza un criterio al que no se debe renunciar. "El hombre es sujeto de su propia educación, no puede ser objeto de ella" o, dicho más sencillamente, "nadie educa a nadie". Todos tenemos una riqueza y una potencialidad, el educador debe contribuir a que emerja con fuerza en relación a una autonomía del aprendizaje.

Dónde enseñar no es transferir conocimiento, el docente no debe transmitir su conocimiento como dueño de las verdades absolutas. Ser docente no significa que yo tengo toda la razón, al contrario, hay que ayudar al educando a desarrollar sus propios pensamientos, no debemos implantar nuestras verdades en él. Si hacemos esto, estaríamos pensando que la mente del educando es solo un recipiente donde se vacían los conocimientos.

La enseñanza es algo más, es propiciar al educando, dar un paso de la ingenuidad a la criticidad, lo que les permita desarrollarse como seres éticos. Y es así como la formación se convierte en parte de la educación que se ofrece a los alumnos.

El conocimiento es inacabado, por tal razón los educadores son eternos aprendices y siempre será aquel hombre que estará en busca de nuevos conocimientos. También es importante que el profesor tenga conciencia de la realidad socio-histórico-cultural en que está trabajando para que él mismo pueda desarrollar una buena actividad de acuerdo al lugar donde aplica la práctica educativa.

Terminaré diciendo que todo maestro debe tener una curiosidad, ya que el ejercicio de la curiosidad ayudara al educador a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de comparar. De esta forma, se logra que él educador participe en la búsqueda del perfil del objeto o como lo dice Paulo Freire “El hallazgo de la razón de ser”. El educador debe concebir la disciplina como resultado de la armonía entre autoridad y libertad, respeto de la una con la otra, evitando la inclinación a los extremos.

Es importante destacar la necesidad de construir nuevas formas de convivencia social, cuya característica fundamental sea el respeto del otro y la construcción de una ciudadanía no solo formal, sino con características más reales, desde una mirada de cooperación de experiencias educativas que tienen como propósito formar niños y niñas en los principios democráticos y, en esta dirección, ser capaces de brindarles elementos básicos para su desarrollo personal, su inserción social y laboral, y a la vez ofrecerles la posibilidad de transformar los saberes, de manera que se promueva el juicio crítico y el avance del conocimiento, a partir de la formulación de currículos orientados por nuevas concepciones pedagógicas.

Esto implica innovar con modelos más integradores, que permitan la interacción en doble vía del estudiante, el docente y el medio, que no promuevan un aprendizaje individualista y competitivo los cuales se evidencian tanto en el currículo fragmentado como en la cotidianidad escolar. A partir de este reconocimiento, se propone un enfoque de desarrollo institucional basado en principios de cooperación, como alternativa para resolver las dificultades que enfrenta la educación, y así se facilite la construcción de relaciones dentro y fuera de la escuela. Se pretende que los actores de la comunidad educativa asuman roles particulares, de tal forma que para consolidar los procesos académicos en la escuela se requiere la revisión de la práctica didáctica del docente, la organización del aula, de los estudiantes y el currículo en desarrollo.

Una manera de abordar el aprendizaje cooperativo es a partir de un modelo de orientación social como el ecológico, porque la vida en el aula no solo comprende la enseñanza de contenidos sino un conjunto de interacciones humanas y relaciones con el ambiente, entre ellas las afectivas, que cabe suponer que afectan su desarrollo.

En el aula se dan variedades de interacciones e intercambios, en donde el grupo se constituye como un cuerpo sistémico, un organismo social vivo alrededor de lo académico y de otros propósitos. El aula de clases se configura desde esta perspectiva, en un espacio ecológico cargado de influjos simultáneos, como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social que vive en un contexto.

El aprendizaje cooperativo puede entenderse como un modelo de aprendizaje, pero también como una filosofía con la cual abordar el desarrollo educativo institucional, cuya manifestación práctica involucra al docente, quien deliberadamente propicia la conformación de grupos en disposición de trabajar y aprender juntos; el aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico, en el que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

El aprendizaje cooperativo posibilita mayores niveles de interacción entre los sujetos, dirigido hacia la configuración de un modelo que relieve la dimensión comunicativa y relacional de sus actores. Por su naturaleza social, el aprendizaje cooperativo brinda las posibilidades de integración organizacional encaminadas hacia el fortalecimiento de los

procesos formativos de sus miembros y facilita el avance para la conformación de comunidades de aprendizaje regidas por principios de autonomía y cooperación.

El aprendizaje cooperativo funda su acción en el hecho de que el alumno aprende tanto de su relación con el docente como con sus compañeros, en tanto que el ser humano, como sujeto cultural, crea y recrea la cultura a partir de la relación que establece entre los miembros de un determinado grupo y el contexto en el cual se desenvuelve. El avance individual está determinado por la posibilidad de interacción social que favorezca su enriquecimiento.

Los postulados de Vygotsky sobre las zonas de desarrollo sirven de fundamento teórico a este enfoque. De acuerdo con la teoría psicológica, histórico-cultural, los procesos psicológicos superiores tienen origen histórico y social, logrado a partir de instrumentos de mediación que existen en la sociedad. En este, el lenguaje cumple un papel central como instrumento de mediación. En virtud de estas tesis, Vygotsky planteó la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Apoyándose en estas ideas, Del Río (1999) plantea que el aprendizaje, de ser una experiencia individual, se convierte en un proceso social, donde los otros pueden ser agentes de desarrollo.

Estos aspectos resultan importantes para la educación en general, e imprescindibles para el aprendizaje cooperativo en particular, en tanto que está dinamizado por las intermediaciones maestro-estudiante y estudiante-estudiante. Dado un currículo adecuado, los estudiantes que logran avanzar más se constituyen en mediadores de aquellos que no lo han hecho. Ese es el sentido del aprendizaje social. Precisamente las estrategias cooperativas configuran escenarios apropiados para que los estudiantes se constituyan en agentes, tanto de su propio desarrollo como el de los demás miembros del equipo, puesto que su función en el grupo no se agota en aprender o desarrollar una tarea juntos, siendo responsables de su propio aprendizaje, sino que además son corresponsables de la realización de las tareas y del aprendizaje de los demás.

En los procesos de aprendizaje, que tienen lugar en los grupos, un estudiante se transforma de aprendiz en enseñante, y viceversa. Ese progreso grupal debe su avance a que cada sujeto está en capacidad de desarrollar habilidades y destrezas en tanto estén próximas a su desarrollo real, en un amplio espectro potencial y existan las posibilidades adecuadas de interacción con sujetos que observan un mayor progreso.

Construir una escuela abierta, flexible, crítica y pluralista; un lugar democrático dedicado a generar personas que se reconozcan entre sí como una parte de la comunidad orientadas hacia una escuela progresista donde tenga lugar la educación que atienda a la diversidad y por lo tanto genere cultura.

Para tal situación, el docente tendrá que dominar los conocimientos que deben transmitir, aumentar su imaginación didáctica y su capacidad de improvisación a través de aplicación de los métodos de investigación con las alumnas y alumnos para modificar su didáctica y práctica pedagógica, esta práctica tendrá que sustentarse a las necesidades y curiosidades de los alumnos llegando a una preocupación por la democratización del acceso al saber, alternando el dominio de los contenidos curriculares con la finalidad de establecer una curiosidad y voluntad de aprender.

La escuela y los maestros tendrán que prepararse en sus competencias³² en relación a la inclusión, vista en el aula como las formas de cómo relacionarse con los otros desde una mirada pedagógica, no es necesario saber una estrategia específica para garantizar una responsabilidad en el otro, lo que verdaderamente se necesita es establecer un lenguaje para conocer su historicidad y necesidades establecer relaciones de alteridad, reconocer lo que lo sustenta, para provocar una de codificación en la mirada del otro como anormal.

La escuela tiene que responder a todo el alumnado, en vez de entender que es el alumnado. No se tiene que basar en el hacer valer el derecho a ser diferente como algo efectivo, sino que valorar la diversidad en las aulas; supone un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres de familia participan y desarrollan un

³² 1 Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 2 Gestionar la progresión de los aprendizajes. 3 Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación. 4 Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. 5 Trabajar en equipo. 6 Participar en la gestión de la escuela. 7 Informar e implicar a los padres. 8 Utilizar las nuevas tecnologías. 9 Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión. 10 Organizar la propia formación continua.

sentido de comunidad entre todos los participantes tengan o no capacidades diversas (Sánchez, 2013). De ahí que hablar de educación inclusiva desde la cultura escolar, requiere estar dispuesto a cambiar nuestras metodologías pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes (Melero, 2004).

Es importante definir una postura política, educativa y cultural de educar en la diversidad, apegada a lo que queremos lograr dentro de nuestro entorno escolar; vista políticamente como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Un sistema educativo inclusivo creado desde las escuelas ordinarias adecúa sus contenidos curriculares a una realidad más diversa.

Debe verse como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje que favorecen la construcción consciente y autónoma de formas personales de identidad y pensamiento con la finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales, y por lo tanto una visión cultural donde la práctica inclusiva basada en el desarrollo de una educación de calidad que potencie una diferenciación educativa inclusiva real, conseguida mediante el trabajo cooperativo, la acción colectiva, la promoción de grupos de trabajo en el aula entre otros.

Desde este planteamiento la escuela tiene que promover tres aspectos fundamentales:

1. Las diferencias individuales.
2. La calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje.
3. Y el desarrollo de actitudes para favorecer la integración y participación de los alumnos en la vida social.

Se deben de desarrollar y poner en práctica desde la cultura escolar que trabaje en equipo, este abierta al cambio, promueva la innovación, exista un liderazgo docente para poder desarrollar un trabajo con la comunidad educativa.

Esta comunidad educativa tiene que garantizar la eliminación de procesos de exclusión derivadas a actitudes y respuestas inadecuadas a la diversidad. Es necesario, no eliminar, sino desarrollar, que en aquellos docentes que ponen de manifiesto posturas arraigadas, homogéneas; crear la curiosidad de mirar hacia el mundo que les rodea para ver su diversidad, supone un importante cambio ya sea de tipo organizativo, metodológico y curricular, para hacer del centro educativo un entorno comprensivo, capaz de acoger y atender la diversidad real presente en las aulas.

Es reconstruir nuestras prácticas, donde priorizaremos el trabajo con la finalidad de modificar los argumentos que habitan en nuestras acciones y que han sido herencias que asumimos como buenas prácticas, hacer de estas historias una oportunidad de transformación que permita considerar a todos dentro de las actividades de aula, conocer y llevar a cabo metodologías de enseñanza con el propósito de hacer una educación que desarrolle el poder de enseñar aquello que se ignora, al mismo tiempo que el otro pueda servirse y utilizarlo para su propia inteligencia, es necesario saber, pensar y sentir un cambio a la educación, un cambio de argumentos pedagógicos vistos desde la escuela y pertenecientes a esta escuela.

Es alarmante lo que vive la educación en México, responsabilizamos a la política, a la economía, el contexto cultural pero muy pocas veces nos vemos como agentes de exclusión pedagógica. En el caso de los que trabajamos en los CAM es necesario responsabilizarnos éticamente, quitarnos la mirada del otro como sinónimo de discapacidad, aprender a conocer, a escuchar para poder comprender cada una de las características de nuestros alumnos, tener muy claro que: vivir con la diferencia es garantizar un currículo rico en posibilidades de aprendizaje, un cambio de actitud en los docentes para apreciar al otro, comprender lo que es y lo que le constituye para lograr determinar las ayudas pedagógicas que requiere; es urgente un conocimiento en las competencias docentes que desarrolle una educación inclusiva basada en la cooperación entre todos los actores cuya finalidad es construir una comunidad de aprendizaje orientadas a proporcionar a todos los alumnos y alumnas situaciones y oportunidades de aprendizaje para que se sientan miembros de una comunidad, aprendiendo y comunicándose sinceramente, profundizando en sus relaciones para crecer conjuntamente y definir el sentido pedagógico que debe desarrollar un CAM.

Se tiene la creencia que la atención brindada en los CAM cumple con los marcos de una escuela para todos, que el currículum está abierto a todas las posibilidades para atender las demandas y necesidades que cada uno de los alumnos tiene. Sin embargo, se cree que al aceptar a todos es sinónimo de inclusión, en realidad hay un doble currículum, la mayoría de los docentes creemos que los alumnos con discapacidad no aprenden o no pueden acceder al aprendizaje.

Recordamos un comentario realizado en una junta de Consejo Técnico Escolar cuando nos hace la siguiente pregunta ¿Por qué las evaluaciones son tan bajas? A pesar de los avances que mostramos; alcanzamos a escuchar a una docente, que es debido a una razón simple, los alumnos con discapacidad nunca pueden tener diez, sino, ¿Para qué su estancia en un Centro de Atención Múltiple? Ya que si tuviera una calificación alta tendría que estar en una escuela regular. Al analizar esta respuesta podríamos preguntar ¿por qué vemos a la discapacidad y no a la diferencia y por qué esta diferencia es lo anormal? resulta difícil responder, sin embargo, tendríamos que rescatar cuales son esos hábitos mentales que construimos a lo largo de nuestros actos vividos, en nuestra historia. Un ejemplo es como los docentes al recibir a uno de los alumnos no preguntan, qué sabe hacer, sino, qué discapacidad tiene y qué medicamento toma como lo más esencial de conocer, llegando a anormalizar a todo y a todos.

Esta anormalización es evidente cuando argumentamos que los docentes no pueden atender a un alumno porque no controla el saliveo, cuando un alumno no controla esfínteres, cuando no puede sostener un lápiz, cuando me implica una responsabilidad más; simplemente lo más fácil en la práctica es minimizarlos o lo invisibilizamos, mediante un entretenimiento con juegos, bloques, dibujos y cuidarlo para que no se agreda, llevarlo al baño o cambiarle el pañal, una tarea asistencial que se ve reflejada a la comunidad y cómo exigir que los padres nos vean como una instancia educativa si nuestras prácticas demuestran lo contrario.

En el caso de los alumnos que tienen alguna posibilidad de aprendizaje, diseñar acciones pedagógicas mínimas reduciendo el nivel curricular en el que se desarrolla.

Una de las prácticas más serias de exclusión que nos habitan como docentes es cuando no podemos recordar el nombre de alguno de nuestros alumnos, sin embargo, podemos recordar su condición mencionando el alumno autista, el alumno motor, el alumno morenito Down, a partir de una connotación peyorativa; el alumno tiene un temor al interactuar cree y asume una posición de no aprender.

Desde la figura directiva podemos comentar que todos los días escuchamos una excusa o pretexto para que un niño salga de la escuela o se le llame al padre para recogerlo, porque está alterando la dinámica del grupo, porque el alumno no controla esfínter, incluso hay casos de docentes que reportan miles de enfermedades que padecen los alumnos para no tenerlos en las aulas, preguntándonos que si erraron en la profesión porque son buenos doctores, recetando y diagnosticando para que se pueda retirar de la escuela, no así para diseñar las ayudas pedagógicas pertinentes. Estos actos excluyentes tienen una consecuencia centrada en cómo miramos a la discapacidad replanteamos una cualidad o un defecto, dependiendo de aquellos que, tal vez, nos irrite más o que en esa mirada no comulgue con mi estar docente.

Este estar docente es vulnerable al no dar una respuesta pedagógica derivado al desconocimiento o no dominio de las competencias docentes de cómo atender con calidad a los alumnos con discapacidad severa y múltiple y/o con trastornos generalizados del desarrollo que limitan el aprendizaje y la participación, con base en los postulados del Acuerdo No.592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica y el Plan, Programas de Estudio de Educación Básica, teniendo como finalidad, acceder a los aprendizajes esperados.

La práctica cotidiana permite conocer, que estos postulados se retoman indistintamente al grado o nivel correspondiente, donde un grado de primero de secundaria puede retomar aprendizajes de primero de primaria ya que los alumnos no pueden realizar las actividades propias del grado asumiendo diferentes tareas, aquel alumno que tiene más habilidades podrá colorear o realizar una copia de trabajo, en tanto aquel que no toma atención o presenta una conducta disruptiva puede ser segregado en un lugar apartado, en el caso de los alumnos con discapacidad múltiple solo cuidar de su integridad.

Al analizar dicha situación se define que el **problema pedagógico** se centra:

En la manera en la que se aplican, las estrategias y metodologías específicas y diversificadas que desde la Dirección de Educación Especial están centradas en la discapacidad, son aplicadas en una homologación de alumnos sin importar si es lo que requiere; la tarea es aplicarla y entregar evidencias, por ejemplo, el caso de que el docente sólo conozca o se especialice en una estrategia diversificada como Filosofía para Niños; esta será implementada durante todo el ciclo escolar sin importar las características y necesidades de los alumnos, lo que desvirtúa el propósito de las ayudas pedagógicas, dando como resultado la minimización de oportunidades de aprendizaje.

Por lo tanto, nuestra tarea fundamental es orientar nuestras prácticas pedagógicas estableciendo interrogantes que garanticen una transformación subjetiva en la mirada del otro a través de la implementación de un modelo de atención pedagógica que garantice una comunidad de aprendizaje; que valore a la diversidad, que retome el principio de cooperación para el establecimiento de la enseñanza y el aprendizaje con la finalidad de garantizar el derecho a una educación inclusiva.

Para dicha acción proponemos conocer, desarrollar e implementar un modelo de atención pedagógica por proyectos de investigación de aula, en específico, el Proyecto Roma, ya que prioriza la importancia en el desarrollo cognitivo del alumno, retoma el sentido de aprendizaje cooperativo para llegar a una autonomía en el aprendizaje; con esto tratamos de cambiar la subjetividad docente sin perder atención en la comunicación, lenguaje, amorosidad y movimiento como elementos esenciales de mediar durante la práctica pedagógica, esperando tener como resultado identificar y eliminar actos de exclusión en los que somos partícipes así como llevar a la práctica una metodología de enseñanza a partir del descubrimiento de la diversidad como una oportunidad de aprendizaje en el aula.

3.2 Los proyectos de investigación de aula; un modelo de atención pedagógica en los Centros de Atención Múltiple.

El escenario pedagógico donde llevaremos a cabo la intervención se dará en los Consejos Técnicos Escolares del mes de noviembre, enero, febrero, marzo, abril y mayo del Centro de Atención Múltiple No. 30 con una duración de 4 horas por sesión, donde participarán docentes, equipo de apoyo a la docencia, subdirector técnico, subdirector administrativo, psicólogo, trabajadora social, niñeras, supervisor y maestras especialistas de zona que integran la comunidad escolar.

A continuación se presentara un cuadro sobre las sesiones planteadas que integran el proyecto.

Sesión	Fecha	Temática
1	Noviembre	Sensibilización
2	Enero	Comunidades de aprendizaje
3	Febrero	Metodología por proyectos de aula
4	Marzo	Proyecto Roma
5	Abril	Planeación a través de la metodología por proyectos
6	Mayo	Evaluación y exposición de resultados

El siguiente proyecto de intervención se dará en tres momentos el primero una sensibilización docente con el fin de cambiar subjetividades en el trato y atención de los alumnos que enfrentan una discapacidad; en un segundo momento describiremos la construcción de una comunidad de aprendizaje se retoma la importancia del diálogo en el establecimiento del aprendizaje, para concluir con la determinación de una modelo de atención pedagógica que retomé la inclusión como eje fundamental en el proceso de enseñanza dividida en tres actos: el conocimiento general de los proyectos de investigación en el aula, sus principios y fundamentos, el Proyecto Roma como una estrategia de trabajo cooperativo en el aula, la intervención en el diseño de

planeaciones que muestren una mirada diferenciada de atención e implementación de ayudas pedagógicas pertinentes.

Hacemos una precisión que en primer momento se trabajara con los docentes, dicha metodología en relación a las fases descritas, sin embargo, esto se verá reflejado en su actuar docente y es específico en su planeación didáctica utilizando la misma metodología, para finalizar con la evaluación, se mostraran los resultados actitudinales, metodológicos y de participación.

Antes de definir una metodología de enseñanza o aprendizaje a desarrollar, es importante destacar dentro de la propuesta de intervención, los momentos que garanticen un trabajo sin exclusión a través de una sensibilización de los docentes donde tomen conciencia de su tarea como facilitadores de los aprendizaje, dando respuesta a todos los alumnos y no solo aquellos que como López Melero llama alumnos HANDICAP (Melero, 2004) ³³, es importante hacer comprender a los docentes que la presencia de la diferencia no son un castigo o un dolor de cabeza sino una oportunidad de aprendizaje que beneficia a todos y que en los CAM se agudiza dicha situación, ya que todos los alumnos enfrentan una, dos o hasta tres discapacidades aunadas con una situación psiquiátrica, es aquí donde se origina la exclusión, como dice el dicho:” en la casa de los ciegos el tuerto es rey”, y así en la práctica ese tuerto visto como aquel que tiene mayores competencias es en el que pondré mi atención, mi dedicación e incluso algunas expectativas limitantes en su desarrollo de aprendizaje, mientras los otros, esos otros estarán aislados y sin una posibilidad de participación.

Es por ello la necesidad de trabajar con esta sensibilización, el punto de partida es reconocer prácticas de exclusión que somos partícipes ya que un simple comentario, mirada, acción se convierte en un acto de discriminación; sin embargo, estas acciones son aprendidas, vistas y vividas, que a través de la historia se van invisibilizando y haciendo tan normales que se practican día a día. Por lo tanto, es primordial trabajar con el reconocimiento del otro con el propósito de reconocer subjetividades que propician acciones de exclusión dentro de nuestras prácticas y es aquí la tarea titánica, este reconocimiento del otro quien me hace sentir y pensar rechazo, angustia, miedo y

³³ Melero menciona que estos alumnos son los que enfrentan situaciones de discapacidad, problemas intelectuales y de convivencia.

hasta asco.

Con este ejercicio se trata de reconocer cuáles son los actos de exclusión en los que hemos sido partícipes, tanto de sufrirlos y hacerlos.

Un ejercicio que nos sirvió como identificación dentro de la maestría en educación es hacer un escrito de esas vivencias dentro de nuestra historicidad como personas, integrantes de una familia, alumnos y modificar subjetividades.

Uno de los puntos clave para llegar al trabajo de dicha metodología es retomar las particularidades de las comunidades de aprendizaje, con el objetivo de lograr una educación igualitaria y de calidad donde todas las personas involucradas en la escuela aprendan una forma de hacer y de entender en la educación. Las comunidades de aprendizaje entendidas como una propuesta educativa para la sociedad actual que incluye a todos. Concretamente; es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000).

Crear una implicación directa de las personas, que contagien una magia, soñar en todos los tipos de escuela que desean, marcan una utopía hacia todos los esfuerzos y poco a poco, para aspirar a alcanzarla. De este modo y a través de esta participación de toda la comunidad, las niñas y los niños, los integrantes de la comunidad alcancen el sueño, de que esta escuela sea una realidad.

Se trata de partir de un compromiso ético con un proceso de transformación social en el avance hacia sociedades más democráticas e igualitarias mediante el desarrollo de un diálogo idéntico, que posibilite una vida que supere exclusión y transformar nuestras vidas.

Nuestra tarea esencial es hacer propuestas educativas coherentes con la sociedad actual, sin embargo, debemos hacer un análisis general de los cambios sociales que se han producido en las últimas décadas y reflexionar sobre consecuencias para dichas propuestas.

Uno de los puntos más relevantes se refiere a las tecnologías de la información y comunicación ya que no solo han modificado el funcionamiento de todos los sectores de la economía si no que han incorporado nuevas prácticas en nuestra vida cotidiana.

Para conseguir una transformación necesitamos una educación democrática que forme la participación igualitaria de todas las niñas y niños, configurando personas críticas e involucradas con las mejoras que requiere nuestra sociedad a través de crear una nueva escuela abierta a la participación de todas las personas del entorno, quienes tienen la libertad de aportar su visión de cómo desean que sea la educación de sus hijos e hijas.

La presencia e importancia de sociedades dialógicas se configura como una vía excelente a la hora de hacer frente y solucionar las situaciones de desigualdad existentes y de nueva distribución que aparece ante los cambios en los que se insertan nuestras sociedades.

Las transformaciones más recientes de la sociedad, el crecimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los procesos de globalización y de realidades cada vez más plurales en las que vivimos están aumentando la necesidad y la búsqueda del diálogo. Como un proyecto que va extendiendo hacia ámbitos sociales que impongan valores, cultura y verdad; reorientar a una sociedad más dialógica donde los valores de las transformaciones no emerjan de la imposición de una cultura o personas sobre otras si no de acuerdos entre ellas.

Hoy en día, nos damos cuenta de que el modelo de familia con el que tenemos que trabajar desde la institución está cambiando en todas las culturas y sectores sociales, volviéndose cada vez más plural.

La importancia del papel de las familias en comunidades de aprendizaje nos lleva a tener en cuenta algunas consideraciones sobre el proceso de transformación que está afectando a la familia tal y como era entendida hasta ahora y cobra vital importancia dentro de los CAM donde la atención y compromiso de los padres en la vigilancia específica necesaria, abrirá canales para poder trabajar con el alumno.

Las comunidades de aprendizaje son el ejemplo vivo de instituciones democráticas en las que el mundo de la vida forma parte importante de la organización de la escuela, se tienen que ver como espacios educativos en donde toda la comunidad lucha por transformar su escuela para convertirla en una institución gestionada por todos los agentes implicados en el servicio de la comunidad.

Es importante incorporar al diálogo en la búsqueda de soluciones a los actuales conflictos, retos, riesgos e incertidumbres de la sociedad. Apostamos por el diálogo basado en el poder de los argumentos y no en los argumentos de poder. Es posible mantener un dialogo entre personas diferentes y llegar a consensos sobre acciones comunes que respeten las diferentes identidades, nos dé un cambio social en busca de mejores argumentos que sustenten nuestras opiniones. Freire señala que la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador (Freire, 1993). Es importante destacar que todas las personas poseemos capacidad de dialogar, todos podemos aportar argumentos independientemente de nuestro nivel de estudios, y llegar a entendimientos.

En el CAM es esencial trabajar una concepción constructivista del aprendizaje, el énfasis se pone en la o el estudiante y en el proceso de aprendizaje, se debe animar a la curiosidad natural del alumnado, teniendo en cuenta un modelo mental y su forma de aprender con base en teorías del conocimiento. Se da al alumno la oportunidad de construir nuevos aprendizajes y de conocer a partir de la experiencia y la propia investigación hace uso extensivo de los procesos cognitivos del alumno; desde esta posición cada niño o niña construye un significado diferente en el que influyen directamente sus conocimientos previos y su entorno. Las habilidades docentes para enseñar deben de incluir la investigación de las diferentes maneras de construir significados y las formas de intervenir que las puedan mejorar.

Es importante destacar que para construir una escuela sin exclusiones, una forma de trabajo metodológico son los proyectos de investigación en el Aula, es una propuesta que permitirá a los docentes implementar estrategias de aprendizaje desde cómo se debe organizar una aula y cómo se puede desarrollar el currículo a través del diseño de comunidades de aprendizaje.

Estas comunidades de aprendizaje permitirán un trabajo colaborativo y compartido donde tanto alumnos, como maestros descubran la diversidad que existe en ellos adquiriendo la cultura conjuntamente con los demás, sin importar las condiciones cognitivas, físicas y culturales; en otras palabras, la discapacidad que enfrenten, evitando a toda costa un currículo dual.

Es necesario desarrollar competencias en los docentes que despierte en sus alumnos la responsabilidad y la autonomía para el aprendizaje y es aquí donde se tendría que destacar que en los CAM es importante desarrollar habilidades básicas del aprendizaje en relación a sus necesidades de la vida cotidiana (procesos de comunicación, habilidades básicas de aprendizaje) apegadas a las características que marca la propuesta educativa actual. Con el fin de crear un pensamiento pedagógico que evite las desigualdades.

La idea de buscar unos fines de la educación teniendo en cuenta la diversidad del ser humano ha sido una aspiración en muchos modelos educativos. Hay que subrayar también que la naturaleza humana no es una máquina que se construye según un patrón preestablecido, no podemos seguir aceptando sin reflexión alguna que “la inteligencia” nos viene dada, sino considerarla como el desarrollo de los procesos cognitivos, es algo que se adquiere y se desarrolla si los contextos educativos ofrecen oportunidades para ello.

Es decir, que cada niña y cada niño, independientemente de “su carga intelectual”, genéticamente hablando, puede adquirir las funciones cognitivas para pensar con lógica, para percibir y atender de manera estructurada; para organizar la información que le llega, conocer cómo ha de aprender y saber aplicar lo aprendido; para saber relacionarse con los demás, dar respuestas lógicas a los interrogantes que se le planteen y ofrecer soluciones a las situaciones problemáticas que acontezcan en su vida cotidiana.

Si consideramos que el desarrollo tiene su origen en la adquisición de herramientas culturales, las dificultades presentadas por las personas diversamente hábiles pueden ser moldeadas con las herramientas de la cultura. Si la educación ofrecida a estas personas omite la cultura, les estamos hurtando los principales instrumentos que toda

persona usa para desarrollarse. De este modo, muchas de ellas acabarán comportándose como deficientes, porque se han 'educado' en un contexto deficitario desde el punto de vista cultural.

Esta afirmación se basa en tres supuestos:

1. Primero, que las personas con déficit cognitivo están, generalmente, destinadas a una educación sin significado, culturalmente vacía, que impide el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.
2. Segundo, que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores depende de un contexto culturalmente rico.
3. Y tercero, se ha demostrado que los cambios de actitud en relación a las competencias de las personas con déficit intelectual, realmente, propician resultados antes impensables en su desarrollo cognitivo.

Para superar estos tres supuestos proponemos la aplicación en educación del enfoque histórico cultural:

- a) El desarrollo no se produce de manera natural, sino cultural. Hay una concepción generalizada de que el desarrollo se produce de manera natural, como algo que tarde o temprano, llega. Así, hay quién no enseña a leer porque llegará el momento para ello cuando se tenga la madurez necesaria. (A veces, si no aparece de manera natural, hay un abandono en la educación y, consiguientemente, una atrofia intelectual). Y hay otra concepción que no habla del desarrollo como algo natural sino como algo cultural. Esta visión del desarrollo humano a través de la cultura es el pensamiento de VYGOTSKY, quien afirma que: la buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo, por eso no hay que esperar, sino enseñar desde el primer momento. De ahí que este autor afirme que el aprendizaje es antes que el desarrollo.
- b) La unidad de las leyes del desarrollo en los sujetos normales y en los "retrasados". Consideramos que este principio hay que interpretarlo como que existe una única ley del desarrollo: todo el mundo se desarrolla, unos de una manera y otros de otra, pero siempre desarrollo inteligente. Debido a que el retraso se ha tomado como una

cosa y no como un proceso” se han elaborado dos líneas educativas, una condicionada por causas biológicas en el desarrollo y la otra por causas sociales, olvidándose de la unidad de las leyes de desarrollo.

- c) La visión colectiva del conocimiento. El colectivo es la fuente del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, en particular, en el niño retrasado mental. La escuela tiene como objetivo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y éstas se logran a través de los elementos simbólicos de la cultura y de su mundo de significados. Por tanto, las personas con déficit intelectual han de educarse juntas con las demás y no en ambientes aislados.
- d) El niño resuelve cualquier cuestión de conocimiento con la ayuda del otro. Precisamente el concepto de Zona de Desarrollo Próximo es la metáfora creada por Vygotsky para explicar cómo los seres humanos aprendemos con la ayuda de los demás. Esa zona simbólica de significados y comportamientos representa no sólo los procesos de maduración que ya se han completado, sino también de aquellos que están en proceso de maduración. Esto en la vida cotidiana significa que con la ayuda de los demás se consigue el aprendizaje potencial de la persona con déficit intelectual. El aprendizaje compartido genera inteligencia compartida, de tal manera que un proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal. Desde mi punto de vista este es el origen del aprendizaje cooperativo y solidario.
- e) Conocimiento espontáneo y conocimiento científico. El procedimiento de funcionamiento de lo espontáneo a lo científico es el siguiente: mientras que el primero asciende lentamente hacia arriba allanando el camino a los conceptos científicos éstos descenden hacia los conceptos espontáneos, los cuales se desarrollan a través de los científicos (Vygotsky, L. 1977). Es decir, las representaciones mentales que adquieren los individuos durante el desarrollo, a través del mundo de significados espontáneos, les permiten formar las estructuras cognitivas que, más tarde, en contacto con los aprendizajes más sistemáticos o formales les proporciona la escuela. Pues bien, en las personas con ciertos hándicaps el conocimiento espontáneo y el mundo de significados son muy pobres al estar aislado de la vida cotidiana, por lo que debe aprender de manera sistemática (“científica”) las cosas más sencillas que el resto adquiere de manera espontánea.

Desde nuestro punto de vista la metodología de proyectos de investigación de aula reúne las condiciones necesarias para conseguirlo, y concretamente el método de Proyecto Roma³⁴.

Se basa en un modelo de atención pedagógica basada en llevar a los alumnos a trabajar mediante proyectos de investigación de todas las áreas del currículum y con ello adquirir todas las competencias básicas que los estudiantes deben adquirir, la finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía.

Mediante esta metodología de trabajo por proyectos de investigación, se trata de acercarse al conocimiento de los alumnos de modo interdisciplinar, tratando de descubrir aquellas condiciones para mejorar los procesos cognitivos y metacognitivos³⁵. La fundamentación teórica de estos proyectos, comienza con el pensamiento de Luria desde la Neurología de los procesos cognitivos, siguiendo por la figura de Habermas y su Teoría de la Acción Comunicativa, Vygotsky y su Psicología del Desarrollo, Bruner y Maturana desde la pedagogía y por último Kemmis, su Metodología de Investigación-Acción. Toda esta fundamentación teórica lleva a interesarse por cuáles son los itinerarios mentales que construye cada niño/a para resolver problemas de la vida cotidiana.

Para lograr todo esto, las intervenciones y estrategias que se den durante el proceso de enseñanza-aprendizaje deben estar encuadradas dentro de las cuatro categorías o dimensiones (procesos cognitivos, lenguaje, afectividad y autonomía), sus respectivas subcategorías por la que alumnos y profesores debemos seguir para poder realizar los proyectos de investigación, ya que de este modo se responde mejor a las situaciones problemáticas por las que surgen dichos proyectos de investigación. Supone actuar

³⁴ Proyecto Roma. Como proyecto de investigación, pretende aportar ideas y reflexiones sobre la construcción de una nueva teoría de la inteligencia, a través del desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos, lingüísticos, afectivos y de autonomía en el ser humano. Como proyecto educativo, su finalidad básica y fundamental se centra en mejorar los contextos familiares, escolares y sociales, desde la convivencia democrática, el respeto mutuo y la autonomía, personal, social y moral

³⁵ La metacognición es la representación interna de lo que conocemos es decir la conciencia que tenemos de lo que sabemos. Es un conjunto de estrategias que permiten a los alumnos conocer sus procesos mentales, su forma de controlarlos y su regulación para lograr determinadas metas de aprendizaje.

mediante un orden lógico de pensamiento necesario que pretende que cada alumno o alumna consiga autonomía.

Desde el Proyecto Roma se parte del pensamiento de Habermas y de su Teoría de la Acción Comunicativa, la cual permite realizar un cambio social a partir del acto comunicativo. Esto que menciona anteriormente el Proyecto Roma de usar el acto comunicativo para poder realizar un cambio social, se puede apreciar en el aula y en la realización de los proyectos de investigación a través de la realización de las distintas asambleas que los alumnos realizan conjuntamente con sus profesores, para poder expresar sus sentimientos, emociones, incertidumbres, necesidades e inquietudes que dan lugar a nuevos proyectos de investigación.

En este sentido el Proyecto Roma defiende que su objetivo en la educación y en el trabajo que intenta inculcar en los alumnos, sea a partir desde el diálogo conjunto, para crear condiciones de democracia e igualdad, mediante el respeto mutuo y la cabida de todas las opiniones posibles respaldadas eso sí, mediante argumentos válidos y coherentes.

El Proyecto Roma, es una comunidad educativa que aprende colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas que participan contribuye desde la diversidad de su propia cultura.

Por eso y atendiendo a las palabras anteriores, en el Proyecto Roma no solo tienen cabida los profesores y alumnos, sino también las familias, mostrando sus aportaciones, preocupaciones o ideas que puedan aportar con el fin de mejorar la convivencia y su contexto.

Como característica principal, del Proyecto Roma, el mismo autor, Melero, señala la aproximación interdisciplinar, partiendo de la base de que las dificultades que los niños puedan tener para su desarrollo, no pueden cubrirse desde una disciplina concreta, específica sino más bien del trabajo conjunto de muchas. Es aquí donde aparece la figura de Luria y su trabajo desde la Neurología. El papel de la Neurología como señala Miguel López Melero es una experiencia de educación en valores, y propiamente en este proyecto es, “compartir un modelo teórico de referencia con relación al aprendizaje, al desarrollo y a la educación desde ese punto de vista interdisciplinar” (Melero, 2003).

También es importante mencionar que es imposible, siguiendo algunas teorías Neurológicas, separar el cerebro del contexto donde se convive, por lo que el Proyecto Roma desarrolla su actividad educativa en los contextos, para llegar a su sistema nervioso central promoviendo así el desarrollo de estos.

Desde la consideración de la manera de concebir la Neurología por parte del Proyecto Roma, y de ese pensamiento se apoyan en su modelo denominado “modelo de procesos simultáneos y sucesivos”, con el fin de buscar estrategias que resuelvan problemas de la vida cotidiana. Identifica tres áreas neurofisiológicas donde se desarrollan una serie de factores motrices tales como; El tono y el equilibrio en la primera área. La lateralidad y la noción del cuerpo, espacio y tiempo. Tal y como expresa López Melero (2003), esta actividad mental está regulada por un instrumento que armoniza y da sentido a todas ellas, me refiero al lenguaje, pero no considerado este sólo como un sistema de signos, sino como un instrumento social y cultural, por tanto, como algo que se adquiere y se aprende. Llegando a la conclusión de que cualquier sujeto está capacitado para el aprendizaje.

Partiendo de la concepción de Luria sobre cómo el desarrollo del cerebro va a venir determinado por la calidad de relaciones del contexto, Vygotsky subraya que la enseñanza en dichos contextos se producirá siempre y cuando el aprendizaje sea algo compartido (aprender participando), como señala López Melero.

Atendiendo a esta afirmación de Vygotsky, el Proyecto Roma trata de dar mucha importancia al diálogo a través de la realización sistemática de asambleas donde todos los componentes deben participar expresando sus ideas, sentimientos, lo que supone la base de cualquier aprendizaje por medio de las aportaciones de todos sus miembros, aprendiendo así unos de otros.

La relación entre desarrollo y aprendizaje, se produce en espiral, donde la diferencia entre el nivel de las tareas realizables con ayuda de los adultos y el nivel de las tareas que pueden desarrollarse con una actividad individual, define el área de desarrollo potencial del niño.

El desarrollo y aprendizaje no pueden entenderse como sinónimos, sino como conceptos que están interrelacionados y aunque a priori puedan verse como procesos

distintos, un concepto no puede explicarse sin el otro, por lo que el aprendizaje en el trabajo de este Proyecto Roma en las aulas, no puede darse si no atendemos el concepto de aprendizaje conjuntamente ligado al contexto donde se intente ofrecer por los docentes o adquirir por parte de los alumnos.

Siguiendo con el concepto de aprendizaje, se puede abrir nuevos e inesperados procesos cognitivos, en direcciones no pronosticadas ni pronosticables, puesto que el desarrollo es un proceso sin meta prefijada de antemano. El desarrollo tiene lugar en un nivel socio-histórico, dentro del contexto cultural y el sujeto en la interiorización de los procesos mentales pasaría del plano social al individual, es decir, del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico.

Podemos decir que el lenguaje que previamente es concebido como un medio social de comunicación, se convierte en un modo personal de pensamiento, ya que el lenguaje es algo más que las palabras y sus posibles relaciones entre ellas. El lenguaje cumple ante todo una función comunicativa que se da dentro de un contexto de comunicación y convivencia y es por este motivo que en el trabajo que se realiza en las aulas mediante el Proyecto Roma, se le da tanta importancia al diálogo, un diálogo donde cada sujeto que participe antes de decir nada, pone en activo una serie de procesos cognitivos que hacen que lo que exprese tenga sentido y esté acompañado por una buena argumentación. Es aquí cuando en el transcurso de las asambleas, donde se puede apreciar por medio de las aportaciones de los alumnos, que el lenguaje cobra en cada uno de ellos un modo personal de pensamiento, por este motivo, el lenguaje es fundamental para enseñar y para aprender a planificar.

Desde el Proyecto Roma el planificar es una actividad cognitiva de los docentes que alude a un orden superior, que se aprende con las aportaciones y ayudas de los demás y que se desarrolla gracias al lenguaje que usado como instrumento activa el pensamiento. López Melero (2003) afirma que, la tesis básica y fundamental de Vygotsky es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje cultural no sólo es acumulación de conocimientos sino que implica la propia construcción de las herramientas de la mente. El aprendizaje mediado se concibe así como la vía humana al desarrollo cognitivo, afectivo, lingüístico y motriz. Siguiendo las palabras anteriores, podemos hacernos ya una idea clara de la estructura que se pueden ver en las aulas

con la diferenciación de las diferentes zonas, atendiendo al desarrollo cognitivo (zona de pensar), afectivo (zona de la afectividad), lingüístico (zona del lenguaje) y motriz (zona del movimiento).

El área pedagógica, para el Proyecto Roma significa una dimensión de gran importancia, sin olvidar el resto de disciplinas, el tipo de lenguaje que define a cada una de ellas se conjuntan a la hora de intervenir apareciendo un nuevo tipo de lenguaje denominado, lenguaje educativo. La intervención pedagógica que se realiza, debe partir desde la observación, con el fin de observar las competencias que los alumnos poseen, de aquello que sabe hacer y, partiendo de ese saber hacer del alumno, de esa toma de conciencia y de confianza de saber hacer correctamente aquello que se le demanda, se adquiere en la figura de este, el cómo hacerlo a través de las muchas veces que les debemos ofrecer para llegar a ser más consciente de los procesos que debe seguir, de las decisiones que debe tomar y del modo de organizarse para resolver un problema.

Haciendo referencia al párrafo anterior, nuestra figura como docentes se separa de aquella tarea que durante muchos años hemos realizado como es la de dar respuesta a las demandas de los alumnos, para cambiar ese papel y hacer que estos mediante el descubrimiento y nuestra ayuda consigan por ellos mismos dar respuestas a sus necesidades, debemos, diseñar ayudas pedagógica que es “enseñar a nuestros alumnos para que sepan preguntar a quién, cómo, cuándo; saber buscar ayuda, posibilidades, recursos y oportunidades mediadoras y de apoyo”(López Melero, 2003).El proceso educativo, es un proceso de culturalización. Siguiendo con el pensamiento vygotskiano, en los primeros momentos de la vida de cualquier niño o niña dentro del contexto familiar, se empiezan a elaborar una serie de plataformas de entendimiento entre los padres y los niños, lo que se denomina “formatos de acción conjunta”, lo que puede significar la primera oportunidad de cultura que el adulto ofrece al niño. Para ello, el lenguaje tanto en los contextos familiares como en las aulas, va a utilizarse como instrumento fundamental para el intercambio y convivencia entre la madre y el hijo, profesor y alumno.

En un primer momento de vida, es la interacción en el contexto familiar el que haga que el niño adquiera el lenguaje para posteriormente adquirirlo también en la escuela, por lo

que podemos decir, que el lenguaje en el niño se desarrolla a través de los procesos de interacción social. La adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto donde convive la niña o el niño, y podemos darnos cuenta del contexto el niño parece capaz de captar no sólo el léxico, sino también los aspectos más apropiados de la gramática.

El lenguaje crea una realidad, que no sólo se transmite, sino que se crea y ayuda a construir el conocimiento, rechazando el concepto estático de cultura como conjunto de reglas y normas fijas de acción, concibiéndola como una visión mucho más dinámica diciendo que la cultura es elaboración y reelaboración de la propia cultura. “Una cultura es tanto un foro, para negociar y renegociar el significado y explicitar la acción, como un conjunto de reglas o especificaciones de la acción”. (Bruner, 1984).

Todas estas afirmaciones anteriores nos llevan que el lenguaje como instrumento es fundamental para la adquisición de la cultura y así la cultura a través del lenguaje ha ido pasando de hombre a hombre, y desde el trabajo que intenta desarrollar el Proyecto Roma los conocimientos específicos que constituyan el material de la educación tendrían que ser contenidos culturales seleccionados fundamentalmente por su potencialidad para ser negociados, para ser transformados creativamente.

Otro aspecto que desarrolla el Proyecto Roma es la educación en valores. Es aquí donde este grupo de profesionales se encuentra ligado a la figura de Humberto Maturana y de su filosofía de libertad social y el compromiso en pro de los derechos humanos y de la libertad.

La Teoría Biológica del conocimiento de Humberto Maturana, les propone reemplazar el conocimiento por el “Amor” en el progreso del ser humano. En la Biología del Amor de Maturana, este nos recuerda que amor y conocimiento no son cosas alternativas, sino que el amor debe entenderse como el fundamento de la vida y el conocimiento sólo como instrumento de la misma. El amor en Maturana no debe confundirse con cariño o enamoramiento, sino como bien señala López Melero “emoción que abre espacios para la convivencia” (López Melero, 2003).

El amor es la emoción que constituye las acciones de aceptar al otro como un legítimo otro en la convivencia; por tanto, amar es abrir un espacio de interacciones recurrentes con otro en que su presencia es legítima sin exigencias. Estas emociones, lenguaje,

amor y vida, referidas en la obra de Maturana, supone una mirada a lo más profundo del ser humano, que trata de enseñarnos a conocernos como seres humanos, y sobre todo a aprender unos de otros. “Sus palabras nos envuelven en el mundo de las emociones y por encima de todas ellas el amor” (López Melero, 2003).

El sentido de lo humano radica en poner fin a las desigualdades que se dan en el mundo, haciendo hincapié en hacer romper las barreras mentales y físicas que por diferentes razones de etnia, de género, de lengua, de religión, etc; segregan a las personas y se vean afectados en su cumplimiento los derechos humanos, y con ello no poder construir una sociedad tolerante y respetuosa con la diversidad.

En la estructura de las aulas, existe una zona muy bien definida que justo puede recibir varios nombres, como pueden ser, la zona del amor o zona de la efectividad, donde los alumnos por ellos mismos y atendiendo al principio de democracia realizan una serie de normas y valores que deben llevar a cabo para que los mencionados derechos humanos se cumplan y así crear en el aula una especie de espacio democrático, donde por encima de todo deben respetar al otro sea cual sean las diferencias, intentando que estas, si las hubiese, acerquen más a los alumnos y no que por el contrario los alejen.

Por encima de todo el Proyecto Roma trata de inculcar el respeto mutuo bajo una convivencia democrática donde todas las opiniones tienen cabida, eso sí, respetando al otro.

La idea central del Proyecto Roma, es la de ofrecer en todo momento cierta ayuda a las familias y al grupo de docentes que llevan a cabo este tipo de trabajo en las aulas, para que tomen conciencia de que verdaderamente son los protagonistas de la educación de sus hijos o alumnos respectivamente, aprendiendo a buscar estrategias para dar solución a las posibles dificultades que puedan aparecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizando y reflexionando con el fin de mejorar sus contextos y determinar el por qué lo hacen.

Los implicados en la enseñanza de los alumnos, deberíamos buscar aquellas herramientas y saber proporcionarlas a nuestros alumnos para que su aprendizaje sea cada día más autónomo, enseñándoles en cierta manera a cuestionarlo todo, es decir,

saber el porqué de cada una de las cosas que hacen y el modo de solucionar los diversos problemas que en su aprendizaje puedan surgir.

Para mejorar, no sólo necesitamos aquello que hacen en casa los padres con sus hijas e hijos o en la escuela el profesorado con sus alumnos, sino también en la comprensión de aquello que hacen.

El propósito del Proyecto Roma, es conocer, comprender, valorar y respetar una realidad compleja que se produce en las posibilidades cognitivas y culturales de las personas para crear comunidades críticas partiendo de la comprensión de que las familias y el profesorado conciba su misión como protagonistas en esta investigación para la educación de sus hijos y alumnos. Las familias y el profesorado que pertenezca al Proyecto Roma, deben ser conscientes de que se adentran en la realización de un proyecto crítico, donde se parte de cuestionar lo que es, lo que significa, para después mirar hacia lo que debe ser.

En esta línea de pensamiento se sitúa el Proyecto Roma, ofrece una abanico amplio de posibilidades con el fin de comprender, describir y prescribir normas de acción por parte de los profesionales, para todas las situaciones problemáticas que aparezcan en cada caso concreto, ya sea en el ámbito familiar como en el escolar ya que ambos protagonistas comparten una misma "Preocupación Temática" (López Melero, 2003,).

Partiendo de que en la realización de las asambleas con los alumnos surgen estas llamadas preocupaciones temáticas, que dan lugar a la realización de proyectos de investigación; en cualquier investigación el punto de arranque es una Preocupación Temática compartida por todo el grupo, el cual debe preocuparse de identificar y plantear los aspectos de orden social actual que frustran el cambio racional debe presentar propuestas teóricas que permitan a los participantes tomar conciencia de cómo superarlos.

Es posible resolver el viejo conflicto entre teoría y práctica, la solución a la problemática entre teoría-práctica, es poner bajo control el proceso de evaluación a los implicados y protagonistas, como son las familias, el profesorado y la mediación, implicados en el proyecto.

Para terminar con este apartado de metodología y siguiendo palabras de López Melero, afirma que desde el Proyecto Roma, estamos interesados en saber cuáles son los itinerarios mentales (representaciones mentales) que construye cada niña y cada niño para resolver problemas de la vida cotidiana. Nos interesa el proceso y no tanto el resultado. Para lograr estos objetivos partimos de una serie de estrategias, tales como la fotografía como estrategia de anticipación del aprendizaje, el papel de las mediadoras y de los mediadores como facilitadores del aprendizaje entre los contextos, el desarrollo de procesos cognitivos desde la vida cotidiana y la elaboración de proyectos educativos tanto en casa como en el colegio.

Existen cuatro zonas muy bien diferenciadas, donde se determina el aprendizaje:

1. La zona de Pensar.
2. La zona del Lenguaje.
3. La zona de la Afectividad.
4. Y por último la zona del Movimiento.

Estas categorías son: en primer lugar una categoría que atiende a los procesos cognitivos, ya que el ser humano dispone de una dimensión para pensar, una segunda dimensión para amar y sentir, denominada Afectividad, una tercera dimensión, que a partir del movimiento otorga conocer al ser humano denominada como Autonomía y por último una cuarta dimensión que permite a los seres humanos comunicarse, denominando a esta dimensión lenguaje.

Desde el Proyecto Roma, ¿qué se entiende por cada categoría?, se entiende por Procesos Cognitivos, un proceso por el cual se procesa información (como piensa) el ser humano desde la adquisición, el almacenaje, la organización y puesta en uso del conocimiento.

Dentro de estos procesos cognitivos, aparece el concepto de Metacognición como el ser consciente de que está pensando, regulando y controlando en todo momento lo que se debe o no hacer. También aparece el concepto de generalización, haciendo referencia a una subcategoría de los procesos cognitivos, que es la que permite al ser humano usar los aprendizajes anteriores ante otras nuevas situaciones, es decir, utilizar lo aprendido en otras situaciones problemáticas nuevas, donde podamos valernos de

aprendizajes interiorizados que nos otorguen soluciones a estos nuevos problemas. Mencionar que el concepto de generalización, si se diera como un modo de actuar y no de pensar, este pertenecería a la dimensión o categoría de la Autonomía.

La zona de pensar corresponde a los procesos cognitivos/metacognitivos y es donde los profesores podemos observar el modo en cómo piensan cada uno de nuestros alumnos.

Para apreciar este aspecto debemos preguntarles a nuestros alumnos su modo de ver las cosas (percepción), no todos los seres humanos percibimos el mundo que nos rodea de igual manera, observar también lo que les interesa y lo que no (atención), que recuerdan (memoria) y de cómo organizan el espacio y el tiempo.

Es aquí en esta zona donde los alumnos aprenden a realizar clasificaciones, seriaciones, agrupaciones etc...

Es en esta zona es donde se realizan los planes de acción de cada proyecto, así como los aprendizajes genéricos y específicos que cada alumno quiere adquirir en el proyecto.

El alumno comienza un periodo de reflexión y argumentación de lo que necesita mejorar, necesita aprender. Con estas reflexiones y argumentaciones el alumno consigue un mayor porcentaje de autonomía, marcándose sus propios objetivos y elaborar una serie de herramientas que les lleve a conseguir los aprendizajes, tanto genéricos como específicos que previamente ha seleccionado.

La dimensión, categoría o zona de la Afectividad, es entendida desde el Proyecto Roma, mediante la consideración de que el mundo de las emociones, sentimientos y por ello de las relaciones, comportamientos y convivencia, otorga a los seres humanos. Se distingue en esta dimensión dos grandes conceptos, considerando los sentimientos como emociones más duraderas y específicamente humanas y por otro lado las emociones que son más espontáneas y que pertenecen a todos los seres vivos.

La zona de la afectividad nos da la posibilidad de observar en nuestros alumnos, el modo de sentir y valorar lo que tienen en su entorno, como se relacionan y qué tipo de

normas tienen adquiridas y cuales no para trabajar en grupo y en clase, que tipo de valores poseen y cuáles no.

Es por todo lo anteriormente comentado por lo que en esta zona, los alumnos en asamblea tratan de ponerse de acuerdo para establecer una serie de normas que después de su elaboración mediante consenso deben acatar y respetar. Por otro lado aquí también se encuentran las normas que rigen el lenguaje escrito, el lenguaje matemático etc... En esta zona podemos apreciar entre otros aspectos, las emociones, sentimientos atendiendo a valores, actitudes y comportamientos respetando siempre la valoración de las diferencias.

Cuando un grupo se decide a redactar las normas por las que deben regirse para realizar su trabajo y una vez terminado estas, cada componente firma un compromiso con el fin de cumplir esas normas y su compromiso de trabajo con el grupo. Cuando no se cumple alguna de estas normas, el alumno que la ha infringido debe reflexionar sobre lo ocurrido en la llamada ficha de reflexión. Por otro lado, no solo vale decir que se ha saltado la norma, sino debe exponer al grupo como va a beneficiar al grupo por el tiempo perdido. Hacer que los niños valoren las opiniones de los otros es una tarea difícil y que lleva su tiempo. Además deben redactarlas y adquirirlas, el simple hecho de respetar al otro mientras este está exponiendo sus ideas, emociones, sentimientos, es una tarea que ni siquiera los adultos llegamos a respetar, más si cabe si son niños los que lo exponen partiendo de las ganas de compartir sus vivencias con sus iguales.

La tercera dimensión que desde el Proyecto Roma se hace referencia es la dimensión del Lenguaje, concibiendo este, como un instrumento cultural, que se aprende o que los seres humanos adquirimos, mediante las interacciones cognitivas y sociales, y que se desarrolla por la experiencia colaborativa. También hace referencia diciendo que “el lenguaje es un modo de convivencia y de comunicación de intenciones, deseos y pareceres.

La zona del lenguaje es donde los profesores debemos observar los códigos de comunicación que cada alumno posee, aquí podemos observar si le gusta leer y escribir, o pintar y dibujar, que tipo de música le gusta, o que significa para cada alumno las matemáticas etc... En esta zona es donde podemos encontrar todos los tipos de

lenguaje y que necesitamos para poder expresar algo, lenguaje matemático, lenguaje artístico, lenguaje musical etc...

El saber cuál es el lenguaje que mejor domina un alumno nos puede ayudar para que se interese o aprenda a dominar otros a partir del que más domine o guste.

En esta zona se debe decodificar la información, es decir para poder comunicar algo se debe saber a qué tipo de lenguaje pertenece. Las acciones que podemos encontrar en esta zona pueden ser algunas de estas: nominar, lectura, escritura, lógica-matemática, música, plástica, etc.

Por último, debemos mencionar la categoría de la Autonomía, hace referencia a la competencia que debe o posee cualquier niño, desde el movimiento físico y personal, para que por sí mismos puedan resolver cualquier problema que se les pueda presentar en su vida cotidiana.

Toda la información recogida anteriormente en las diferentes zonas del pensamiento, lenguaje y afectividad, nos va proporcionando información de si el alumno o alumnos son autónomos. Aquí mediante sus acciones los alumnos nos muestran sus diferentes autonomías como la física, personal, social y moral.

En esta zona los alumnos actúan, haciendo cosas con su propio cuerpo, en función de sus peculiaridades, prestando ayuda a los demás, cumpliendo las normas realizando en definitiva lo que se pensó en un principio. Es una manera de ver si la adquisición de diferentes aprendizajes han sido interiorizados y los alumnos por sí solos son capaces de realizarlo empleando la teoría en la práctica. El ser capaces de realizar cualquier acción que se desarrolle en las anteriores dimensiones o categorías, hará que estos poco a poco desarrollen la tan ansiada autonomía que todos los docentes debemos tener como finalidad en la educación de nuestros alumnos, la cual es crear alumnos, seres humanos autónomos, porque la autonomía define la personalidad y ayuda a solucionar, todas las trabas o situaciones problemáticas de sus vidas diarias.

El papel que desempeña el docente en sus aulas, difiere del que normalmente llevan a cabo el resto de docentes.

Si partimos de la influencia de Vygotsky, para llevar a cabo este tipo de metodología en el aula debemos partir de algunas reflexiones que este autor muestra en algunas de sus obras. “La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo, una enseñanza orientada hacia una etapa de desarrollo ya realizada es ineficaz” (VYGOTSKY, 1986, pp.35-36).

El papel del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje que intenta desarrollar con sus alumnos, debe ser el de guía para estos, por lo cual debe tener muy claro que cuando surge cualquier situación problemática en los alumnos, este debe además de guiarlos, ayudarles a que estos adquieran una serie de herramientas que apoyadas en las diferentes categorías mencionadas den solución a estas problemáticas.

Para ello debemos pensar en primer lugar, que cualquier alumno está capacitado tenga la edad que tenga, para adquirir una serie de conceptos que a priori y siguiendo a su desarrollo cognitivo y su maduración le impida tal adquisición.

El papel que desarrollan los docentes en el Proyecto Roma, conlleva un modo de aprender a ser mejores profesionales, puesto que esto nos permite repensar nuestra propia actividad como docentes comprometidos con la cultura de la diversidad y la puesta en práctica en nuestros colegios respectivos de la misma.

Ante la afirmación, y como anteriormente decíamos en este trabajo, como aparece la figura de o papel del profesor como verdadero protagonista, al estar continuamente reflexionando acerca de su práctica docente, cuestionando cada una de sus intervenciones.

Como docentes del Proyecto Roma es muy importante que a través de nuestras intervenciones en clase, mediante un análisis o reflexiones, saber de dónde emerge aquello que tenemos o que queremos transmitir en el aula a nuestros alumnos, y actuar siempre en concordancia con los principios que este Proyecto defiende.

El compromiso de los profesionales del Proyecto Roma es aprender unos de otros, para construir modelos democráticos donde se puedan desarrollar la convivencia, es decir,

una comunidad de aprendizaje donde por encima de todo, los alumnos aprendan a ser personas democráticas y libres a partir de la convivencia diaria.

El trabajo del docente en el desarrollo de los proyectos de investigación bajo el Proyecto Roma, deja de ser un trabajo individual para desarrollar conjuntamente con otros profesores un trabajo cooperativo y solidario, donde compartimos éxitos y errores.

Desde mi experiencia para ser profesor bajo esta metodología hay que estar muy bien preparado en todos los aspectos, que traten la diversidad, es decir, profesores que estén también especializados y con una gran formación para hacer nuestro espacio de aula un lugar donde todos a pesar de nuestras diferencias podamos aprender al mismo tiempo y las mismas cosas, nuestras acciones en el aula se deben desarrollar sobre el contexto de nuestra clase, que lo definan nuestros alumnos, con sus acciones conjuntas y no individuales.

A través del modelo de procesos simultáneos y sucesivos, nos introducimos en el tema educativo como forma de buscar estrategias para resolver problemas en la vida cotidiana. De esta manera, nuestra aula debe transformarse en un laboratorio de recreación de la cultura desde la cotidianidad.

Por eso debemos siempre mantener a nuestros alumnos en la Zona de Desarrollo Próximo, que es la zona donde se construyen las aportaciones y experiencias de los alumnos y donde vuelven a surgir nuevas incertidumbres, problemáticas o necesidades.

Nuestro papel debe desde mi experiencia, es facilitar la posibilidad de diálogo entre los alumnos, enseñar a cuestionar todo mediante observaciones, a contrastar información, a enseñarles a sentir, valorar, respetar al otro como así mismo, a reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos, para conseguir la autonomía personal, social y moral, indispensables para hacer del aula un espacio democrático.

Los docentes debemos siempre cuestionar, reflexionar sobre la práctica que llevamos a cabo, saber en todo momento por qué hago esto y no otra cosa. Por eso debemos estar siempre en predisposición de investigar, analizar continuamente nuestro ejercicio diario con el fin de mejorar nuestra actuación con los alumnos en el aula. En definitiva saber desde donde partimos y a donde queremos llegar con todo aquello que intentamos

plasmar en nuestras actuaciones, el porqué de ellas al realizarlas de una manera y no de otras.

Otro aspecto importante es saber cómo inculcar a nuestros alumnos del mundo de los valores, y es por ello que los docentes del Proyecto Roma se apoyan en Maturana, con el fin de inculcar a los alumnos de los valores, de los principios de solidaridad y cooperación, del respeto para realizar una educación a través del mundo de las emociones, para conseguir una escuela democrática.

Los proyectos deben seguir una misma secuencia lógica en su desarrollo. Todos ellos responden a un plan que ha de considerar unas pretensiones (objetivos), un modo de llevarlo a la práctica y una valoración. El plan siempre surge de una situación problemática de la vida cotidiana.

Para llevar a cabo este proceso y mediante los proyectos de investigación que llevan a cabo, se debe seguir este orden Lógico:

En primer lugar y atendiendo a que estos proyectos surgen de las intervenciones de nuestros alumnos mediante el diálogo, donde cada uno expresa sus vivencias, necesidades o problemáticas es vital y de gran importancia realizar la llamada "Asamblea".

Asamblea inicial: se parte de una representación mental (imagen) de la situación problemática y se va construyendo con las distintas intervenciones y puntos de vista de cada niña y niño

El proyecto comienza a partir de una asamblea, en la cual surge un interrogante y a partir de él, los alumnos comienzan por un lado a enumerar los aspectos que conocen o creen que conocen y lo que quieren saber de este tema problemático. Podríamos ver cómo estas aportaciones de los niños, se recogen en los apartados denominados, ¿qué sabemos?, y ¿qué queremos saber?

La Asamblea Inicial nos sirve para realizar una puesta en común de lo que saben los alumnos acerca del tema, lo que llamamos conocimientos previos que cada uno de ellos tiene acerca de la situación problemática. Del mismo modo, realizando una puesta

en común debemos realizar una planificación previa con estos alumnos para responder al cómo, cuándo y por qué vamos a resolver dicha situación problemática.

Este momento de planificación según el Proyecto Roma, es cuando socializan el aprendizaje, partiendo de los conocimientos previos, cómo van a empezar el proceso de recopilación de información. Desde el Proyecto Roma están convencidos y así desde mi experiencia también lo comparto, que los niños a través del descubrimiento y la indagación, inician un proceso donde la curiosidad tiene gran relevancia para definir su aprendizaje “Hay una sola cosa (curiosidad) que parece ser el componente necesario del aprendizaje y es la oportunidad de explorar una situación que se le ha de ofrecer al ser humano. (Bruner, J, 1979).

En este sentido, los proyectos de investigación parten de incertidumbres que tienen los niños y que han surgido a través de la puesta en común de sus intervenciones expresando sus inquietudes, emociones, necesidades acerca de algún tema. Partiendo de que la incertidumbre parte desde ellos, la curiosidad por solucionar dicha inseguridad es la que les lleva por iniciativa propia a investigar acerca de ella para darle una solución.

En todo este proceso, nuestra figura como docentes cobra un doble sentido, ya que debemos mediante la observación de todo el proceso facilitar a nuestros alumnos una serie de aprendizajes que les surgen en sus investigaciones, es decir debemos intervenir a partir de las demandas de estos, pero no resolviéndolas sino dándole pista, para hacer que ellos a través de la reflexión e indagación consigan adquirir el conocimiento y aprendizaje que den respuestas a esas necesidades, (descubrimiento guiado).

La asamblea se considera como una estrategia metodológica de gran relevancia, porque en ella es donde se construye mediante la cooperación y aportaciones de los alumnos el aprendizaje y donde se socializa el mismo. Por otro lado también en las asambleas es donde nacen los interrogantes, las hipótesis de trabajos posteriores y el título que le van a poner al proyecto de investigación.

En dicha asamblea y una vez que han parecido los interrogantes de la situación problemática para todo el grupo, se debe proseguir con el plan de acción.

El Plan de Acción nos dará las soluciones posibles a través de las acciones de los niños con el fin de salir de la situación problemática surgida en la asamblea. Debemos planificar en él los aprendizajes genéricos y los específicos. Posteriormente, debemos situar el proyecto a realizar en una de las cuatro zonas o dimensiones para desde esa zona conseguir que esta definiera nuestro proyecto.

El Plan de Acción se debe comenzar desde la zona de pensar, puesto que aquí es donde comienza, según López Melero (2003), el proceso de pensamiento lógico planteándonos algunas de las siguientes cuestiones: ¿Qué necesitamos para resolver esta situación problemática?, ¿Cuál es la responsabilidad de cada uno del grupo?, ¿Cuándo se va a hacer lo que proponemos?, ¿Dónde se va a hacer?, ¿Cómo se va a hacer?, ¿De cuánto tiempo disponemos en este proyecto?

También y en último lugar se deben planificar los imprevistos para que no quede nada en el aire, y todo este bien planificado. Este apartado respondería a la pregunta “¿y sí?”.

En segundo lugar, debemos continuar por la zona del lenguaje. Para ello debemos tener muy claro las subcategorías que tiene esta dimensión y de entre ellas debemos escoger o elegir la más apropiada para nuestro proyecto.

En tercer lugar, nos dirigimos a la zona de la Afectividad, donde debemos redactar cooperativamente las normas a tener en cuenta para desarrollar dicho proyecto, así como los valores que debemos tener en cuenta.

En último lugar, debemos proseguir así terminar en la zona del movimiento o categoría de la Autonomía, atendiendo a cada una de sus subcategorías, como son la autonomía física, personal, social y moral. Estas dos últimas son desde mi punto de vista de las más importantes, ya que en la autonomía social los alumnos deben pedir ayuda si la necesitan y deben tener en cuenta a los demás para el reparto del tiempo y del espacio. En la autonomía moral los alumnos deben asumir su responsabilidad en su trabajo así como prestar ayuda al necesitado.

En definitiva hemos partido de una situación problemática y la hemos planificado desde la zona del pensar y una vez que hemos confeccionado este plan de acción, lleva el momento de actuar.

La Acción nos lleva a poner en práctica todo lo planificado anteriormente. En este momento del proyecto es donde los alumnos aportan su perspectiva de cómo conciben el proyecto de investigación, su modo de realizarlo. Para comunicar la acción de cada uno deben contar todo lo que ocurrió en su proceso de investigación y comunicar sus aportaciones finales.

Todo lo planificado y pensado que vamos a hacer en el plan de acción hay que hacerlo. Podemos definir la acción como el mundo de intercambios e interacciones que se producen en el aula así como el mundo de significados que cada uno del alumnado va construyendo para lograr darle solución a la situación problemática (Zona de Desarrollo Próximo).

La Asamblea Final o Evaluativa, es el final del proceso y como su nombre indica se realiza mediante una asamblea, como procedimiento democrático, donde cada uno de los alumnos pone en común su papel en el desarrollo del proyecto de investigación realizado. En esta asamblea los alumnos comienzan recordando desde dónde partieron, cuál fue la situación problemática por la que realizaron dicho proyecto, qué sabían al comienzo del proyecto y qué es lo que saben ahora, cuáles son los interrogantes que todavía no tienen solución, y a partir de estos cómo les gustaría seguir investigando y profundizando en el tema y por último, cuál es su valoración y para que creen que les sirve lo aprendido.

En esta Asamblea final también es momento de evaluar todo el proceso de los alumnos, de manera individual y grupal, ya que los proyectos de investigación se realizan en grupos lo más heterogéneos posible, donde cada uno cumple una función previamente otorgada en el plan de acción como coordinador, portavoz, secretario y encargado de material.

La evaluación parte de lo genérico, donde hay que ver los aprendizajes y dificultades de cada categoría en el grupo, siguiendo el orden lógico de pensamiento, desde la

planificación inicial del proyecto a los cambios que se hayan producido o generado en nuestros alumnos.

En la parte específica hay que ver desde la peculiaridad personal manifestada con propósito de mejora de cada alumno, si realmente se han producido cambios y si se han originado desde la aportación de las otras tres dimensiones. Cada alumno manifiesta su aspecto específico a mejorar y ver la posible solución al mismo, en caso de conseguirlo analizar cómo lo ha conseguido apoyándose en las otras dimensiones. Ya conociendo las generalidades de cada uno de los apartados antes descritos se lleva una sesión de evaluación donde cada docente desde su experiencia comentara cuales son las modificaciones vividas en su práctica y en relación a su actuar ético en la determinación y aplicación del currículum.

Es necesario precisar en este proyecto que se llevarán a cabo la planeación retomando los elementos trabajados en la propuestas de López Melero en relación a los proyectos de investigación de aula (PIA), sin embargo, realiza adaptaciones, ya que las temáticas que se describieron serán aplicadas a docentes, y no a alumnos, estas planeaciones retoma la metodología y procesos en los que se desarrollara cada temática siguiendo la metodología por proyectos de investigación en el aula, esta actividad se tendrá que ver reflejada a partir del mes de enero ya que se haya trabajado con los docentes, se monitorearán las actividades a través de una revisión consensuada con los docentes sobre su planeaciones, se elaboraran guión de visitas para conocer su aplicación dentro de las aulas, las reuniones se harán mensualmente para la retroalimentar los resultados. (Ver tabla No.1)

Tabla No 1. Secuencia de actividades a través de los proyectos de investigación en el aula

Secuencia de actividades a través de los proyectos de investigación en el aula	
Escuela:	Centro de Atención Múltiple N 30
Responsables:	Docentes frente a grupo, trabajadora social, psicóloga, promotores de lectura y tics, docentes de educación física, supervisor de zona, maestra especialista de zona y director.
Datos de la escuela	El Centro de Atención Múltiple (C.A.M.) es el servicio de educación especial que tiene la responsabilidad de escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple que requieren de adecuaciones curriculares altamente significativa y de apoyos generalizados o permanentes; así como brindarles formación para el trabajo aquellas personas que por diversas razones no llegan a integrarse al sistema educativo que brinda esta formación.
Datos del grupo	15 Docentes frente a grupo 1 trabajadora social 1 psicóloga 2 promotores de lectura y tics 3 docentes de educación física 1 supervisor de zona 1 maestra especialista de zona 1 director.

Aprendizajes

- Conocer la importancia de que todos somos diferentes en relación a nuestra historicidad.
- Aprender a tomar la diferencia como una oportunidad de aprendizaje y no como un castigo.
- Reconocer los actos de exclusión a los que fuimos sometidos y su influencia en mi estar docente.
- Valorar a la discapacidad como una oportunidad de aprendizaje

Comunidad

- Establecer un código de responsabilidad reconociendo que todos somos diferentes.
- Respetar el punto de vista del otro aun que no este de acuerdo en sus ideas.
- Evitar prejuicios en relación a mi juicio o percepción sin conocer la historicidad del otro.

Propósito del proyecto

Promover el sentido de respeto, reconociendo que todos somos diferentes y que estas diferencias son fundamentales para la construcción de enseñanza.

Sensibilizar a los docentes acerca de la mirada del alumno que enfrenta una discapacidad, reconociendo su subjetividad determinada por los actos vividos, que han determinado su actuar docente.

Competencia Docente

Reconoce y valora la importancia de su actitud en la mediación docente en la atención de alumnos que enfrentan una discapacidad

Duración 2 sesión de 2hrs.

PROYECTO: ¿Qué se siente ser excluido?

ASAMBLEA (curiosidad)	PLAN DE ACCIÓN (específico)	ACCIÓN (genérico)	RECURSOS	ASAMBLEA FINAL		EVIDENCIAS
				EVALUACIÓN DEL PROCESO	NUEVAS CURIOSIDADES	
<p>Todos tendrán que conocer el concepto de exclusión</p> <p>Generar cargos de participación</p> <p>En plenaria se</p>	<p>Lenguaje: Diálogo participativo acerca del artículo periodístico motivando a que todos participen.</p>	<p>Lenguaje: Hacer una pregunta sobre su contribución en relación a la problemática planteada</p>	<p>Nota periodística</p> <p>Hojas de observación</p> <p>Hojas de rotafolio</p>	<p>Objetivo Reconoce y valora la importancia de su actitud en la mediación docente en la atención de alumnos que enfrentan</p>	<p>¿Es importante conocer una metodología para garantizar la calidad de la</p>	<p>Escrito</p> <p>El guión de observ</p>

<p>comentará a los participantes su opinión sobre un artículo periodístico sobre educación retomando el siguiente punto</p>				<p>una discapacidad</p>	<p>enseñanza?</p>	<p>ación</p>
<p>Sabías que: Los trabajos de investigación sobre los niños sin escolarizar indican que muchos países están promoviendo el acceso a la escuela a alumnos que enfrentan una discapacidad, pero sin garantizar la calidad de la enseñanza.</p>	<p>Procesos cognitivos y metacognitivos: Hacer un escrito sobre cómo he vivido la atención de alumnos que enfrentan una discapacidad y cuál fue su participación en la escuela</p>	<p>Procesos cognitivos y metacognitivos: Cómo mi labor docente garantiza la calidad de enseñanza a los alumnos con discapacidad</p>	<p>Marcadores</p> <p>Pegamento</p>	<p>Indicadores</p> <p>*El docente reconoce que las discapacidad no determina el proceso de enseñanza</p> <p>*El docente establece que la diferencia es una oportunidad de enseñanza</p> <p>*El docente muestra una actitud favorable para garantizar la calidad de la enseñanza</p>	<p>Caricatura</p> <p>Reseña</p> <p>Lista de cotejo</p>	
<p>Se lanzará la siguiente pregunta: ¿A qué se debe esto?</p>	<p>Movimiento: Formar equipos de 4 integrantes y socializar sus escritos</p>	<p>Movimiento: En equipo expresar las generalidades y diferencias observadas de los escritos.</p>	<p>Actividades de evaluación</p> <p>Participación</p> <p>Presentación de productos</p> <p>Técnicas</p> <p>Entrevista</p> <p>Observación</p> <p>(se puede omitir)</p>			

Afectividad:	Afectividad:	Instrumentos
<p>Qué sentimientos despierta en mi al estar contacto con un alumno que enfrenta una discapacidad</p> <p>(reseña)</p>	<p>Cómo influye nuestra actitud en la atención pedagógica que ofertamos a los alumnos que enfrentan una discapacidad</p> <p>(Caricatura)</p>	<p>Guión de observación</p> <p>Lista de cotejo</p>

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4. UNA MIRADA AL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES CON ORIENTACIÓN INCLUSIVA.

Mientras enseño continuo busco, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indagó. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Paulo Freire.

Es real que dentro de nuestro contexto laboral, existen prácticas que la mayor parte de ellas, son repetitivas o reproducidas a causa de lo que vivimos en nuestra historicidad como estudiantes o docentes, que en sus tiempos y contextos fueron pertinentes, en la actualidad no son vistas de esta manera, “de construir algunos de los argumentos que habitan en la educación, que la recorren que se pronuncian, que son pronunciados y que están pronunciados en la palabra educación” (Skliar, 2007) y habrá que hurgar en esos argumentos, en los que forma parte nuestra herencia educativa.

Comprendimos que las competencias docentes son una de esas herencias, transmitidas por hechos y acciones vividas dentro de nuestra formación, vistas como formas de exclusión dentro de nuestra labor educativa; por lo tanto, fue indispensable retomarlas como punto medular de transformación dentro de nuestro Consejo Técnico Escolar.

Podemos caracterizar en este momento a las competencias como el conjunto de habilidades y destrezas necesarias para realizar un trabajo, en un contexto laboral determinado. Para Perrenoud (Perrenoud, 2004) una competencia es la facultad de movilizar un conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informaciones, etcétera) que ocupamos para solucionar con pertinencia y eficacia una serie de situaciones. La identificación de estas competencias en nuestra formación y selección de profesionales es importante por lo tanto seleccionamos estas diez como marco para concretar nuestra identidad y desarrollo profesional. (Ver tabla No.2)

Tabla No 2. PRIORIZACION DE COMPETENCIAS DOCENTES TOMADAS COMO MARCO DE REFERENCIA

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje.
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares.
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
4. Manejar didácticamente las diferencias.
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos.
7. Asesorar a los alumnos y, en su caso, a los colegas.
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos).
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
10. Coadyuvar en materia institucional.

Fuente: Elaboración propia

Comprendimos que estas competencias, en términos de aprendizaje, deben de estar impregnadas por el principio de atención a la diversidad, donde se debe tener en cuenta que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Nuestra docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obligó a estar pendientes de cada uno, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza; en definitiva, una enseñanza más individualizada. Por eso enseñar, en el sentido de explicar, es muy distinto de facilitar el aprendizaje. Para lo primero pudo ser suficiente, aunque no siempre, saber mucho del tema que se explica, para lo segundo hay que saber, además, de otras cosas, cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y asesorar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etc.

El desarrollo de estas competencias nos permitió mirar al otro como un agente de educación que cubra las expectativas básicas ya que “La educación no intencional es una acción en la que, en principio, nada se conoce, nada se pretende ni se busca” (Skliar, 2007). Por eso fue importante que nuestro Consejo Escolar se transformara en un intercambio de oportunidades pedagógicas en su desarrollo, reconociendo los problemas que se viven en el contexto escolar, evidenciando este intercambio a través de una escucha y participación activa, que garanticen un aprendizaje entre todos, quitando la visión de quejo metro, donde nos hacía perder más de media jornada, sin llegar a un acuerdo. Otro punto importante que se modificó fue dedicar tiempo de participación y escucha entre maestros y no verse desde cumplir una propuesta de trabajo que se impone por la autoridad, sino vincularlo a los problemas que se detectan en la escuela.

Esta escucha de los maestros fue una propuesta que permitió compartir experiencias entre ellos, lo que nos funciona y lo que no, con la finalidad de retomarlos y aplicarlos, tomar los retos de manera colegiada, donde todos participamos en la resolución de estos, creamos una cultura de respeto entre los que conformamos el Consejo Técnico Escolar (CTE).

Demostramos que la escuela refleja la situación social en la que se encuentra inmersa logramos buenas relaciones entre todos, empleamos el aprendizaje cooperativo, con ello promovimos actividades que difícilmente se daban de manera espontánea, ya que se produjo un contacto grupal con la suficiente duración en intensidad como para establecer relaciones estrechas, se produjeron experiencias en la que teníamos estatus similares que permitieron una construcción de los mismos objetivos.

En este sentido el aprendizaje cooperativo fue una categoría que se desarrolló en la intervención como punto esencial para la inclusión. Entendimos por *aprendizaje cooperativo* una manera de construir el conocimiento (cultura del aula) trabajando juntos a través de la formación de grupos heterogéneos cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio y unos objetivos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad y unas normas de entendimiento donde se reflexiona conjuntamente sobre una tarea común.

Para que se hable de trabajo cooperativo en el Consejo Técnico Escolar se tuvo que cambiar su imaginario de que aprender es 'hacer deberes solos', comprender que se va al Consejo a construir el conocimiento de manera social y, por tanto, hay que desarrollar el aprendizaje de otra manera y no siguiendo los temas de las guías o materiales impuestos. El profesorado se concientizó que se fue aprendiendo a construir ese gran proyecto común que es la convivencia democrática en el CTE.

El propósito fundamental de nuestra escuela inclusiva fue profundizar en la vida democrática en el centro; es decir, en conjuntar esfuerzos para lograr la libertad y la equidad educativas, procurando para ello que el CTE sea cada vez más un entorno humanizado y culto.

Los profesionales que participamos destacamos que para vivir una realidad la inclusión en nuestra escuela, además de tener en cuenta los principios de los derechos humanos, consideramos que, no se conocen suficientemente las competencias docentes. Precisamente eso es lo que identificamos como problemática ya que estamos convencidos que la educación de calidad no consiste en ofrecer sólo el derecho a la educación, sino en ofrecerles una educación donde todas y todos tengan cabida.

De ahí que nuestra labor docente sea una labor eminentemente ética donde nuestras acciones repercuten de una manera u otra en su destino. Esta preocupación de cómo nuestras acciones repercuten sobre otras personas se convierte en nuestro compromiso ético y no debemos hacer algo que repercuta negativamente sobre otros. De aquí surgió la necesidad de *tomar conciencia de que la educación inclusiva es un compromiso con la acción y no sólo un discurso teórico*. En fin, descubrimos que la escuela inclusiva es un proyecto moral al vivir comprometidos y preocupados por las desigualdades e injusticias sociales y culturales. Por eso es de justicia social el trabajar por proyectos de investigación en el aula.

Es por eso que en la etapa de sensibilización nos permitió identificar las acciones que asumimos y que dentro de la peculiaridad discriminamos y excluimos de manera metodológica, no se trató de garantizar la erradicación de estas acciones, sin embargo, fue necesario hacerlas conscientes para evitarlas en su mayor o menor medida dentro de nuestras prácticas, generando un cambio de actitud en nuestra labor docente.

4.1 Nuestro Consejo Técnico Escolar una manera diferente de trabajar en el establecimiento de comunidades de aprendizaje.

En el mes de noviembre iniciamos dentro del Consejo Técnico Escolar del Centro Atención Múltiple N. 30, la etapa de sensibilización que tiene como objetivo la detección de los actos de exclusión que generamos para evitarlos o eliminarlos en la práctica pedagógica, recordando que este es un punto medular en los actos subjetivos de exclusión pedagógicos realizados en las aulas, por lo que se construyó una planeación retomando las comunidades de aprendizaje, sin embargo, fue necesario clarificar un referente común que se consensó que es un modelo educativo basado en los principios y prácticas de inclusión, igualdad y diálogo que tiene por objetivos la transformación social y educativa. Parece obvio que para que se pueda hablar de una comunidad de aprendizaje, tiene que haber dos cosas: una comunidad y un aprendizaje. De igual manera en lluvia de ideas se expresaron los sentires de cada uno de los docentes llegando a la construcción que una comunidad que está formada por un conjunto de personas teniendo un interés común. Por tanto, una red de maestros puede ser perfectamente una comunidad, el interés común debe ser el conocimiento que se desea adquirir. Así pues, se construyó una red social que tiene interés común en un tipo de conocimiento y puede ser una comunidad de aprendizaje, con el objetivo de lograr una educación igualitaria y de calidad, una nueva forma de hacer y de entender a la educación (Elboj, 2002)

Pero ¿qué condiciones se tienen que dar para que haya aprendizaje? fue la primera incógnita a trabajar; desde luego todos los docentes alzaron la voz mencionando lo más relevante que se puede hacer; que es suministrar las condiciones para que se produzca aprendizaje (resolver dudas, aportar información novedosa, experiencia....) pero el problema radica en el perfil de los miembros: ¿A los docentes les interesa la temática de la comunidad? ¿Están vinculados a ella en su día a día? Para los docentes que participan en las Reuniones de Consejo Técnico ¿qué es de su interés?, ¿por qué tenemos una afición concreta en escuchar lo de siempre, hacemos bien nuestro trabajo dentro de nuestras aulas o es solo simulación?, ¿o por qué queremos progresar en el trabajo?, son divergentes cada una de las respuestas desde la mirada del interés y no interés, por esta razón como un pretexto para determinar este acercamiento propongo crear una comunidad de aprendizaje como una herramienta de cambio en nuestro

Consejo Técnico Escolar, hacer un cambio social y cultural basado en el trabajo dialógico (Elboj, 2002). Hoy en día podemos hablar de modernidad dialógica como un proyecto que va extendiendo el diálogo igualitario donde los valores de las transformaciones no emergen de la oposición de unas culturas o personas sobre otras si no del acuerdo entre ellas.

El Consejo Técnico Escolar visto como comunidad de convivencia y de aprendizaje es un espacio donde lo que está en juego no es el aprendizaje, sino algo mucho más importante: sabemos que se desarrolla una actividad compartida con otros, y es así que el aprendizaje compartido produce una inteligencia compartida.

La enseñanza compartida yo la considero como esa actividad solidaria que "hace aprender a otros, aprendiendo uno mismo" y este es el compromiso de establecer una comunidad de aprendizaje en nuestro Consejo Técnico Escolar: el aprender unos de otros a construir modelos de convivencia y aprendizaje donde tenga lugar una cultura escolar en la convivencia para que docentes aprendan a ser personas democráticas y libres. De ahí que el CTE, como espacio cultural y público del profesorado se entrelazan en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, se convierte en una comunidad de aprendizaje.

Y eso sólo es posible si tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias diálogo personales, de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando actividades de manera cooperativa y solidaria y estableciendo unas normas de convivencia democrática entre todas y todos buscando el entendimiento.

Es decir, si el CTE se convierte en una comunidad de aprendizaje compartido donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer motivación intrínseca.

Sólo en los CTE democráticos se insiste en la necesidad de construir comunidades de aprendizaje. Convendría dejar claro qué se entiende por comunidad. En este sentido define la comunidad de la manera siguiente: "Creo que una auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han construido un

compromiso significativo para divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás” (FLYINN, G. 1989, p. 4).

A partir de esta consideración de comunidad como ese mundo de intercambios de significados y de comportamientos construido por personas en un tiempo determinado, incluyendo los recuerdos y experiencias de cada cual y también los sentimientos, se configura un espacio cultural y una organización social con pretensiones comunes y con el deseo de buscar un sistema de comunicación para entenderse. Este principio es de una importancia capital en educación, dado que el aprendizaje abre continuamente nuevos e inesperados progresos cognitivos y culturales, puesto que el desarrollo es un proceso sin meta prefijada de antemano, ya que son procesos causados por la interacción con los otros.

Este desarrollo, por tanto, no va a venir exclusivamente determinado por las peculiaridades de cada uno de los docentes que integramos el CTE, sino que se deja ayudar e influenciar por las interacciones que se provocan en él. Por eso el CTE, como escenario cultural, ha de permitir que todos los docentes puedan intercambiar sus experiencias como instrumentos que deben ser aprendidos por todos. Esto significa que no sólo el docente es aprendiz en la consejo, sino también él como director.

El director, ayudado por sus compañeros, aprende. Este es el papel que ha de jugar el director en la escuela como comunidad de aprendizaje. Sabemos que para VYGOTSKY la educación era una continuación del diálogo entre docentes, y que a través de este intercambio se construye el mundo social. Cuando el profesorado toma conciencia de la importancia de estas interacciones y logra que esta conciencia sea accesible a otros como ayuda para lograr conocimiento y estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana, podemos decir que en esa sesión se está desarrollando una convivencia democrática más allá de la cultura específica que se esté proporcionando. Es muy interesante que esta forma de diálogo sea el mismo proceso que crea la realidad históricamente condicionada de la cultura escolar. Así que el desarrollo de las competencias docentes está mediatizado por la cultura del profesorado y de sus propios compañeros.

Se llega a la reflexión sobre la importancia de la convivencia dentro de la comunidad de aprendizaje, como uno de los grandes temas a repensar en la elaboración de proyectos educativos del centro. "Una convivencia que no se da por sí misma, sino que se construye día a día, que se expresa en todos los espacios y tiempos escolares en la promoción o no de habilidades sociales como un aspecto esencial del desarrollo humano integral de todos los actores educativos, especialmente de niños y jóvenes." Y esto es así porque no hay posibilidad de vivir sin convivir (Xesus, 2006).

La convivencia escolar permite el desarrollo de los docentes en su proceso de interacciones entre iguales, en la participación responsable en la vida escolar y en el desarrollo de su propio proyecto docente. Abordar la convivencia con los docentes en la escuela es un punto esencial como parte de la formación de los sujetos que enseñan-aprenden, posibilita el desarrollo de competencias personales y sociales, para aprender a ser y a convivir juntos que se transfieren y generalizan a otros contextos de educación y de desarrollo humano y sobre todo el cambio de mirada que se tiene del otro, entendiendo sus propias características. O hay que olvidar que la coexistencia de los seres humanos ya está dada socialmente, pero la convivencia hay que construirla y comprende entre otros muchos factores un proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala (Romero, 2005) "La convivencia es un arte que involucra aprendizaje. Para este mismo autor la convivencia implica a dos o más personas que son diferentes en su relación, en la que siempre intervienen otros y que además está sujeta a cambios incesantes.

Consistió en adaptarse a los demás y a la situación la puesta en práctica de la convivencia, incluyó el establecimiento de normas, no sólo enfatizando el respeto y la tolerancia a lo diferente, sino a lo que nos une, en lo que se converge: un espacio, un tiempo, tareas, responsabilidades, recursos.

Comprenden un cambio de actitudes, la regulación de los conflictos y la identificación de las personas con la convivencia grupal o colectiva. Como explica Savater (2004), la diferencia entre las personas es un hecho, pero la verdadera riqueza humana no es la diferencia, sino por el contrario es la semejanza.

Por lo dicho hasta aquí, ya disponemos de suficientes elementos como para definir nuestra manera de establecer comunidades de aprendizaje que va a ser el modo de trabajar en el Consejo. Entendemos por este como una manera de construir el conocimiento trabajando juntos a través de la formación de grupos heterogéneos, cuyos componentes son interdependientes y comparten una serie de cosas, tales como: un espacio, unos objetivos comunes, unos materiales de aprendizaje y unos cargos que implican cierto grado de responsabilidad.

No quiero continuar expresando cómo lo debemos hacer en nuestro Consejo sin subrayar que la segunda palabra importante y relacionada con la palabra “respeto”, es la “*confianza*”. La confianza en el proyecto de investigación de aula se entiende como que de entrada todas las personas tienen garantizadas su competencia a aprender y su derecho a aprender. Todos los seres humanos venimos al mundo con el deseo de aprender. La tercera palabra importante que se ha mencionado anteriormente es el *diálogo*. El aprendizaje dialógico es aquel donde el conversar es la base de la convivencia y el aprendizaje, se convierte en una actividad eminentemente cooperativa.

Sintetizando lo dicho hasta aquí, los aspectos fundamentales del aprendizaje cooperativo en el aula son el respeto, la confianza, el diálogo y la convivencia.

Y estos son los pilares elementales para dar parte a nuestro proyecto de sensibilización basado en proyectos de investigación de aula.

4.2 Hay juegos de niñas y niños, lo que pienso y actuó un factor que limita un currículum para todos

Buscando competencias docentes que retomen una cultura común, diversa, comprensiva y transformadora en los docentes o la ruptura del currículum planificado es necesario centrarnos en los principios de una escuela sin exclusiones por lo tanto a la hora de la elaboración de su Proyecto Educativo, ha de partir de la concepción amplia del currículum, de un currículum sin exclusiones, ya que desde el principio se sabe que las personas que asisten en la escuela tienen diferencias cognitivas, afectivas y sociales; diferencias de género, étnicas, religiosas, lingüísticas, culturales, etc.

Es decir, teniendo en cuenta que la diversidad es la norma, dar sentido a la diferencia tiene que ser el epicentro del desarrollo del curriculum escolar a través de la calidad de las relaciones entre el alumnado. En este punto hemos de orientar todos los esfuerzos para romper con la cultura hegemónica en la escuela deseosa de desarrollar un curriculum planificado e igual para todos, originando así las mayores de las desigualdades, dado que no tiene en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en las que se desenvuelve cada niña o niño.

El alumnado en la escuela necesita algo más, mucho más que información para lograr ese patrimonio cultural común, necesita adquirir la competencia suficiente para valorar críticamente que la diferencias entre los seres humanos son valores en sí, pero que a veces las condiciones históricas e ideológicas impuestas subrayan las desigualdades entre unos y otros, por encima de los propios valores.

Precisamente la construcción de un discurso comprometido para vivir democráticamente en la escuela exige superar la visión tecnocrática y reproductora en la que a veces se encuentra inmersa la propia escuela. Por ello exige romper con la concepción de la didáctica clásica que lleva implícita el error al pensar que la ciencia de la enseñanza, en su dimensión teórica y práctica, consiste en saber formular formalmente los elementos del currículum; es decir: objetivos, contenidos, actividades y experiencias, organización espacio-temporal, medios y recursos didácticos y evaluación, y a esta formulación se dedica su profesorado.

El conocimiento no es sólo un proceso deductivo desde categorías generales hacia categorías más específicas, sino que es proceso deductivo e inductivo a la vez. Es un proceso de construcción y reconstrucción, donde el éxito no radica tanto en el producto final como en el propio proceso de pensar y de buscar.

De ahí que desde nuestra experiencia de trabajo en la escuela, propongamos proyectos de investigación de aula como centros de interés en la escuela pública, en donde partiendo de la curiosidad y desde los conceptos previos que tienen cada niña y cada niño de cualquier tema o asunto a investigar (Nivel de Desarrollo Actual), surge, inmediatamente, una o varias investigaciones compartidas por los grupos de trabajo que se hayan constituido en el aula.

Estos grupos, cada uno desde sus puntos de vista y desde sus necesidades establecen las estrategias y los procedimientos que vayan requiriendo para conseguir o descubrir aquello que pretendían Nivel de Desarrollo Potencial. Y entre ambos niveles se produce todo el montaje del proceso de enseñanza-aprendizaje en la clase tal y como explicaré en el siguiente apartado.

En este proceso de búsqueda y descubrimiento cada niña y cada niño establece qué sabía al principio y qué sabe al final del proceso o qué no sabe y cómo seguir aprendiendo a través de las nuevas curiosidades que han surgido en el camino. Aceptar que las personas diferentes son motor de cambio en la escuela, a mi juicio, supone un cambio de pensamiento tan grande en el profesorado que ha de verse contemplado en este otro tipo de currículum centrado en la solución de situaciones problemáticas reales, cercanas y conocidas por el alumnado más que en las asignaturas o en los libros de texto, y aquellas disciplinas o estos textos se han de utilizar sólo como apoyo para la solución de los problemas o situaciones problemáticas planteadas por cada uno de los grupos de investigación constituidos en el aula. Un currículum centrado en las necesidades personales y contextuales del alumnado, que le permita construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento y que el conocimiento significativo y relevante que han de adquirir les sirva para resolver problemas de la vida cotidiana y no centrado en los contenidos declarativos.

Este tipo de aprendizaje genera en cada persona la necesidad de buscar estrategias para seguir aprendiendo. En este proceso de búsqueda continua radica el valor del currículum como algo en permanente cambio y transformación. De esta manera se podrá afirmar que el alumnado es el científico en la escuela y el profesorado sólo tiene un papel de mediador del conocimiento y de organizador de un escenario para que se produzca el conocimiento.

En este proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento el alumnado adquiere conocimientos conceptuales, que le permitirán interpretar la realidad vivida; procedimientos y estructura lógica (sentido común), como medio para resolver problemas de la vida cotidiana; y valores, para mejorar la calidad de vida social y convivencial. Se trata de problematizar la realidad a fin de encontrar posibles explicaciones de la misma. Este tipo de educación va a permitir la autonomía cognitiva,

cultural y moral del alumnado y no la dependencia permanente hacia el profesor sabelotodo.

La autonomía no va a venir determinada por el nivel de escolarización, ni tampoco responde a una taxonomía preestablecida de objetivos que hay que ir superando escalonada e individualmente, sino vendrá determinada por la competencia que muestren cada niña y cada niño en la resolución de problemas de la vida cotidiana de manera cooperativa y solidaria.

Y que al aplicar los proyectos, la escuela propuso un currículum comprensivo que no genere desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad. Por tanto, fue necesario un currículum que, ahondando en las diferencias del alumno erradico las desigualdades, y hiso avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes, un currículum diversificado.

Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños en la escuela pública evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum igual para todos.

Hablar de un currículum común no es buscar una pedagogía que homogeneice, sino que es precisamente romper con el currículum planificado e idéntico para todos, que origina así las mayores de las desigualdades, dado que no tiene en cuenta las condiciones contextuales y experienciales en las que se desenvuelve cada niña o niño. De ahí que lo que ha de procurar la escuela en relación al currículum es buscar prácticas pedagógicas simultáneas pero manteniendo la igualdad del currículum y no fomentando reducciones curriculares a través de las adaptaciones curriculares.

Esto requiere prácticas pedagógicas distintas en la organización del espacio y del tiempo escolar, organización diferente en los sistemas de enseñanza, de tal forma que el alumnado, desde el primer momento, comprenda el qué y el porqué de las tareas escolares en las que se organiza el aula como lugar permanente para el descubrimiento del conocimiento de manera compartida

El aula se organiza de tal manera que el alumnado se ayuda unos a otros y, aunque el alumnado que 'no ofrezca dificultades' sí es que existe ese alumnado sea un soporte

importante para aquellos que sí las tengan, el profesorado será siempre el principal apoyo en clase para todo el alumnado. La construcción de estos ambientes escolares con estructuras organizativas y metodológicas democráticas, respetando las diferencias de género, étnicas, lingüísticas, religiosas, de handicap, etc.; posibilitará al alumnado y al profesorado una nueva axiología al introducirse en los centros educativos nuevas preocupaciones tales como el pluralismo, la libertad, la justicia, el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad, etc.

Este modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación al cambio organizativo afecta al tiempo y al espacio escolar, creándose una nueva cultura escolar donde el alumnado deja de ser un consumista de conocimientos individuales y se convierte en un amante de la cultura compartida con el profesorado y con sus iguales.

El aula como apoyo: Zonas de Desarrollo y Aprendizaje En este apartado vamos a poner en juego algunos de los principios teóricos aprendidos en puntos anteriores sobre el pensamiento de Luria y Vygotsky, principalmente. A través de la expresión de Luria (1974) de que 'el cerebro es el contexto', desde el Proyecto Roma lo que hacemos justamente es convertir el contexto-aula en una situación de simulación del cerebro, estableciendo para ello cuatro zonas que se identifican con las cuatro áreas de desarrollo humano, tal y como trabajamos en el Proyecto Roma. Ese proceso de convertir la clase en el cerebro fue explicado al principio del curso al alumnado, y cuando fue absolutamente comprendido a través de un proceso dialógico, se empezó a trabajar y ellos mismos fueron quienes nominaron esas zonas, de la siguiente forma: 1. Zona de Pensar (para el desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos). 2. Zona de Comunicar (lenguajes y sistemas de comunicación). 3. Zona del Amor (afectividad y mundo de los valores). 4. Zona del Movimiento (autonomía física, personal, social y moral). Se trata de enseñar y de aprender conjuntamente un proceso lógico de pensamiento, siendo el trabajo de clase, las estrategias metodológicas y la cultura escolar un pretexto necesario, pero no un fin en sí mismos.

4.3 Los proyectos de investigación de aula: una forma de pensar mirando a la diversidad.

En este punto abordaremos la aplicación del proyecto de investigación que surgió en el capítulo anterior es importante precisar que estará narrado a través de la observación realizada durante su aplicación determinando a través de modelos de observación así como los registros correspondientes a las sesiones de trabajo

Desde el primer momento de las actividades los docentes se mostraron atentos a la presentación de los puntos a trabajar en la reunión, cuando se leyó el propósito y el tema de sensibilización mostraron caras de admiración y preocupación, escuchando comentarios de varios de los docentes tales como: “si esto no pasa en un CAM”, no sé si lo podamos tomar como un punto de garantía o de sarcasmo en este tema tan importante en la labor docente, sin embargo, se podrá ir vislumbrando durante este apartado.

Como punto inicial se presentó la planeación propuesta en el apartado anterior con el objetivo de que los docentes se familiaricen con el formato, así como la consecución de estructura pedagógica que conlleva. Muchos expresaron la complejidad de su estructura desde la mirada de las asambleas de las cuatro áreas del aprendizaje que se desarrolla así como de los aprendizajes específicos y genéricos en los que se dividen. Por tales comentarios, solo puntualizo que observé el trabajo en la aplicación que desarrollamos y mirar la practicidad y complejidad de se requiere en la siguiente propuesta.

Dentro de la información brindada se retomó que la planeación está basada en proyectos de investigación de aula definiendo el título de investigación ¿Qué se siente ser excluido? Que da respuesta a las prioridades que como docentes priorizamos y es aquí el principal aporte brindado a los docentes que los temas y títulos a trabajar en un proyecto de investigación de aula; tienen que ser del interés de los propios integrantes y que impliquen una situación que pongan en práctica dentro del contexto donde se desarrollen. Los docentes tendrán que diseñar las propuestas a través de un proceso cognitivo donde se vinculan esas problemáticas y las situaciones curriculares a trabajar. (Ver tabla No.3)

Tabla No 3. Tabla que presenta los objetivos, aprendizajes, propósitos y competencias a desarrollar.

Aprendizajes	Aprendizajes de la Comunidad
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la importancia de que todos somos diferentes en relación a nuestra historicidad. • Aprender a tomar la diferencia como una oportunidad de aprendizaje y no como un castigo. • Reconocer los actos de exclusión a los que fuimos sometidos y su influencia en mi estar docente. • Valorar a la discapacidad como una oportunidad de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un código de responsabilidad reconociendo que todos somos diferentes. • Respetar el punto de vista del otro aun que no este de acuerdo en sus ideas. • Evitar prejuicios en relación a mi juicio o percepción sin conocer la historicidad del otro.
<p>Propósito del proyecto</p>	
<p>Promover el sentido de respeto, reconociendo que todos somos diferentes y que estas diferencias son fundamentales para la construcción de enseñanza.</p>	
<p>Sensibilizar a los docentes acerca de la mirada del alumno que enfrenta una discapacidad, reconociendo su subjetividad determinada por los actos vividos, que han determinado su actuar docente.</p>	
<p>Competencia Docente</p>	
<p>Reconoce y valora la importancia de su actitud en la mediación docente en la atención de alumnos que enfrentan una discapacidad</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Presentando toda la información se pregunta si hay alguna duda sin recibir respuesta, sin embargo, hay opiniones entre ellos y algunas caras de asombro en relación al formato de trabajo. Una maestra se escucha preguntando ¿Y este formato retomaremos para la siguiente planeación?, contestó que para la siguiente no, pero al terminar la intervención se valorara si puede ser una propuesta de trabajo, aclarando que puede sufrir algunos cambios o sugerencias que construiremos cada uno de los que integramos el Consejo. Iniciamos con nuestro título; se retomaron los puntos priorizados, que son los actos de exclusión y claro que son un buen punto para trabajar la propuesta de sensibilización.

En la asamblea se inició el proceso con una estrategia metodológica por excelencia para el desarrollo de la convivencia democrática y el aprendizaje. En la asamblea se puso en común pensamientos diferentes, para concebir y para aprender unos de otros, hay que establecer unas normas de entendimiento. La asamblea desarrollo el aprendizaje por socialización donde se acataron las normas elaboradas por todas y todos donde nadie impuso su criterio. Es el momento en el que la sesión toma la decisión de establecer cuáles van a ser las normas de funcionamiento de sesión y cuáles las del grupo y de la asamblea. Este tipo de aprendizaje inicial genera en cada docente la necesidad de buscar estrategias para seguir aprendiendo.

Es decir, desarrollamos un modelo que favoreció el aprendizaje autónomo, mediante la toma de decisiones reales y el desarrollo de estrategias para "aprender a aprender" (metacognición), tales como: planteamiento de situaciones problemáticas y explicación de las mismas, discusión y debate, búsqueda de información más allá de la clase, trabajo cooperativo y solidario en grupos heterogéneos, elaboración de mapas conceptuales, construcción de esquemas mentales, formación de redes de trabajo entre los integrantes del grupo, etc. Donde el error fue importante como medio de aprendizaje. Uno se puede equivocar, pero hay que saber en dónde y por qué se equivocó. Fue importante visualizar que los proyectos los vemos siempre desde dos ámbitos: Desde el ámbito del pensar y desde el ámbito del actuar.

Desde el ámbito de actuar se muestra el video titulado "Immer frdich da (para siempre)", trata de un niño de aproximadamente 12 años, quien se encuentra en la carretera con una muñeca vestida de bailarina en este lugar se encuentra con niños de su edad quienes lo molestan y se burlan por cargar una muñeca, al siguiente día se observa que guarda en una maleta ropa de bailarina llegando al mismo sitio donde es golpeado por los mismos niños, quienes se burlan de lo que porta en la maleta.

En ese momento se detiene el video lanzando la siguiente pregunta. ¿Qué harías tú como docente para prevenir la violencia de los alumnos si estuvieras en una situación similar? Se escuchan varios comentarios resaltando los siguientes: el comentario motivador: "Que es importante hablar de las preferencias sexuales de los alumnos, los tipos de roles para aceptar a la diversidad sexual para que no exista bullying".

El comentario: “Es importante hablar con los alumnos sobre tipos de valores para trabajar el respeto a los gustos y necesidades de los alumnos”. El comentario futurista: “Que el ballet no solo es para niñas si no también pueden participar niños en el desarrollo artístico. Y por último el comentario fatalista: “Es importante que se le indique a los alumnos que hay juegos para niñas y niños, por lo tanto indicar al menor que no puede jugar con muñecas y mucho menos vestir con ropa de niña”.

Y es aquí que en cada una de las respuestas están cargadas por nuestra subjetividad construida durante nuestra vida y que se va asumiendo creencias e ideas sobre las temáticas.

Al seguir con el video se observa que el niño lleva las cosas preferidas de la hermana, quien es bailarina de ballet, quien está en un hospital por una fractura. Todos se encuentran consternados a tal conclusión del video. Y nos podemos preguntar ¿Por qué no indagamos la situación del niño antes de hacer un juicio y una solución?, ¿Por qué nuestra subjetividad determina nuestro actuar docente como punto esencial en la labor pedagógica?, porque ningún docente se interesó por seguir observando el video para saber más del niño y así poder determinar un plan de trabajo pedagógico para solucionar lo acontecido y es lo que pasa en un aula cuando lo que pensamos y actuamos antes de conocer el contexto de cada uno de los alumnos, al indagar cada uno reflexiona su propia participación identificando que en cada uno de los actos que realizamos como docentes tienen un carácter de segregador o excluyente y por tal razón surge el primer título de nuestra asamblea inicial ¿Qué se siente ser excluido? Damos por concluida la sesión de trabajo.

Iniciamos con clarificar cada uno de los puntos. En el ámbito del pensar partimos de la Asamblea donde socializamos los aprendizajes sobre lo que sabemos de la situación problemática hasta lo que debemos saber. Surgen, por tanto, unos interrogantes, unas cuestiones a investigar. En el primer ejercicio que constituye se definió el concepto de exclusión a través de un diálogo se favorece el área de lenguaje teniendo como definición de los integrantes sobre la categoría de exclusión refiere a una situación en concreto como separar a una persona de un grupo de terminado.

Comprendimos que cualquier situación que separe del derecho a la participación de un alumno es un acto de exclusión, por lo tanto, los docentes reconocemos que mínimamente en cada día de labores excluimos más de tres ocasiones; recupera la conceptualización definida en plenaria; se emiten sobre un artículo periodístico sobre educación y se retoman las siguientes opiniones : Los trabajos de investigación sobre los niños sin escolarizar indican que muchos países están promoviendo el acceso a la escuela a alumnos que enfrentan una discapacidad, pero sin garantizar la calidad de la enseñanza. Se lanzó la siguiente pregunta ¿A qué se debe esto?

En relación a la siguiente cuestión los participantes comentan que:

Tal vez en esos países están viviendo apenas el inicio de lo que nosotros hace años, porque casi exactamente así se dio aquí en nuestro país cuando se inició este proceso. La maestra Carmen menciona que este proceso de hecho en sus inicios ni siquiera se llamó inclusión, sino integración educativa y se puso en práctica desde el ámbito de la educación especial, se generó la reorientación de los servicios de educación especial y modificaciones a la Ley General de Educación que en su Artículo cuarenta y uno garantizaba este derecho. Por su parte la maestra Rocío comenta que la gran dificultad a la que se enfrentaron en ese tiempo fue el hecho de que las autoridades de primaria carecían de esta información por lo que hubo que picar piedra en este terreno ya que las actitudes de rechazo a la población que en su momento se denominaban "alumnos con necesidades educativas especiales" con o sin discapacidad, eran muy marcadas y que desde entonces se ha realizado un amplio proceso de sensibilización que procure actitudes positivas, de aceptación hacia esta población de alumnos que efectivamente caen en ocasiones en la deserción.

La maestra Cinthia explica que en muchos de los casos lo que se hizo fue más que nada insertar a la población con discapacidad en las escuelas regulares, ya que eran aceptados por obligación, más no con el convencimiento de que pudieran acceder a los aprendizajes de una manera diferente a los otros chicos y sobre todo para el maestro era una carga extra de trabajo, al tener que buscar metodologías diversas que dieran respuesta a las necesidades de estos alumnos.

La maestra Belém diserta que en realidad es difícil trabajar con este tipo de alumnos y que en cierta forma es entendible que el maestro de escuela regular busque o prefiera los grupos homogéneos, ya que si en el CAM es complicado atender a la diversidad con los grupos que manejamos, más difícil es con grupos de treinta y ocho o cuarenta alumnos y todavía tratar de regular conductas que casi siempre presentan nuestros alumnos con discapacidad.

La maestra Flor define que en realidad este asunto desde el punto de vista político se convierte en algo obsoleto ya que se emite como tal, bajo documentos, leyes, etcétera, sin considerar las condiciones sociales y económicas del país y aunque sabemos que se fundamenta en políticas internacionales se requiere de muchos ajustes que en realidad las autoridades no consideran, es más ni siquiera las imaginan, pero los que estamos adentro de este medio las afrontamos y trabajamos por estos chicos independientemente de sus condiciones o de si es una discapacidad o es discapacidad múltiple como las que aquí atendemos.

Lo que la maestra María interpreta que es una realidad, menciona la maestra Grisela, ya que además de la discapacidad presentan alteraciones psiquiátricas que ponen en riesgo a otros niños e incluso a los maestros y de esto ya hemos tenido varias experiencias desagradables. Entonces pues si se trabaja con ellos pero no podemos dejar de lado el hecho de que están siendo objeto de la inclusión educativa y todos los que estamos aquí así lo vemos y se les brinda mucha atención, se buscan las maneras de que ellos aprendan, pero no se debe perder de vista que no todos son precisamente para cubrir una jornada escolar de ocho horas,

La profesora Elsa interviene considerando que no todos los alumnos deben cubrir efectivamente ese horario tan prolongado porque no tienen ni la atención ni la concentración para estar en las clases, ella considera que algunos deben permanecer sólo por algunas horas para que dejen trabajar con los otros que si pueden trabajar más.

Por su parte la profesora Silvia menciona que la actitud y la sensibilidad del maestro es muy importante porque si se ve a los alumnos desde otra perspectiva que no sean sus limitantes, se podrá trabajar mejor con ellos, acercarles diversos materiales que

permitan que el alumno se interese por el aprendizaje, que pueda interactuar con el propio maestro o maestra, que se sienta querido y que le podamos ofrecer otro tipo de interacción en donde no sea rechazado, se podrán trabajar los contenidos y encontraremos que sí se logran aprendizajes esperados como los marca el programa y además modificar sus comportamientos para una mejor participación dentro del salón de clases.

Varias profesoras mencionan que un factor determinante para que se logre la inclusión son las propias familias, ya que siempre postergan la atención, el cuidado e incluso la asistencia a la escuela de estos niños, por priorizar la de los otros hijos que acuden a la escuela regular, es al primer hijo que dejan, es al que les interesa ver en el festival, es a la junta que si quieren asistir, más aún es al que si le compran los materiales para la escuela. En el CAM se les proporciona prácticamente todo, hasta ropa que se les presta cuando tienen algún accidente por no controlar esfínteres, siendo ropa que jamás regresa a la escuela. Consideran que con actitudes de este tipo es muy difícil que logren la permanencia de estos alumnos en una escuela regular.

La maestra Joselyn toma la palabra para argumentar que efectivamente enfrentamos muchas dificultades en la atención de estos alumnos y que estos elementos son los que han dificultado el proceso de inclusión, sin embargo no podemos negar que ha habido avances significativos, en general en las escuelas ya se ve a estos niños como sujetos de aprendizaje, en diferente medida, con diferentes formas de aprender, "creo que por algo ya se identifica que existen diversos ritmos y estilos de aprendizaje, yo creo que cada vez más se reconoce la heterogeneidad de los grupos y ver a estos chicos como un reto que nos permite crecer como profesionistas y buscar alternativas de atención para ellos"

La maestra Carmen indica que la actitud del maestro o maestra es indispensable para el logro de este proceso, que la actitud positiva y el compromiso profesional son los que pueden impulsar este proceso, sin dejar de reconocer que no es solo la política que se dicte, sino las condiciones sociales, económicas y demás variables que interfieren en este proceso, pero estos alumnos tienen derechos igual que cualquiera de nosotros y a una condición de vida digna.

Esto nos permite elaborar un Plan de Acción en grupos heterogéneos. El Plan de acción nace para darles respuesta a los interrogantes que nos han surgido en la Asamblea y concretamente en lo que debo saber o me gustaría saber. El Plan de Acción consta de los aprendizajes genéricos y de los aprendizajes específicos. El aprendizaje genérico es aquello que todos los componentes del grupo han de conseguir y lo específico es aquello que le va a servir a cada uno personalmente. La planificación de los Y sí, es decir de los imprevistos, se planifica después de la planificación de lo genérico. (Ver tabla No.4)

Tabla No 4. Secuencia de actividades a través de los proyectos de investigación en el aula

Interrogantes	Aprendizaje genérico	Aprendizajes específicos
¿Qué sentimientos despierta en mí al estar al contacto con un alumno que enfrenta una discapacidad? afectividad	Todos	Elsa Maribel Cristina
¿Cómo mi labor docente garantiza la calidad de la enseñanza en los alumnos que enfrentan una discapacidad? cognitivo	Todos	Silvia Cristina Cinthia Guadalupe
¿Cómo he vivido la atención de alumnos que enfrentan una discapacidad?? lenguaje	Todos	Verónica Yoselin
¿Cómo influye nuestra actitud en la atención pedagógica que ofertamos a los alumnos que enfrentan una discapacidad? autonomía	Todos	Maribel Cinthia Adriana Teresa Grisela

Fuente: Plan de acción elaborado por los integrantes del Consejo Técnico Escolar

Se concentran las incógnitas a trabajar durante el proyecto que se construyeron y rescataron en las etapas anteriores de la planificación, en relación a lo específico se planifico, de acuerdo a lo que desean subsanar o mejorar personalmente cada uno de los participantes por tal razón se escribió su nombre de cada docente que lo solicito, es necesario aclarar que se parte de las competencias y no se subrayan las incapacidades entendiendo que para planificar lo específico no debemos fijarnos en la construcción que hemos elegido en los aprendizajes genéricos, sino que nos orienta para ello El Proyecto de Investigación de aula . Es decir, nos tenemos que preguntar para qué me va a servir a mí este proyecto o en qué voy yo a mejorar a través de este proyecto. Nos fijamos en los interrogantes que surgieron en la Asamblea.

El plan de operaciones para su elaboración y ejecución sigue un proceso lógico de pensamiento. Este proceso lógico de pensamiento comienza planificando qué procesos cognitivos son imprescindibles para construir aquello que deseamos construir, lo mismo se hace con el lenguaje, qué elementos del lenguaje son imprescindibles para construir lo que deseamos construir y lo mismo con la afectividad y la autonomía, de tal manera que las subcategorías (los elementos) elegidos en cada una de las dimensiones se convierten en los imprescindibles para construir lo que se ha de construir.

Para conseguir los aprendizajes genéricos decidimos qué vamos a construir para darle explicación a los interrogantes de la asamblea o a parte de los interrogantes las siguientes estrategias. (Ver tabla No.5)

Tabla No 5. Plan de trabajo

Interrogantes	Área de aprendizaje a trabajar	Actividad a desarrollar
¿Qué sentimientos despierta en mí al estar al contacto con un alumno que enfrenta una discapacidad?	afectividad	Historieta
¿Cómo mi labor docente garantiza la calidad de la enseñanza en los alumnos que enfrentan una discapacidad?	cognitivo	Escrito
¿Cómo he vivido la atención de alumnos que enfrentan una	lenguaje	Dialogo

discapacidad??

¿Cómo influye nuestra actitud en la atención pedagógica que ofertamos a los alumnos que enfrentan una discapacidad?

autonomía

Cartel

Fuente: Plan de trabajo elaborado por los integrantes del Consejo Técnico Escolar

Una vez que se ha planificado esto con cada uno de los grupos de la clase, se planifican también los *Y sí...* y después lo específico. En este caso al inicio de las actividades no se retomó. Se concluye con la actividad

Dentro del Consejo Técnico del mes de marzo, la estrategia a seguir fue entre escuelas por lo tanto, solo se cuenta con dos horas de trabajo para poder terminar la planeación de trabajo por esta razón se desarrolló una actividad en el Consejo y las otras en una asamblea que se estableció el 28 de marzo.

En la primera actividad que se desarrolló fue la historieta, en ella se retoma la interrogante que vincula la situación afectiva, con ella intentamos reconocer los sentimientos que despierta en mí, al estar al contacto con un alumno que enfrenta una discapacidad.

Se dividieron en cuatro equipos, cada uno eligió a los integrantes que lo conformarían, ya integrados cada uno de ellos se puso de acuerdo en relación a la conformación del producto, la mayoría de los equipos se dividieron las tareas mencionando en que son hábiles, previamente a esto cada integrante expuso los sentimientos que tienen en relación a la discapacidad, la gran mayoría externo amor, respeto y ayuda, sin embargo, en uno de los equipos una docente mencionó asco y ¿por qué asco le preguntaron?, al escuchar esto todos se quedaron impactados sin embargo al indagar resultado que se debía a una respuesta fisiológica relacionada a no poder dar respuesta a las características de los alumnos si bien no es un acto directamente a la condición, es importante trabajarla mencionó uno de sus compañeros. Sin duda, no quise entablar una relación en ese momento de ayuda en el trabajo, por lo tanto, se retomará en particular con la docente.

Al terminar sus vivencias, elaboraron la historieta, yo sé dibujar exclamó un docente, mientras unos se dedicaban a dibujar, otros pensaban el texto que colocarían, al concluir todos comentaron sus historietas en las que identificaron las siguientes expresiones:

- Amor, alegría, optimismo, respeto Amor, agrado, euforia, trato respetuoso. Un reto.
- Deben ser positivos porque influyen en el desarrollo holístico de cualquier alumno. Satisfacción, respeto, optimismo.
- Respeto, admiración. Una motivación. Enojo y frustración ante el abandono de la familia.
- Sentimientos positivos. Alegría, motivación. Ellos son perceptivos y observadores a lo que uno les transmite.



Fuente: Historieta elaborado por los integrantes del Consejo Técnico Escolar.

En la historieta realizada podemos observar que se puntualiza en el acercamiento a la discapacidad desde su nacimiento donde todos somos diferentes, al enfrentarse a la escuela, se trabajó con el respeto en relación a todos, dentro de la formación académica en la Normal de especialización; aprendieron a ver a la diferencia desde otra mirada y no fue centrada a la discapacidad, dentro de su actividad como maestros intentan desarrollar lo que aprendieron desde la mirada de trabajo a través de valorar y respetar la diferencias y puedo mencionar la siguiente pregunta ¿La inclusión es una realidad o un hecho filosófico?

Esta pregunta está girando los procesos educativos en todas las sociedades, en las que ningún campo de estudio puede definir y precisar cómo garantizar o poner una fórmula para concretar dicho acto ya que son intangibles y no sabemos dónde buscar una respuesta, se consultan libros o especialistas para encontrar los testimonios empíricos que den solución a su puesta en práctica, es necesario, conocer cuáles son los métodos que nos darán respuesta correcta y cuáles no, para formular todas las preguntas que se les han ocurrido, se observaran desde dos dimensiones.

La primera, una vista empírica donde se rescaten la observación como punto esencial en la recolección de datos; y la otra, de manera formal, a través de teorías que garanticen su respuesta; por eso se torna difícil de definir cuando la mayoría de las categorías de solución se acercan a aspectos de acciones morales, sociales, emocionales o políticos. Las respuestas no se encuentran en procesos empíricos y formales a donde dichas incógnitas suelen llamarse filosóficas, es por eso, necesario hacer un esfuerzo para desarrollar acciones que generen resultados confiables, cuya verdad puede ponerse a prueba, dominadas por hechos no empíricos donde los datos observados, vividos tengan una fundamentación real y verídica.

El método de observación y el experimento, tendrían que dar respuestas que a su vez pudiesen conectarse en una estructura sistemática determinando a la conducta humana y al análisis de la naturaleza del hombre, dar elementos fundamentales para su comprensión. Habría de descubrirse que las únicas preguntas subsistentes tendrían que retomar las creencias humanas sujetables a pruebas o con expresiones de necesidades, experiencias, miedos o intereses humanos fáciles de diseñar y correspondientes a sus existencias cotidianas es decir crear un Newton de la inclusión

que pueda determinar lo verídico de los datos observados y que pueda definir las necesidades para garantizar una educación inclusiva, que asevere, observe y determine cómo vivirla desde una cultura en el aprecio a la diversidad es por eso que la propuesta de investigación narrativa permite dar voz a los datos de la experiencia por así decirlo, las cosas, personas, los acontecimientos, las cualidades, las relaciones, que observamos, inferimos o que son objetos de nuestras reflexiones nos den elementos a definir, construir y hacer vivo a lo que conocemos como inclusión.

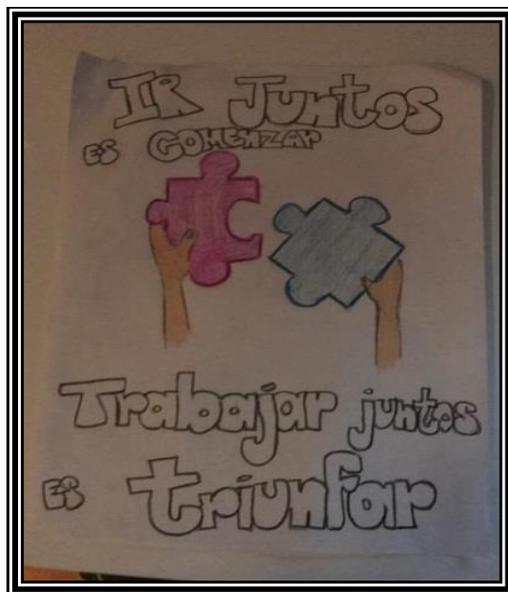
Uno de los puntos esenciales es experimentar sentimientos parecidos, perseguir fines semejantes para actuar también semejante posibilitando una comunicación que como menciona Kant, dar una unidad a nuestro mundo, que aborde puntos nodales, que identifiquemos todos los hombres en cualquier momento; así pues la inclusión no puede ser vista como una filosofía de vida si no como una garantía concreta a partir de un examen crítico de lo que existe, o ha existido y que existirá; que determine una atención de todos en esa determinación de puntos nodales que garanticen su cumplimiento.

La tarea no es fácil ya que consiste en desenterrar todos los actos de exclusión vividos y realizados, sacar a la luz las categorías que puedan definir a través de las experiencias para poner en manifiesto lo que esta obscuro o contradictorio en nuestros actos, priorizar la construcción de manera más conveniente de organizar, describir y explicar la experiencia; recordemos que los hombres no pueden vivir sin tratar de describir y explicar el universo para sí mismos, los modelos que emplean para hacer las cosas tienen que afectar profundamente sus vidas para que puedan dar cumplimiento o solución de lo que les haga desdichados o frustrados. (Berlin, 1992) Con esta reflexión tratamos de cerrar la actividad solicitando un escrito para la siguiente reunión retomando la siguiente interrogante ¿Cómo mi labor docente garantiza la calidad de la enseñanza en los alumnos que enfrentan una discapacidad?

En relación a la tarea encomendada, los maestros comentaron sus escritos llegando a escribir y rescatar las siguientes ideas; La labor de un maestro no se limita al tiempo de la jornada escolar, es necesario que prepare clases, revise tareas, analice el aprovechamiento de cada uno de sus alumnos, se actualice, planee las mejores estrategias y métodos de enseñanza, que lea, que vaya al cine, al teatro, en fin que esté en constante preparación.

Desde hace algunos años en las escuelas primarias se destina un viernes de cada mes a las reuniones de Consejo Técnico, tiempo que nunca es suficiente para tratar las problemáticas y menos para darles seguimiento, de ahí la idea de dar más tiempo de calidad a esta labor. Pero, ¿Qué hay que hacer? Aquí va una idea que surge en trabajo colegiado con los maestros de la escuela, director y supervisor, en una labor seria de preparación de clase, de planeación, de actualización y de evaluación, compartiendo experiencias y actividades exitosas en relación a las características de los alumnos, que se deberá reflejar por supuesto al día siguiente con los alumnos una vez acabada la planificación.

Un comentario de un maestro se hace escuchar “les recuerdo que esto en la escuela lo tiene que hacer cada docente lo veníamos haciendo en el ámbito del Pensar. Todo esto que hemos pensado ahora debemos ponerlo en práctica”. Con esto garantizamos la calidad de la enseñanza a los alumnos que enfrentan una discapacidad. Por falta de tiempo decidimos omitir la durante las sesiones se ha trabajado la interrogante sobre la atención de los alumnos que enfrentan una discapacidad, por último, se trabaja un cartel que trata de cerrar las preguntas generadas en la asamblea que da respuesta a la siguiente interrogante ¿cuál es la actitud que debo de tomar en la atención de alumnos que enfrentan una discapacidad? en grupo se realizó un cartel con la leyenda “IR JUNTOS ES COMENZAR TRABAJAR JUNTOS ES TRIUNFAR.



Fuente: Cartel elaborado por los integrantes del Consejo Técnico Escolar.

Con este cartel se están refiriendo a la actitud de entrar al aula con una sonrisa, de desplegar humildad, de compartir los conocimientos con calidez considerando las diferencias individuales de aprendizaje de cada estudiante, recurriendo a una anécdota para despertar emociones guardadas sobre sí mismo y la vida, recurriendo a lecturas e imágenes que motivan el trabajo grupal e individual, palabras que exaltan y convidan a la comprensión y a la tolerancia mutua, frente a un imprevisto personal o a la apropiación de un contenido complicado de manejar y aprender dada la individualidad humana.

También se refiere a que los docentes recurran a mostrar interés particular por el bienestar de cada estudiante, por sus motivaciones, por sus necesidades de logro, por darles la oportunidad de formarse como profesionistas, entre otros aspectos; simplemente el tratar a los estudiantes como individuos que quedan bajo la responsabilidad del docente en su participación de formación integral, dejando a un lado actitudes de soberbia e intolerancia en aras de la excelencia académica, recordando que la calidad del maestro exige dar al alumno lo mejor de sí, en la búsqueda permanente del éxito individual y colectivo del grupo.

No pensar y actuar así por parte del docente es olvidar que en un grupo escolar existen individualidades afectivas, físicas y cognitivas; entidades biológicas; con canales de percepción de aprendizajes distintos: visual, auditivo y kinestésico (SEOANE, 2007), diferencias individuales en cuanto a funciones en el procesamiento cognitivo (automático y en paralelo), frente a un procesamiento controlado y secuencial en el sistema; diferencias individuales en la velocidad del procesamiento (los estudiantes que son rápidos y lentos en el aprendizaje); diferencias individuales en procesamiento consciente de la información que cada estudiante recibe y diferencias individuales con respecto a la capacidad de utilizar recursos que demandan algunos estudiantes para un aprendizaje accesible.

El docente debe permitir el razonamiento abstracto, analítico, hipotético-deductivo, facilitar el aprendizaje significativo en cada uno de sus estudiantes correlacionado con actitudes positiva. No considerar una diversidad de actividades para la apropiación del conocimiento en función de las diferencias individuales, es discriminación intelectual que separa a los estudiantes como aptos y como no aptos para la vida.

Al respecto, la estrategia propone que cada alumno percibe las cosas de manera diferente y que el docente responsable debe identificar a estos estudiantes e implementar con ellos estrategias de enseñanza-aprendizaje diferentes, ya sea a nivel personal o grupal. Se trata de reconocer que una propuesta pedagógica crítica distingue la individualidad del sujeto, como un ser pensante y creativo capaz de innovar en la resolución de problemas cotidianos y escolares.

Situación en la que el docente es un facilitador del aprendizaje que aprovecha las habilidades y actitudes del colectivo escolar para conformar un ambiente apropiado a las necesidades y cualidades de cada educando, entendiendo que la actitud es una disposición de ánimo que tiene un ser humano ante su medio ambiente (RUBIO, 2001). Se trata de dejar de lado la didáctica tradicional, que tanto se aplica hoy en día en las aulas escolares y que ha sido muy difícil de combatir en el aula, sobre todo con docentes que tienen mucho tiempo de experiencia; la que, se caracteriza por un centralismo magisterial donde el alumno se convierte en un sujeto pasivo e irreflexivo que tiene que soportar el poder irrestricto del profesor cuando hace gala del pase de lista, de retirar a un alumno de clases porque no está poniendo atención y de valorar su rendimiento en cuanto a cuestiones de memorización. Este tipo de educación se riñe con el paradigma global que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura es un organismo especializado de las Naciones Unidas (UNESCO) sustentado en el trabajo de Delors (1994:91-103) quien propone se sustente en cuatro pilares: 1) aprender a conocer, 2) aprender a ser, 3) aprender a hacer y 4) aprender a convivir.

Después todos juntos en Asamblea final evaluamos lo que han hecho cada integrante. Para ello el portavoz de cada equipo comento qué hicieron cómo lo hicieron, qué dificultades han encontrado en el proceso de trabajo, a dónde han llegado, qué no supieron hacer, etc., (Ver tabla No.6)

Tabla No 6. Autoevaluación en relación a los indicadores.

Indicador	Porcentaje
El docente reconoce que la discapacidad no determina el proceso de enseñanza	100%
El docente establece que la diferencia es una oportunidad de enseñanza	88%
El maestro muestra una actitud favorable para garantizar la enseñanza	90%
Reconoce y valora la importancia de su actitud en la mediación docente en la atención de alumnos que enfrentan una discapacidad	100%
Promedio	94%

Fuente: Autoevaluación elaborado por los integrantes del Consejo Técnico Escolar

En la evaluación se contempló tanto los aprendizajes genéricos como los específicos, podemos comentar es aquello que no han podido resolver sobre las cuestiones de tiempo y espacios de trabajo ya que hay muchos procesos administrativos a desarrollar. Uno de los puntos medulares a trabajar profundizar en el siguiente proyecto en lo que refiere a las particularidades de los proyectos de Investigación de aula y su propuesta de planeación.

4.4 La transformación subjetiva una oportunidad de cambio de lenguaje en la práctica docente.

Es importante describir la resignificación de acciones y prácticas que se desarrollaron a partir del tratamiento de las competencias docentes (subjetividad) en la aplicación del modelo de atención pedagógica basada por proyectos de investigación de aula. Darle cara y cuerpo a ese otro que vivió excluido durante las acciones didácticas fue el mayor

avance dentro de la forma de trabajo metodológico en el Centro de Atención Múltiple No. 30

Somos conscientes que la respuesta a la diversidad del alumnado implica, necesariamente, dirigir todos los esfuerzos hacia una serie de objetivos que van desde la sensibilización de la comunidad hasta la el desarrollo de competencias docentes. La meta general debe ser aquella que facilite la accesibilidad, consiguiendo que las personas diferentes puedan adherirse y mantenerse dentro de la estructura sin más dificultades que las que cualquier otra persona pudiera tener. De este modo, los esfuerzos, en relación con el docente, deben dirigirse a sensibilizar y dotar al profesorado, sobre la necesidad de respetar las diferencias individuales, incluso cuando éstas requieran unas respuestas ajustadas a las necesidades especiales de alguno de sus miembros.

Para ello se hace necesario transmitir una información clara sobre cuál es el papel que el profesor debe jugar en pro de una adecuada normalización de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo.

La escuela será incluyente cuando asuma una cultura inclusiva que afiance un lenguaje común entre el profesorado, que considere las diferencias entre los alumnos como oportunidades para profundizar en el conocimiento, evitando los sistemas de estandarización, cuando analice exhaustivamente los obstáculos que limitan o condicionan la participación de los alumnos, y se haga un uso eficaz de los recursos que pueden dar soporte al aprendizaje de los alumnos, cuando, en definitiva, se creen unas condiciones que estimulen el proceso inclusivo que permite satisfacer las necesidades de todos los alumnos.

La respuesta educativa a la diversidad del aprendiz implica por parte de los docentes conocer a sus estudiantes antes de iniciar el proceso de enseñanza, lo que constituye una premisa básica para poner en práctica la posibilidad de comprensión.

Ésta implica la aceptación de la heterogeneidad en el aula y en consecuencia una intervención educativa que respete las diferencias y compense las desigualdades. La atención a la diversidad en la educación debe ser una continua concreción de tomas de decisiones que se van plasmando desde el proyecto hasta el desarrollo de

competencias docentes, implicando la oportuna diversificación de procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Autores como Alegre (2010) describe diez capacidades docentes fundamentales para atender la diversidad: capacidad reflexiva, medial, fomentar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, ser tutor y mentor, promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, capacidad de comunicarse e interactuar, de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, motivar e implicar con metodología activas al alumnado y planificar.

Como figura directiva fue necesario establecer una relación entre las capacidades fundamentales que ha de tener un profesor para atender la diversidad, con las competencias que autores como (Zabalza, 2009) nos proponen como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes, estamos hablando de docentes cuya competencia de acción profesional para atender a la diversidad en el marco de la educación se caracterice por sus capacidades, entre otras, para: Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado.

Ofrecer apoyo a los docentes que lo soliciten, entendiéndolo como el asesoramiento en la elaboración, toma de decisiones y gestión de los currículos, sus contenidos, organización y evaluación. Identificar las necesidades que se generan y los conflictos a los que se enfrentan, derivadas de las interacciones de enseñanza y aprendizaje, cuando deben atender estudiantes. Identificar y desarrollar estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de sus alumnos. Llevar a cabo valoraciones de los potenciales de los alumnos y de sus contextos. Incorporar modificaciones al currículo que lo aparten lo menos posible de la programación regular o de los planteamientos comunes.

Desarrollar interdependencia profesional con estrategias que permitan la continuidad. Conformar equipos de apoyo y redes de apoyo institucional. Comunidades de aprendizaje este posible modelo de actuación docente adquiere nuevos enfoques (asesoría y atención más personalizada del alumno, seguimiento y evaluación de las actividades no presenciales, coordinación entre docencia presencial y no presencial...),

lo que supone implicaciones directas en la metodología docente (Zabalza, 2000; Mayor, 2003).

En este sentido, consideramos fundamental el conocimiento y utilización de modelos de atención pedagógica que aseguren el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno se constituya en el eje fundamental, en torno al cual gire el diseño de los currículos de cada plan de estudios.

La colaboración entre profesionales es una de las constantes en los estudios y las reflexiones sobre la atención a la diversidad y también entre las competencias profesionales del docente.

Enseñar teniendo en cuenta la diversidad del alumnado requiere, además de cambios metodológicos (Martínez Serrano, 2007), definir un profesor capaz de programar, tomar decisiones de cambio y mejorar su práctica educativa teniendo en cuenta el nivel educativo donde se imparte docencia, las características de los alumnos, el contexto del aula y el contenido a comprender de acuerdo con los objetivos planteados, así como poseer hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo, y promoverlo. Todo ello se podría resumir en cuatro competencias: compromiso y actitud positiva hacia la diversidad, planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias, mediación educativa para lograr los objetivos y evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Arteaga y García, 2008).

Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad. Cada profesor de manera individual debe mantener una actitud positiva ante la diversidad de sus aulas y estar dispuesto a asumir la responsabilidad de buscar soluciones adecuadas a los estudiantes. Este reto supone un trabajo cooperativo, activo e innovador en una organización flexible y abierta. El profesor deja de ser la principal fuente del conocimiento para realizar tareas de planificación, diseño, mediación y evaluación, siendo el intermediario entre la situación instructiva y la de aprendizaje de los estudiantes, guiándoles en la consecución de los objetivos y asegurando un aprendizaje significativo.

Así, el compromiso y la implicación del profesorado suponen asumir las tareas de planificación, mediación y evaluación formativa. Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias el profesor debe predecir y detectar con anticipación las tareas

en las que hay estudiantes que pueden afrontarlas con éxito y otros que por diversos motivos no pueden.

Lo que podría denominarse aptitud para aprender supone evaluar el conocimiento previo de la materia junto con el interés, la persistencia y el compromiso individual hacia el aprendizaje. El alumno de bajo rendimiento, aquel cuyos parámetros de inteligencia y personalidad se consideran normales, suele manifestar una baja motivación para aprender, sobre todo si sus experiencias previas no han sido demasiado positivas.

El objetivo de todo profesor debe ser que todos los estudiantes, cualquiera que sea su procedencia o nivel de partida, logren los objetivos formulados. Entonces la tarea del profesorado será decidir si los estudiantes necesitan más o menos ayuda, más o menos orientación, más o menos control, u otros materiales o actividades, u otros contenidos. En definitiva, supone prevenir posibles problemas comprendiendo y observando las diferencias que facilitan el logro de los objetivos y dando una respuesta que se ajuste al perfil individual. Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación.

La enseñanza basada en la atención a la diversidad supone una concepción de la relación docente-discente centrada en el aprendizaje, cooperación y respeto mutuo. El profesor tiene la función de coordinar y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a cada situación instructiva. En este sistema la información y explicaciones a todo el grupo disminuyen para aumentar, antes de la situación instructiva, las tareas de planificación y, durante el proceso instructivo, las tareas de orientación individual, supervisión y evaluación de las actividades de aprendizaje.

Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, es importante que se analicen los resultados en términos de lo logrado por diferentes estrategias educativas, evaluando no sólo al estudiante sino principalmente las decisiones tomadas sobre la intervención que ha tenido lugar. Por un lado, es importante evaluar los resultados de los estudiantes en cada unidad planificada, de forma que los problemas de aprendizaje sean solventados en el momento y se tomen decisiones de ajuste adecuadas a cada estudiante, como son: dar más tiempo, ofrecer nuevas actividades o cambiar la metodología utilizada.

Por otro lado, no olvidar que el éxito de aprendizaje de los estudiantes depende, sobre todo, de la adecuación del entorno de enseñanza más que de las diferencias de capacidad del estudiante. Por esta razón se debe diseñar entornos de aprendizaje que aumenten el éxito de la gran mayoría de los estudiantes, a pesar de las diferencias de aptitud iniciales; asimismo, deben analizarse los posibles problemas que hayan impedido o las decisiones que hayan facilitado la solución de los problemas de aprendizaje con la finalidad de que el ajuste sea cada vez más preciso y eficaz.

Tomando en consideración lo expresado y recogido por los diferentes autores podemos construir una compendio de Competencias del Docente de Educación siendo esto lo emergente de la presente investigación, según la cual el profesor debería ser competente para: Establecer prioridades Organizar recursos en función de resultados Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias, establece prioridades con los objetivos a evaluar, tiene capacidad para instrumentar cambios, posee espíritu dinámico e innovador, manifiesta interés por las actividades Identifica y desarrolla estrategias innovadoras para favorecer la inclusión de los alumnos diversos, cómoda la enseñanza y adecúa los materiales, planifica y organiza día a día su actividad pedagógica Refuerza las competencias difíciles de lograr, utiliza estrategias novedosas (creatividad)

Crea situaciones diversas de enseñanza-aprendizaje, fomentar el interculturalismo, propicia diálogos y situaciones destinadas a la reflexión sobre las diferentes culturas de sus alumnos Induce la expresión de puntos de vista personales, recurre a fuentes y recursos diversos para desarrollar nuevas hipótesis de trabajo, facilita diversas formas de entrada al currículum, usa y adapta la tecnología, encuentra sentido al trabajo que el alumno desarrolla, motiva utilizando como referencia los intereses vitales, competencias de liderazgo, posee habilidades interpersonales, sabe liderar, crea un clima de confianza y comunicación, maneja conflictos, actúa de nexo entre las diferentes diversidades del aula, fomenta la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación, competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo.

Por otro lado también es importante definir las competencias directivas, destacamos las siguientes: Entre las competencias directivas necesarias a la hora de desarrollar prácticas inclusivas se encuentran las competencias pedagógico-didácticas;

competencias de liderazgo; competencias para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo; competencias investigativas; interactivas; éticas, sociales e interactivas. Se observa la importancia de las competencias éticas para desarrollar valores como aspecto esencial que debe tener todo educador en su formación.

El desarrollo de la inclusión requiere un profesorado coherente, es decir, que sea fiel a sus principios y sus creencias. Un profesor que crea en lo que está haciendo y en lo hay que hacer. Un profesor transmisor de valores, que sugiera, facilite y contribuya a crear las condiciones que hagan posible que el educando acceda al conocimiento de valores por medio de su experiencia. La necesidad de continuar preparándose, constituyen un aspecto esencial.

Así, se considera necesario el desarrollo del rol de investigador a través de proyectos y el esfuerzo para el desempeño de cada uno de los roles de acuerdo a su perfil, Competencias éticas Valores es amigo de los alumnos Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno Se preocupa por el aprendizaje de los alumnos Es coherente y fiel con sus principios y valores Actitudes Puntual y responsable Respeta reglas y normas Asume compromisos y tareas Es honesto, ético Posee virtudes Actitud positiva frente a alumnos con necesidades educativas especiales Establece límites Competencias sociales Establece una relación de confianza con el alumnado Distingue las situaciones que requieren colaboración Colaborar con los otros agentes educativos Competencias organizativas Crea espacios de trabajo polivalentes y accesibles.

Establecer agrupamientos flexibles Utiliza el tiempo de forma elástica: horarios a la carta Crea espacios de libertad y responsabilidad personal Facilita normas y modos de trabajo profesor que conozca la sociedad en la que vive y haga del aula un medio en la que el alumno pueda analizar y responder de manera sistemática a los numerosos interrogantes que emergen. La respuesta a la diversidad en el aula es un proceso reflexivo. La reflexión y la autocrítica se manifiestan como capacidades docentes imprescindibles para atender las necesidades de todos los alumnos, además de competencias pedagógico-didácticas, para gestionar al grupo y al aprendizaje cooperativo, de liderazgo, investigativas, interactivas, éticas y sociales.

La inclusión educativa requiere un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado. Ello exige un refuerzo constante de las competencias para investigar, actualizarse, ser dinámico, creativo, tener liderazgo, abierto al cambio, pues ello contribuirá a mejorar la calidad de la educación, con equidad para responder oportunamente a las exigencias de la sociedad actual y del sistema educativo español.

Si el profesorado de educación debe adquirir y desarrollar las competencias profesionales que le permitan satisfacer las necesidades que la sociedad le plantea en relación con la atención a la diversidad, debe ser capaz de adaptarse a las necesidades que las diferentes situaciones didácticas le plantean, asumiendo la concepción de diseño universal, el cual en el ámbito educativo hace referencia a la emergencia de modelos que tienden hacia la individualización y permite oportunidades para todos, dentro de un contexto normalizado. Se trata de diseñar y desarrollar contextos inclusivos que satisfagan las necesidades individuales de todos, que promueve el diseño centrado en los usuarios, en los alumnos, y plantea una aproximación holística y orientada a satisfacer las necesidades de todos los alumnos a lo largo de su proceso educativo. Para favorecer la atención a la diversidad, la educación integral de todo el alumnado y la formación del profesorado en la educación, ha de entenderse como una manera de conseguir una mejor educación para todo el alumnado y unos mejores profesionales de la enseñanza.

Este objetivo y los cambios necesarios para su consecución no pueden entenderse independientemente de los aspectos sociales, históricos, profesionales e ideológicos que condicionan la práctica docente y las políticas de reforma educativa. En ese sentido, lo diverso del alumnado ha de suponer un profesorado, un currículum y unos centros de educación que tengan como objetivos primordiales de su función educativa la justicia social y el compromiso con valores democráticos de equidad. Por ello, se hace necesario promulgar políticas, desarrollar programas de formación de los profesores, establecer contextos de desarrollo profesional, crear planes de investigación e innovación docente y escribir narraciones y declaraciones que desafíen las desigualdades, de forma que los profesores adquieran las competencias necesarias para contribuir con la formación a la construcción de una sociedad más justa, diversa y democrática.

Para finalizar un aspecto importante para reflexionar es la importancia de favorecer y propiciar el entusiasmo entre el profesorado. La motivación Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado y el éxito educativo van aparejadas al grado de compromiso con la política de inclusión que se desarrolle en las instituciones educativas. Dicha motivación ayuda a afianzar en el profesorado la aplicación de métodos, técnicas y estrategias variadas para lograr un aprendizaje significativo en todos los estudiantes, es decir, desarrolla competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad.

4.5 Los buenos resultados nunca deben ser olvidados; lo que siempre tenemos que movilizar en nuestra práctica docente.

Para determinar buenos resultados es indispensable tener consiente un acto de reflexión entendiendo a este como un proceso activo, una actividad consciente y continúa que relaciona las diversas maneras de retomar un concepto o una actuación para conseguir diferentes resultados.

Lo que un docente nunca debe olvidar es un proceso de reflexión y movilidad sobre las prácticas, las competencias docentes y los resultados que se obtienen de ellas; es una acción primordial para cualificar dichas prácticas y lograr impartir educación de calidad.

El docente, como actor primordial del cambio educativo debe transformar su práctica, debe pensar en sus alumnos, reflexionar acerca de sus prácticas educativas, pensar en que los conocimientos no solo deben ser transmitidos del docente al alumno; además de dar un significado para sus vidas, una relación con sus conocimientos propios y así transformarlos en aprendizajes significativos.

La práctica docente es una acción compleja, con ello tener una buena actitud para ser un eficaz mediador entre el alumnado, los conocimientos y el aprendizaje. Y es aquí donde radica la importancia de generar competencias docentes a través de una buena profesionalización en el desarrollo de un modelo de atención pedagógica para ejercer esta labor.

No tenemos que olvidar la necesidad de apertura, porque queda abierta la posibilidad de cambio, por efecto de las continuas evaluaciones y reflexiones de los docentes en torno a sus prácticas pedagógicas, y también con respecto a la cambiante realidad en la que se vive y los entornos dinámicos con los cuales los actores de la educación se desenvuelven. Al respecto una docente dice: “Soy Consciente que el cambio debe ser continuo ya que el mundo así está cambiando y debo estar obligada a cambiar con él para ser una buena maestra”.

Son relevantes las experiencias vividas en la labor como docente, los procesos de socialización política y comunitaria, y las posibilidades de actualización pedagógica, como se evidencia en el siguiente testimonio: “en la medida que uno va desempeñando su labor va cambiando sus prácticas, trata de mejorarlas y hace lo posible porque los niños comprendan las orientaciones”. Lo anterior hace notar también que el mismo quehacer y las realidades y situaciones del día a día, exigen la búsqueda constante que posibilitan la transformación de las prácticas.

Es por eso que los docentes se esmeren por estar a la vanguardia de los cambios sociales y tecnológicos, y así posibilitar el desarrollo cada vez más óptimo de su labor, pero que además permiten una mejor relación entre docentes, estudiantes y contexto. La actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiendo por actitud un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

El propósito de este trabajo es describir analíticamente algunas dimensiones centrales que impactan en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la inclusión educativa. Los factores que se describen son la experiencia de los docentes, las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, y la formación docente y capacitación.

Comprendemos que estos factores modifican las actitudes que los docentes puedan tener, limitando o facilitando sus intentos de generar prácticas más inclusivas. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor

será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa.

Es prioritario asumir como director una cultura, políticas y prácticas más inclusivas significará entregarle apoyos específicos, recursos ajustados, tiempo y espacios apropiados a los profesores para que ellos puedan desarrollar habilidades a sus estudiantes con mayor efectividad y calidad. Los docentes en su práctica profesional no sólo dominan los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa (Sola, 1997).

En la medida que el profesor asuma esta doble responsabilidad manifestará una actitud más positiva ante los estudiantes con distintas características. Ahora bien, considerando que la actitud del profesor hacia la inclusión educativa está condicionada a la presencia de diferentes factores que pueden facilitar u obstaculizar sus prácticas inclusivas, se hace necesario centrarse en estos aspectos, a saber: La experiencia de los docentes, Las características de los estudiantes, el tiempo y recursos de apoyo, la formación docente y capacitación.

A continuación se presenta lo que no tenemos que olvidar como docentes:

La experiencia que poseen los profesores es entendida como el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa, si esta práctica ha sido positiva o no y el tiempo de ejercicio profesional que ha implicado. Así, se ha señalado que los años de experiencia de los profesores influye en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva, los profesores con menos años de experiencia enseñando manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia. Asimismo, se plantea que los profesores que tienen experiencias previas en educación inclusiva muestran una actitud más positiva que aquellos con menos experiencia en contextos inclusivos. En este sentido es posible precisar que la experiencia de los docentes puede influir en dos sentidos.

La primera en cuanto a la cantidad de años de trabajo que un profesor tiene y la segunda en relaciona experiencias previas vinculadas a las prácticas inclusivas. En el

primer caso, más tiempo como docente no estaría favoreciendo la inclusión educativa, mientras que la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud, marcando la diferencia con aquellos docentes que no han experimentado instancias inclusivas en su quehacer pedagógico.

Las características de los estudiantes: El concepto de necesidades educativas especiales no tendrá que ser utilizado en nuestro actuar, por lo tanto las competencias docentes no se centra la atención en el apoyo específico que requiere una persona en función de sus distintas necesidades que pueden ser permanentes o transitorias, si no dando respuesta a la participación de actividades a través del trabajo colaborativo. Eliminar los problemas que se presentan durante un periodo escolar determinado, requiriendo una aplicación de un modelo de atención pedagógica específica. No hacer parecer las características que presentan los estudiantes como una condición a las actitudes de los profesores ante el proceso de inclusión educativa.

Por lo tanto, no tenemos que olvidar que el tipo de características de los otros, no tiene que jugar un rol importante en la disposición de profesores y administrativos hacia la inclusión. Los estudios indican que los profesores responden de manera diferente según el tipo de diferencia que existe con el otro

Tiempo y recursos de apoyo; el tiempo disponible para enfrentar la inclusión educativa está referido a la posibilidad de contar con un lapso, espacio u oportunidad para realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa como planificar, coordinar y colaborar .Por su parte, atender algunas de las preocupaciones de los profesores se relacionan con el tiempo disponible de planificación y el cubrir las necesidades de todos los estudiantes.

Los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas. Mayores oportunidades para organizar el trabajo docente, podrían impactar en una actitud más positiva, abierta hacia la inclusión de estudiantes.

Los recursos de apoyo, se entienden como los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad.

La formación docente, capacitación y el desarrollo de competencias docentes, es sin duda importante que los profesores tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Y por otra parte, que cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas. En este sentido diferentes estudios enfatizan la relevancia de la formación de profesores como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa.

Los profesores muestran reocupación ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas más inclusivas (Lindsay, 2010). Enfatizan la importancia de contar con oportunidades de desarrollo profesional continuo, para así responder efectivamente al creciente número de necesidades especiales que presentan los estudiantes en la sala de clases, ya que establecen que los profesores se sienten insuficientemente preparados para cubrir las necesidades de sus, se plantean la importancia de mantener una actitud positiva hacia la inclusión educativa, señalando que si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas específicas según discapacidades, la percepción positiva que los profesores tienen se podría ver deteriorada. Podemos concluir, entonces, que la generación de un proceso más inclusivo requiere de tiempo necesario, para integrar y asumir los cambios que demandan la implementación de un sistema abierto a la diversidad.

Esto implica llevar a cabo las transformaciones necesarias, que se originan desde la creación de políticas inclusivas, desde una cultura que acoge y se hace cargo de la diversidad con prácticas pedagógicas, que responden a las distintas formas de aprender al interior de la comunidad escolar. La inclusión educativa presenta una complejidad que puede ser comprendida de mejor manera si se tiene atención sobre el

profesor como agente relevante y clave de este proceso. Puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas inclusivas.

Las actitudes del profesor acerca de la inclusión educativa, entendidas como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar, impactan la disposición hacia la inclusión de personas diferentes. Una actitud positiva hacia prácticas inclusivas va a favorecer dicho proceso.

Cada uno de estos factores descritos afecta las actitudes que los docentes puedan tener, limitando o facilitando sus intentos de generar prácticas más inclusivas. Además habría que considerar que posiblemente la presencia de más de uno de estos factores podría hacer más complejo el abordaje de esta problemática. Mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor menos será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa. En este marco, y dada la complejidad que experimentan los docentes, en el quehacer pedagógico es posible pensar que son varios los factores que estarían gravitando e impactando en su disposición para enfrentar las nuevas demandas impuestas por un enfoque educativo más inclusivo.

Un profesor con insuficiente formación inicial y capacitación, que posee poco tiempo para planificar su trabajo, sin experiencias previas atendiendo la diversidad tendrá mayor probabilidad de tener una actitud negativa. Si la escuela quiere optar por un enfoque más inclusivo, que ofrezca mejores oportunidades de desarrollo y participación a todos los estudiantes, tendrá que en su conjunto comprometerse y hacerse cargo de cada uno de sus miembros, funcionando de un modo diferente, innovando en sus políticas, cultura y práctica al interior de la comunidad para sostener esta nueva manera de enfrentar el proceso educativo con mayor calidad.

Este cambio debiese impactar positivamente la actitud del profesorado encargado de interactuar directamente con todos los estudiantes que forman parte de la escuela.

4.6 La narrativa docente: Una posibilidad de imaginar y soñar el cambio anhelado en nuestras aulas.

Sin duda este trabajo tuvo diferentes vertientes de cambio que se remitieron en un cambio de la subjetividad ante la diversidad; puedo decir que esta investigación aún no está terminada; hasta este momento el colegiado en donde me encuentro, emprendemos discusiones y preocupaciones por las posibilidades y límites de la inclusión educativa en nuestra escuela, sin embargo, es importante comunicar lo que hasta el momento hemos trabajado sobre la temática que merece, sin duda, un debate profundo.

Me queda claro que la inclusión es un punto de partida que se tiene que trabajar todos los días, de estar renovando acciones que garanticen la participación de todos a fin de evitar que sea un mero eslogan o decreto y así se concrete en una realidad con el mayor éxito posible.

Una forma de comenzar en este centro educativo fue esta intervención donde nos preguntarnos si la inclusión consiste en cumplir con el derecho a la educación de todos, precisamente en esta cuestión fue la primera transformación donde al analizar identificamos que no es en este derecho los actos de exclusión realizados sino en nuestra labor concreta en el aula y la institución educativa, así dejamos de culpar a otros.

Poner el tema de la inclusión dentro de un CAM género un compromiso que estamos dispuestos a asumir con la certidumbre de poder hacerlo aunque sea difícil y complejo. En tanto para otros, aún es una utopía y una exigencia que dicen no estar dispuestos a asumir. Quizás en este último punto esté el motivo inicial que justifica la elaboración de este trabajo y de seguir trabajando para este cambio de subjetividades.

Recuerdo que en las entrevistas iniciales con alumnos, manifestaron que no se sienten motivados en las aulas. Esto, por supuesto, preocupa porque quien no se siente motivado por algo o frente a algo, difícilmente alcanza los objetivos propuestos o si los alcanza, está destinado al fracaso. Sin duda esta visión fue diluyéndose a tal grado de ver como un indicador, el aumento de la asistencia de los alumnos, la participación en

las actividades planeadas por los docentes una planeación que desde la mirada del trabajo de las áreas de aprendizaje propuestas en el modelo de atención pedagógico aporoto oportunidades de aprendizaje para ellos.

En relación a los docentes caben dos puntos de análisis: uno es el hecho de que cuando se fracasa por primera vez en la implementación de un modelo de atención pedagógica, no es malo, puede verse como incentivo para mejorar sus propias prácticas, pero cuando se persiste en que el alumno no puede o no cumple, resulta difícil entender por su parte que el estudio o el trabajo lo llevan al éxito.

Es por eso que aún falta trabajar en estas subjetividades, cambiar el rumbo haciendo que el propio docente, analice dónde están sus fallas, proponerle metas fáciles de alcanzar y en plazos más breves, pero sin dejar de lado de que no se alcanza nada si no estamos convencidos en mirar a la diversidad como un punto de partida en nuestro actuar.

El autocontrol y la autorregulación de nuestros actos son fundamentales cuando hablamos de exclusión, si alguno no lo pone en práctica desde el nivel personal muy difícil será ese cambio de ideas al interactuar con el otro.

Otro aspecto a destacar como un cambio tiene relación con lo que llamamos “efecto Pigmalión”, entendiéndose por tal aquél en el cual las creencias de una persona afectan su conducta de tal manera que provoca en los demás una respuesta que confirma sus expectativas. En el aula esta teoría se traduce en el comportamiento del profesor al creer que un alumno diferente no va a aprender; sin embargo, ahora el docente espera buenos resultados, mejora la capacidad intelectual de sus alumnos, no importa cuál sea su historia médica.

Un punto a considerar, tiene que ver con la disminución de algunos mensajes descalificantes o de escasa o ninguna valoración positiva que los docentes envían a parte de sus alumnos ahora los comentarios se centran en validar sus fortalezas como punto de partida para la realización de actividades, reconociendo en cada uno de ellos sus particularidades.

Al término de la intervención destacamos los siguientes cambios en relación a las problemáticas descritas en dichas narrativas:

- ✓ En los alumnos se vieron cambios positivos como; mejora en los aprendizajes y la participación en actividades en el aula, al tener acceso a sus propios materiales de trabajo, incremento de asistencia.
- ✓ Los padres de familia se interesaron por preguntar por los aprendizajes de sus hijos, y en alguno de los casos por solicitar materiales u orientaciones más específicas para apoyarlos en casa.
- ✓ Mejoró la convivencia y participación de los padres de familia en las diferentes actividades escolares, esto se evidencio en la asistencia a las reuniones de evaluación, en la participación de actividades pedagógicas desarrolladas en el centro escolar.
- ✓ Disminuyeron potencialmente las quejas de los padres hacia los maestros sobre las actividades pedagógicas así como el nivel de aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Se logró un acercamiento, conocimiento y aplicación de las competencias docentes en las prácticas pedagógicas.

Respecto a mi práctica profesional, como director, considero que a lo largo de este periodo de profesionalización logré desarrollar competencias personales en relación a el trato hacia el otro, comprender que todos somos diferentes y que estamos cargados de una subjetividad que hace una carta de presentación en las acciones, ideas y creencias realizadas. Me permito a ser más tolerante como profesional y personal, saber escuchar y analizar antes de hablar o realizar un acto excluyente.

Nadie está preparado para enfrentar a la diversidad, en todo caso aprendí que la mejor forma de estar preparado es valorando lo diverso como parte de lo cotidiano; valorar a cada alumno, a cada persona por lo que puede dar, hacer más fácil lo que es difícil, pareciera que la diferencia es un espejo en el cual nadie quiere ver.

Logré desarrollar competencias relacionadas con la planificación de acciones dentro de los Consejos Escolares a través de la implementación de los PIA como modelo de atención pedagógica, siendo estas más atractivas y con un fin común entre todos los integrantes, me permitió ubicar mejor el propósito a lograr, la evaluación y los momentos de cada actividad tomando decisiones en todo momento del proceso.

También considero que logré desarrollar mayores habilidades en la gestión de actividades, y esto porque tuvimos que indagar e investigar sobre los temas a desarrollar, la cual implicó una búsqueda de información por todos los medios.

A partir de mi experiencia como alumno de posgrado y como director de una institución escolar, me doy cuenta que es de vital importancia buscar modelos de atención pedagógica para llevarlas a cabo, ensayar y tal vez equivocarse para aprender, me considero un profesional dinámico que busca erradicar las prácticas tradicionales, rígidas.

Me he visto en la necesidad de detectar mis propias áreas de oportunidad, para dar respuesta a los docentes, es decir, también he venido desarrollando competencias a lo largo de mi experiencia como director, al hablar de competencias tengo que analizar mis propias competencias docentes; organizar y animar situaciones aprendizaje; gestionar la progresión de aprendizajes, etc.

Mi ser docente y personal están vinculados, creo que nadie puede dar y exigir lo que no tiene, es decir, soy el reflejo de lo que practico en la vida cotidiana, no les puedo exigir a los docentes disciplina si yo no muestro ser disciplinado o responsable, creo que al igual que algunos docentes vivo en el estrés docente, me siento estresado y en ocasiones me relajo, me gusta bromear y mantener el buen humor, he necesitado aprender a ser paciente y tolerante y aunque no lo he logrado del todo, si he mejorado en ello esto en beneficio a la atención de todos los que integramos la comunidad educativa y de mi vida personal.

A través de esta serie de reflexiones expuestas, y otras que se quedaron en el tintero o mejor dicho el teclado, hemos deseado expresar las innumerables dudas, así como

las pocas certezas, siempre provisionales, sobre nuestro indagar en relación a cómo atender la diversidad de prácticas, formas de conocer y actuar. Esta iniciativa nos ha parecido fundamental porque nos ha permitido avanzar en nuestra búsqueda de modos alternativos de mirar y mirarnos, de formar y de formarnos, de investigar, de construir saberes pedagógicos que ofrezcan opciones pedagógicas a la diversidad.

Hemos considerado importante construir una visión sobre la inclusión, atender los intereses de todos los individuos, que se enfoque en el papel de las escuelas para ofrecer a todos los estudiantes múltiples alternativas y opciones pedagógicas; pensado como un movimiento para lograr una educación para todos, con acceso, participación y logro del estudiantado en general, sin olvidar aquellos grupos tradicionalmente excluidos o marginados pero sin clasificarlos y segregarlos. En nuestra opinión, este es un camino difícil sobre el que aún tenemos mucho que recorrer, en especial por la racionalidad instrumental de la ciencia moderna que permea en las tradiciones académicas que han determinado cómo se construye el saber y cómo se parcela el conocimiento que han llevado a visiones parciales, segmentadas y especializadas de lo social.

Hacer a la reflexión horizontal entre docentes, a través de la investigación narrativa de experiencias pedagógicas, puede ayudarnos a constituir un espacio colectivo para reexaminar y replantear por medio de la ruptura o desnaturalización de supuestos, discursos y prácticas que construimos en la cotidianidad del aula. Este proceso de distanciamiento y reflexión puede apoyarnos para vislumbrar las posibilidades que hemos pasado por alto para transformar nuestras prácticas y supuestos educativos, recordando que todos somos diferentes y aprovechar dicha riqueza y diversidad en los procesos formativos de todos los implicados.

Este diálogo y enseñanza recíproca entre colegas, a través de narrativas pedagógicas o de vida, puede favorecer la revisión, redefinición, compartir prácticas educativas que se orienten al desarrollo de una cultura incluyente, que no minimice los contextos en que se desarrolla el estudiante, ni las relaciones sociales y pedagógicas que puedan limitar o apoyar una educación para todos, a través de una pedagogía para la diferencia

u otredad que reconoce y da voz a todos, en especial a los larga e históricamente excluidos.

Finalmente, considero que los relatos de experiencia pedagógica y la reflexión sistemática pueden servirnos como instrumento de resistencia y transformación, ya que favorecen que imaginemos actuaciones docentes y mundos posibles liberados de las representaciones de la escuela tradicional, al que el discurso racional nos ha encadenado y que han impedido abrir un camino de transformación del orden establecido. Pensamos que mediante esas pequeñas pero ricas narrativas docentes podremos abrir la posibilidad de imaginar y soñar el cambio anhelado en nuestras aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arango, G. J. (2015). *Narrativas de experiencia en educacion y pedagogia de la memoria*. Buenos Aires: Subsecretaria de publicaciones .
- Benjamín, W. (1991). *El narrador*. Obtenido de LIBRO dot.com: http://mimosa.pntic.mec.es/~sferna18/benjamin/benjamin_el_narrador.pdf
- Berlin, I. (1992). *Conceptos y categorías ensaños filosoficos*. España: Fondo de cultura Economica España.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: visor.
- Bruner, J. (1997). *La educacion puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Butler, J. (2010). Sujeto,Hegemonia y Movimientos Sociales. *Marplatense de Filosofía ISSN 1853-3612 , N ° . 2 1 - 2 2 , V o l . X I , .*
- Connelly, M. y. (1990). *Stories of Experience and Narrative inquiry*. Educational.
- Cruz, M. (2005). *Las malas pasadas del Pasado*. Barcelona: Anagrama.
- Cruz, M. (2016). *Adios, historia,adios. El abandono del pasado en el mundo actual*. México: Fondo de Cultura Economica.
- Domingo, J. C. (2010). *Investigar la experiencia Educativa*. España: Morata.
- Elboj, C. (2002). *Comunidades de aprendizaje*. Mexico: Grao.
- Freire. (1993). *Pedagogia de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la Autonomia*. Sao Paolo: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia de la esperanza: un rencuentro con la pedagogia del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia del oprimido*. Mexico: Siglo XXI.
- Gergen, K. (1999). *Una invitación a la construcción social*. Londres.
- J., B. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Jose, D. (2006). *Investigacion narrativa y sus formas de analisis una vision desde la educacion fisica*.
- Kapuscinski, R. (2006). *Encuentro con el otro*. Mexico: Anagrama.

- Levinas, E. (2012). Totalidad e infinito. *Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sigueme.
- M, C. (1990). Historias de experiencia e investigación narrativa. *Educacion e investigador*, 2-14.
- Manen, M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza* . Barcelona : Paidos.
- Melero, M. L. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibre.
- Menen, M. V. (1998). *El tacto de la enseñanza*. Barcelona, España: Paidos.
- Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto.
- Pacheco, J. E. (2011). *Las batallas en el desierto*. Mexico, D.F.: Era.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona : Grao.
- RUBIO, R. M. (2001). “El valor de importancia otorgado a las actitudes dentro de la labor docente”. Obtenido de EF Y DEPORTES: <http://efdeportes.com/>
- Sampieri, R. H. (1998). *Metodologia de la investigacion* . México: Mc. Graw Hill.
- Sanchez, D. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos. *revista teórica*.
- Santome, J. T. (2011). *La justicia curricular*. Madrid : Morata.
- SEOANE, G. V. (2007). “Diferencias individuales en razonamiento hipotético-deductivo: importancia de la flexibilidad y de las habilidades cognitivas”. Colombia : Psicoema.
- Shenhav. (2005). Análisis narrativo delgado y grueso. Sobre la cuestión de definir y analizar. 75-79.
- Skliar, C. (2007). *La educación que es del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva* . Morata.
- Somers, M. (1994). La constitución narrativa de la identidad. Un enfoque relacional y de red. En teoría y sociedad. 635.