



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

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

**COMPETENCIAS DIDÁCTICO PEDAGÓGICAS PARA PLANEAR EL
APRENDIZAJE, UNA OPORTUNIDAD PARA FORMAR COMUNIDADES
DE PRÁCTICA PARA ATENDER LA DIVERSIDAD**

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

PRESENTA:

LIC. MARIBEL RIVERA LOZANO

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. JAVIER LAZARÍN GUILLÉN

Marzo 2018

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 094, por la calidad educativa que ofrece y por la oportunidad que me dio de continuar con mi trayecto formativo.

A las profesoras Mtra. Teresa de Jesús Pérez y Dra. Maricruz Guzmán. Basta con conocerlas para comprender su pasión inquebrantable por la búsqueda de sociedades y escuelas inclusivas. Su paciencia y guía fueron determinantes para la conclusión de este proyecto. Haber pasado por sus manos deja una huella de aprendizaje imborrable para toda la vida.

Al Mtro. Javier Lazarín por su acompañamiento, orientación y contribución durante el trayecto formativo y elaboración de esta tesis. A los profesores Mtro. Benjamín Rodríguez, Dra. María Guadalupe Villegas y Dr. Vicente Paz por sus aportaciones y consejos.

A mi hija por su paciencia, con todo amor.

A mi hermana por acompañarme en todo momento.

A toda mi familia por su apoyo.

A mis compañeros de maestría por el aprendizaje cooperativo generado en el grupo.

A mis compañeros de la escuela primaria, sus voces son escuchadas.

Índice

AGRADECIMIENTOS	2
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1: A TEJER HISTORIAS. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA, UN RESPIRO NECESARIO PARA REFLEXIONAR EL ACTUAR DOCENTE	10
1.1. Sorpresas inesperadas. La narrativa, otra manera de investigar desde la reconstrucción del yo, con los otros en la historia personal y lo social	13
1.2. Puntadas necesarias para obtener una buena prenda.....	19
1.3. Con paciencia y conciencia, se termina una prenda	22
CAPÍTULO 2: UNA MIRADA A LA DISCAPACIDAD. LA NORMALIDAD, UN LENTE SOCIAL.....	27
2.1. ¿Tener discapacidad es ser diferente? Una mirada a través del tiempo.....	29
2.2. Un sentido de alteridad deficiente escondido en políticas educativas.....	43
2.3. Inclusión, una pincelada para controlar y regular la diversidad	61
CAPÍTULO 3: PLANEAR, ACTUAR Y PENSAR A CIEGAS GENERA EXCLUSIÓN, PERO UNA MIRADA DIFERENTE PERFILA EL HORIZONTE.....	76
3.1. Injusticia activa, un currículo distorsionado	77
3.2. No es una misma talla para todos, la unidad didáctica para aprender juntos a desarrollar competencias didácticas pedagógicas en la diversidad.....	94
CAPÍTULO 4: UNA OPORTUNIDAD MÁS PARA RENACER CON LOS OTROS, EN LA DIVERSIDAD.....	111
4.1 Crear un ambiente de aprendizaje con sentido de alteridad para trabajar juntos	113
4.2. Saber que existen, un encuentro necesario para comprender a los otros	121
4.3. Un acercamiento inesperado con el otro, trabajo cooperativo.....	131
4.4. Dominio, punto en común, practicar la organización del aprendizaje.....	136
4.5. Responsabilidad curricular, un llamado del hacer docente	145
LIBERARSE ES APRENDER A MIRAR DE OTRA MANERA LA REALIDAD	152
BIBLIOGRAFÍA	160
ANEXOS	165

INTRODUCCIÓN

En un lugar de la Ciudad en el ir y venir de la vida diaria entre los millones de gente se alcanza a percibir una docente como cualquier otra que se encuentra aislada. Es un sentir personal dentro de un espacio desigual, tal vez no sea la única, pero he vivido así por elección personal, con toda la intención de negar lo que sucede fuera de casa; todos quienes me conocen piensan que es lo más normal, pues actúo como la mayoría de la gente que se aparta en su mundo; mientras aprovecho los beneficios de un fenómeno llamado globalización centrado en un sistema economista con el uso del tiempo a un ritmo acelerado que ayuda a estar comunicada con cualquier parte del planeta, hacer transacciones electrónicas sin salir de casa, comprar lo indispensable para satisfacer necesidades individuales, entre otras cosas efímeras, diferente a lo aprendido en la niñez, cuando todo se sentía sólido es decir estable, perdurable y cercano.

Pero nadie conoce la verdadera razón del encierro. Es claro como el agua. Con solo mirar por una rendija en la ventana es lo mismo que salir una tarde por el centro de la ciudad. Todo aparece como la espuma de la mar formada en la orilla de la playa. Así salta a la vista lo que Bauman llama daños colaterales;¹ aquellos que nadie prevé como productores de violación de derechos humanos que afectan a todos, con quienes vivo la vida; grupos con diferencias étnicas, culturales, económicas, educativas, en condición de discapacidad; es decir, la diversidad² palpable en cada espacio y rincón de la sociedad que sufre un olvido permanente de quienes viven encapsulados en un pequeño mundo capitalista, con una indiferencia colectiva, imperceptible en la rapidez de la vida manifestada en una desigualdad, traducida en exclusión.

Siempre creí que “el encierro y la negación” son suficientes para sobrevivir, pero ni los muros lograron bloquear la información externa, puesto que en las sociedades modernas es imposible privarse del movimiento mediático que **tienen** los medios de comunicación o redes sociales, cuya finalidad es **crear** un perfil estandarizado al que todos debemos

¹ Zygmunt Bauman. *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México. FCE. 2011. p. 13.

² Diversidad, hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es, como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Miguel López Melero. Op. cit. p. 97.

pertenecer —un estatus idealizado— y así **formar** una sociedad similar en la que se piense y actúe como en una primavera eterna, embargada de felicidad, bajo un sol radiante con flores que crecen de una manera perfecta, enfrentándose ante el inherente rasgo humano como lo es la heterogeneidad, imposible de encubrir. Sí, es difícil y cruel mirar la **visitación** momentánea e interesada a los humanos con diferencias, por parte de quienes nos utilizan para un bien personal.

Confundida con tanta injusticia, aseguré que “es común” vivir así. Hasta que un día en la escuela, al trabajar con un niño en un rincón del salón, alejado del resto de sus compañeros, aislados ambos de todo, se convirtió en un acto detonador al reconocer la separación ejercida al llevarlo a mi encierro en su propio espacio. Solo así logré vislumbrar la necesidad de modificar esta realidad, apegada a la idea de Judith Butler, quien plantea que si bien el poder social limita las formas de sociabilidad “también produce formas de reflexividad”.³ En ese momento propuse liberarme como un tren sin control en una vía infinita en la búsqueda de enfrentar cara a cara esta realidad como última oportunidad de transformar la percepción personal.

Las ideas dieron vuelta en la cabeza una y otra vez preguntando: ¿cómo cambiar este presente asfixiante, lleno de injusticia, si solo soy un grano de arena en la playa en medio de tanta gente?, ¿cómo si solo soy una docente de educación especial, aislada del grupo de compañeros de primaria, dentro de la escuela? Esta incertidumbre obedece a la concepción social que hay de la docencia minimizada ante políticas institucionales y a los servicios educativos segmentados mostrados como una doble educación (la regular-normal y la especial-anormal). Entre tanto pensar, con la mirada ubicada en todo lo exterior, de repente, como un rayo en plena tormenta, di en el clavo: “¡Claro, tengo que generar un cambio desde mi profesión —sí, desde la identidad asumida por muchos años como poseedora de saber— en mi lugar de trabajo, con mis compañeros!”. Cavilé un plan para iniciar el camino —sin imaginar en ningún momento que sería la primera afectada para transformarse.

Encontrar en la Universidad Pedagógica la maestría sobre integración e inclusión educativa fue el horizonte para iniciar el viaje para estudiar, investigar y fundamentar la

³ Patricia, Romano. *Judith Butler y la formación melancólica del sujeto*. Economía, Sociedad y Territorio II (6) 1999. p. 314.

percepción de quienes experimentamos la vida escolar. Es decir, de los compañeros docentes. Porque a partir de interpretar la subjetividad de cada uno, es posible ser conscientes y transformar la exclusión desde nuestro papel de educadores en la sociedad. Es momento de dar sentido a “aquello” propuesto en las políticas educativas, en las reformas o en los programas de grado que hablan de inclusión como un término plano, llano, carente de significado. ¡Eso es! Es necesario dirigir la vista al interior de mi escuela para conocer cómo se vive el binomio inclusión-exclusión, la atención de la diversidad en las aulas; lograr comprender qué hace la escuela y cómo son las prácticas docentes creadoras de desinterés por el aprendizaje al provocar que un ser humano pida limosna, trabaje a pequeña edad, abandone los estudios o sea sujeto promotor de exclusión.

La determinación de ir en búsqueda de respuestas en un tren con destino desconocido llevó a enfrentar en el primer capítulo, las señales de alineación con métodos de investigación conservadores perpetuados a través del tiempo como medios predominantes de indagación, frente a otra manera de documentar lo que sucede en el mundo escolar a través de la investigación narrativa con un enfoque cualitativo misma que recupera el aspecto social ignorado en la educación, por ende la inclusión, al ser la subjetividad un insumo esencial al documentar la percepción de cómo se viven e interpretan las experiencias de la labor docente, la descripción de sucesos y relatos contados en forma narrativa de momentos atemporales organizados de tal manera que producen encontrar el inicio del hilo de la historia, entretejer la trama centrada en prácticas pedagógicas excluyentes ejercidas por quienes habitamos el espacio pedagógico. Cada puntada —cual acontecimiento vivido— es validada por la voz de los personajes principales en este proyecto: la entrevista. Una escucha atenta y documenta la experiencia con teoría, el escrito se transforma en una narrativa biográfica con calidad de informe de investigación. Es en este momento donde se logra comprender que nadie es ajeno al contexto que lo rodea, por lo tanto no se está solo en el mundo.

En la búsqueda para encontrar una señal, al mirar a través la ventana, noté un suceso que se presentó una y otra vez e hizo aparecer un sentimiento de haberlo vivido antes: un lunes durante la jornada laboral, Lupita docente de 4ºA, me detuvo. Con desesperación exclamó: “¡Ya no sé qué hacer! Creo que debería estar en otra escuela.

No puedo dedicarme solo a él. Tengo 32 alumnos. Voy a seguirme con ellos”. Es claro, durante veinte años de servicio logro darme cuenta que el discurso no cambia. “No sé qué hacer”, se convierte en un posicionamiento normado. Pensar que un niño no pertenece a la escuela por sus diferencias, negarse a un hacer ante ellas es detonante de riesgo de aprendizaje y participación en el aula; la práctica de la docente con el apoyo de la especialista, con en la elaboración de una flexibilidad curricular individualizada en el déficit detonará el fracaso escolar del niño. Este posicionamiento son puntadas que entretejen la intriga centrada en las competencias docentes empleadas para planear el aprendizaje. Lo anterior es producto de la percepción personal y social de una condición de diferencia como lo es la discapacidad vista como dificultad aprendida por la educación de los padres aunada al deseo normalizador de la población.

En el segundo capítulo con una mirada a la discapacidad, la normalidad un lente social, narra la percepción médica y social a través del tiempo, pensar “**no quiero estar en sus zapatos**” impregna la línea de vida en la infancia, la edad escolar, la elección profesional, el ser y estar docente con el deseo de no estar cerca de los extraños, subjetividad fortalecida en momentos históricos que dejan entrever las prácticas asistenciales ejercidas dentro de las escuelas regulares con el respaldo de políticas educativas mexicanas, discursos, programas, propuestas o reformas innovadoras para lograr lo deseado en la eternidad; el reconocimiento, aceptación y la inclusión, contrastado con la realidad vivida en las escuelas.

El cumplimiento de políticas internacionales institucionalizadas en México, como la Declaración de Salamanca en la Conferencia Mundial de la UNESCO en 1994, obliga a promover la integración de alumnos con diferencias —entendida en ese momento como discapacidad— a escuelas regulares para tener la oportunidad de alcanzar un nivel aceptable de conocimientos; los sinsabores, incertidumbres al concretar acciones propuestas por educación especial muestran el éxito o fracaso obtenido. La presencia de la educación especial en este transcurso jurídico se muestra como la sombra que sigue al cuerpo bajo los rayos del sol tras cada cambio educativo en la educación general, situación que demanda reflexionar si realmente existen las condiciones necesarias para

lograr la inclusión, o cómo menciona Slee,⁴ solo es un sistema creado para regular la normalidad anhelada en las escuelas. Solo a partir del análisis de lo que sucede dentro del espacio pedagógico que es el aula, con la escritura de la voz de los protagonistas, puede observarse como una pintura por tiempo indeterminado, las pinceladas escolares seudoinclusivas para controlar y regular la diversidad; más que trazos artísticos de fondo, se identifican las barreras⁵ presentes en la organización escolar como: el trabajo competitivo e individual entre docentes, con la asignación de grupos de acuerdo a criterios hegemónicos u homogéneos, confundidos en la utopía en la construcción de una escuela inclusiva como horizonte hacia la igualdad.

En el tercer capítulo, veremos cómo pensar, planear y actuar a ciegas, genera exclusión, una mirada diferente perfila el horizonte; entreteje la injusticia curricular presente en el significado de planear para una clasificación de categorías empleadas por educación especial, juzgando las competencias empleadas para la conservada “enseñanza”, aunada al desarrollo de recetas para elaborar la incomprendida flexibilidad curricular con una ceguera convenenciera centrada en el poder del saber provocadora nada más ni nada menos de exclusión.

Tocar fondo en la realidad significa ser consciente de una imposición sutil disfrazada de sensibilidad al querer utilizar una misma talla para todos, es decir forzar a la diversidad a ser uniforme; solo el encuentro de un horizonte trazado, aspira a eliminar o minimizar las barreras identificadas. Conocer sobre una pedagogía de la diferencia con sentimientos de alteridad encaminada hacia la liberación junto con los compañeros del encierro que vivimos en la monotonía de la profesión crea toda posibilidad de cambio. En este momento la investigación narrativa produce frutos al identificar un problema pedagógico, un horizonte, preguntas investigadoras y el desarrollo de un modelo pedagógico con la planeación de Unidades Didácticas, la creación de una comunidad de práctica docente con una cultura centrada en el reconocimiento de los otros al poner en juego la cooperación, el diálogo, una mediación regulada entre el conocimiento y la práctica, solo

⁴ Roger Slee. *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid. Morata. 2012. p.110.

⁵ Las barreras son los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad. Miguel López Melero. *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga (España). Revista Innovación Educativa, n.21.2011. p. 42.

así reflexionar sobre la necesidad de desarrollar competencias didáctico pedagógicas que enriquezcan prácticas pedagógicas inclusivas.

El cuarto capítulo será una oportunidad más para renacer con los otros, en la diversidad, la realidad supera la ficción, al descubrir qué planear la Unidades Didácticas para los otros, emplear la mediación pedagógica y cognitiva rompe la mismidad nunca reconocida frente a la lucha personal de quebrantar lo aprendido con un pensamiento-acto al validar la voz de los integrantes de la comunidad al escuchar de manera no sentenciosa, conocer las percepciones de cada uno de ellos de la realidad social, sus saberes empleados en la organización del aprendizaje, los sinsabores que viven en las aulas y el deseo de algunos de cambiar la percepción personal y profesional sobre la normalidad son experiencias favorecedoras de aprendizaje en y con la diversidad en los Consejos Técnicos Escolares.

La última parada de este camino se encuentra al final de esta investigación donde la narrativa rinde sus frutos es decir la moraleja intencionada narra la vejez y aprendizaje adquirido en este viaje, resulta cruel descubrir que más sabe el Diablo por viejo que por Diablo. Hacer un alto permite comprender que “Liberarse es aprender a mirar de otra manera la realidad”, al estar consciente que todos somos producto de políticas alineadoras en el deseo de mantener una máquina que funcione con un mecanismo equilibrado el cual no puede callar u ocultar la subjetividad humana. La escuela es un pequeño mundo donde existe la salvedad de poder dar cuenta de ello. Toda crítica o suposición hegemónica se desvanece por la vida, con el conocimiento y voz que cada participante atribuye a este proyecto. Ahora estoy segura que cada tramo andado adquiere un sentido de crecimiento, no solo de aprendizaje también humano y social. Esto disminuye en gran medida la ignorancia con la que llegué a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro, en enero del 2016. Es claro que es un camino inacabable porque lo aprendido se irá perfeccionando con experiencias futuras y la responsabilidad será cada vez mayor

CAPÍTULO 1: A TEJER HISTORIAS. LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA, UN RESPIRO NECESARIO PARA REFLEXIONAR EL ACTUAR DOCENTE

Solo el tiempo y la madurez llevan a comprender el sentido del lenguaje al saber que es una habilidad del pensamiento manifiesto en la capacidad humana al comunicar ideas, sentimientos y aprendizajes por medio de la palabra escrita, comunicar el pensamiento libera toda experiencia vivida, narrarlas deja huella en el tiempo, hace constar la existencia en la vida.

En este proyecto de investigación toda expresión de experiencias es a través de la escritura de historias donde la subjetividad⁶ personal acompañada de la voz de otros, aunado a invariables factores, construye y refleja una realidad que se vive entre las políticas educativas; son condiciones materiales y sociales del momento histórico que he tenido la oportunidad de vivir vinculadas con la labor docente y las prácticas pedagógicas ejercidas en la atención de la diversidad⁷ en una escuela primaria. Entretejer experiencias implica dar testimonio de los hechos, pensamientos, actitudes o acciones donde la inclusión⁸ obtiene una razón de construcción y ser, en el pasado, presente y futuro.

El sentido de relatar fenómenos educativos y el impacto en las aulas tiene el interés de expresar a través de la narrativa los sucesos que acontecen en el mundo escolar, es un diálogo entre las propias historias construidas por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contar el saber aprendido en el tiempo a través del lenguaje escrito, es una forma de mostrar lo que está por debajo de la apariencia exterior, lo existente que nadie ve con la mirada superficial. Cada puntada está impregnada de acontecimientos, personajes y escenarios que configuran la prenda con un contenido organizado, con estructura para comprender que nadie es ajeno a su entorno o contexto y cada acto tiene un impacto en la vida personal, de los otros, es decir,

⁶ Entendida como la mirada y vivencias de sucesos o fenómenos que afectan la vida personal, dejan su esencia, transforma y es significativo en el resto del camino.

⁷ La diversidad es un rasgo constitutivo del ser humano, por cuanto la naturaleza humana se revela como múltiple, compleja y diversa. Pilar Arnaiz Sánchez. Op. cit. p.147.

⁸ Inclusión consiste en tener igualdad de oportunidad para aprender y participar de la vida escolar ejerciendo el derecho a la educación.

en la historia. Releer cada puntada permite hacer un ejercicio de reflexión sobre acciones, actitudes y pensamiento de relación de alteridad.⁹

Este tejido inició desde el primer día que crucé la entrada principal de la Unidad 094 Centro de la Universidad Pedagógica Nacional, después de haber sido aceptada como estudiante para cursar la maestría en Educación Básica, con Especialidad en Inclusión e Integración Educativa, se hicieron presentes una mezcla de sentimientos. Primero, dominó la incertidumbre al querer saber cuáles habrían sido los criterios de elección, qué puntaje habrán pedido. En otro momento el pensamiento fue apoderado por la emoción, porque *“Fue una nueva oportunidad de aprender”*, sentí que el destino en esta ocasión había jugado a mi favor, estuve consciente de que sería un reto enorme despertar habilidades adormecidas en la rutina de la vida diaria, creada por la repetición de acciones en un tiempo y espacio monótono.

Existió la seguridad de estar en el lugar indicado para ampliar y confirmar alguna información que ya se tenía sobre inclusión; por fin podrían desaparecer sentimientos de insatisfacción e incomodidad que aparecían como destellos eléctricos en el trabajo con la diversidad en la escuela primaria, fue la gran oportunidad de comprobar algo muy importante: ¡que no todo estaba dicho con los preceptos técnicos de Educación Especial! Las expectativas de aprender nuevas técnicas pedagógicas para mejorar el aprendizaje de contenidos entender y atender la diversidad, fue un punto de interés central, conocer más de lo realizado representaría una ventaja o poder ante los compañeros docentes, no podía pedir más.

¡Qué equivocada estaba! Durante el transcurso de las clases sentí estar fuera de lugar al escuchar a los maestros dar su cátedra; las palabras de una profesora cambiaron toda la visión de las expectativas iniciales: *“El enfoque de la especialidad de inclusión ‘es social’. Nos daremos a la tarea de conocer la representación de la discapacidad, la percepción equivocada que hoy la sociedad tiene de ella, hasta su reconocimiento, además no es el único grupo vulnerable*

⁹ Es una relación interpersonal basada en el diálogo, respeto y aceptación del otro, en su diferencia y especificidad sin ser sinónimo de semejanza.

*que vive exclusión*¹⁰ y esta situación se refleja en las acciones docentes en los centros escolares”.

En ese momento, las preguntas que no logré comprender fueron: ¿cómo que un enfoque social? y ¿qué es exclusión? Sí, en el trabajo diario y en reuniones de educación especial solo he escuchado y aprendido a plantear prospectivas positivistas, con la prioridad de lograr una inclusión educativa entendida como la adquisición de conocimientos conceptuales, con el modelaje idóneo de la especialista hacia el docente de grupo, mostrar la participación de los alumnos en atención con una actividad planeada para una hora de trabajo pensada en el diferente, o con el desarrollo de proyectos innovadores como Filosofía para Niños entre otros. Todos con un vínculo efímero de la realidad social fuera de los muros de la primaria.

Después de escuchar el comentario sobre el enfoque que propone la formación de la maestría, un desencanto se hizo presente. Mis expectativas no tenían ninguna relación con esto. Estaba consciente de necesitar solo estrategias didácticas para enseñar a leer, escribir, aprender cantidades, resolver problemas de suma y resta de una manera inclusiva. Al pensar en el proceso de selección por el que pasé, me llevó a esperar un poco con la intención de encontrar el sentido para continuar lo que inicié desde que vi la convocatoria en internet y fijar mi atención en la palabra inclusión.

Conforme avanzaron las clases, resultó complicado comprender la ideología social, pero las sorpresas no dejaron de aparecer una tras otra; bueno, los sucesos necesitan tener nombre *“La instrucción inició la movilización de conocimiento; gestándose lentamente, pero con fuerza, no solo en lo personal, también en los compañeros,”* y con ello el *resquebrajamiento de ideas erróneas*. Esta es la primera parada para comprender que el encierro elegido se enfrascó en solo mirar a los demás cómo excluidos ¡equivocación! Un cambio de paradigma se avecinaba esto solo fue el inicio de un camino de reconocimiento, escucha y reflexión personal para ser consciente del rechazo encubierto, mirarme al espejo ayudo a conocer las telarañas socioeducativas que me acompañan

¹⁰ Exclusión es un proceso dinámico que lleva a ser expulsado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona en la sociedad (Walker, 1997, p.8) cit. en. Miguel López Melero. *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar proyectos de aula con proyectos de investigación*. Málaga Ediciones Aljibe. 2004. p. 77.

hasta el día de hoy. Solo basta echar un vistazo en el pasado y registrar con relatos cada hecho para comprender mis actos.

1.1. Sorpresas inesperadas. La narrativa, otra manera de investigar desde la reconstrucción del yo, con los otros en la historia personal y lo social

Hay momentos donde solo basta un instante para percibir lo que sucede alrededor. Solo así se palpa el ritmo acelerado del mundo, siempre contra el tiempo; éste y la economía transforman abruptamente la estabilidad inherente de las sociedades sólidas, los recuerdos de una convivencia cercana entre familias o amigos, los juegos en la calle, la libertad infantil de visitar cualquier lugar con la seguridad de no estar en riesgo, ahora son sustituidas por la liquidez del tiempo, nada permanece más allá de un interés momentáneo la atención y las relaciones se diluyen tan rápido como agua entre las manos, como sucesos imperceptibles ante los sentidos humanos, la modernidad tecnológica ayuda a estar ensimismados en una individualidad indiferente al resto de la sociedad, esto trastoca los valores, la cultura, por supuesto la interacción, alejando cada vez más a los seres humanos.

Ahora existe mayor incertidumbre sobre el presente y el futuro, situación que genera conocer el impacto de los cambios sociales en grupos vulnerables en condición de desigualdad; aquí es donde el relato con la estructura de narrativa es el punto de apoyo para hacer investigación social,¹¹ respalda experiencias obtenidas de la vida; sin tener conciencia de ello ahora puedo vislumbrar que soy un sujeto histórico con gran posibilidad de colaborar a comprender el mundo y cada acto que sucede en él.

Escribir relatos¹² da la gran oportunidad de reconocer un Yo que se ha construido de y con la historia siempre en compañía de los otros con quienes se vive la vida; garantiza la oportunidad de contar sucesos a mi manera si una presión o dirección impuesta por alguien más; promueve la autonomía porque sin darse cuenta poco a poco se es

¹¹ Trata de explicar los fenómenos sociales para dar respuesta a los problemas de la sociedad.

¹² Los relatos son interpretaciones de los fenómenos sociales vividos en la educación y manifestados en textos cuyo valor es ser relatados en primera persona, el aspecto temporal y biográfico ocupa una posición central (Bolívar 2002). Huchim Aguilar. *La Investigación biográfico –narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. Revista electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” vol.13. núm.3 2013.p.1-27.

personaje dentro del mismo y transmisor de sucesos con el drama experimentado en el momento manifiesto del pensamiento y cuerpo que refleja lo que me habita de una totalidad aprendida. Todo lo anterior es la antesala para comprender el enfoque social de la inclusión porque se construye con los otros, mismo que fundamenta la ya mencionada investigación narrativa.

Esperar un instante, reflexionar en la inmediatez y velocidad de la vida permite vincular el pasado con el presente, descubrir la participación en la construcción de hechos en búsqueda de una sociedad inclusiva. Esto me llevó a ser un sujeto consiente y deliberado atemporal, al ser afectada por algo exterior, que me da forma a lo que soy con el resquebrajamiento producto del conocimiento obtenido en la maestría.

En la convocatoria de ingreso fue un requisito presentar un anteproyecto de intervención o investigación educativa. La tarea inmediata fue buscar información en internet para recordar sus elementos, pareció solo un repaso ya que utilizar un método científico con una metodología cuantitativa, no es algo nuevo para hacer investigación, ya que este “se basa en la teoría positivista del aprendizaje con un enfoque científico, para describir y explicar los eventos basados en evidencias empíricas, aplicable siempre y cuando su postulado acepte que el mundo social constituye un sistema de regularidades empíricas, objetivas, observables, medibles, replicables y predecibles mentalmente”.¹³ En concreto, solo implica desarrollar fases, llegar a una conclusión y dar por terminado el trabajo. Es simplificar la realidad, reduciendo el campo de análisis a la comprobación de hipótesis, no tendría por qué significar un esfuerzo y tiempo diferente. Sí, al final del día sería un proyecto de intervención aplicable en algo o alguien fundamentado con base en teoría sobre inclusión durante un tiempo determinado.

Cada cátedra cambio la percepción conservadora y científica, la importancia y conciencia de una visión diferente sobre inclusión apareció gota a gota, al comprender: sí el propósito de este proyecto es reflexionar sobre las diferencias, inclusión y diversidad¹⁴, aspectos que solo he verbalizado sin estar consciente de su implicación en la sociedad, con la

¹³José I. Ruíz Olabuénaga. *Metodología de la investigación cualitativa*. España. Universidad de Deusto Bilbao 2007.p. 14

¹⁴ Diversidad, hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es, como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Miguel López Melero. Op. cit. p. 97.

argucia de convencer a los compañeros sin reflexión o vínculo social. Entonces es la oportunidad de abandonar la linealidad y normatividad institucional, característica de los métodos de investigación cuantitativa por una metodología que recupere aspectos cualitativos. Tener el interés de concienciar la naturaleza de los hechos, con una visión humana es lograr una transformación colectiva y personal permanente, vivencial en cualquier escenario; de lo contrario, este proyecto puede quedar en el olvido, como un documento que no trastocó nada, ni a nadie, abandonado en un estante de alguna biblioteca.

Si la inclusión difiere de lo lineal u homogéneo, ser coherente y tener una mirada diferente, son premisas necesarias para conocer con y en la realidad socio-educativa el tema de investigación. Es decir, es necesario tener otra mirada investigadora donde los sujetos sean los personajes principales, conversen, interpreten y recreen la realidad desde su propia percepción al sentir y manifestar lo que sucede a su alrededor como comenta Skliar “lo primero es el cuerpo, lo que el cuerpo no puede dejar de sentir, ni de escuchar, ni mirar, ni pensar, ni decir, ni decirse”;¹⁵ así evitar centrarse en los compañeros y en las prácticas pedagógicas, como objeto inerte sin vida, con una racionalidad instrumental al fundamentar teorías con relaciones de causa y efecto, con una observación y discurso frío sin drama de la práctica escolar indiferente a una realidad imposible de ocultar más.

Pero si la inclusión es el referente de atención, las dudas surgieron: ¿Cómo identificar si la escuela es inclusiva?, ¿la inclusión es posible de medir cuantitativamente?, ¿es totalmente objetiva?, ¿cómo descubrir que mi práctica es realmente inclusiva? La respuesta se encontró en el capital cultural de nuestros profesores que dosificaron en grandes gotas de conocimiento cada clase, con esta manera diferente de indagación.

En efecto, otra forma de investigar la exclusión en la sociedad y en la educación causada por la globalización —al fin situaciones sociales— es la investigación narrativa con un enfoque cualitativo donde el insumo principal es el relato de experiencias, la observación

¹⁵ Carlos Skliar. *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Noveduc. 2017. p. 140.

con el objetivo de mirar lo real y la subjetividad en cuanto a la apropiación de normas sociales con la participación y el significado de cumplirlas.

Cuando se planteó la idea de hacer investigación narrativa con el fin de identificar y relatar las prácticas pedagógicas excluyentes hacia la praxis con un sentido de alteridad nuevamente hizo su aparición la incertidumbre al momento de escuchar la palabra “*Narrar experiencias desde la propia subjetividad*”. Es una situación compleja ya que en los años de experiencia laboral pocos le dan valor investigador a los sucesos, a la voz, conversaciones o vivencias docentes como insumos documentables en la investigación educativa.

Además, la imagen mental inmediata que vinculada a la palabra narrar se asocia con intelectuales y escritores de profesión o afición de diferentes textos como cuentos, leyendas, historias, en sí, creadores de libros, pero no a una docente especialista que solo elabora informes de niños o proyectos anuales; ahora en esta investigación ser narrador implica asumir el papel de escritor, una identidad de actor, investigadora y narradora, como un actor lego, jugar diferentes identidades y tener destellos de reflexión para transformar relatos en estilo narrativo, es una oportunidad de iniciarse como contadora de historias. Al escuchar el interés de relatar todo aquello que acontece durante la vida escolar en un género narrativo la incógnita fue ¿qué es narrar?, ¿qué relación tiene la narrativa con la investigación?

Narrar es contar historias o relatos de la vida cotidiana, pero con una visión personal. Es un acto social con todas sus implicaciones, sentimientos, anhelos e incertidumbres que producen experiencias en relación con el medio, que nutren el contenido de la misma estás se construyen de las acciones más que del pensamiento, su propósito aquí es contar a alguien qué ha sucedido en las aulas, con los niños o compañeros o lo que trastoca la sensibilidad docente y personal.

Contar mi experiencia docente sirve para entender que lo hecho a diario como una simple rutina, con acciones diarias casi mecánicas, al planear el aprendizaje, buscar la diversidad confundida con la diferencia como la única razón de atención pedagógica o la relación de poder con los compañeros, se transforman en experiencias escolares significativas es decir adquiere una perspectiva hermenéutica donde somos el insumo

principal para documentar los datos a investigar en un marco de prácticas pedagógicas reflexivas capaces de dar sentido a la acción docente y la posibilidad de ser un instrumento de conocimiento para el lector.

Narrar adopta ser entonces, una herramienta de análisis discursivo al evidenciar, cómo cuento e interpreto los sucesos, el *habitus* y la percepción social que los acompaña. Es decir, recobra la importancia de describir la realidad subjetiva por lo tanto es clara la posibilidad de modificar el actuar desde el propio objeto de investigación, entre más nutrido esté el relato mayor amplitud hay para cambiar lo hecho hasta el día de hoy.

La investigación narrativa inspirada en las ciencias sociales asume la relación directa entre los agentes participantes del espacio pedagógico, vinculada con un principio de la diversidad. Es heterogénea, valida la participación del investigador con los docentes con la naturalidad y democracia que les pertenece por derecho, dan credibilidad y legitiman los sucesos; observar y conversar sobre los acontecimientos, permite tener un diálogo interno. Es un actuar de “indagación y acción pedagógica que pretende describir los mundos escolares, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y los hacen”.¹⁶ Es decir, relatar el proceso las causas y consecuencias de acciones de quienes vivimos en carne propia la hegemonía institucional.

En este sentido, la investigación adquiere un carácter biográfico donde ser investigador implica construir el relato a partir de todos los datos, evidencias, creencias, entrevistas donde “la interpretación de los relatos de los propios docentes y alumnos participantes de los hechos sociales son el punto central de la investigación”.¹⁷ Por lo tanto, las habilidades de observación y análisis de datos son competencias esenciales a desarrollar, ya que a través de ellas se da cuenta de la realidad tangible del contexto escolar, la validez se otorga no solo por la descripción de sucesos por el contrario cada elemento narrado debe observarse de manera crítica que enfatice en conocer la realidad desde una perspectiva que capte el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar todos los elementos como piezas de un conjunto

¹⁶ Daniel H. Suárez. *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes*. En memorias del VII Seminario Redestrado –Nuevas regulaciones en América Latina 2008. p.1.

¹⁷ Huchim Aguilar. Op. cit. p. 1-27.

sistemático,¹⁸ de tal manera que denuncie las prácticas de rechazo o indiferencia colectiva acompañadas de ideologías y percepciones sociales reales. Así adquiere sentido lo que es significativo de la experiencia vivida a partir de acciones temporales, personales por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos,¹⁹ esto permite encontrarme como sujeto capaz de descubrir nuevos conocimientos.

Narrar de manera biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo humano, en este sentido la investigación narrativa es el pretexto para manifestar un sentido de alteridad donde se abandona un *yo[ismo]* centrado en ser poseedor de conocimiento y descubridor de fenómenos sin interacción alguna con el objeto de investigación, para ir al encuentro de los otros, los sujetos con la “posibilidad de reconocer en el mundo aquellos espacios y tiempos en los que sea posible aprender otras formas de vivir, de poder cambiar la suerte de aquellos que han venido al mundo con “mala suerte”, de crear comunidad y crear singularidad a la vez”.²⁰ Es dejar testimonio escrito de la posibilidad de estar todos juntos en un mismo espacio.

Es una manera de descubrir cosas sobre mí, sobre mi concepción sobre la diversidad, además de reconstruir los significados alrededor de la inclusión desde enfoques filosóficos, teóricos, analíticos, históricos y sociales. Si se cumple lo anterior existe la posibilidad de tener un horizonte a futuro transformador de fenómenos educativos, solo así la investigación cumple con su objetivo.

También es dar significado social a las percepciones y símbolos del mundo educativo cercano en un tiempo no lineal, de acuerdo a lo que nos habita frente a la heteronomía,²¹ de políticas educativas y modelos de intervención que crearon experiencias significativas con un valor existencial y personal de acuerdo a las percepciones sociales de la diversidad creadas por los simbolismos totalizadores del mundo educativo.

Después de comprender en qué consiste la investigación narrativa y su pertinencia en este proyecto de investigación, es momento de iniciar su construcción para ordenar

¹⁸ José I. Ruíz Olabuénaga. Op. cit. p.14.

¹⁹ Antonio Bolívar B. “¿De *nobis ipsis silemus?*”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en la educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada, España. 2002. p. 5.

²⁰ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op. cit. p. 159.

²¹ Al cumplimiento de reglas, leyes o normas impuestas con una actitud de sumisión.

aquello que sucede al dejar que las palabras al escribir decidan su propia mirada así cumplir con los elementos necesarios que la validen. Es un reto interesante que implica desarrollar un sexto sentido para recuperar experiencias significativas creadoras de conocimiento. Es momento de dar las primeras puntadas que serán la base de toda la prenda cuál producto final.

1.2. Puntadas necesarias para obtener una buena prenda

La construcción de la narrativa implica un proceso cognitivo de asimilación y acomodación de nuevos aprendizajes, situación que provoca de manera simultánea ser autor, narrador y tener autoridad en la escritura, es una manera de aseverar que estuve allí donde suceden los hechos. Tal como lo argumenta Judith Butler “La autoridad narrativa no exige estar en la escena, solo requiere que alguien sea capaz de recrearla”.²² Recrear las escenas con una voz interna al participar del suceso cuando se acciona una práctica en el aula o al detenerse un instante para evitar repetir lo evidenciado o fuera de ella al observar cual espectador de una obra teatral que escucha con atención los diálogos de los actores para documentar los relatos. Cada momento resulta ser un proceso de formación al establecer una rutina para leer documentos bibliográficos, escribir, re-escribir y dialogar y dar estructura a la historia sin perder lo escuchado, lo nuevo, desconocido o el sentido socio pedagógico de cada acto.

En un inicio estar frente a la computadora es enfrentarse a una hoja de Word en blanco y a un teclado sin una idea clara por dónde empezar. Para salir de este trance, es necesario realizar un esquema para identificar y seleccionar los sucesos o acontecimientos a documentar en la búsqueda de una coherencia global con sentido y significado narrativo. Desarrollar la competencia en la escritura implica abandonar la formalidad arraigada en el trabajo al redactar informes técnicos, proyectos u oficios y cumplir con un requisito informativo carente de la esencia personal, ahora este proyecto permite plasmar la escucha de voces que se conozcan a través de la interpretación del lector.

²² Judith Butler. *Los sentidos del sujeto*. España. Editorial Herder.2016. p.14

La memoria, una habilidad mental imprescindible acostumbrada a funcionar en la inmediatez de la vida, inicia a abandonar la comodidad perpetuada por el paso del tiempo para iniciar un juego de relación atemporal al traer hechos que configuran acontecimientos significativos de la docencia; hurgar en ella es buscar los recuerdos de sensaciones, percepciones y actos de exclusión colabora en este proyecto a configurar la subjetividad docente, misma que valida el relato con ética.

El ir y venir en los recuerdos deja en claro el uso del tiempo. El alcance antropológico en la narrativa no se limita a una temporalidad lineal centrada en el pasado con dirección inmediata hacia el presente y futuro sin posibilidad cíclica. Al contrario, todo actuar docente tiene una historicidad creada en el pasado que nos acompaña a hacer del presente una mezcla enorme de experiencias. Como lo asegura Ricoeur “El tiempo se vuelve tiempo humano en la medida en que se articula en forma narrativa”.²³ Así nuevamente la memoria pedagógica de corto, mediano y largo plazo como habilidad del pensamiento, hace de los recuerdos duros, andamios atemporales en la narrativa, esta relación objetiva y legítima las prácticas docentes, para dar paso a una conciencia actoral en el futuro.

Los recuerdos aparecieron en algunos momentos como destellos aislados cual piezas de rompecabezas, investigar con docentes o fuentes de información bibliográficas ayudan a revelar rastros omitidos, a organizar cada puntada del relato para tener una buena prenda, de acuerdo a los momentos de construcción mencionados la habilidad de entrelazar cada tramo de escritura necesita de una revisión para hilar la trama narrativa centrada en las prácticas docentes.

En el transcurso de la maestría se formó un equipo de trabajo de indagación pedagógica entre compañeros y por supuesto con nuestros profesores, esta cooperatividad reorienta la construcción y reconstrucción de la narrativa, el proceso de producción y formación de cada capítulo, la oportunidad de que otros lean el relato, escuchar y conversar sobre él permite ser consciente de que “El narrador toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la transmitida, la toma a su vez, en experiencias de aquellos que escuchan su

²³ Delory-Momberger C. *El relato como hecho antropológico. Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria*. Jaime Murillo Arango (comp.). Colección de narrativas, autobiografías y educación. CLACSO y Universidad de Antioquia. Facultad de Filosofía y Letras. 2011. p. 58.

historia”,²⁴ colabora a descubrir situaciones antes ignoradas u ocultas para enriquecer la construcción de la misma e identificar categorías empíricas-teóricas para titularlos, además ayuda a clarificar si se cumple con el propósito que se quiere informar,

Como asegura Suárez, construir y reconstruir los capítulos tiene el propósito de establecer una secuencia y orden así que “Los momentos temporales dieron dirección hacia un objetivo”,²⁵ al documentar experiencias docentes obtenidas durante los años de servicio laboral, la mirada hacia la diversidad a través del tiempo, al revisar políticas educativas a partir de los años 80 con el impacto en las nuevas reformas educativas; todo aunado al conocimiento de una pedagogía de la diferencia contribuyen a la construcción de significados. Cada acto obtiene una razón de ser de acuerdo a la situación social e histórica vivida, hacer un análisis del relato crea la dirección de hacer algo en la escuela.

Hacer un viaje en el tiempo colabora a hacer un análisis diacrónico,²⁶ con una revisión de la percepción social, política y educativa de la diversidad, con declaraciones mundiales que dictaminan el deseo de eliminar la desigualdad educativa en el mundo, a través del tiempo se observa que México participa de los acuerdos tomados, y educación especial aparece como la tabla salvadora de los excluidos a partir del enfoque clínico, hacía la era de integración normalizadora que apoya la comprensión del cuándo, cómo o el porqué de la importancia de la inclusión, la relación entre sucesos, causas y consecuencias de la situación actual

En otro momento conocer la existencia del binomio inclusión-exclusión lleva a documentar las creencias, actitudes y prácticas pedagógicas ejercidas en la atención a la diferencia y diversidad, en el transcurso de la experiencia laboral en la cultura del contexto escolar manifestada en discursos ideológicos donde resalta la percepción excluyente en diferentes espacios y momentos de la escuela; al aprender y transmitir información de inclusión desde el paradigma de la normalidad, cooperando en la concreción de un currículo organizado de manera injusta, todos son referentes que aparecen en los primeros tramos de escritura, el registro de los mismos dan dirección y

²⁴ Walter Benjamín. *El narrador*. Libro dot.com. p. 3.

²⁵ Daniel Suárez. Op. cit. p. 8.

²⁶ Los datos en forma diacrónica contienen información temporal acerca de las relaciones secuenciales entre acontecimientos, describen cuándo ocurrió un suceso y los efectos que tuvo sobre los siguientes. Antonio Bolívar B. Op. cit., p. 12.

construyen la intriga desde el inicio, en cada capítulo esta se fortalece hasta lograr identificar una situación y problema pedagógico relacionado con las competencias docentes para planear el aprendizaje, y un horizonte para encontrar respuesta a preguntas que den una razón de estar y actuar de determinada manera en el mundo escolar.

1.3. Con paciencia y conciencia, se termina una prenda

Iniciar la elaboración de una prenda sin una receta previa, implica estar atenta para planear cada puntada, emplear habilidades mentales para analizar, comparar, deducir cada paso a seguir hasta tener la necesidad de alejarse por momentos tomar aire y volver al tejido. Solo así logré darme cuenta que construir la narrativa no es un proceso sin sentido, para evitar la deformidad del mismo es imprescindible una lectura constante y desarrollar la habilidad para articular elementos narrativos con los momentos de la metodología cualitativa que se une con la investigación narrativa. Al final, todas contribuyen a adquirir conocimiento sobre el mundo social, además de adentrarse en un proceso de aprendizaje y ejecución.

Cada puntada es clave de análisis y síntesis metodológica para identificar los datos que perfilan la trama del relato obtenida por medio de la observación, escucha y entrevistas, para así codificar la información y encontrar explicaciones teóricas. Ser consciente del contexto actual en relación de la diversidad no se obtiene solo de la experiencia empírica, la validez científica la adquiere con los pilares filosóficos, pedagógicos, sociales e históricos alrededor de la inclusión esto reconstruye los significados a su alrededor con teoría fundamentada.

Cinco son los acontecimientos significativos vinculados por la trama asociada a las prácticas pedagógicas empleadas para atender a la diversidad; las descripciones de estos están impregnados de la subjetividad de los actores, así se muestran los sentimientos con apoyo de metáforas, cual analogía vincula la realidad con ideas mentales. Una estrategia de análisis comparativo horizontal y vertical es organizar las muestras seleccionadas en tablas que apoyan un análisis metodológico durante la investigación, lo siguiente da cuenta de ello.

La mirada a través de la historia con sucesos atemporales colabora a identificar datos cualitativos en el macrorelato sobre la representación, percepción y las interpretaciones de la diversidad de tal forma que la relación sincrónica de datos, es establecer la sintaxis a los acontecimientos, organiza fechas o sucesos que dan cuenta de cuándo, qué, quienes participan, así comprender el contexto actual y encontrar el sentido de la historia. (Ver anexo 1)

La voz de los participantes en este proyecto se recupera a través de la entrevista una herramienta biográfica, como argumenta José Ruíz “Es una manera de interactuar, crear y captar significados en el que influyen características personales tanto del entrevistado como del entrevistador”.²⁷ En esta investigación los entrevistados son docentes de primaria, alumnos de los mismos grados; las preguntas constituyen elementos del acto educativo: enseñanza, aprendizaje y participación; otros relatos se obtienen al tener conversaciones sobre la historia laboral de experiencias vividas, con la interpretación de su propio mundo. Ambos testimonios nutren la narrativa, como ya se comentó, la investigación cuantitativa recupera las voces de quienes viven los sucesos, esto es suficiente para validar la experiencia, documentarla con teoría y crear conocimiento. (Ver anexo 2)

Otro momento del proceso es identificar hechos pedagógicos significativos, releer una y otra vez las experiencias ayuda comprender las “situaciones pedagógicas relacionadas con prácticas docentes centradas en la homogeneidad y completud”.²⁸ Con el ejercicio de actos de normalidad; la revisión de dos autores como Gerardo Echeita y Escudero favorecen a conocer que las culturas, actitudes, políticas y prácticas escolares creadoras de barreras que obstaculizan el acceso al aprendizaje y la participación; colabora nuevamente a resaltar el enfoque social de la educación al considerar los contextos como productores de estas barreras. El análisis de la información se ordena de manera conceptual, ejercicio que perfila la codificación de categorías como: culturas, prácticas de

²⁷ José I. Ruíz Olabuénaga. Op. cit. p. 165.

²⁸ Es creer que la diferencia necesita de atención especial para completar lo que hace falta para formar parte de lo deseado por la normalidad los “completos”.

exclusión, diferencia, normalidad,²⁹ dirigidos a continuar el hilo conductor centrado en las competencias empleadas para organizar el aprendizaje en el contexto escolar.

El análisis de fragmentos del relato resulta ser un ejercicio de decantación de información relevante para puntualizar la barrera creada por las prácticas docentes empleadas al concretar el currículo, situación que se traduce en un problema pedagógico e identifica el ámbito de intervención (Ver anexo 3); tener los elementos anteriores propicia hacer un ejercicio de síntesis para identificar el acontecimiento que me altera en la atención a la diversidad y crea impotencia. Plantear: ¿qué y porqué?, se produce exclusión actividad que precisa la situación problemática a atender. (Ver anexo 4)

El problema pedagógico centrado en las prácticas para planear el aprendizaje se construye con indicadores clave como: área o situación de interés para identificar el origen socio educativo centrado en el concepto de aprendizaje y educación que habita en los docentes que al final se convierten en actuaciones socio pedagógicas es decir en las prácticas ejercidas en el aula, las siguientes preguntas colaboran a precisar las causas: ¿Qué lo produce?, ¿qué consecuencias tiene? Dentro del fragmento de relato construido con las entrevistas. (Ver anexo 5)

Sin embargo, detectar una situación que ejerce exclusión y conocer las causas demanda una responsabilidad ética para intervenir a mejorar la situación, por lo tanto, es necesario centrarse en un hacer. Documentar de manera teórica el sentido de alteridad manifestado en el reconocimiento de los otros con posibilidades de aprender y participar a través de ser uno mismo, dio pauta para cuestionarse ¿Cómo resolver el problema encontrado?, ¿Qué tendría que hacer pedagógicamente para modificar las competencias docentes?, ¿La intervención que se haga producirá inclusión? Las respuestas llevan a construir el horizonte a futuro a través de identificar ¿Qué se quiere hacer?, ¿cómo se va a hacer?, ¿para qué se va a hacer? y ¿por qué se va a hacer? En relación al paradigma inclusivo, si se conoce el origen del problema, la estrategia para lograr una escuela para todos es el Modelo Pedagógico de trabajo con Unidades Didácticas propuestas por Pilar Arnaiz

²⁹ La normalidad es lo deseable a alcanzar de acuerdo a la clasificación de lo común y frecuente de la mayoría, anormal la diferencia es lo menos deseable y aceptado.

acompañada del desarrollo de la mediación cognitiva y pedagógica, está apuntala a transformar una escuela inclusiva que atienda a la diversidad.

Entre cada puntada del entretejido al pensar y escribir resulta incomprensible y cruel reconocer la responsabilidad en cada acto de rechazo, plantear una solución es una decisión responsable de intervenir para modificar; es la oportunidad de renacer con los otros, es decir todos juntos, lograrlo requiere crear un sentido de comunidad para poner en práctica entre compañeros culturas, actitudes y prácticas pedagógicas empleando el mismo lenguaje, con intereses comunes en una *dialogicidad* compartida además cooperen y tomen decisiones de manera autónoma con la apertura y conciencia de reconstruir la importancia de desarrollar éticamente competencias docentes necesarias al organizar un currículo y atender el aprendizaje en la diversidad docente. (Ver anexo 6)

Ahora el eje central de la transformación de mi ser profesional y personal demanda interponerse en el mundo escolar con una visión dirigida a un horizonte de futuro para estar cara a cara con los otros, a través de un modelo pedagógico con principios incluyentes para crear una comunidad sensible y responsable en la igualdad de oportunidades con la gran posibilidad de desarrollar las competencias necesarias para mejorar la profesión. Por tal motivo se plantearon dos preguntas como el deseo esperado de reconocer la necesidad de actuar en beneficio de la inclusión. (Ver anexo 7)

El desarrollo del Modelo Pedagógico centrado en el principio de ser una escuela para todos conlleva a plantear propósitos-guía para no perder el camino hacia lo deseable. (Ver anexo 8) La intervención y el logro de la transformación se planean con unidades didácticas donde existen momentos cruciales de aprendizaje integral al esperar la adquisición de conceptos, procedimientos y actitudes aspectos necesarios para desarrollar un saber, saber hacer y saber ser durante el desarrollo de los Consejos Técnicos Escolares. Cada una de ellas inicia y continúa un proceso es decir tiene una relación vertical y horizontal para lograr la alteridad hacia los otros, los compañeros, romper con un individualismo instaurado por el tiempo hacia la cooperación y mejorar competencias docentes. (Ver anexo 9)

Definitivamente cada puntada es una etapa de elaboración del tejido, no se intenta desvalorar que un instructivo establecido sea poco funcional, pero intercalar conocimientos previos, un método cualitativo con una identidad narrativa que implica investigar de otra manera la realidad, dan seguridad de tener los pies sobre la tierra. Es claro llevar a la práctica lo planeado da la oportunidad de evaluar de manera constante los resultados para ajustar si es necesario cada unidad.

Solo al continuar la escritura del relato permite ver como una bola de estambre tejida se transforma cada vez en una prenda única con esencia personal, así es el cambio de la percepción y reconocimiento de la diversidad, mi horizonte a futuro es no detener las “sorpresas” vividas, por el contrario, afianzar lo aprendido, hacerlo un estilo de vida personal y profesional.

CAPÍTULO 2: UNA MIRADA A LA DISCAPACIDAD. LA NORMALIDAD, UN LENTE SOCIAL

Inicia el día, es miércoles, no es un día como cualquier otro. Es necesario mentalizarse que hay reunión de Consejo Técnico de la UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva).

Saber que habrá nuevos conocimientos que aprender debería ser motivo suficiente para asistir, sin embargo, no es así, es más importante la emoción de estar entre compañeras tras dos meses de no vernos, espero que, en esta junta el director sí cumpla la promesa de siempre, dar un tiempo, aunque sea pequeño, para platicar de la vida cotidiana, de la familia, de salud.

Al llegar al punto de reunión, cinco minutos antes de las ocho, ya se respira un ambiente apresurado, organizando papeles, el proyector, la computadora, la bitácora, la libreta de asistencia, la orden del día ¡Oh, cielos, es tanta la presión que no hubo tiempo de saludar! La indicación es sentarse, callar y poner atención. Así se cumple con el ritual establecido por años; iniciar exactamente a las ocho de la mañana, sin perder un minuto más, ni un minuto menos.

La escucha al director fue inmediata. Enfatizó en la presentación de nuevas indicaciones sobre una “novedosa” forma de trabajo (Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) para lograr la inclusión de los alumnos con discapacidad a la normalidad deseada por la cultura escolar y social, un quehacer desde el año 2003,

Fue inevitable sentarme al final de la mesa. Ayudó a adentrarme en mis pensamientos. Me mantuve con la mirada perdida, en un punto infinito de la puerta del salón, dispersa ante un discurso inacabable, parecía no estar interesada en el tema, pero no fue así.

La aparente distracción tenía una razón, no era la primera vez que sucedía; pensé varias cuestiones. “¡Es otro cambio!”. Cuando todavía no se conoce el impacto del modelo del momento aun cuando se llenan un sinfín de formatos para evaluar logros. Pero, bueno,

¿Ahora qué se debe de hacer? Hay que identificar a otros niños aparte de la discapacidad. Existe otra clasificación para la atención; que, si son migrantes, indígenas, pobres, brillantes intelectuales, pareciera que es todo aquello que ha sido excluido por siempre. Es como si fuera una inclusión fracasada de los estudiantes segregados socialmente porque “siguen ocupando en la escuela un estatus marginal y teniendo una identidad marginada”.³⁰ Como los que no tienen cabida en un lugar con reglas intangibles, sin embargo, hay que ser hábil para encontrar el “defecto” al pensar ¿Qué rostro tienen los niños en condición de calle?, ¿Hay que escuchar con atención la forma de hablar para descubrir si son de origen indígena?, ¿escudriñar si están enfermos y de qué?, es jugar a ser investigadora que violenta la intimidad social del otro, cuando en realidad es un acto que causa molestia personal.

Entonces, hay que memorizar ciertos principios teóricos si se quiere subsistir en el medio docente. Ser poseedora de conocimiento significa tener ventaja ante los compañeros y hacia los docentes de grupo. Claro, es una “filosofía oculta” en educación especial, tener una mirada de superioridad ante aquellos que son diferentes y, por supuesto, no son especialistas.

Finalmente la intención es ir a la primaria a explicar que ahora la UDEEI apoya a otros alumnos que están “en riesgo”³¹ de no obtener una educación de calidad, pero la discapacidad continua siendo prioridad de atención especial, con la necesidad de flexibilizar la planeación solo para “estos” niños, aunque siendo sincera, aún no tengo claridad total de cómo hacerla y aunque he pedido apoyo de concedores, continua la incertidumbre como en la era de la integración educativa. Ahora con la moda de hablar de inclusión pareciera estar viviendo lo mismo; es decir, nada ha cambiado desde los noventa al enfatizar ¡Discapacidad, discapacidad, discapacidad! en educación especial. Claro, es la raíz de su existencia. Terminó la junta como siempre, los “acuerdos tomados en colectivo” se centraron en ir a buscar a esos niños, además de memorizar y ejecutar el nuevo planteamiento.

³⁰ Roger Slee. Op. cit. p. 71.

³¹ Estar en riesgo de no acceder, permanecer, participar o egresar de la educación básica por condiciones de origen social al ser indígenas, estar en situación hospitalaria o de calle, tener capacidades o aptitudes sobresalientes.

Por la tarde, sentí insatisfacción de no haber logrado lo deseado con el modelo anterior, al ver que continua solo la integración física, esto me llevó a recordar cómo había llegado a este momento. ¿De verdad fue lo que quería hacer cuando estudié en la normal?, o ha cambiado la manera de mirar la discapacidad, basta un vistazo al pasado, en la infancia para encontrar la respuesta

2.1. ¿Tener discapacidad es ser diferente? Una mirada a través del tiempo

En la década de los ochenta, cuando era niña, mirar la discapacidad se concretó a observar desde lejos, escondida detrás de un adulto, la apariencia física de las personas. Sentía el temor de ser descubierta, pues disimular el asombro no era tarea fácil. Como si fuera detective, en mi mente infantil, daba inicio una serie de pensamientos para descubrir las causas que provocaron estar así. Me hacía tantas y tantas preguntas: ¿sería por mala suerte de los padres?, ¿fue un designio divino enviar a un niño “malito” a esos padres para que aprendieran una lección y reformaran su vida?, ¿habría un accidente en el hospital? Cual fuera la respuesta, un sentimiento de lástima apareció hacia el otro. Al final, era claro, “es diferente a los demás y a mí”. Tal vez por eso nadie hablaba de ellos los medios de comunicación no mencionaban esos temas, era irrelevante invertir tiempo en anormales,³² que casi no se veían.

Sin comprender por qué los adultos enseñaban a mostrar empatía, al tratar de sentir la infelicidad de vida de “esas” personas, finalmente me educaron a valorar mis posibilidades individuales sobre las debilidades y pocas oportunidades de ellos para tener éxito en la vida. Cada vez que una persona con discapacidad se “atravesó” en mi camino, un sentimiento de solidaridad se hizo presente, sin embargo, nunca deseé estar en sus zapatos.

En ningún momento hubo conciencia de formar parte de un sistema, donde la sociedad estaba centrada en un sentido de alineación,³³ al asegurar que la mayoría o todos los

³² Es un término socialmente adjudicado a los individuos que se encuentran fuera de las normas establecidas dentro de un grupo.

³³ Enrique Dussel. *Filosofía de la liberación*. México. Fondo de Cultura Económica, p. 70.

niños eran “normales”,³⁴ por lo tanto la discapacidad fue vista como el enemigo o el extraño que oscurecía la brillantez y perfección de cualquier espacio que visité en la infancia, la escuela no logro ser la excepción.

En la vida escolar de primaria y secundaria fue importante convivir con otros niños, pero al llegar al salón rápidamente se perdía el interés, al cumplir con el dictamen heterónimo docente al asignar lugares por filas, separar a los aplicados, los más o menos de los burros, tal vez las pestañas eran quienes nos delataban siempre creí que en la “Escuela de docentes” seguro les habían enseñado a detectar en cada niño una etiqueta para sentarlos así, o tal vez, podía igual que yo sentir en la piel que la manera de aprender en cada compañero era diferente, solo bastó observar para darse cuenta, unos eran buenos para matemáticas, otros para español o en educación física, pero había otros en la última fila eran callados y apartados de la mayoría, acercarse a ellos con la intención de ayudar dejó entrever que también sabían muchas cosas; nunca entendí porque los adultos del salón no lo notaron. Pero siempre hubo la seguridad, que había niños con aptitudes diferentes, unos más listos que otros, inquietos, sociables, pero nunca con discapacidad.

Aún no descifro cómo la mayoría de docentes no lograron darse cuenta de las diferentes maneras de aprendizaje de los niños del grupo; solo algunos, los menos, miraron entre las filas con mayor atención, explicaron de manera distinta al resto, reconocieron sus buenos resultados y por obra de magia ayudaron a mis amigos a salir de su espacio callado, imagino que esos adultos tenían dentro de ellos algo de niños, de lo contrario no habría explicación para comprender lo hecho.

Sentarse con un compañero con el “don”³⁵ de la inteligencia eterna era complicado. Estar con él platicar o compartir algún material porque solo iba a estudiar, no a prestar un lápiz o a ayudar a alguien no quedaba de otra, había que aguantarse.

Tal vez habían comprobado que la inteligencia era un don que se traspasaba por ósmosis, cuando se cumplían los cánones docentes dominantes de la enseñanza, en las

³⁴ La normalidad se considera bajo aquello que se observa con mayor frecuencia como común o general en una sociedad.

³⁵ La ideología de los dones naturales, sostiene que cada uno de nosotros venimos al mundo, desde el nacimiento, con una suerte de órgano para aprender mientras que otros nacen sin ese don para los estudios. Pierre Bourdieu. Carina V. Kaplan. *La inclusión como posibilidad*. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2006. p. 33.

clases al ser siempre receptores de instrucciones, copiar del pizarrón, resolver ejercicios de los libros, ser espectador³⁶ en un escenario-clase sin interacción con el actor principal y dueño total del espacio, si existían dudas el espectador era poco hábil además nunca había tiempo para aclaraciones.

Había lemas motivantes para ser mejores, “no entienden”, “nunca ponen atención”, “mejor siéntate hasta atrás”, para *introyectar* esta filosofía fue necesario asumir el papel de un público tranquilo, sobre un monólogo ofrecido durante la jornada escolar, al final del día tenía que esperar la determinación del juicio al naturalizar el fracaso escolar al responsabilizarnos de la insuficiencia de conocimiento, esto permeó la trayectoria escolar de muchos alumnos por largo tiempo.

Pareció que las actitudes de escucha, atención, trabajo, sentarse, copiar del pizarrón fueron suficientes para enseñar a leer, escribir, sumar y restar de eso siempre se quejaban los docentes estoy segura que eso les pedía el director que enseñaran los seis años de primaria. No recuerdo a alguien entrar a los salones a pedir un plan de trabajo para enseñar otras cosas, los libros de texto fueron “oro molido”, como decía el docente Jorge de tercer grado; tenían al inicio de cada bloque, seis o siete objetivos generales, que se leyeron en cada bimestre, materia y grado escolar; las explicaciones estaban por demás eran muy claros decía quienes; los alumnos, un verbo; lo que deben hacer y tema, los conceptos para aprender, era todo quién no lo entendiera no pertenecía a este planeta, se daba por hecho la comprensión y compromiso del alumno para lograrlos, en efecto estaban tan claros, que nadie tenía preguntas.

Una maestra todavía en servicio hasta el día de hoy, respalda la visión de niña sobre la guía del aprendizaje:

“Sí, mira, siempre se ha pedido la planeación. En aquellos tiempos era estructurada; teníamos que registrar objetivos generales, objetivos particulares y lo demás, igual que ahora, las actividades, materiales y un espacio grande para observaciones. Se entregaba todos los lunes. Ayudaba

³⁶ Jacques Rancière. *El espectador emancipado*. Argentina. Manantial. 2008. p.11.

*mucho porque así sabías qué ibas a hacer con los niños, pero como siempre algunos no la hacían y se apoyaban solo en libros”.*³⁷

Los libros siempre fueron una herramienta indispensable de enseñanza y trabajo durante la jornada escolar, recordar la guía docente para resolver los ejercicios con explicaciones que no se comprendían, provocaron momentos de preocupación, al final innecesarios en cuestión de minutos, desaparecían cuando él mismo daba las respuestas, nunca entendí la necesidad de preocupar a los niños, enseguida los espacios vacíos de las páginas se llenaban de palabras, la felicidad de lograr el objetivo igual que todos los compañeros, lo estimuló a sentirse como los demás trabajadores del aula. Como niños estaba clarísimo, no había duda alguna ¡Los docentes lo saben todo! No necesitaban estudiar más, por eso su trabajo era enseñar y el de los alumnos hacer lo que decían los objetivos.

Las madres de esos tiempos muy preocupadas de la educación escolar siempre veneraron la función de la escuela, repetían una y otra vez que era el lugar ideal para educarse, con el tiempo tener un buen trabajo y buen ingreso económico, cosas que no entiendes cuando se tiene cinco años, la hacían ver bonita cuidando su figura estética “Mira, vas a aprender mucho, vas a tener muchos amiguitos, te va a ir muy bien”. Como el lugar fantástico de tener lo que en casa no era posible y lo deseado por cualquier niño. Bueno de alguna manera habría que convencer de ir a la escuela.

Llegar a ella no fue lo esperado, amigos no había, pero sí obtener un espacio personal, una silla, de donde no debería moverme durante cuatro horas, se cumplió con el sistema cíclico, siempre presente en la memoria hasta el día de hoy, si hay docentes, hay enseñanza, si hay enseñanza existen alumnos, el aprendizaje se relacionó solo con los dones intelectuales de algunos niños, para ellos sí formó parte del sistema, para otros resultó ser mera información de un lugar lejano sin relación con la vida.

Finalmente la escuela cumplió con su función de institución social, formar a través de la transmisión bancaria de conocimientos,³⁸ en donde el docente enseña un cúmulo de información que deposita en los alumnos, la escucha al otro, del aprendiz, no fue

³⁷ Entrevista realizada por la autora a la docente Inés Durán, en las instalaciones de la escuela primaria José Torres Túnez, Abril 2016.

³⁸ Paulo Freire *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. SIGLO XXI .2004. p.27.

realmente importante, la diversidad³⁹ que siempre ha existido se asoció solo a condiciones sociales como bajo capital cultural⁴⁰ culpando a los pequeños de su fracaso por razones de pobreza, desintegración familiar, en una escuela pública ubicada en una colonia en inicios de urbanización, fingiendo una alteridad de comprender situaciones “adversas” con la intención completar a los extraños con lo que debería tener ser un alumno modelo.

La escuela en ese entonces resultó ser el mejor ejemplo de alineación, si las niñas jugaban con los niños eran consideradas inquietas, si no trabajaban y aprendían todos igual rápidamente se convertían en burros, siempre fue hacer lo que dictó la mayoría, resultó ser molesto siempre tener que alinearse a las reglas establecidas y no tener voz ante las injusticias, cuando los docentes golpeaban con el borrador o una vara a los enemigos de su sistema.

La mayoría estuvimos allí sin embargo los que tenían discapacidad nunca tuvieron presencia en el salón parece que acudían a escuelas donde había niños o jóvenes con la misma condición o solo eran atendidos en instituciones médicas, de eso nos dimos cuenta en la casa porque una vecina tuvo “un hijo que nació mal”, Luis era su nombre su mamá lo llevaba a un hospital para que aprendiera a valerse por sí mismo, leer y escribir no estaba dentro de sus posibilidades, en verdad nunca entendí por qué. Pero si era *anormal*, es lógico que fuera a otra escuela, con los diferentes.

Esta realidad, no estaba alejada de las políticas internacionales en relación a la discapacidad como se enmarca en la siguiente declaración: “Se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación”.⁴¹ Ahora puedo comprender la vida de Luis, la política de ese tiempo se concretó a dar una atención institucional en hospitales o espacios físicos para compensar la “falta de” es claro, permeó un enfoque totalmente médico declarando diagnósticos incurables e

³⁹ Diversidad, hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Diferencias es la valoración (por tanto subjetiva) de la diversidad. Inclusión consiste en brindar la oportunidad de igualdad de oportunidades de aprender y participar de la vida escolar. Miguel López Melero. *Op.cit.* p.97.

⁴⁰ Capital cultural se reconoce como las formas de conocimiento, educación o habilidades y ventajas que tiene una persona de acuerdo a su entorno y contexto social determinado.

⁴¹ Declaración de la ONU sobre los derechos de los impedidos, 1975. Ismael García Cedillo *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*. México. SEP. 2000. p. 31.

irremediables para la anormalidad, porque no existía medicamento alguno para atender la ceguera o la debilidad mental.

Pero no solo él vivió ese momento histórico, también los profesionales de educación especial recuerdan con nostalgia el privilegio de haber brindado una atención terapéutica-clínica, centrados solo el individuo, al expresar:

“Antes, atender la discapacidad era fácil porque nada más teníamos que rehabilitar su problema, motor, visual, intelectual o auditivo. Ahora no con la famosa integración, nadie tiene claro lo que se debe hacer.

*Nosotros éramos dueños de nuestro espacio y tiempo, era muy específico nuestro trabajo, ayudábamos a tener una mejor calidad de vida”.*⁴²

El Estado cumplió con esta declaración al abrir instituciones donde el propósito principal fue cuidar de los niños con discapacidad y rehabilitarlos para cumplir con la condición de cubrir el derecho a una calidad de vida en el ámbito familiar, la injusticia social se interpretó como una oportunidad de atención para los necesitados.

El enfoque asistencialista permaneció en los inicios de los años noventa, cuando me encontraba en la normal, durante un semestre fue necesario conocer sobre las diferentes discapacidades para las que formaba la escuela, en una ocasión tocó visitar un hospital de ortopedia que se encontraba cerca del parque de la Bombilla en San Ángel, cuando llegamos significó estar en otro planeta, al entrar toda normalidad se quedó tras la puerta principal, al iniciar el recorrido por los pasillos solo médicos, enfermeras, terapeutas y nosotras estábamos de pie con las extremidades completas funcionando, la mayoría niños o jóvenes mostraron la falta de algún miembro del cuerpo, en nadie había un equilibrio físico al esperado por los extraños que llegamos a su mundo, el tiempo se detuvo durante el recorrido, al ver prótesis, sillas de ruedas, muletas y un sinfín de aparatos ortopédicos por todos lados después un suceso inesperado se hizo presente y aún permanece en el recuerdo.

⁴² Entrevista realizada por la autora a la docente María Elena Zavaleta en la sede de la UDEEI 271, en agosto 2016.

Al dar las 10:30, nos llevaron a la azotea del edificio, en ella había columpios, sube y baja, un juego que giraba con el empuje de los niños, la orilla del espacio estaba delimitada con alambrado muy alto. Al inicio no comprendí que estábamos haciendo allí, surgió la duda: ¿Quién usará estos juegos? Seguramente los familiares que vienen de visita, cuando sonó el timbre empezaron a aparecer por la escalera, los pequeños que habíamos visto abajo.

Fue impresionante ver que nadie tenía un cuerpo completo, eso no fue obstáculo para usar los juegos y divertirse como cualquiera, reían, usaban códigos entre ellos, fueron los niños más felices en esos treinta minutos de recreo, nosotros solo observábamos sintiendo ser las anormales en ese espacio, al terminar regresaron para continuar con sus actividades, permanecimos calladas con la impresión de haber tenido una pesadilla.

Después, el recorrido continuó la guía nos dirigió con una niña que no tenía las cuatro extremidades, sus prótesis obtenidas por medio de donaciones no servían, estaban buscando nuevos apoyos económicos para arreglarlas, mientras estaba posada en una silla de ruedas tomaba dictado con el lápiz en la boca.

La exterioridad mencionada por Dussel se hizo presente al vivenciar que se encontraban: “Alejados de la proximidad, en la lejanía, su presencia vuelve a recordarnos la proximidad postergada”.⁴³ Esa experiencia confirmó su existencia pero fuera de la alineación de una escuela regular y común, sin ningún reconocimiento social. Salir de allí, significó dejar un lugar que ante los demás no existe, los niños estaban en ese hospital porque atendían su salud y el aprendizaje, apartados, separados de una sociedad totalizadora, en lo común de la mayoría de individuos. Resultó ser una experiencia cruel y dolorosa, todas lloramos al salir.

Ahora puedo comprender las acciones desprendidas de las políticas llevadas a cabo resultaron ser “eso dado, que se presenta como lo justo, lo correcto, lo verdadero”⁴⁴ ; el “hospital escuela” fue muestra clara de ello lo posible de alcanzar puesto que es lo deseado pensado por otros, de la mayoría que están completos.

⁴³ Enrique Dussel. Op. cit. p 56.

⁴⁴ Carlos Skliar. ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia presente. Madrid. Miño y Dávila Editores. p.9.

Estar en ese hospital llevó a reflexionar la clara atención paternalista al cubrir la realidad social al separarlos de la comunidad común y normal, estableció una brecha entre nosotros; nos-individuos con capacidades completas, la mayoría con oportunidades de desarrollo, a los –otros- reconocidos como minoría, incompletos apartados de lo general, en desventaja de participación social, en un mundo capitalista que requiere individuos activos productores o consumidores; la discapacidad no es ni uno ni lo otro, por lo tanto, es invisible a los requerimientos economicistas que en ese momento estableció el país. Finalmente es una “indiferencia colectiva”⁴⁵ proveer una atención especial física para ocultar la apatía manifestada en opresión de la diferencia.

La atención educativa en ese entonces para todos los niños, la percibí cómo un futuro muy lejano, en la que tendrían que existir las condiciones políticas, económicas, sociales e ideológicas del reconocimiento a la diversidad antes de subsanar la exclusión de la discapacidad.

Retomando la situación escolar, al pasar el tiempo elegir la especialidad de problemas de aprendizaje en la Normal de Especialización cobró sentido la experiencia de la primaria, al ver la mínima ayuda obtenida cuando un tema se enseñó con sentido ligero, como un viento momentáneo que atraviesa el rostro sin tener la seguridad de haber sido una sensación real o imaginaria, tal vez si hubiese habido una explicación, un material o ejemplos concretos que ayudaran a comprender posiblemente la historia sería diferente, por eso conocer sobre problemas de aprendizaje fue la oportunidad de subsanar la ayuda que no se recibió en la escuela.

Al leer en el periódico las habilidades a desarrollar durante la carrera: “El profesional en esta área contará con conocimientos y estrategias para apoyar a los niños en su proceso de aprendizaje y dificultades en la etapa escolar”, la primera imagen mental, fue un salón de clase como el de la infancia donde nunca apareció la discapacidad, por lo tanto continuó siendo invisible en la formación instructiva y social aseverando que “Mirar para el otro lado es un reflejo humano cuando se pone a prueba nuestra sensibilidad. Es una forma de indiferencia”,⁴⁶ con la mirada de la infancia era suficiente; la argucia era clara al

⁴⁵ Roger Slee. Op. cit. p. 65.

⁴⁶ Roger Slee. Op. cit. p. 68.

decir “*No creo tener la facilidad de atender la discapacidad, no sabría qué hacer con ellos, puedo causar más daño que ayudarlos*” cuando en realidad el miedo del contacto se hizo presente, fue mejor eliminar de la lista las especialidades relacionadas con ella.

La formación académica se centró en conocer los procesos de desarrollo evolutivo y cognitivo con un enfoque constructivista, dificultades en la adquisición de conocimientos, por supuesto estrategias de atención bajo un enfoque psicoterapéutico, la individualidad y personalización del alumno fue la prioridad para compensar lo faltante, el aspecto social se centró solo como una habilidad personal de interacción en el aula.

En ese entonces ya había más información la asociación de APAC⁴⁷ tenía comerciales en la televisión solicitando donativos para niños con parálisis cerebral, no solo los estudiantes de la Normal veíamos la discapacidad, ahora todo el Distrito Federal sabía que existía, una parte de la sociedad ayudó a los minusválidos con pequeñas dadas sin embargo la exterioridad social continuó. La prioridad fue adquirir aprendizajes técnicos para asignar etiquetas específicas para las dificultades de aprendizaje como fallas en la integración fonética, noción viso espacial, entre otras.⁴⁸ La atención fue completarlos con el diseño de planeaciones individuales, específicas en el desarrollo de habilidades con el uso de materiales la construcción de un conocimiento seccionado para subsanar el déficit con mínimo vínculo con las actividades y metodologías empleadas en las aulas.

Hacer esto causó sentimientos de emoción solo eso necesitaban los niños, manifestar empatía por quienes sintieron que algo tenían porque no aprendían igual que los demás era suficiente, la especialidad hizo responsable solo al individuo de su desgracia cognoscitiva, fortaleciendo la seguridad personal sobre el quehacer educativo, con temas específicos, como si fuera una máquina que necesitara un tornillo engrasado para funcionar.

Durante los primeros días durante el camino hacia la Normal noté la existencia de una primaria que tenía la leyenda “Escuela Primaria de Educación Especial para Problemas de Audición y lenguaje”. La era de la institucionalización enfatizó la escolarización de los

⁴⁷ Asociación Pro Personas Con Parálisis Cerebral.

⁴⁸ Dificultades en el ordenamiento secuencial de fonemas en la estructura silábica de la palabra. Dificultades al captar las dimensiones y características del espacio por medio de la vista.

anormales al dictaminar que todos los niños en condición de discapacidad tuvieran al alcance las condiciones diarias lo más “parecidas” a los niños “ordinarios,” así lo estableció el llamado de la UNESCO en 1968 en el que se define el dominio de la educación especial al hacer énfasis a los gobiernos sobre “la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos a la vida económica y social”.⁴⁹

La primaria vecina no era la única, se crearon escuelas organizadas en áreas de discapacidad, es decir, se agruparon a los extraños por igualdad, siendo una clara subcategorización de la diferencias con el uso de una pedagogía, currículo y maestras especiales necesarias para lograr aprendizajes, también se crearon servicios educativos, como grupos integrados⁵⁰ constituidos por alumnos con diferentes problemas entre siete y nueve años, centros psicopedagógicos que daban apoyo educativo en el horario alterno a la escuela regular.

Así, educación especial se posicionó en ser salvador de la discapacidad, de los otros, en el ámbito educativo reafirmando la idea de Roger Slee: “La educación especial es subconjunto de la escolarización como proyecto político para ordenar y regular a la población infantil”,⁵¹ sin embargo ese era el futuro laboral, estar en una escuela, normalos para poder convivir en una sociedad competitiva estandarizada.

Pero el futuro sorprendió radicalmente el último año de la licenciatura se habló de una Modernización Educativa, devaluación, etcétera, esto trastocó a la Normal de Especialización también, la economía del país pasaba por momentos difíciles, la situación laboral no estuvo exenta la generación de la que egresé tuvo que buscar trabajo por su propia cuenta, la asignación de plazas hechas por la institución se suspendió, los académicos aconsejaron buscar empleo donde y como sea porque el futuro era incierto.

⁴⁹ García Pastor. Ismael García Cedillo. 1993. Op. cit. p. 43.

⁵⁰ Eran grupos conformados por alumnos con dificultades de aprendizaje, lenguaje o conducta mostradas en los dos primeros años de escolarización; la permanencia podía ser hasta tres ciclos escolares, la invisibilidad está presente en la asignación numérica o alfabética de grado y grupo, participación de actividades colectivas extraescolares, cívicas y cognitivas, estigmatizado como el grupo de los niños con problemas.

⁵¹ Roger Slee. Op. cit. p.110.

Las escuelas especiales empezaron a desaparecer, políticas integradoras se concretaron, una incertidumbre enorme se apoderó sobre cualquier expectativa laboral, estas tuvieron como objetivo desarrollar estrategias para la atención de la discapacidad dentro de un ambiente común asintiendo a una hospitalidad bajo estándares homogéneos, para promover la participación social, eliminar etiquetas. Para comprender el cambio llamado reorientación de los servicios de educación especial fue necesario estar dentro del sistema escolar e iniciar la concreción mal comprendida de políticas centradas en la normalización,⁵² el propósito principal fue promover una integración educativa⁵³ de la discapacidad a las escuelas regulares, principalmente en primarias.

Como docente de Apoyo que ingresa en 1996 a laborar en la Dirección de Educación Especial después de haber transcurrido la incorporación de las USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) a las primarias, resultó ser un camino incierto enfrentarse a los principios integradores, por dos motivos: desconcierto de trabajar con los diferentes cuando no fue un detonante de interés personal ni profesional y por haber sido un tema con mínima contextualización a la realidad de la SEP con el plan educativo de la Normal.

Todo lo anterior causó en su momento incertidumbre sobre el quehacer en la escuela regular enfrentándome a varias interrogantes: *¿cómo relacionarse en la escuela?*, ¿habrá niños con discapacidad, si no estudié para eso? ¿qué se le dice a un maestro, si ellos tienen más experiencia y conocimiento?, ¿cómo planear para los niños con discapacidad?, ¿tiene que ser diferente? ¿cómo enseñar a un niño con discapacidad a leer?, ¿tengo entendido que el trabajo solo es con los niños, no con docentes? ¿a quién se debe rendir información, a educación especial o a las autoridades de las primarias?, ¿cómo se trabaja con un equipo de apoyo?

Las respuestas me llevaron a reconocer que nadie puede aislarse del contexto social en el que se encuentra; la información institucional y teórica frente a la realidad laboral y

⁵² Implicó proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales: una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos y la oportunidad de desarrollar sus capacidades. Ismael García Cedillo. Op. cit. p. 43.

⁵³ Implicó que los niños con necesidades educativas especiales tengan una vida de lo más normal posible, por eso es necesario que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin n.e.e. y trabajen en el currículo común. ibídem. Op. cit. p. 53.

escolar produjo aprender en la práctica a resolver situaciones en el momento en que se presentaron, las experiencias vividas con el conocimiento situado en la realidad con el proceso de aprendizaje en esta maestría provoca reconocer los actos no intencionados de exclusión en la integración de los extranjeros quienes son el insumo permanente de deseos políticos para regular la desigualdad presente en el mundo.

Las políticas educativas son referentes históricos asociadas al binomio mencionado, en los 90 se hablaba del modelo económico-educativa de Modernización, sin embargo, lo interesante fue vivir en carne propia en las escuelas la concreción de políticas en el cumplimiento de las normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993.

¿Cómo lograr la igualdad de oportunidades en un ambiente homogéneo donde la misma comunidad de alumnos y docentes no es reconocida como diversa? y las condiciones escolares e ideologías son coercitivas; resultó ser ambiguo, estar físicamente en la escuela ante ideologías conservadoras con la percepción social de que los niños con discapacidad no debían salir de instituciones médicas, escuelas o asociaciones que dieran una atención humanitaria incongruente con la indicación de normar la discapacidad de acuerdo al medio escolar. Entonces “la diferencia y la diversidad, se consideran como problemáticas y peligrosas, social y educativamente, por lo cual las culturas minoritarias deben someterse a la cultura hegemónica”.⁵⁴ Es decir, la mayoría que son los normales deben dominar a los anormales por disposiciones políticas y herencia sociocultural.

La integración a las escuelas primarias cumplió con un apartado de la declaración hecha en Salamanca y el Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, “Las personas con n.e.e. deben tener acceso a las escuelas ordinarias que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño capaz de satisfacer esas necesidades”.⁵⁵ Esto en primer momento trastocó a los maestros de educación especial antes que a los niños con discapacidad siendo desconcertante el actuar, si solo se había estado en una primaria

⁵⁴ Miguel López Melero. Op.cit. p.81.

⁵⁵ Se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades derivan de su capacidad o dificultades de aprendizaje. [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.p.VII.Declaración de Salamanca y Marco de Acción para la Necesidades Educativas Especiales](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.p.VII.Declaración_de_Salamanca_y_Marco_de_Acción_para_la_Necesidades_Educativas_Especiales). España. UNESCO.

durante las prácticas profesionales teniendo una intervención en grupos integrados, esta modalidad de educación especial fue paralela en la organización de la primaria, sin tener relación alguna con directores, docentes y padres de familia; en otras palabras, se desconocía totalmente la estructura de una escuela primaria, ahora cada USAER interpretó el modelo de apoyo según sus habilidades justificando el bajo impacto al decir “estamos en proceso” sobre la integración de la discapacidad, es decir nada es correcto o incorrecto.

Pero, ¿qué se le dice a un maestro de grupo? Si el escenario vivido en la niñez siempre colocó al alumno de espectador, ante la lógica del docente explicador poseedor de todo el conocimiento en las aulas, sin reflexionar su hacer en la transmisión de contenidos, conservando su ignorancia a través de una mirada clínica para determinar el éxito o fracaso en los alumnos durante varios ciclos escolares, además sintiendo un rechazo hacia la discapacidad, ¿cuál era mi trabajo? ¿solo informar mis actividades?

Ahora si hay niños con discapacidad ¿qué hacer?, ¿cómo ocultar mi desconocimiento sobre alguna condición diferente a los problemas de aprendizaje?, ¿cómo ayudar a los padres quienes no aceptan la situación de sus hijos y tienen miedo de la discriminación en la escuela?

Tantas incógnitas se ampliaron con adversidades vividas al integrarme a una escuela sin un periodo de información o sensibilización previo hacía la comunidad escolar sobre el proceso de atención, esto creó una barrera colectiva en la aceptación del servicio, amplió la incertidumbre en directores, docentes, padres de familia y niños, por recibir alumnos “malitos”, con el temor de trabajar con la discapacidad perpetuada con la elección de la especialidad elegida.

La única fortaleza que aminoro la incertidumbre fue saber que era una docente especialista con saberes teóricos y prácticos adquiridos en la formación profesional en el área de problemas de aprendizaje y mi propósito era reeducar dificultades de manera individual atendiendo desde una perspectiva psicopedagógica solo los problemas para aprender a leer, escribir, hablar, sumar, restar, multiplicar de los alumnos; contar con algunos referentes conceptuales sobre la función aunado a situaciones adversas como la ausencia de director en la unidad, la falta de la participación del equipo de apoyo

técnico (psicóloga, maestra de lenguaje y trabajador social) y asesoramiento de las autoridades, promovió una intervención bajo un modelo clínico en busca de las necesidades educativas especiales o la discapacidad llegando a confundir con la presencia de problemas de aprendizaje, de conducta, atención, entre otros, esto fue una ventana abierta para los docentes para enviar a alumnos consentidos, con sobrepeso, con lentes, desorganizados, soñadores, cuando imaginaban que algo pasaba en su cerebro o en casa porque a veces no trabajaban. Pero solicitaban atención ya que se tenía la concepción de ser “especialista para casos difíciles” y esa era la función a desempeñar en la primaria.

En las escuelas primarias la inconformidad se respiró en el aire con esta nueva disposición educativa al reconocer la falta de preparación profesional para brindar el servicio educativo, también para los de apoyo resultó imperativo si bien tenían una formación específica, debían atender cualquier discapacidad integrable bajo el lema “ si se adapta a las reglas y convivencia de la escuela se queda en ella”, lo anterior refleja la existencia de una representación social de la discapacidad donde las diferencias solo son responsabilidad del “otro” por tanto se antepone la discapacidad ante el aspecto pedagógico teniendo criterios “normales” a nos-otros denotando una vez más un rechazo contundente de la diferencia.

Sin embargo, en el día de hoy existen momentos en los que parece que el tiempo se detuvo al vivir situaciones similares al pasado como en los noventa con la misma percepción social, las mismas actitudes de alejamiento y con la percepción psicopedagógica individualizada de su atención dentro de la escuela. En este ciclo escolar la UDEEI contó con el apoyo de alumnas de la Normal de Especialización para hacer sus prácticas profesionales Graciela se llama la futura maestra especialista que se integra a la escuela donde me encuentro, tiene la especialidad en audición y lenguaje situación interesante porque en la estadística de alumnos atendidos esta un niño con baja audición o hipoacúsico (nuevamente enfatiza el enfoque clínico), en ella resalta una gran actitud y compromiso hacia la profesión, sin embargo el interés de atención se centra solo en el aspecto comunicativo del niño, emocionada entrega sus planeaciones que realiza igual que yo en su momento con la supervisión de su tutora en ellas toda actividad está pensada solo para Fernando, ¿acaso sus compañeros no se enfrentan a la dificultad para

comunicarse con él? O ¿el resto de los alumnos cuentan con habilidades comunicativas eficientes, qué no se beneficiarían de actividades innovadoras?; tener la intención de sacar al niño del aula con el propósito de avanzar en el conocimiento de lengua de señas, implementar material didáctico específico, contar con evidencias, firmar la planeación individual sin relación con la elaborada para el grupo, la visión de la docente titular de la existencia de “una especialista” para atender la discapacidad resultan ser experiencias vividas mismas que generan preocupación sin saberlo la exclusión se hace presente. Al final es claro actúa y cumple de acuerdo a lo enseñado y solicitado por la norma.

Vivir cumpliendo preceptos hegemónicos normalizadores lleva a detenerme a reflexionar sobre las experiencias de logros pero más de fracaso al ver a través de los otros; docentes y alumnos, mi exclusión hacia la diversidad. Ahora con el planteamiento de un nuevo modelo de atención la duda se amplía cómo la mirada en el infinito mar del océano al pensar ¿si algún día será posible la inclusión educativa? La crónica e incertidumbre de lograrla es y continuará siendo una meta a alcanzar, escudriñar entre las políticas educativas son evidencia clara de la historia de esa búsqueda, solo basta revisar en el tiempo para verificar las buenas intenciones de lograrlo en una sociedad permeada de injusticia social.

2.2. Un sentido de alteridad deficiente escondido en políticas educativas

Sí, es imposible negar que ha sucedido casi la mitad de mi vida y aún continúa la escucha de una demagogia sin sentido perceptible en la niñez, al estar frente al televisor con una mirada mecánica centrada en las imágenes de fotografías que evidencian hambruna, guerras, pobreza, muerte, manifestaciones acompañados siempre de discursos políticos incompresibles que en ingenuos como yo ahora en la escuela, crean esperanzas en un mundo que no se detiene a transformar la realidad de quienes son invisibles ante la igualdad que por derecho se debe ejercer.

Recuerdo en el 95 cuando todos hablaban de una devaluación en los últimos meses de ese año el presidente de México informó en las noticias “Qué la oferta de empleo mejoraría en el primer trimestre del año, con mejores sueldos y prestaciones laborales”, esas palabras crearon en casa una esperanza gigantesca, mi hermano mayor se había

quedado sin empleo por un recorte de personal en una empresa donde era subdirector de un área contable, todos sentimos empatía por él. Festejamos las fiestas decembrinas con algarabía y buenos deseos; pero al pasar el tiempo después de haber entregado diez solicitudes de empleo seguía sin trabajo. Fue un ejemplo claro de un discurso con una alteridad deficiente oculta creadora de esperanzas infértiles tras cambios socioeconómicos producto de la globalización, ahora desde mi labor profesional es inevitable reconocer que el suceso de mi hermano continua vivo también en el ámbito educativo.

La globalización es un proceso de cambios culturales, económicos, sociales y políticos que permiten la intercomunicación entre todo el planeta, por eso lograba ver en la tele lo que sucedía en otros países; si bien es muestra de progreso, también, produce control y poder sobre la economía concentrada en pequeñas comunidades hegemónicas, por supuesto, esto causa daños colaterales entendidos como pérdidas ante la ganancia de otros. La mayoría de grupos sociales donde las condiciones, económicas, culturales, educativas de los individuos carecen de igualdad dieron sentido a las imágenes de pobreza y hambre vistas desde la niñez, por eso ellos igual que mi hermano no lograron participar de los cambios modernos del contexto social, pero sí de la desigualdad en las oportunidades de vida, finalmente es una realidad conocida y experimentada por todos hasta el día de hoy.

Ahora para estar al día de los sucesos o cambios políticos, solo basta detenerse frente a un puesto de periódico para leer de reojo los encabezados de los diarios, estos son un ejemplo de interconexión que existe en el mundo, se conocen las estrategias políticas para regular el desequilibrio en la igualdad de oportunidades, esto continua un sentido de alteridad frágil. Leer algún título alarmante de otro país que violenta los derechos humanos, en este caso educativos, es darnos cuenta que no somos ajenos al mundo, inmediatamente expreso ¡No es necesario ir tan lejos, aquí en nuestro país también sucede!

México vive una realidad internacional compartida, las condiciones políticas para homogeneizar la diversidad, hacen uso de las instituciones para concretar estrategias internacionales economicistas. En este caso, el sector educativo ha logrado asegurar el derecho de acceso de esta población marginada desde los años 80 al establecer

reformas donde se enfatiza la equidad o igualdad de oportunidades, por ejemplo; apegado al texto y que es necesario recitar de memoria como pieza del rompecabezas educativo, se dictamina la educación básica para todos los niños y adolescentes entre los 3 y 15 años de edad como una obligación del Estado por encima del derecho humano de recibirla; entonces, asistir a la escuela es porque estamos “obligados” a cumplir con una norma más, no por la responsabilidad y **justicia ética** de ser educados con la adquisición de conocimiento o cultura que ayude a cualquier mexicano a aprender y participar en una sociedad economicista.

El vínculo educación-política cobra sentido pues en si la educación es una actividad política, los artículos constitucionales, programas educativos, materiales, estrategias organizacionales y estructurales, deben formar a los alumnos deseables para participar como adeptos sin reflexión del sistema sociopolítico del país y del mundo. Tal vez sea una de tantas razones del vínculo que existe en el espacio pedagógico al concebir el aprendizaje como deber y no por interés.

A esto Kapuscisky refiere: “a pesar de que la diversidad salta a la vista, su comprensión y aceptación se topan con una constante resistencia por parte de la razón humana”.⁵⁶ Por eso es necesario regular la exclusión reconocida por organizaciones internacionales, que han dado pie para dictaminar declaraciones o leyes para disminuir la injusticia que vive el mundo, que es tan grande que resulta ser solo una posibilidad de igualdad, cuando es un interés solo para mantener un equilibrio social y la estabilidad de grupos hegemónicos.

El sistema educativo mexicano como el mundo ha cambiado; las políticas no pueden mantenerse estáticas cuando los grupos de poder necesitan la aceptación y ovación de la población los cambios suceden como efecto dominó, si existen “actualizaciones” en la educación general, rápidamente educación especial corre tras las modificaciones, como la sombra al cuerpo frente a los rayos del sol, entonces formula modelos o planteamientos para estar Ad hoc de los cambios. Por lo tanto, apenas inicia a identificar la discapacidad como una comunidad excluida; no de educación, sino de participación y reconocimiento social.

⁵⁶ Ryszard Kapuscisky *El mundo de hoy*. Barcelona. Anagrama.2004.p.105.

Antes del siglo XX la discapacidad no tenía ningún derecho u obligación a la educación; el Estado Mexicano, en 1971, incluyó a educación especial como una institución con reconocimiento oficial al crear una Dirección dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica; apoyándonos en Skliar, diríamos que no “es más que una invención disciplinar creada por la idea de normalidad, para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos anormalidad”.⁵⁷

Para las escuelas regulares el Plan Nacional de Desarrollo (1982-1988) estableció para el sector educativo tres propósitos principales: promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas, culturales, deportivas y de recreación ; y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas , concretar en las escuelas los propósitos fue incongruente con la realidad al escuchar situaciones de rechazo por preceptos normados.

Un testimonio tangible parte de la vivencias en la niñez que impregnan algunos recuerdos, al escuchar al director permitir la inscripción solo a aquellos niños que creía que tenían posibilidades de adaptarse a la escuela, con apoyo de los padres para cubrir las cooperaciones escolares, cumplieran con tareas, que no hablaran una lengua indígena o contaran con el uniforme completo de lo contrario; negó el acceso enviándolos a escuelas estigmatizadas de ser malas por no cubrir con los cánones de élite en una colonia y escuela popular. Las posibilidades de recreación y cultura dependían de la situación económica de la familia, lo cercano fue hacer deporte en la calle con los vecinos, el acceso siempre ha sido condicionado por las culturas y políticas internas al querer ser modelos de excelencia ante otros centros escolares, creando discriminación hasta el día de hoy.

En 1987, en el ámbito internacional, se proclama la Declaración Universal de la ONU sobre los derechos humanos, defiende la igualdad de oportunidades sin importar el tipo de problema ni el país. Si bien el sistema educativo establece el acceso a todos los mexicanos, educación especial retoma el término “igualdad de oportunidades” para iniciar con la integración de algunos alumnos con discapacidad a escuelas regulares como un

⁵⁷ Skliar Carlos pone en tela de juicio la normalidad y no la anormalidad; las políticas y falta de políticas en relación con las diferencias de la educación. Revista educación y pedagogía. Vol. 17.No- 41.2009. p. 15.

experimento educativo. Cuando es cuestionable si la situación económica cultural y social de ese tiempo marcaban las condiciones para que cualquier grupo social participara de las oportunidades que ofrecía el país sucedió, lo contrario acentuó la desigualdad, porque ofrecer oportunidades en las escuelas que tienen como fin domesticar de acuerdo a preceptos educativos con programas estandarizados, las diferencias resultan ser un obstáculo para la concreción de declaraciones.

Al aparecer nuevos términos que dan identidad a la desigualdad presente el derecho de acceso a la población marginada de educación, enfatiza sueños o ilusiones que cualquiera desearía “equidad e igualdad de oportunidad educativa”, si en los 80, cuando fui estudiante, la equidad no apareció por ningún lado, ahora puede sentirse lo mismo ausencia, solo que hoy tiene nombre “desigualdad”.

El Acuerdo Nacional para la Modernización (1988-1999) tuvo como propósito aumentar la equidad para ampliar la oferta. Reformular contenidos y planes para superar el reto que implicaba lograr la calidad y revalorizar la profesión docente con el programa de carrera magisterial. Los programas y materiales educativos resultaron estar en un segundo nivel de interés, carrera magisterial fue sinónimo de dinero acaparó toda la atención de los participantes al hacer lo imposible para lograr la dádiva fortaleció la marginación en el proceso de evaluación.

Resolver un examen de conocimientos pedagógicos y normativos se concretó en memorizar conceptos, propósitos o leyes. Otros optaron por comprar el examen una noche antes, cuando se tenía la fortuna de tener un conocido que obtuviera la copia de la copia, rápidamente se preguntaba el costo. Al primer comprador se ofertó un precio alto, este a su vez triplicó su inversión en la reventa, pero eso sí toda transacción y memorización fue en contratiempo. Las noches se volvieron cortas para pagar y estudiar sin embargo, los saberes experienciales se conservaron, obtener en puntaje alto era sinónimo de respeto del resto de los compañeros. Otro aspecto que daba puntaje eran los resultados de aprendizaje de los alumnos obtenidos con la aplicación de evaluaciones estandarizadas, los niños con mayores dificultades de aprendizaje eran invitados amablemente a no asistir si lo hacían eran cambiados de grupo. Lo importante fue ganar a pesar de los otros.

Una estrategia más para obtener puntaje —por cierto difícil de llevar a cabo— fue integrar en sus grupos a tres alumnos con discapacidad, con el requisito de elaborar una planeación con actividades específicas para “ellos” el documento administrativo tenía un espacio amplio con el encabezado “Alumnos con N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales). Compañeros de grupo que rechazaban el trabajo de la USAER y a los niños buscaron ayuda con el argumento de ser una indicación administrativa, entonces fue el momento de simular una planeación conjunta, fue la oportunidad de reconocimiento forzado de la diferencia y la extraña especialista.

Si lograban tener un nivel de los indicadores evaluados por el programa que reconocía a los mejores docentes, en las aulas las concreciones de saberes teóricos fueron lejanos de una práctica innovadora o creativa; el programa continuó como un premio a alcanzar durante tres años más; mientras tanto la aparición de nuevas políticas continuó la historia de innovación educativa. Se notó una gran inversión económica en la elaboración de materiales de apoyo como ficheros de actividades de matemáticas y español, libros del maestro de todas las asignaturas para el docente que permaneció en los estantes de la dirección y salones de clases. Ante estos libreros empolvados los directores de la USAER asignaron la responsabilidad a los docentes de apoyo de echar a andar estos recursos al elaborar la planeación individual o por lo menos tener éxito al hacer que un docente los registrara en su organización grupal.

Mientras tanto en 1990 al conocer los limitados resultados alcanzados de acceso a la educación, en la Conferencia mundial en Jomtien, Tailandia, con la Declaración sobre Educación Para Todos, se establece que todos tienen derecho a la educación y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje sin distinción de cualquier situación social con prioridad en el nivel primario. Finalmente, al hablar de todos, es reconocer que existe exclusión educativa en el mundo.

Situación que se vincula con la declaración de la UNESCO en 1994 en Salamanca España con el Marco de Acción para la Necesidades Educativas Especiales, la cual reafirma la idea de educación para todos con un enfoque integrador. Lograr el desarrollo de lo anterior conlleva a establecer la capacitación escolar. Es decir, tener una cultura fusionada con el principio de incluir a todo el mundo, así se celebren las diferencias, se respalde el aprendizaje de cada niño; para ello es necesario contar con especialistas para

orientar a los docentes en la individualización del currículo con el propósito de atender a los alumnos que presentaran N.E.E.

En las escuelas regulares se hace cumplir el principio de normalización, donde se espera que los diferentes deben tener una existencia lo más parecida a los “completos”, para tener una vida normal y poder vivir en sociedad como la mayoría, esto supuso que la escuela regular tendría una valoración positiva de las diferencias, creó un acogimiento ante el otro, sin embargo, todo el proceso ha sido marcado por el rechazo y discriminación; antes se conocía la existencia de ellos, no afectaba al tenerlos lejos ahora convivir de cerca generó molestia, resultando ser un trayecto con huellas muchas veces dolorosas que dan sentido al presente y son imborrables, por eso es importante comprender que “toda la historia del proceso integrador, desde el rechazo a la deficiencia y la consiguiente educación segregada hasta llegar a la Educación especial integrada, constituye en esencia, parte propia de la historia de la inclusión”.⁵⁸

El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 consideró la educación como un factor estratégico del desarrollo. Los propósitos fundamentales que animaron el poder eran la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. El programa intentaba ampliar en forma creciente la cobertura de los servicios educativos para hacer extensivos los beneficios de la educación a todos los mexicanos independientemente, de su ubicación geográfica y condición económico-social. Pretendía lograr servicios educativos de calidad, sobre todo aquellos que se prestaban en situaciones de mayor marginación. Se consideraba que el logro de la calidad implicaba una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento. Asimismo, determinaba dar atención preferente a los grupos sociales más vulnerables como los conformados por los habitantes de zonas rurales y marginadas, indígenas, personas con discapacidad, entre otros.

Las políticas enmarcan propuestas con tintes idílicos al pretender construir sociedades donde el individuo gozará de los beneficios de vida a los cuales tiene derecho cualquier ser humano sin embargo siempre muestran un deseo futuro e inalcanzable puesto que cada reforma parte de los resultados obtenidos de la anterior, para volver a replantear

⁵⁸ Asunción Lledó Carreres. *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. Madrid. Editorial CCS.2013 p. 162.

términos no logrados y aumentar algunos nuevos que marquen la diferencia y guíen los nuevos proyectos educativos. La exclusión siempre aparecerá como punto de atención discursiva.

En el periodo del 2000-2006 se continuó con el desafío no logrado hasta el momento cobertura con equidad, fortalecimiento de la atención a la población indígena y desarrollo de políticas de educación intercultural entre otras relacionadas a la gestión escolar. El punto de relación no establecido es que, a mayor avance tecnológico, comercial, económico y productivo, la centralización del poder se cierra a menor grupo de personas, aumentando la desproporción de oportunidades. Ahora la diversidad asumió una etiqueta “población indígena”, un reconocimiento de los otros como algo extraño y lejano del mundo social moderno. Se inició a hablar de cobertura, que se asoció a exclusión, solo se trata de cubrir lo descubierto, cuando se requiere dar a cada quien lo que necesita.

La discapacidad no estuvo exenta de tal inequidad, la integración propuesta en los 90 solo mostró la incorporación física de los alumnos, la segregación y la indiferencia fueron cualidades que permearon la normalización de la diferencia, tal situación y la evaluación de exclusión presente crearon la necesidad de cambiar el paradigma integrador insuficiente y estigmatizador hacia una nueva posibilidad de ser incluidos, término que asocie como sinónimo de integración modernizada.

10 años después en el 2000 en Dakar: “El foro Mundial sobre Educación” se hizo un análisis de los resultados obtenidos con la puesta en práctica de los postulados en Jomtiem, Tailandia, en búsqueda de una “Escuela para Todos”, asociados a cambios tecnológicos como la creación del internet, sociales con la aparición de enfermedades como el SIDA y la constante economía centrada en la pobreza ampliando la brecha de rechazo, se reafirma la propuesta inclusiva para alcanzar igualdad y calidad en la formación de todas las personas con la creación de políticas de inclusión, con educación bilingüe e intercultural, con modalidades diversificadas con currículos flexibles y con la educación necesaria en las familias para conocer su derecho a no ser excluidas.

En el trabajo se me vendió la idea de que la inclusión surge de la respuesta obtenida de una integración física de la discapacidad, con el propósito de eliminar cualquier tipo de invisibilidad y tener un “sistema educativo para todos, fundamentado en la igualdad, la

participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática”.⁵⁹ Nuevamente educación especial arropó su existencia bajo esta ideología.

En el 2000 en el ámbito internacional, se crea el índice de inclusión, que busca posibilitar “el desarrollo escuelas más inclusivas en las que todos los alumnos y alumnas se eduquen, respondiendo a las necesidades específicas de cada uno, premisa de acceso a una educación de calidad para todos”,⁶⁰ pero nunca asocia que este propósito no era específico para la discapacidad por el contrario es para TODOS. En el 2004 en el Distrito Federal a través de la Dirección de Educación Especial se difunde el Temario Abierto sobre educación inclusiva sin contar con materiales y recursos para aplicar en las escuelas; en 2006 se promueve la concreción de acciones de niveles social, político, educativo y cultural para la protección y reconocimiento de las personas con discapacidad después se habla de “educación para todos visualizando una nueva educación a partir de los objetivos de desarrollo sostenible hacia el 2030.

El Plan Nacional 2007-2012⁶¹ estableció una estrategia para lograr la transformación de México, el Programa Sectorial propuso ampliar las oportunidades educativas y reducir desigualdades entre grupos sociales e impulsar la equidad. Bajo estas premisas, en 2009, se implementó la Reforma de la Educación Básica la cual implica la formación integral de todos los alumnos en los tres niveles educativos con el fin de desarrollar competencias para la vida, el logro del perfil de egreso y favorecer la educación inclusiva, lo anterior tiene la intención de que sus estudiantes participen en el desarrollo de competencias que permitan la autonomía en el aprendizaje y la participación en los procesos sociales.

Hasta el momento las políticas mantienen términos temporales impregnados de simbolismos asociados a presiones externas, provocando fracturas en la implementación por varios factores, carecen de inversión monetaria para crear las condiciones reales de acceso para todos, ¿cómo se provee la tecnología en escuelas alejadas de la ciudad?, ¿cómo se pueden realizar adaptaciones estructurales físicas en las escuelas para niños

⁵⁹ Pilar Arnaiz. Op. cit. p. 142.

⁶⁰ *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial. MASEE.* México, D.F. SEP. DEE. 2011. p.20.

⁶¹ Reforma Integral de la Educación Básica 2011. *Diplomado para maestros de primaria. Módulo: Elementos Básicos.* México. DGFCMS.2009. p. 24-25.

en condición de discapacidad? El planteamiento tan general que demuestran dan pie a la interpretación institucional o personal de quien la lee y contextualiza en sus escuelas, el potencial planeado se diluye en cada lectura de la misma; los plazos establecidos entre un programa y otro provoca que se pierdan los objetivos que se persiguen, las estrategias de aplicación solo quedan en la comprensión de quien las elabora, la transmisión de información entre autoridades o niveles deforman la concreción, finalmente, la disociación realidad social-política-educativa persiste y seguirá siendo la base para la actualización de reformas.

En concordancia, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, plantea en el Objetivo 3, asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, para la construcción de una sociedad más justa ya que es urgente reducir las brechas de acceso a la educación, la cultura y el conocimiento, a través de una perspectiva de inclusión que erradique toda discriminación, sin embargo, parece que “en realidad en la mayoría de las ocasiones son más que mudanzas terminológicas que obligan a dedicar mucho tiempo y esfuerzo a la ciudadanía y en concreto a las familias y al profesorado para tratar de enterarse en qué consisten”⁶².

Con toda la intención de no tergiversar los mandatos asegurar la cobertura, la inclusión y la equidad educativa se crean normas y leyes que las respalden cerrando la brecha de inconformidad o cuestionamientos de quienes las concretamos en las escuelas, los docentes. En este caso la Ley General de Educación funge como un reglamento para no salirnos de la norma subordinándonos a lo prescrito.

En este momento, educación especial a través de la UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) tiene un propósito claro, contribuir a una educación que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad para la universalización de la cobertura en el Distrito Federal, una auténtica accesibilidad educativa con calidad que atienda la deuda social de la escuela pública con los grupos en situación de vulnerabilidad. ¿Cómo lograr los objetivos planteados, si somos reconocidos como algo

⁶² Jurjo Torres Santomé. *La justicia curricular, El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid Morata. 2011.p.174.

externo a educación básica? ¿Atendemos la discapacidad o promovemos que los docentes de escuela regular atiendan las políticas educativas?

Al estar al tanto de nuevas políticas siempre se busca ajustar a la situación social del momento para aplicarlas como una obediencia debida al texto, ingresamos a lo que se llama la burocratización del otro, a quienes: los alumnos y de lo otro, que es la inclusión. Las condiciones políticas significan un sueño inalcanzable, cuando los cambios no son solo educativos sino sociales y económicos; desde allí debe aparecer la igualdad, sin embargo, la implementación de nuevos enfoques pareciera que son modas de acuerdo al trascurso del tiempo, participar de ellos dan cuenta de la subjetividad al ponerlas en práctica, educación especial siempre está al tanto de los cambios para apegarse a ellos, por ejemplo, en los noventas la etiqueta asignada a los niños era “son de n.e.e., en el milenio enfrentan barreras” son los modelos de intervención en las escuelas regulares que se crearon en el 93 llamado Proceso de Atención y en la Reforma Educativa del 2009 con el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE).

Ahora es claro la relación política con la educación finalmente esta última se ha utilizado para tener un control social por medio de una pedagogía productora y reproductora de cultura con la creación de políticas educativas centradas en reformas, actualizaciones del currículo y la evaluación de lo anterior; actualmente, buscan formar individuos competentes capaces de producir y consumir productos que mantengan la riqueza de grupos de poder.

Un ejemplo representativo es la implantación de la Reforma Integral de la Educación Básica en el año 2009 en el nivel primaria. Los medios de comunicación iniciaron una difusión incesante sobre una nueva manera de generar aprendizajes para la vida. Los comerciales en la televisión mostraron imágenes de escuelas, docentes, alumnos y padres que no correspondían a la idiosincrasia de comunidades del Centro de la Ciudad de México, de colonias ubicadas en Iztapalapa o en las orillas de la delegación de Tlalpan, si en el extranjero hubo la oportunidad de ver tal promoción , fueron engañados igual que cualquier personaje de una escuela pública.

En el slogan de la radio utilizaron voces con tonos tan dulces, con la intención de sentir acogimiento, cuando en las aulas el tono de voz docente es alto con toda la intención de

lograr la atención de sus alumnos. En ambos casos, la frase: “La educación hoy se centra en el desarrollo de competencias para la vida, la Reforma Educativa hará que los niños tengan las habilidades para hacerle frente al mundo moderno”⁶³. Los supervisores, directores y por supuesto nosotros conocíamos la noticia y en todo reino la incertidumbre ¿cómo hacer competente a un alumno, si la inteligencia no se traspasa?

El Estado utilizó estrategias muy bien estructuradas para introducir el desarrollo del nuevo proyecto educativo de tal manera que fue visto como indicación inviolable pero factible de implementar. Los talleres de organización escolar de inicio de ciclo fueron uno de los espacios estratégicos de concreción en el nivel primaria, que fue el último que se integró a los cambios, todos percibimos la gran habilidad de las autoridades. Introducir primero la reforma en los niveles de preescolar y secundaria, después de tres años a nivel primaria quién tiene la mayor cantidad de docentes si existiera oposición para aceptarla las autoridades demostrarían la aplicación y desarrollo en los otros dos niveles como muestra de apertura y convencimiento.

En el ciclo escolar 2009-2010, el desarrollo de los talleres de organización escolar fue el primer acercamiento sin salida, los materiales de apoyo contenían lecturas sobre la importancia de la transformación de los alumnos para que participaran de o en las sociedades del conocimiento y desarrollo humano, había algunos libros de texto que exploramos para resolver los ejercicios, sin comprender los nuevos términos y al desconocimiento de la perspectiva educativa de ubicación en tiempo y espacio, planteada a partir de la globalización frente a la idea conservadora de que el capitalismo solo trastocaba los ámbitos económicos, sociales, políticos y a la educación solo en la administración de recursos.

Estar frente a un proyecto totalmente ajeno a nuestro contexto social y educativo nos posicionó una vez más en ser los ejecutores determinantes para el éxito de las acciones planeadas, por eso el desarrollo está permeado de éxitos y sinsabores en la vida escolar. Como comenta Cecilia Fierro “El maestro, siempre exaltado en los discursos de la política

⁶³ *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México. SEP. 2011. p. 10.

educativa y situado en proyectos de reforma como el pilar de los esfuerzos por transformar la educación”.⁶⁴

En las políticas educativas mexicanas, desde el Acuerdo de la Modernización Educativa, la función del docente se ensalza con mayor notoriedad como si a partir de ese momento histórico iniciará la labor de enseñanza en las aulas. En nuestro país siempre hacen como único responsable “al maestro” de la educación de los educandos, solo de nosotros dependen los buenos a malos resultados reconocidos por instancias nacionales e internacionales.

Nuestra realidad no es considerada como elemento clave para el diseño de proyectos innovadores toda subjetividad, vivencias, experiencias y saberes que enriquecen la puesta en práctica y la evaluación fidedigna apegada a un contexto real son ignoradas quedan en el olvido. Cuando hay resultados deficientes los maestros volvemos a aparecer en los discursos, el personaje ensalzado durante la innovación, después es devaluado renovándose el ciclo: reformas-docentes-bajos resultados–reformas–docentes–bajos resultados, el círculo continúa.

La articulación de los tres niveles educativos iniciales: preescolar, primaria, secundaria engloban el término de educación básica sinónimo de la dádiva del Estado al proveer lo mínimo en educación sin embargo el desarrollo de estrategias políticas buscó mostrar buenos resultados al mundo. La realidad rebasa la ficción, actualmente la vinculación entre niveles no tiene continuidad cuando llegan a primaria los pequeños egresados de preescolar resalta una ruptura curricular. Los docentes de primer grado desconocemos los aprendizajes deseables al término del nivel, durante la evaluación diagnóstica nos atrevemos a decir “estos niños no saben nada, están muy bajitos en cuanto a aprendizaje” De la misma manera sucede con los alumnos que ingresan a secundaria, cada nivel al final se lava las manos, la articulación solo se manifiesta en el trayecto físico por nueve años de los aprendizajes.

Un segundo punto fue enfrentarse al cúmulo de términos novedosos como estándares curriculares, aprendizajes esperados, enfoques, competencias, proyectos,

⁶⁴ Cecilia Fierro. Bertha Fortoul. *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción*. México. Paidós Mexicana S.A.1999. p.18.

transversalidad, principios pedagógicos, perfil de egreso correspondiente a la filosofía de un modelo capitalista concretado en la nueva reforma. Estos términos se constituyeron en indicadores para elaborar una “planeación por competencias”, para formar alumnos competentes para la vida.

Durante el desarrollo, todos los coordinadores de los talleres junto con los compañeros compartimos la preocupación de comprender los conceptos y simbolismos haciendo asociaciones simuladoras a realidades ficticias del trabajo diario, era tener todo un panorama a la vez y sentir un vacío al no lograr dar significado vinculado a nuestras realidades escolares.

En el año 2009, la renovación de los planes de estudio nos llevó a asistir a diplomados para “formarnos como docentes en la comprensión de la Reforma Integral de la Educación Básica, en los enfoques, contenidos y materiales de enseñanza con el fin de aplicar todo lo anterior en las aulas”, las autoridades consideraron profesionalizar al docente a través de la formación y capacitación como una necesidad institucional.

Al conocer la convocatoria compañeros de todos los niveles mostramos gran interés en participar sobre todo cuando inició a correr un rumor asegurando que la Universidad Nacional Autónoma de México sería la responsable de coordinar y certificar el diplomado, las expectativas fueron altas por conocer un enfoque diferente al institucionalizado por la Secretaría de Educación Pública, que ampliaría el horizonte para mejorar la enseñanza con la esperanza de dar sentido y razón que nos convenciera del cambio.

Al llegar el primer día a la sede del diplomado nos enteramos que la UNAM no tenía ninguna relación con la actividad, los profesores amablemente aclararon que el curso sería impartido por ellos, el material teórico les había llegado en línea ese mismo día en la madrugada, por lo tanto, el aprendizaje sería conjunto. Esto reafirmó la idea de todos “es una imposición educativa”.

El primer elemento abordado fue la articulación y ajuste al currículo, la propuesta metodológica basada en “Desarrollar competencias para la vida, el aprendizaje permanente, el manejo de la información, el manejo de situaciones, la convivencia y la vida social”, proyecto educativo que tomó en cuenta la diversidad presente en cada

contexto contemplando a los docentes como el agente de cambio quién también debería desarrollar ciertas competencias pedagógicas para mejorar el proceso de enseñanza para la transformación educativa.

Fue difícil comprender el término de competencia, cuando se entendía como la participación en un concurso con la intención de ganar premios o reconocimientos, después se asocio a un enfoque económico dando importancia al saber cómo hacer las cosas como dice José Alfredo Torres “se trata de un concepto relacionado con definiciones relacionadas con la vida profesional-laboral-empresarial, dando pie a construir un lenguaje educativo sustentado en la equidad y la calidad”.⁶⁵

Otro tema desconcertante fue el planteamiento del uso de una metodología por proyectos en la enseñanza del currículo, este desvalorizo las prácticas pedagógicas utilizadas, los saberes adquiridos a través de los años de experiencia resultaron ser sinónimo de bajos resultados educativos, aseverando que lo tradicional era viejo, poco funcional, esto creó sentimientos de incapacidad de enseñanza reafirmando la resistencia hacia la metodología propuesta. Pareció un programa de capacitación fragmentado y descontextualizado al no reconocer los conocimientos previos obtenidos en la formación, experiencia y la práctica la imposición de la metodología y su aplicación obstaculizó la posibilidad de apropiación.

Sin embargo, todos los presentes asumimos como encomienda primordial iniciar la “planificación por competencias”, en lo personal asistir con maestras de primaria con quienes trabajaba en la misma escuela permitió aterrizar lo aprendido al mismo tiempo que los instructores del diplomado. Al elaborar la planificación nos enfrentamos al desconocimiento o confusiones porque conocimos la estructura, la necesidad de reflexionar sobre las prácticas docentes, normatividad que sustentaba la reforma educativa, pero no revisamos los programas de grado, esto creó confusión al tener que concretar en un formato, las competencias a desarrollar, la metodología por proyectos seleccionada, los productos que se debían obtener, la evaluación pertinente a todo el

⁶⁵ José Alfredo Torres. *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México. Torres Asociados 2010. p.28.

trabajo realizado. Existió mayor preocupación por no tener habilidades docentes para elaborar la planificación que por el aprendizaje de los alumnos.

Si existió toda la intención de modificar las prácticas docentes el desconcierto sobre la organización de elementos en la planificación, el tiempo que requería desarrollar una metodología por proyecto, situación o caso, la demanda de los padres de observar mayor trabajo escrito en los cuadernos o libros, las evaluaciones que median la conceptualización de contenidos contribuyeron a desistir de la innovación inclinándose a hacer una mezcla entre lo rutinario y el nuevo trabajo por competencias.

Con una compañera de grupo se inició a trabajar por competencias logramos observar una manera diferente de aprender de todos los alumnos fue una oportunidad para la creación de un aula inclusiva, donde alumnos en condición de discapacidad u otras situaciones participaron de acuerdo a sus habilidades sin embargo al realizar una evaluación cuantitativa la participación no se reflejó en los aprendizajes conceptuales hegemónicos. Por otro lado, la mayoría de docentes de grupo de la escuela no asistieron al diplomado entonces la intervención continuó siendo paralelo obteniendo solo algunos contenidos para participar en el grupo.

La transformación de los materiales de apoyo como los programas de grado para realizar la planificación sufrieron cambios constantes logrando la confusión en cada actualización, la cantidad de información y el grosor de los mismos generó de entrada una resistencia para desarrollar competencias en los docentes al plantearse ¿Cuándo y en qué momento voy a revisar toda esta información que está en el programa para elaborar la planeación?

Los libros de texto esperados con interés para guiar la enseñanza como lo habíamos hecho con los materiales de la reforma del 93, resultaron ser desconcertantes generando aún más el desencanto y cuestionamiento, en ellos se observaron menos textos para la lectura, situación contradictoria sí se han hecho especificaciones incisivas a través de proyectos como Programa Nacional de Lectura para atender este aspecto, con la justificación del desarrollo de proyectos en algunas asignaturas, la secuencia curricular de los contenidos no correspondían a la secuencia de actividades en los libros por ejemplo un aprendizaje esperado estaba relacionado con las últimas actividades del quinto bloque situación favorecedora para mantener la resistencia al cambio y

argumentar nuevamente la incongruencia de la organización de la planeación y nuevamente resultó ser un obstáculo para motivar el desarrollo de competencias docentes al organizar el aprendizaje por lo tanto, la transmisión de contenidos siguió su curso.

Pensar en los alumnos que aprenden de manera visual, los libros son de gran ayuda, sin embargo, los portadores de imágenes tergiversan la realidad social de escuelas públicas; en los grados de primer a tercer grado, los referentes visuales son infantiles, en los grados superiores las imágenes son estáticas sin referentes de información científica, adquieren mayor frivolidad e indiferencia con la exploración que promovemos los docentes al tratar los contenidos, evitando desarrollar habilidades docentes para investigar. Otro elemento interesante para modificar fue la evaluación considerada como “el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros del aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por lo tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje”.⁶⁶

Resultó ser una idea repetitiva ya que no era la primera vez que se invitaba a evaluar de otra manera, no obstante cuando se habla de usar técnicas diferentes a las conocidas e instrumentos para recabar información, evidencias para analizar de manera cuantitativa y cualitativa con el fin de observar el proceso y verificar la obtención de aprendizajes o ajustar la enseñanza, creó incomodidad pretender modificar la utilización de exámenes escritos como única herramienta de evaluación, la ausencia de una orientación o acompañamiento técnico en el diseño de instrumentos como la elaboración de rúbricas o conformación de portafolios en el trabajo diario solo evidenció la ausencia de habilidades cognitivas para transformar la valoración de aprendizajes en los alumnos.

El uso de las tecnologías de la información representó otro reto personal demostró la falta de competencias digitales para conocer los equipos de cómputo, saber de la existencia de redes sociales y manejar paquetería que favoreciera el aprendizaje de los alumnos. El haber vivido en la era de las sociedades sólidas donde la tecnología no resultó imperante en la vida cotidiana, mantuvo la creencia del uso de la misma solo en el contexto social, es decir, fuera de la escuela. Como adultos no teníamos un acercamiento

⁶⁶ *Plan de estudios. Educación Básica 2011*. Op. cit. p.35.

a la computadora o celulares, promover el uso de ellos pedagógicamente resultó imposible aunado al bajo poder adquisitivo para que las familias contaran con los recursos para tener un equipo en casa o consumir el alquiler de la misma en los internet públicos; son realidades sociales no consideradas en el proyecto político, creando mayor desigualdad ante la participación de los alumnos en las sociedades de la comunicación local, nacional e internacional.

Si reconozco vivir en un país que participa de un mundo capitalista que ha creado progreso y alternamente desigualdad; el proyecto educativo no puede dejar de lado el aspecto social y tecnológico, si lo hiciera la diversidad presente en la sociedad viviríamos una doble exclusión por el estado económico, social y por el ámbito educativo, adentrarse en la cotidianeidad de la vida escolar hace que nos ahogemos entre los cambios político-educativos con un interés efímero por conocer su fundamentación y así comprender la relación social de las mismas con la sociedad.

Después de hacer un recorrido en el tiempo es clara la formula simplista para disfrazar un sentido de alteridad deficiente, siempre en la búsqueda del cuidado del otro, cuando en realidad aparecen postulados para protegernos de nosotros mismos entre la diversidad empleando estereotipos por las condiciones sociales. Si las políticas promueven la atención hacia todos entonces debería haber la comprensión de cuidar a los otros al “disolver esta tendencia secular de pensar y sentir al otro bajo la forma de otro exclusivamente vinculado a una debilidad ‘constitutiva y una inferioridad natural’”.⁶⁷ Para iniciar un camino de relación verdaderamente cercana de y con alguien.

Finalmente la solidificación de políticas será eterna solo basta echar un vistazo en la escuela para conocer cómo se da vida a estas como una obra de arte con pinceladas cuales trazos tratan de disfrazar el desconocimiento de los otros, solo basta una estrategia institucional como lo es la Ruta de Mejora Escolar cual técnica artística con directrices a base de ensayo-error para cubrir la ignorancia inconsciente de desconocimiento de la propia autoexclusión del autor de una obra intencionada en

⁶⁷ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op.cit. p. 171.

mejorar la calidad educativa y satisfacer las demandas externas. Cada pincelada narrada en adelante muestran las buenas intenciones de aprecio por la diversidad.

2.3. Inclusión, una pincelada para controlar y regular la diversidad

Nunca he terminado de comprender porque la UDEEI tiene una organización administrativa independiente a la primaria, es el primer ejemplo de vivir aislamiento en carne propia, existe movilidad de personal en periodos cortos, permanecemos en una escuela entre dos a tres ciclos escolares. Cuando hay cambios es volver a empezar otra vez se asemeja como una visita a una sala de arte, llegar pararse frente a una pintura, observar para tratar de descubrir la intención del autor, la técnica empleada, por eso es necesario mirar desde diferentes ángulos para encontrar el sentido de la misma así sucede en cada cambio escolar; son momentos de incertidumbre al pensar: ¿Hay que conocer cómo funciona esta escuela? ¿serán abiertos a la diversidad? ¿cómo forman los grupos? ¿qué piensan de la discapacidad, compartirán estrategias para atenderla? ¿permiten que todos los niños participen en las actividades?, es decir, de acuerdo a la investigación de Echeita, es necesario conocer las prácticas, actitudes y políticas en atención a la diversidad presentes en la escuela para conocer la exclusión ejercida, estas interrogantes siempre se responden en el transcurso del trabajo diario.

El futuro es incierto nunca se sabe qué se va a encontrar al llegar a la primaria José Torres Túnez ubicada al sur poniente de la Ciudad de México, lo inmediato es aplicar los principios heterónomos del modelo de atención del momento; conocer la estadística de educación especial donde están los estigmatizados, clasificados por sus diferencias. Fue impactante observar una lista de 20 alumnos etiquetados por su condición intelectual, física, emocional o conductual; en el formato de registro hay términos médicos de Síndrome de Down, hipoacusia profunda entendida como sordera, afasias anárcticas severas, discapacidad intelectual media, trastorno de atención e hiperactividad, trastornos emocionales oposicionistas, autismo y los menos con problemas de aprendizaje; toda una comunidad de extraños dentro de una población alineada en la normalidad. Por fin logre comprender la evasiva de las compañeras de la unidad por no estar en esta escuela.

La población diferente significó ser bastante en una escuela de 320 alumnos, con 12 grupos de primer a sexto grado, de aproximadamente 28 a 36 alumnos, en realidad pensé que era un pequeño Centro de Atención Múltiple en una primaria regular. Entonces surgieron muchas dudas, ¿acaso en esta escuela se cumple con el derecho de igualdad de oportunidades? ¿existen culturas inclusivas?, puesto que la realidad lo amerita, ¿es interesante saber cómo se trabaja en el salón con ellos? Investigar para obtener respuestas no fue tarea fácil cuando se tiene una idea equivocada sobre el concepto de diversidad con un vínculo empobrecido con la realidad social, ya que el término solo se discursa sin medida “para lograr una escuela inclusiva se deben conocer los contextos: áulico, escolar y familiar”, así determinar acciones “especiales” en cada uno con el propósito de lograr un aula inclusiva.

Iniciar con este trabajo requiere como cualquier pintor hacer un boceto, un esquema para saber por dónde empezar, la primera tarea fue conocer la representación social sobre la diversidad del colectivo, resulta ser una sorpresa escuchar que la **directora** acepta a los niños con discapacidad por no tener otra opción, comenta: *¡Lograron la inscripción sin la intervención de ella!*, aún está convencida que “esos niños” deben estar en otras escuelas argumentando *“Mire, es bien fácil hablar de inclusión cuando quien la promueve no está frente al grupo ocho horas al día, con un niño con síndrome de Down, con Fernando que es hipoacúsico o Daniel con problemas de conducta”*; cuestiona *¿por qué no vienen y me enseñan cómo hacerle?*. La primera pincelada deja entrever que hablar de diversidad en la escuela es sinónimo de discapacidad, evidencia el no reconocimiento del otro con el rechazo o la negación de su singularidad, no es vista como una oportunidad de aprendizaje, con este posicionamiento la cultura escolar representa ser limitante de experiencia cognoscitiva y social.

La directora observa esta disposición como una barrera institucional⁶⁸ para obtener excelentes logros educativos y altos puntajes en las evaluaciones externas, considera un alto riesgo de que la escuela sea estereotipada por la comunidad de aceptar a niños con problemas y/o se considere como un proyecto interno que vulnere la estabilidad conservadora y reconocimiento institucional deseada por cualquier director, mientras

⁶⁸ Gerardo Echeita. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea. Madrid. 2007. p. 5.

tanto la UDEEI fortalece su razón de ser como promotora asignada por las autoridades educativas para desarrollar ambientes inclusivos de aprendizaje.

Lo anterior es una muestra de las fracturas⁶⁹ que existen entre las políticas educativas cuando se refieren a inclusión, al no existir una preparación o sensibilización sobre los principios de escuelas inclusivas en la sociedad, con supervisores, directores y docentes para crear culturas abiertas a la diversidad; esta resulta ser un término nuevo en los discursos, una imposición normativa más que una posibilidad realizable estas y otras condiciones impregnan la organización y la vida diaria de la primaria.

De antemano se conoce muy bien a los alumnos en situación de riesgo como los extranjeros UDEEI preserva estas etiquetas, mantiene la cultura de clasificar para determinar ¿quién tiene el privilegio de ser atendido: niños con discapacidad (física, sensorial, intelectual, mental), población indígena, talentos específicos, migrantes, en situación de calle u hospitalaria y capacidades y aptitudes sobresalientes?,⁷⁰ está clara categorización produce segregación y discriminación hacia las diferencias, ser diferentes se asocia a la concepción de norma, de la mayoría.

En el discurso no escrito la indicación institucional directa promueve la atención a la población en mayor riesgo cuando trata de alinearlos de acuerdo a las percepciones sociales de cada escuela; es un acto de violencia. Si se considera la existencia de poblaciones diversas en las escuelas en riesgo por no obtener una educación de calidad, será necesario ¿que el maestro especialista preserve cierta categorización de población con prioridad de atención?, ¿realice acciones específicas solo para algunos niños, el tímido, inquieto, extrovertido, observador, alto, moreno, etc.? Cuando el objetivo de la escuela debe ser acoger a todos los alumnos por lo que cada uno es.

Platicar con los compañeros en el patio deja saber que todos conocen a los alumnos de UDEEI, entre pláticas y observaciones en los grupos cual vigilante sancionador pude darme cuenta que estiman estar abiertos a las diferencias confundida como ya mencioné con discapacidad muestran sentimientos de lástima al decir “pobrecitos, son unos

⁶⁹ Juan Escudero. Juan. Martínez Begoña. *Educación inclusiva y cambio escolar*. Revista Iberoamericana de Educación.No.55. 2011. p.95.

⁷⁰ UDEEI *Planteamiento Técnico Operativo*. Op. cit. p.12.

ángeles,” por el rostro de minusvalía que les adjudicamos notándose una estigmatización e injusticia social a partir de tener referentes normalizadores, entonces nosotros los maestros especialistas⁷¹ contribuimos a reafirmar esta “construcción social”,⁷² en el entendido de promover una educación inclusiva fortalecemos propósitos normativos al decir “población vulnerable”, todos deseamos que los niños se adapten a la escuela y no la escuela a ellos.

Los adultos tratamos a los alumnos como si necesitaran de nuestra mirada, ejercemos tratos de sobreprotección, lástima o indiferencia total de algunos compañeros, la tolerancia mostrada, evidencia las actitudes de vanidad o perfección más que una aceptación por el otro, el rol de generosidad y convivencia simulada con los diferentes nos posiciona en estándares de poder, estas actitudes fortalecen las barreras culturales ya establecidas por la directora, tienen un impacto para que los alumnos no desarrollen un sentido de pertenencia durante su trayecto escolar.

Entre niños es muy diferente la inocencia que todavía no ha sido transgredida por la ideología adulta, denota la existencia de sentimientos de empatía entre todos, es posible que se deba a la convivencia que tienen desde primer hasta sexto grado, es una salvedad positiva que es desapercibida en la toma de decisiones para la integración y asignación de grupos en los últimos meses del ciclo escolar. Es todo un ritual esta organización de grupos y docentes.

La directora convoca a la subdirectora de desarrollo escolar y especialista de UDEEI, el tema a tratar: “asignación de grupos”, estos continúan con los mismos alumnos desde primer hasta sexto grado, mantienen etiquetas por sus características, por estrategia en algunos se concentran la mayoría de alumnos de UDEEI, otros se distinguen por ser tranquilos y trabajadores, otros por su indisciplina. Información que todo mundo murmura entre pasillos, ruegan a Dios que nos les toquen. Lo anterior alude al binomio inclusión-exclusión al considerar un grupo con extensas dificultades, por ende necesita mayor

⁷¹ La UDEEI es un servicio educativo que cuenta con recursos teóricos, metodológicos y didácticos especializados, por ende, los maestros especialistas contamos con los elementos necesarios para brindar una respuesta educativa pertinente a la diversidad. *Planteamiento Técnico Operativo*. Op.cit. p.11.

⁷² La construcción social de la discapacidad depende de las representaciones sociales que tienen los “normales” ante las dificultades mentales, sensoriales o físicas quienes son objetos de discriminación, por lo tanto, la participación en cualquier contexto está determinada por la discapacidad presente.

respaldo de educación especial y esfuerzo extra del docente de grupo, quién evita ser asignado a los grupos difíciles argumentando saberes y prácticas experienciales con buenos resultados, dejando entrever el rechazo que habita ante las diferencias, por ejemplo el siguiente suceso da cuenta de ello: Séptimo punto de la orden del día del Consejo Técnico Escolar del mes de mayo.

“La directora Socorro Anguiano, explica que para la asignación de grupos se consideró: el perfil grupal, perfil del docente en relación a estilos de trabajo y dicha asignación fue consensuada por su servidor, la subdirectora de desarrollo escolar y docente especialista”.

Asimismo, comenta, que quién no esté de acuerdo con su grupo lo manifieste, mencione de manera argumentativa qué grupo quiere atender y la profesora del otro grupo decidirá si lo cambia o no, con argumentos de igual manera”

“La profesora Arantza mostró inconformidad al otorgarle el grupo de 4° B, menciona que siempre ha trabajado con grupos de 5° y 6° (en el grupo de cuarto está una alumna con síndrome de Down, otro con inasistencias, otro que no ha aprendido a leer, escribir y con dificultades de lenguaje; dos o tres con dificultades de conducta), menciona la capacidad que posee de manejar la Tablet (en realidad solo utiliza Word), motivo suficiente para tener 5°.

La directora da la oportunidad de tener el grado solicitado, la subdirectora de desarrollo escolar cubrirá el 4° “B” mientras llega la nueva docente”.⁷³

Es necesario ver para creer un trazo más que atraviesa de forma horizontal y vertical la obra de arte deja a la vista las actitudes de selección y justificación de ciertas habilidades inexistentes que dan muestra de la predominancia del Yo, en un egoísmo centrado, de no reconocer nuestra presencia personal y profesional como docentes en un mundo que es totalmente diverso, esto lleva a rechazar todo lo que me pueda alterar para cambiar, por lo tanto, el reconocimiento del otro, del niño, o de los propios compañeros, el diálogo para comprender es un obstáculo transformador de una escuela para todos.

⁷³ Bitácora del séptimo Consejo Técnico Escolar. Escuela primaria Profesor José Torres Túnez. 2014-2015.

Finalmente es aprovechar la oportunidad, para mí esta organización resulta benéfica, facilita focalizar y priorizar grupos “específicos” de atención y excluir al resto de la escuela negando cualquier necesidad de aprendizaje. Actuar que afirma y niega nuevamente la diversidad hay reconocimiento de las diferencias, pero hay un rechazo porque implica la transformación de mi cultura y práctica docente, misma que se refleja en el proyecto educativo del momento, la Ruta de Mejora Escolar (RME).

Después de mezclar varios tonos de pintura por ensayo-error, para dar con la tonalidad deseada es claro que la reunión colegiada fortalece actitudes desiguales entre docentes al elegir candidatos para atender ciertos grupos como si la atención a la diversidad fuera responsabilidad solo de quienes tienen actitudes flexibles ante las diferencias, en vez de plantear la oportunidad o responsabilidad ética de desarrollar competencias docentes diversificadas que transformen las prácticas pedagógicas. Ambos mecanismos fortalecen la relegación de estudiantes atravesados por la exclusión, naturalizando en los alumnos fracaso escolar,⁷⁴ existe siempre el deseo como un juguete en la infancia el tener grupos homogéneos que mantengan el status conservador de la práctica en el aula. La presencia de la diferencia en el grupo es considerada un problema permanente durante todo el ciclo escolar. Este actuar adquiere sentido con el vínculo de situaciones institucionales o políticas que deben concretarse en los centros escolares.

Las escuelas como instituciones sociales a partir de 2011 han transformado su organización interna a través de proyectos en la búsqueda de obtener buenos logros educativos, en los años de servicio se puede constatar el uso terminologías como modas enfocadas a la especificación de acciones como son la implementación de objetivos, metas, estrategias, etcétera; según los cambios de gobierno y la filosofía capitalista en turno redirigen corrientes o modelos educativos.⁷⁵ Sustituyen lo antiguo por lo moderno en la organización de la intervención escolar al utilizar expresiones como indicadores, prioridades, insumos, normalidad, empleados y aplicados con la falta de comprensión todo ello se concreta en una planeación escolar llamada RME con la intención de mejorar la calidad educativa.

⁷⁴ Carina V. Kaplan. *Op. cit.* p.32.

⁷⁵ Jurjo Torres Santomé. *Op.cit.* p.11.

Es una responsabilidad compartida la falta de precisión para su elaboración, significa hacer una pintura de la pintura; por un lado, es un documento impuesto de manera rigurosa a elaborar por parte de la escuela; por otro, es una guía o secuencia de instrucciones llevados al pie de la letra sin cuestionar o investigar sobre el proceso o conceptos que la fundamentan nuevamente la demanda administrativa, refuerza el desinterés de desarrollar competencias para investigar, comparar, analizar información por parte de todos los que tomamos decisiones en su elaboración, la visión de ser un requisito burocrático permea la elaboración de la misma.

En el Consejo Técnico Escolar se elabora la RME., que es un instrumento para planear acciones con el propósito de elevar la calidad educativa. En este ciclo escolar, la indicación institucional es retomar las cuatro prioridades del Sistema Básico de Mejora: la Mejora de los Aprendizajes, la Prevención del Rezago y Alto al Abandono, Rasgos de Normalidad Mínima, Convivencia Sana y Pacífica.⁷⁶

Lo importante es cumplir con lo que pide la guía de trabajo, para agilizar el cumplimiento -es una manera completar con velocidad sin detenerse a pensar- y obtener los productos esperados en cada sesión nos organizamos en equipos para llenar los formatos, algunos colaboramos con estar presentes, otros se involucran en el quehacer de organizar al proponer, analizar y tomar decisiones, situación afianzada porque en la plenaria como siempre la conversación se torna dialéctica por la líder del colectivo quién al final registra lo significativo para ella.

Al plantear los objetivos, metas y acciones de las cuatros prioridades se notan ciertas competencias débiles como el dominio de elementos conceptuales para redactar un objetivo, lo que da como resultado objetivos poco claros sobre lo que se espera lograr, mismos que no se fundamentaron en un diagnóstico que refleje las características de la diversidad escolar, necesidades o resultados de aprendizaje de manera cualitativa o

⁷⁶ México busca acelerar su crecimiento económico e incrementar la calidad de vida de sus habitantes. Para ello, se han redoblado esfuerzos institucionales enfocados al desarrollo de una educación de calidad que potencie el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada mexicano; que desarrolle las competencias fundamentales para aprender a aprender y aprender a convivir. Para cumplir con estos postulados, la SEP impulsa la conjunción de esfuerzos hacia cuatro prioridades nacionales que ubican a la escuela en el centro de la política nacional para la educación básica y apuntan a garantizar un funcionamiento regular del sistema educativo, como lo establece la reciente Reforma Constitucional y legal en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación. Acuerdo. 06/05/14*. SEP. México. Junio 2014. p.6.

cuantitativa, competencias o necesidades de enseñanza del colectivo docente, la particularidad de la comunidad de padres de familia. Es información importante para diseñar un proyecto educativo de centro que considere la comunidad escolar formada por alumnos, docentes y padres de familia; porque de lo contrario se corre un gran riesgo de crear barreras que obstaculicen en aprendizaje durante el proceso educativo.

Un primer retoque final se observa al trabajar la prioridad de la Mejora de los Aprendizajes, es notorio que solo algunos docentes identifican algunos resultados de aprendizaje de los niños obtenidos el ciclo anterior. La atención se centra principalmente en español y matemáticas, la planeación para atender esta prioridad inicia con la una lluvia de ideas desmesurada sobre actividades para lograr la comprensión de información de textos, mejoren la redacción y ortografía de escritos. En matemáticas lo principal es la resolución de problemas de adición, sustracción, multiplicación y división; en conclusión son varios los aspectos a atender, se tiene todo el ciclo escolar para trabajar las actividades. Por lo tanto entre más acciones o actividades es mejor, la ausencia de habilidades docentes son notorias para articular actividades entre asignaturas que vinculan las dificultades detectadas.

Después de esperar los resultados de un primer retoque es necesario detectar una situación inesperada. El rasgo de normalidad mínima considerado para el diseño de actividades enfocadas al uso de material didáctico donde todos los alumnos participen de manera activa, causó una incertidumbre y silencio total cuando la subdirectora propuso fortalecer los medios de acceso del aprendizaje, porque si hay algo que predomina en la organización y enseñanza de los docentes es utilizar saberes adquiridos por la experiencia, planificaciones bajadas de internet, apoyados por libros de editoriales externas a los materiales de la SEP como son los programas de grado. Todos saben que el uso de materiales implica en un primer momento conocer el funcionamiento y la aplicación del material, la búsqueda, selección y articulación con los aprendizajes esperados; en pocas palabras, más trabajo sin embargo no resulta ser importante para el colegiado.

Al final otra capa de color permeada de totalidad denota el encapsulado de los extraños en un ámbito específico. La población atendida por UDEEI tiene que ser ubicada en una prioridad por lo tanto encajó en el alto al abandono y rezago escolar adjudicando toda la

responsabilidad a mi persona, quien dirige el apoyo a través de la orientación de la flexibilidad curricular con el acompañamiento hacia el compañero de grupo, es ser vigilante como sombra de la concreción de los “consejos especiales” es decir la adaptación de lo planeado, en la orientación a los padres a quienes se trata como si fueran un alumno más y con trabajo en el aula siendo un modelador inclusivo, quienes no tienen alumnos con discapacidad u otra condición se liberan de este trabajo. Al final se manifiesta una doble moral al sentir satisfacción porque se “reconoce” a la población focalizada en la RME y mi función dentro de la escuela; por otro lado, no se pude negar percibir la incongruencia de delegar la responsabilidad a una sola persona, cuando todos somos responsables, también los docentes no se reconocen como un elemento esencial para atender a la diversidad.

En cuanto a convivencia aspecto relevante para la directora se retoman tres acciones que han dado buenos resultados en la escuela, la asamblea grupal, Proyecto a favor de la Convivencia Escolar PACE y el diálogo reflexivo, son actividades que promueven la participación de todos los alumnos en los grupos.

La cantidad de actividades es considerada como un trayecto al éxito, la estandarización de acciones en muchos de los casos no promueve la oportunidad de aprendizajes porque solo se considera a la “normalidad e igualdad de habilidades de aprendizaje” en los alumnos no en los docentes, el desmedido número de actividades coloca en desventaja la mediación efectiva ante el compromiso u obligación de cumplir con los acuerdos.

Sin embargo, es responsabilidad total de nosotros quienes conformamos el colegiado, cumplir con las indicaciones que contempla un documento normativo como se establece “Expresión de las decisiones del colectivo, Consejos Técnicos. Fase intensiva 2015-2016, en la que estipula una serie de actividades y productos a obtener”.

No cabe duda hay que saber mirar entre cortinas para ver que existen buenas intenciones de mejora alejadas de mandatos hegemónicos, la maestra Mariana utiliza un tablero de valor posicional con el fin de que los niños “normales” escriban y acomoden correctamente cantidades hasta unidades de millar, compartió la estrategia a los colegas dejando de lado alguna adaptación para aquellos que requieran de un apoyo extra como utilizar menos casillas, colores diferentes, cantidades menores, sin embargo es clara la

intención de mediar de acuerdo a la realidad educativa de su grupo. En otro momento expresan su subjetividad con la molestia de atender situaciones realmente importantes de la escuela frente a las demandas administrativas como lo son las evaluaciones externas que se rigen por condicionantes económicos, les significa presión laboral, existe descontento porque tienen claro el propósito y procedencia de la acción considerando la descontextualización de la realidad y la estandarización u homogeneidad del instrumento, no consideran diferentes formas de aplicar el aprendizaje a través del saber hacer o convivir en la vida real fuera de la escuela. Además los resultados son utilizados para comparar las escuelas y sentir ventaja sobre los otros indicando la implementación de estrategias por parte de los docentes para mejorar los resultados, por lo tanto, las actividades del proyecto escolar RME con las planificadas para el bimestre y otras más de programas establecidos causan sobrecarga y ¿el aprendizaje? Se supone se generará después.

Pero esta no es una actividad solo de las escuelas regulares la UDEEI también participa apoya a los alumnos en la lectura del examen con la argucia de “ejercer su derecho a participar en la actividad”, al consolidar de nueva cuenta el aprendizaje de contenidos conceptuales sobre el desarrollo de habilidades enfocadas al saber hacer y convivir.

El trabajo entre docentes y UDEEI es de consulta en ocasiones colaborativo; después de años de integración de los servicios de educación especial a las escuelas regulares no hay un sentido de pertenencia, no hay reconocimiento del otro por varias causas, cambio de maestras especialistas cada dos años aunado a las diferentes maneras personales de entender el modelo de atención, formación profesional, compromiso laboral o situación administrativa paralela a primarias. Lo cierto es que funcionamos como un servicio obligado por políticas educativas en las escuelas regulares.

El enfoque de educación especial hacia la primaria siempre ha sido de juicio y crítica hacia los demás con la justificación de tener las competencias docentes para tener una visión completa de la escuela para encontrar los puntos de intervención, es verse en un espejo de perfeccionamiento centrada en una cultura de *yoísmo* puro, donde el otro sea el docente o el alumno se les adjudica un rostro de necesidad de visitación momentánea, sin compromiso humano, inconsciente del estar en la escuela; los compañeros perciben

la actitud dictaminadora esto influye en los vínculos para establecer una comunicación abierta o un trabajo colaborativo.

Los docentes al escuchar el nombramiento de “maestras especialistas” consideran que contamos con un amplio conocimiento, nos colocan en una posición de oráculo sobre todas las discapacidades, trastornos psicológicos o dificultades de conducta que pueden presentarse en el desarrollo de los niños en la etapa escolar; la realidad no es así, cuando nos enfrentamos a situaciones desconocidas es necesario investigar para poder orientar a los compañeros quienes pareciera que nunca cubrimos sus expectativas al no resolver los problemas y tener que vivir con ellos en las aulas, entonces, se promueve no implicarse en la atención de los alumnos ante la actitud y existencia de la especialista.

Existe una confusión sobre el concepto de diversidad en todo el colegiado; consideran que todos aprenden igual, el fracaso escolar la asientan en situaciones personales y sociales por lo cual demandan la intervención especial para arreglar el desperfecto considerando que les corresponde en específico la atención de los menores.

En cuanto al contexto escolar se busca tener un espacio para participar en los Consejos Técnicos Escolares para promover el cambio hacia escuelas inclusivas, con temas como flexibilidad curricular; necesaria para algunos niños del grupo, con actividades diversificadas, actividades de convivencia y respeto a las diferencias, observando en el momento interés por la información; igual que el proceso personal. Inician a tener ideas sobre el tema y a utilizar el vocabulario sin comprender totalmente las implicaciones, sin embargo, cuando se entra a los grupos a acompañar a los alumnos en condición de discapacidad, expresan su inconformidad deseando su incorporación a escuelas especiales.

Al final del día lo realizado en la planeación de la RME, el trabajo de los docentes con los alumnos y padres, el apoyo que da la UDEEI entre un sin fin de acciones hechas al momento de evaluar el impacto existen resultados dispersos para darles un sentido es necesario encontrar la relación cuantitativa o cualitativa para rendir cuentas del impacto sin embargo, estos no son los esperados; es fácil responsabilizar a los demás del fracaso; ¿en realidad los demás son responsables? ¿Serán excusas para no voltear la mirada hacia nosotros docentes como productores de ellos?

Con lo anterior, se demuestra que existe trabajo en la escuela pero no hay resultados que avalen las acciones en las aulas tal vez es momento de no cerrarnos a propuestas institucionales cual nuevas técnicas de arte y retomar el planteamiento de la RIEB en cuanto a la transformación de la escuela y del aprendizaje bajo un enfoque del desarrollo de competencias con los alumnos y docentes con toda la intención de mejorar la educación.

La Reforma Integral de Educación Básica propone un enfoque del desarrollo de competencias⁷⁷, si bien se concibe como un dictamen hegemónico con la argucia de formar individuos competentes durante la estancia en la escuela para ser productivo al salir de ella: los resultados de aprendizaje, la exclusión no solo de la discapacidad sino del resto de los alumnos que no cuentan con habilidades cognitivas estimuladas por el medio que reflejan mínimos aprendizajes, complementan el argumento sobre la necesidad de transformar la práctica, con el reconocimiento de los otros, los niños, como elemento de transformación donde los cambios sociales, económicos, culturales, demandan una metamorfosis docente no inmediata, pero sí consciente de las circunstancias centrando su mirada en la posibilidad de generar cambios desde su estar en las aulas aun teniendo en contra condiciones institucionales que pueden minimizar la motivación por la profesión, “La educación basada en competencias, resignifica y articula la relación entre trabajo y educación, procesos formativos y proyectos vitales de los sujetos”.⁷⁸ Por lo tanto, la profesión exige que exista un dominio disciplinar de los programas de grado, competencias para trabajar de manera cooperativa entre colegas, la creación de academias para desarrollar los proyectos propuestos, además de reflexionar de manera permanente sobre la práctica individual, colectiva y por supuesto concretar sus saberes en una planeación congruente con las necesidades socioeducativas de la diversidad presente en las aulas. Y ser conscientes de estar sujetos a la construcción y reconstrucción de aprendizajes profesionales de manera permanente es decir durante toda la vida.

⁷⁷ En el concepto de competencia se destaca ante todo la integración y articulación de diversos órdenes de saberes en contextos cambiantes implica un conjunto complejo e integrado de conocimientos, habilidades y destrezas, valores y actitudes que dotan al individuo de la capacidad de actuar, con un saber hacer y saber estar. Mónica Coronado. *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires Noveduc.2009. p. 20.

⁷⁸ Mónica Coronado. *ibidem*.p.48.

En el contexto socioeducativo la diversidad está presente en todo momento, en el grupo de colegas al tener diferentes edades, años de servicio, preparación profesional o compromiso por la docencia; en la comunidad de padres algunos trabajan, estudian, viven lejos, acaban de llegar a la ciudad o se integran por primera vez a la escuela; los alumnos tienen intereses y necesidades de aprendizaje diversos, condiciones personales que los hacen únicos. Con todas las diferencias mencionadas el encuentro con un currículo educativo común resulta ser un reto apropiarse o participar de él en su doble mirada la primera se vislumbra una imposición dictaminada por el Estado prescrito y cerrado al contexto real, y por otro lado es una propuesta del deber ser, con posibilidades de ajustes sin caer en un reduccionismo que ponga en riesgo el acceso al aprendizaje con la intención de enseñar a ser, saber y hacer. ¿Cómo hacer que todos los elementos que existen en el espacio escolar y social se vinculen? ¿El docente no quiere o no puede hacer esta relación? Son interrogantes que permean siempre el quehacer educativo en un mundo donde la modernidad abarca cualquier ámbito.

Un elemento asociado al cambio docente es la planeación considerada como una herramienta esencial en el proceso de aprendizaje, empero al adentrarse en su organización se entiende como sinónimo de plasmar actividades o recursos de evaluación en un formato estandarizado para cumplir con un requisito administrativo con implicaciones mínimas para emplear habilidades cognitivas de quien la elabora, adjudicando a tales circunstancias la obtención de bajos resultados de educativos, entonces es necesaria la concienciación profesional sobre la necesidad de desarrollar competencias docentes donde la planificación signifique un proceso cognitivo de aprendizaje y capitalización de experiencias, aplicación de concepciones y conocimientos disciplinares y reconocer a los alumnos como sujetos de aprendizaje en un contexto donde la diversidad es la variable constante de cualquier centro escolar.

Estamos en un mundo interconectado por la tecnología en el campo educativo se ha aprovechado para generar apoyos para la docencia; en internet se puede encontrar lo necesario; dosificación de aprendizajes esperados por bloque, planeaciones ya elaboradas, materiales impresos para mediar el aprendizaje, propuestas de actividades, evaluaciones, etcétera, con la buena intención de facilitar la práctica pedagógica, nos lleva a enfrentarnos a establecer el problema para relacionar el aprendizaje, los recursos

y la evaluación, su actividad pedagógica se reduce a la administración de contenidos o temas fracturando el aprendizaje; la evaluación se circunscribe a la medición de conocimientos y no atienden la diversidad que conforman los grupos.

Es factible responsabilizar al otro sobre las habilidades individuales empleadas en su trabajo diario aseverando que la personalidad no le permite utilizar ciertas competencias para organizar la enseñanza, la injusticia curricular creada y la exclusión del aprendizaje se justifica de manera poco ética al argumentar desconocimiento; el cambio recae en capitalizar la aproximación empírica de la enseñanza hacia un horizonte científico donde las primeras condiciones consisten en utilizar los conocimientos académicos obtenidos en los años de formación, investigar para saber, actualizarse y aplicar para saber hacer, conocer su contexto próximo del aula para saber estar y conocer a los otros, convivir para saber ser con sus alumnos; en pocas líneas: *“desarrollar competencias docentes para ejercer la docencia”* dicho en otros términos para ejercer de manera ética la responsabilidad del quehacer profesional: hacer que el otro aprenda y concatenar enseñanza, aprendizaje, diversidad y contexto, con el desarrollo de competencias didácticas pedagógicas.

Hablar de competencias docentes en la escuela de manera inmediata nos lleva a centrarnos en un yo crítico resistente ante cualquier posicionamiento o directriz que pretenda movernos de nuestra zona de confort, romper con el espejo de que estamos haciendo lo correcto para los otros, requiere de una sensibilización para iniciar un cambio y tener apertura a otras propuestas. Educar basándose en competencias tiene muchas ventajas al mediar el aprendizaje se vuelve útil y significativo, si integra teoría y práctica, entonces se puede capitalizar el potencial generado al educar y también se puede usar en beneficio propio es decir ser competente en la vida diaria.

Si logramos reconocer todos los elementos pedagógicos consolidados en los años de experiencia, con los saberes aprendidos en la formación profesional o en la actualización constante existe la gran capacidad de transformar nuestro quehacer en obras de arte, es decir se tendrá la capacidad de adaptar prácticas pedagógicas, estrategias a las situaciones reales de las aulas como asegura Lorenzo Tébar “El arte aplica el proceso adecuado que le inspira su buen entender, pero proyectado por el saber. Pero nos importa distinguir la educación como tarea intencional, que sólo puede ser atribuida a la

acción responsable del adulto”.⁷⁹ Por lo tanto, es primordial tener presente la triada saber-querer-hacer, en la mente magisterial si en realidad existe el interés de dar a cada quien lo que necesita aprender y solo así crear aulas como piezas de arte donde resalte a primera vista la inclusión sin ser especialistas en la materia.

⁷⁹ Lorenzo Tébar Belmonte. Educar hoy es, ante todo, humanizar. Hacia una pedagogía con rostro humano. Obtenido de <https://sites.google.com/site/allourchildrencanlearn/home/educar-hoy-es-antetodo-humanizar>. p.3.

CAPÍTULO 3: PLANEAR, ACTUAR Y PENSAR A CIEGAS GENERA EXCLUSIÓN, PERO UNA MIRADA DIFERENTE PERFLA EL HORIZONTE.

Apoderarme de la creencia de saber más que los otros es asegurar que “en el país de los ciegos el tuerto es rey”, así es la concreción del currículo con una baja visión que vislumbra entre sombras la exclusión e injusticia curricular que salta a la vista, para quién ve con claridad.

Es querer negar parte del ser ante quienes perciben en la propia palabra aquello que nos habita, por ejemplo, sucede cada vez que llego a algún lugar donde de manera inmediata, con la escucha del discurso personal hacen la pregunta ¿eres docente?, la respuesta esperada no es para conocerme si no, para aseverar sus sospechas. Cuando se enteran de mi profesión rápidamente existe una imagen mental asociada a escuelas, niños, salones, enseñanza y programas, aspectos con poca importancia social para quienes no son del gremio, por eso de manera inmediata tratan de cambiar de tema para no hablar de cosas irrelevantes. Es una situación que observo e induce a tener un sentimiento de exclusión acompañada de enojo, sin embargo, cuando actuó con los colegas o niños de igual manera finjo una ceguera total.

Así sucede en las aulas cuando nos enfrentamos a la diversidad los docentes vemos a quienes son iguales a nosotros, planeamos pensando solo en ellos, ante el resto mostramos una ceguera convencional que nos lleva en el mejor de los casos a organizar a algunos contenidos posibles de lograr. Es hacer de una idea un argumento convencional cuando en los años de servicio siempre he escuchado “no me enseñaron a planear para niños con problemas,” por lo tanto no sé cómo trabajar con ellos. Al final del día hacemos lo que creemos que está bien al organizar el currículo con una mal comprendida flexibilidad curricular asociada a una confusa idea sobre inclusión educativa al creer que los alumnos se deben incluir en las actividades como una oportunidad solo de participación y no de aprendizaje.

Ahora mirar con ética alrededor ayuda a vislumbrar un horizonte para transformar una pedagogía conservadora en una basada en la diferencia.

3.1. Injusticia activa, un currículo distorsionado

Tal vez existan sucesos en la vida diaria imperceptibles en el tiempo. Quiero pensar que la satisfacción experimentada impalpable es causa del gusto por lo que se disfruta hacer. Sí, así es, me gusta mi trabajo por eso las horas se vuelven minutos, a veces siento que el horario escolar no alcanza para hacer todo lo deseado, al salir y cruzar la puerta principal de la escuela mi mente hace un recuento de pendientes para el siguiente día, porque es claro mi quehacer educativo es generar los aprendizajes estructurados en el currículo establecido por las instancias educativas. Para lograrlo hay que hacer de todo, pero no es agradable cegarse ante los resultados de aprendizaje obtenidos al final del día o de los ciclos escolares, que provocan cierto grado de insatisfacción al saber que se dejaron de hacer cosas, algunas o muchas de ellas provocaron exclusión.

Mirar en un ángulo de 360 grados imposibilita negar los aspectos externos que influyen en el logro de las expectativas, una salida fácil e innegable es saber que el diseño curricular propuesto para todos los niños del país obedece a indicaciones ajenas. Es cuestionable cuando resalta la arbitrariedad al no considerar el contexto socioeconómico vivido, porque un alumno de la colonia Polanco no tiene la misma percepción del mundo que un alumno de Iztapalapa, sin embargo esto reclama reconocer en mi hacer docente la responsabilidad en este asunto al reflexionar después de la acción las fracturas y distancias entre el currículo diseñado, la interpretación personal, con los resultados de aprendizaje obtenidos, la concreción del mismo en las aulas lleva a identificar el atropello sobre los elementos: ¿qué, cómo y cuándo enseñar? , y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? demanda asumir la responsabilidad ética socioeducativa.

Tal vez solo nos hemos convertido en lo denominado por el sindicato: trabajadores de la educación, corremos para llegar temprano, se evita faltar para no adquirir descuentos, se trabaja exhaustivamente con los niños con el propósito de mostrar que se es buen docente, pero en aquello administrativo no fiscalizado o sancionado por la normatividad, se hace como se puede en este caso: la planeación del aprendizaje, así lo comenta la directora de la escuela:

“Mire, no hay nada que pueda hacer para obligar a un docente que elabore y entregue la planeación, estoy consciente que es una herramienta

indispensable para guiar la enseñanza en el aula, facilita su trabajo, ayuda a no perderse a saber cómo evaluar, pero no, no logran comprenderlo, siguen haciendo lo mismo que hace veinte años.”

Es imposible ignorar lo que salta a la vista cuando se habla entre colegas sobre nuestro quehacer, sin mostrarlo todos sufrimos una autoevaluación interna que denota la percepción de la directora, aunado a un compromiso débil para el estudio de los programas de grado, al vínculo ausente de la dimensión social con el aprendizaje, a reconocer competencias docentes centradas solo en la enseñanza. Sin estar conscientes es claro somos productores de injusticia curricular reflejada en el diseño de planeaciones con propósitos, actividades y evaluaciones aprendidas en la edad escolar enriquecidas con la transmisión de saberes experienciales entre compañeros, con prácticas perpetuadas por la monotonía y en el uso de modelos de planeaciones con formatos copiados de la fotocopia.

Lo anterior construye una visión frágil de la escuela ante la sociedad, solo basta escuchar a los padres de familia decir: “en esta escuela los maestros siguen igual enseñan como antes”, “no tienen ni idea del programa”, “en la otra escuela trabajan de otra manera”, parece que el tiempo es inmóvil en la docencia. Tal vez sea una comodidad responsabilizar a los otros de lo que dejo de hacer, podemos reconocer la imposición para desarrollar un proyecto educativo ajeno a la realidad escolar. En esta creencia asumimos poco interés por adentrarnos al estudio de las mismas minimizando las posibilidades de adaptar las propuestas al contexto actual de las aulas, con la argucia de ser disposiciones oficiales dictaminadas por personas que no viven con los alumnos en las aulas abandonando cualquier posibilidad de cambio por ejemplo; la metodología de proyectos es poco utilizada, permanecemos en un esquema de enseñanza tradicional egocéntrico donde predomina mi enseñanza, cubrir el programa, evaluar asignando números. Al final el aprendizaje ocupa un segundo lugar ante el trabajo.

Por otro lado existen condiciones externas que desvían el compromiso e interés hacia el aprendizaje; los cambios institucionales como la ampliación de horarios a jornadas ampliadas o completos hasta la cuatro de la tarde, aplicaciones de evaluaciones externas

como PISA⁸⁰ que se aplica desde el 2000 de manera subsecuente cada tres años los resultados obtenidos son insuficientes comparados con países de primer mundo, la indicación de incluirse a una organización escolar determinada por autoridades como lo es la Ruta de Mejora, situaciones laborales como son las evaluaciones permanentes para valorar la profesionalización docente esto debilita el compromiso profesional crea desilusión ante el quehacer educativo al sentir la exigencia administrativa con respuestas negativas, nuestra atención se centra en aspectos alejados del currículo, resaltando el interés de enseñar por enseñar la escuela toma el papel de ser un espacio-estancia para acoger a los niños por un tiempo determinado y cumplir con la jornada laboral.

Mes con mes las reuniones de Consejo Técnico son esperadas porque todos estamos juntos, emoción opacada, las autoridades educativas persiguen una responsabilidad ética hacia el aprendizaje envían documentos con actividades para generar la reflexión sobre la práctica, no hay duda todo se trabaja, las actividades, se llenan formatos se presentan evidencias, al final son acciones sin impacto la experiencia y las situaciones de la propia escuela superan la realidad de lo deseado. En este caso la educación asume un concepto frío, lineal y teórico centrado en la transmisión bancaria de conocimientos alejado de la praxis volviéndose actos mecanizados en cualquier momento del tiempo pedagógico, existen diferentes situaciones que dan cuenta de esto como la siguiente: Al iniciar en ciclo escolar la directora lee los lineamientos, uno de ellos establece la etapa de evaluación diagnóstica, en colectivo se determina aplicar la estrategia conservada por varios años; un examen escrito.

Es impresionante la complicidad que surge entre compañeros poco vista durante y en el resto de los meses del ciclo escolar pero la situación lo amerita, es necesario iniciar a cumplir con situaciones administrativas por eso tener exámenes diagnósticos que se han compilado durante los años de servicio ayuda en estos momentos para compartir y medir

⁸⁰ El nombre corresponde con las siglas del programa según se enuncia en inglés: Programme for International Student Assessment; Programa para la evaluación Internacional de Alumnos. Se trata de un proyecto de la OCDE (Organización y Cooperación y el Desarrollo Económico) se aplica a los alumnos que terminan la educación secundaria. La evaluación cubre las asignaturas de español, matemáticas y competencia científica está diseñada para conocer las habilidades y aptitudes de los estudiantes para analizar, resolver problemas, para manejar la información y enfrentar situaciones de la vida diaria. *El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve?* OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf> p.3-6.

los conocimientos conceptuales adquiridos en el ciclo escolar anterior. La evaluación conserva su característica cuantitativa, escalafonaria del conocimiento. Pero es el momento de cumplir los deseos hegemónicos institucionales, revisar otros materiales como las fichas de evaluación por competencias son consideradas como otro recurso.

En este caso la mediación cognitiva⁸¹ se reduce a la aplicación de exámenes escritos, como una herramienta para medir cómo se encuentran los educandos frente a los contenidos, el examen evita conocer los aprendizajes sociales adquiridos en cooperación, desconocen la zona de desarrollo real de los alumnos al iniciar el ciclo escolar por lo tanto, la mediación para crear andamios cognoscibles y potencial el aprendizaje se hacen invisibles por las estructuras conservadoras al repetir de manera mecánica la forma de aprendizaje en la infancia.

Existe una reflexión momentánea sin embargo el análisis de las observaciones no se concreta conscientemente para elaborar una planeación ajustada a las características o actitudes detectadas en los grupos, la primera planeación es a partir del primer bloque, no hay oportunidad de solventar aquellos desaciertos o dificultades detectadas, jugamos una doble moral se juzga el trabajo del compañero del ciclo anterior, pero no se hace algo diferente. El reconocimiento de la diversidad es distorsionado al englobar en bueno-malo, listo- lento, inteligente-limitado, no se cumple con el primer criterio para crear una aula inclusiva como lo establece Pilar Arnaiz en el diseño de la programación del aula,⁸² la diversidad es el elemento principal para que los alumnos logren los aprendizajes esperados y participen de toda la dinámica grupal.

El conocimiento o dominio de los enfoques carecen de significado y utilidad, la prioridad es el logro de conocimientos conceptuales quiénes guían la planeación son las comunidades virtuales, páginas electrónicas que comparten planeaciones homogéneas ya estructuradas esto evita el reto cognitivo, el desarrollo de competencias didácticas

⁸¹ La mediación cognitiva implica un proceso de ayuda en la aproximación del conocimiento, considera el contexto, las interacciones, la cooperatividad, el aspecto social que son elementos donde se observan y crea el aprendizaje aplicado.

⁸² La programación del aula se realiza a través del diseño de Unidades Didácticas de trabajo relativo a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo. Pilar Arnaiz Sánchez. Op.cit. p. 210.

para revisar, organizar, investigar organizar las clases, reduciendo su labor a la administración y transmisión de contenidos así es la percepción de un docente:

“En el programa de grado de la SEP todas las asignaturas están separadas, cuesta mucho trabajo estar buscando cada aprendizaje esperado, quita mucho tiempo, ayuda a no hacerlo en casa”.

El uso de sus habilidades se concreta a aproximaciones empíricas artesanales cuando hacen uso de conocimientos aprendidos durante la práctica como fruto del contacto con la realidad y la experiencia diaria,⁸³ el estudio de materiales de apoyo generan exceso de trabajo.

Razón totalmente justificada en el acto pedagógico en las aulas cuando en cualquier momento se percibe la siguiente escena: *“Ya hice esto y esto, ahorita voy en la tercer actividad nada más que estos no me entienden; ni modo yo voy a seguirle”*; la planeación le significa al docente una serie de pasos inalterables para enseñar, en ella se percibe solo la necesidad personal “de no perderse”, así los alumnos siempre estarán a su sombra si existe alguna distracción que los desoriente por algo que les llame la atención, la sombra los ayudará a colocarse en el marco de enseñanza.

Las actividades predominan con trabajos copiados del pizarrón, resúmenes, ejercicios de los libros de apoyo o de texto, en realidad los niños siempre están trabajando. El tiempo pedagógico no se desperdicia, la alineación docente lo coloca en un lugar de poder donde se hace lo que el poseedor del conocimiento dice.

Los docentes saben de las planificaciones digitales allí está la dosificación de los aprendizajes esperados por bimestre, con una serie de actividades a desarrollar, comentan:

“¡Ay, Maestra, para que me complicó la vida, esto es rápido! En internet hay una página de Lainitas, busco sexto año y rápido corto y pego, a veces lo que es un poco difícil es que quede como el formato que pide Tania, ya ve cómo es, a fuerza ha de ser como ella dice. Así cumplo con la planeación si eso quiere pues se las

⁸³ Miguel A. Zabalza. *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional. España. Narcea. 2004. p.68.*

*hago. Porque eso de andar buscando en los libros del programa para planear es difícil ya ve que están muy grandes, todo viene revuelto hay que andar buscando y así como le hago es más fácil”.*⁸⁴

La argucia de justificar la falta del desarrollo de competencias didácticas pedagógicas propias de la profesión para planear el aprendizaje está lejos de concienciar de manera horizontal nos-otros, en una autoevaluación docente y en relación con los alumnos y vertical,⁸⁵ docente-discente-preceptos institucionales, esto afianza una identidad evasiva sobre la responsabilidad que nos atañe el diseño del aprendizaje, en cambio se responsabiliza del no aprendizaje a múltiples factores; a los padres, a los niños, a los materiales, a la directora, la falta de responsabilidad pedagógica.

Detenerme un tiempo dentro de la aceleración del espacio pedagógico, con una mirada tuerta puedo observar diferentes actos de exclusión al concretar el currículo entre los actores de la obra: seudoeducar al público. La planeación y el desarrollo de actividades trasladadas de internet significan una barrera para el desarrollo de competencias docentes organizativas, que implican un reto cognitivo profesional que dirija el trabajo con conciencia; en ellas no se observan los apoyos pedagógicos necesarios para garantizar el acceso al aprendizaje de calidad, al final los niños se enfrentan a barreras creadas por la metodología, evaluación y mediación empobrecida.

Las aulas son el escenario perfecto con una dinámica como lo refiere Ranciére⁸⁶ donde los alumnos viven como espectadores de la teatralidad del espacio pedagógico, con el protagonista principal, es quien enseña, el alumno se subordina a su quehacer de escucha y observación; la trama es simular la enseñanza para la existencia del aprendizaje, la transmisión de conocimiento con el desborde de explicaciones, en el ambiente lleno de dudas, mecanización y una actitud perseverante de responder a la expectativas del actor principal, los objetos cognoscibles se acercan al alumno en el

⁸⁴ Entrevista realizada al docente Óscar Rubio en las instalaciones de la Escuela Primaria José Torres Túnez. Mayo 2016.

⁸⁵ El individuo está obligado a mantener su identidad tanto en la dimensión vertical en su biografía, como en la dimensión horizontal en la simultánea reacción frente a diversas estructuras de expectativas. Manuel Cruz. *Las mala pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*. Barcelona. Anagrama. 2005. p. 22.

⁸⁶ Jacques Ranciére. *El maestro ignorante, cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona. Laertes. 2010. p.24.

pizarrón, guía de apoyo, cuaderno y lápiz, es decir, nosotros los educadores somos como ya lo he mencionado, creadores de barreras para acceder al aprendizaje y participación.

En los salones no hay problema para desplazarse, los alumnos están organizados en filas sean mesas binarias o sillas unitarias es una manera de manejar la disciplina, algunas veces trabajaran en equipo como dice Georgina la responsable del grupo:

*“Que trabajen en equipo sí ayuda, número uno, lo que yo no sé, me ayuda el otro, entonces comparten sus saberes. Eso sí, yo formo los equipos. Pocas veces permito que ellos decidan. Por las características de los niños, cuando terminan en plenaria platicamos, pero la última palabra la digo yo. Sí, no se me vayan a confundir”.*⁸⁷

Una conversación dialéctica aparece en el ambiente se ponen en juego varios saberes, se hacen hipótesis y al final predomina la idea de la docente sobre el contenido; el trabajo en equipo es para colaborar, no cooperar y el aprendizaje entre iguales solo es visto como un apoyo, la teoría de aprendizaje cooperativo es confundido con convivencia; la autonomía para tomar decisiones solo se queda dentro del equipo en el momento que la maestra se ausenta del mismo, al final es mediada por los docentes.

Durante las participaciones grupales solo tienen voz y voto los alumnos que responden lo que el docente quiere escuchar, esto asegura haber logrado un aprendizaje significativo cuando la memorización hace acto de presencia, la evaluación de los ejercicios consiste en formarse para calificarse, el tiempo no permite detenerse a corregir, apenas se logra asignar un número o notas con frases como: corregir, repetir o terminar en casa; pero ¿qué corregir? Si no pueden reconocer el error para aprender de él, no se recupera como retroalimentación o ajuste meta cognitivo de aprendizaje, en los alumnos:

“Es fácil, porque ya ve que tengo la guía que siempre pido, eso ayuda allí los pongo a trabajar los temas que vienen en la guía resuelta que ya tengo, entonces nada más reafirman, les explico si no entienden les vuelvo a explicar despacio o pongo otro ejercicio y así más o menos le echan ganas, luego los que ya le entendieron

⁸⁷ Entrevista realizada por la autora a la docente Georgina Torres, en las instalaciones de la Escuela Primaria José Torres Túnez mayo 2016

*rápido se vienen a calificar, otros los lentos y distraídos siempre son los últimos. Así paso a la otra actividad”.*⁸⁸

La explicación guiada reafirma la eficacia de sabiduría, al creer que su capital cultural predomina y encierra los conocimientos sociales de los discentes no se da cuenta de la dependencia que puede crear al esperar una explicación para comprender, la autonomía reina por su ausencia. Que puedan darse cuenta, analicen tal situación, y tengan el poder des emanciparse del círculo dependiente les tomará tiempo. El tiempo para educar es otro elemento importante los cambios impulsivos creados por la transformación de las sociedades juegan en contra de los momentos necesarios para organizar y asegurar el aprendizaje.

Hay una preocupación compartida, por cumplir con los aprendizajes esperados en el bimestre, nos lleva a utilizar el tiempo pedagógico contra reloj, solo así cubrir la cantidad de contenidos anulando la posibilidad de detenerse a reflexionar los logros no obtenidos para la consolidación del aprendizaje.

Existe un principio pedagógico que invita a usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje estos permiten el disfrute en el uso del tiempo libre, la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades en el que el maestro es mediador para el uso adecuado de los materiales⁸⁹, sin conocer a profundidad este principio la directora de la escuela ocupó el apoyo económico que provee la SEP para dotar de materiales didácticos, aunque la reforma educativa promueve el uso de recursos electrónicos estos no se pueden adquirir dentro de la dádiva económica.

Cada salón cuenta con material concreto relacionado con algunos contenidos según el grado, solo algunos docentes los utilizamos como medio para el aprendizaje; otros, como una actividad recreativa compensatoria por haber concluido algún ejercicio; en otros casos se utiliza para entretener a los alumnos con discapacidad.

⁸⁸ Entrevista. realizada por la autora al docente Mario Álvarez, en las instalaciones de la Escuela Primaria José Torres Túnez mayo 2016.

⁸⁹ Los principios pedagógicos son las condiciones esenciales para la implementación del currículo. *Plan de estudios 2011*. Op. cit.p.30.

Actualmente el uso de los recursos electrónicos resulta un reto cuando se utiliza la computadora para ver un video, los alumnos de primer grado comienzan a decir, ¡ya lo vimos! ¡No, hay otros mejores!, Juan alumno de quinto grado, sabe conectar el proyector a la computadora, Fernando con discapacidad auditiva conoce comandos al trabajar Word y busca con rapidez páginas de internet, competencias tecnológicas que no se dominan.

El conformismo se hace presente respecto a lo mínimo que deben de aprender los niños, según en el grado en el que se encuentren, en los grupos de primer y segundo año lo importante es aprender a leer, escribir, sumar y restar ;el tiempo es flexible a veces se usa en contra de la producción del saber al concretar la enseñanza solo a los contenidos anteriores evitando ampliar otros aprendizajes de las asignaturas del programa de grado, esta manera de actuar también la comparto al pensar que es lo mínimo que pueden aprender la diversidad.

De tercero a sexto grado el ritmo adquiere rapidez, se marca el tiempo de realización en cada ejercicio para alcanzar a calificar, los que son lentos siempre terminan al final o copian a los listos; solo así se califican, otros ni siquiera acaban y tampoco se califican, se les adjudica a ellos toda la responsabilidad de su no aprendizaje. Es claro la importancia de “desarrollar competencias en los alumnos” no se encuentra en el vocabulario docente.

Existen criterios de evaluación en los que el poder total lo tiene el docente; en la escuela están establecidos criterios como el cumplimiento de tareas, asistencia, participación, trabajo en clase y el examen; es sorprendente si se trabajó en la adquisición de conocimientos, se dio una guía de estudio de respuestas cerradas y el examen evalúa conocimientos enseñados en el bimestre y aun así los alumnos reprueban, “*es porque no estudiaron*”. Los criterios mencionados ayudan a aprobar esta acción se concreta en evaluar solo de forma sumativa. Saber evaluar requiere de movilización de recursos docentes para proponer diferentes herramientas de valoración del aprendizaje, lo interesante sería saber si el docente quiere aprender a evaluar de otra manera.

La educación especial no se encuentra ajena a esta situación, como “tuerto” en el reino de ciegos, aquí se es más ciega que tuerta ,el actuar de los docentes es diverso,

promueven una inclusión y exclusión de manera indirecta ya sea por el desconocimiento de la diversidad, por mínimo compromiso profesional o competencias docentes, la falta de claridad de los referentes conceptuales o por cumplir la normatividad, llevan a que concrete el proceso de atención que provoca la existencia del binomio inclusión-exclusión en cooperación de los docentes de la escuela primaria, el currículo se constituye en un elemento de inflexión permanente, mantiene una cultura diferenciadora productora de injusticia curricular desde la planeación con una mirada pedagógica centrada en una “tradicción de entender la formación y el saber cómo posición de desigualdad (desigualdad de saberes, experiencias, funciones, etcétera)⁹⁰, filosofía normativa carente de ética, sin un sentido de alteridad hacia todos.

Es una realidad a través del tiempo he desarrollado una identidad detectora o de investigación sobre la población en desventaja que ponen en “riesgo” el acceso al aprendizaje. Buscar al enemigo es escudriñar los grupos para formar una lista donde se masacran a todos los estigmatizados, ayuda a lograr ubicarlos esto determina fiscalizar a los docentes con preguntas sobre su planeación, materiales, evaluación , metodología y toda prueba denunciante de hacer bien o mal su profesión, para justificar la orientación, acercarse a ofrecer el apoyo del especialista, solo así definir el trabajo de todo el año escolar sobre la desgracia del otro, hay saberes a ofertar con toda la intención de ser necesaria para quién muchas veces en ningún momento solicita ayuda, otros muestran molestia y exigen respeto de su enseñanza, espacio pedagógico y personalidad, a ellos hay que rogar para que acepte el apoyo debido a la exigencia de nuestro director especialista; si reiteran el rechazo de trabajar “en conjunto” es necesario que lo hagan por escrito para que después no existan problemas, cuando quieren reprobar a los alumnos.

La UDEEI a través del tiempo logró especializar a los docentes de grupo. Algunos han aprendido a buscar lo diferente para atenderlo como una especie única necesitada de atención especial. Se pueden observar las imágenes mentales presentes en todos sus integrantes siempre persiste la esperanza de tener grupo “parejito”, en donde todos lean bien, piensen y actúen igual; reconocen que hay diferencias por aspectos cognitivos,

⁹⁰ Carlos Skliar. *Pedagogías de las diferencias: notas fragmentos, incertidumbres. Educar la mirada.* Buenos Aires. Noveduc. 2017. p.3.

físicos o sociales pero si existen niños con una diferencia “notoria” en todos los casos inicia una psicologización.⁹¹

*“Si observo alguna situación fuera de lo normal como un problema físico o de aprendizaje, me intereso por conocer las causas e interpreto la situación, para eso cito a su mamá, pregunto si hay problemas en casa o tuvo dificultades al nacer, etcétera, así me permitan realizar actividades que pudieran fortalecer esas debilidades, identificar de donde viene el problema y en conjunto apoyar para buscar una posible solución”.*⁹²

Buscan el origen de las características personales que no tiene punto de encuentro con los referentes docentes pedagógicos, centrandolo las dificultades en los alumnos si mirar las causas sociales que marcan una marginalidad. La obtención de respuestas determina utilizar una doble pedagogía de indiferencia o normalizadora al conocer a los niños desde el inicio del ciclo escolar así determinar una fragilidad indeterminada es decir la incompletud eterna que obstaculiza cualquier posibilidad de éxito durante toda su trayectoria escolar.

El apoyo especial inicia entonces una búsqueda de las dificultades con una evaluación individual caracterizada por contenidos de acuerdo al grado que cursan, entro al grupo a observar las interacciones como si fuera ratones de laboratorio, para conocer el estilo de aprendizaje, sus periodos de atención, el lugar donde se sienta, si es considerado como un alumno más del salón; finalmente, asumo el papel de descubridora de saberes en los niños. Eso genera poder. Nuevamente se oferta la necesidad del especialista para completar al extraño, solo basta un ejemplo para dar fe de lo anterior.

*“Pedro tiene 8 años, cursa segundo grado, se comunica con sonidos y señas corporales. Un diagnóstico médico notifica que tiene inmadurez neurológica; dicho de otra manera, tiene discapacidad intelectual”.*⁹³

⁹¹ Jurjo Torres Santomé. Op. cit.p.243.

⁹² Entrevista realizada por la autora a la docente Alejandra Sotomayor en la Escuela Primaria José Torres Túnez Mayo 2016 mayo 2016.

⁹³ Informe de valoración inicial del alumno.2016-2017, de Maribel Rivera Lozano, entregado a la dirección de la UDEEI 271. Redactado en septiembre de 2016.

Los diferencialismos⁹⁴ asignados por educación especial, determinados como etiquetas políticamente aceptables para no fundamentar que estamos hablando de diversidad, aseguran estar en peligro de no permanecer, acceder y participar del aprendizaje, por lo tanto, no logren egresar de la educación básica confusión conservadora, no están en riesgo por su condición, sino porque son objetos de exclusión social, política, económica es un punto de partida de una doble injusticia; social y educativa, pero continuemos con Pedro.

*“Por su discapacidad no ha aprendido la lectura, escritura, números del 1 al 10, colores y figuras geométricas. En el campo de exploración del mundo natural y social distingue medios de transporte, recursos naturales, actividades económicas de su comunidad, también asocia actividades de acuerdo al día y la noche, sabe que forma parte de una familia, características de las personas (sabe que su hermano usa implante coclear, lo señala comunicando que no escucha, con señas explica que su papá es gordo y alto) el uso de los sentidos y sustancias que lo pueden lastimar, los alimentos que le agradan del plato del buen comer, identifica montañas, ríos, lagos y mar, el hábitat de los animales acuáticos y terrestres”.*⁹⁵

Conocer la competencia curricular o los aprendizajes reales para determinar la completud deseada tiene su historia desde los 90, el currículo general de educación básica adoptó una gran importancia para educación especial en la era de la integración de la discapacidad a escuelas regulares, se denominó el término “educativa”, al tener el objetivo de tener la misma oportunidad de aprender los contenidos del Plan 1993, fue como una camisa de fuerza donde los alumnos fueron obligados a ser educados bajo un currículo cerrado.

En ese momento, se adjudicó a los niños el término “Necesidades Educativas Especiales” si mostraban dificultades mayores al resto de sus compañeros para acceder a los

⁹⁴ Los diferencialismos es un lenguaje de la designación de estrategias coloniales para mantener intactos de ver y representar a los otros, y seguir siendo nos-otros impunes en esa designación e inmunes a la relación con la alteridad. Carlos Skliar. *Poner*. Op. Cit. p.16

⁹⁵ Informe de valoración inicial del alumno.2016-2017, de Maribel Rivera Lozano, entregado a la dirección de la UDEEI 271. Redactado en septiembre de 2016.

aprendizajes del grado implementando estrategias de compensación curricular.⁹⁶ Con la elaboración de adecuaciones curriculares registradas en un programa de intervención individual, mi intervención especialista fue jerarquizar los propósitos posibles de alcance de los niños, la planificación tuvo una mezcla del desarrollo de habilidades cognitivas como atención, maduración motriz o perceptual con la intención de preparar al alumno para el acceso a los contenidos, resultando ser un trabajo paralelo al realizado por el docente de grupo a quién solo se informó la planeación con la responsabilidad de trabajarla en el aula de apoyo.

Desde entonces ha implicado el estudio del mismo, pero en la práctica sufre alteraciones que coloca a los educandos en desventaja en el acceso a un diseño educativo. Hoy todavía persiste una representación social de la discapacidad asociada a la mínima posibilidad de acceso al aprendizaje y desarrollo de habilidades esto se traduce nuevamente en una desventaja ante un currículo para niños “normales”.

Ahora los alumnos enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, la minimización o eliminación de las mismas se atienden desde la flexibilidad curricular,⁹⁷ al considerar que la metodología, evaluación y enseñanza del profesor puede crear dificultades para el acceso de los aprendizajes en las aulas, esto me guía a adaptar el currículo, en sí es el siguiente paso de la receta al apoyar en esta exclusión, amurallando el aprendizaje solo entre los paredes de la escuela:

“La información anterior muestra que necesita de mayor apoyo en las asignaturas de Español y Matemáticas, si en segundo grado un aprendizaje que se espera lograr es ‘Resuelvan problemas aditivos con diferentes significados, modificando el lugar de la incógnita y con números de hasta dos cifras’, aparece la imagen mental, Pedro no conoce ni siquiera los números, no puede contar hasta el tres, el aprendizaje planteado está totalmente fuera de su alcance. Arbitrariamente se elimina

⁹⁶El modelo de intervención deficitario en atención a la discapacidad se ha centrado en un currículo paralelo con las adecuaciones curriculares individuales, como si se tratara de una actitud compensadora (modelo compensativo) Miguel López Melero. Op. cit. p. 231.

⁹⁷Flexibilidad curricular es un recurso para el apoyo al docente en el aula en la planificación, se logra al pasar del diseño al desarrollo; es decir, al traducirse en relaciones pedagógicas y concretas y dar respuesta específicamente a los alumnos de una escuela. MASEE. Op.cit. p.132.

*del plan de trabajo para el niño, considerando las debilidades académicas centradas en el diagnóstico médico y las bajas expectativas de logro, inicia la búsqueda de contenidos más fáciles para que la docente enseñe sin importar si al niño puede desarrollar otras habilidades con el apoyo de sus compañeros. Lo social es anulado”.*⁹⁸

El término de flexibilidad curricular se inició a utilizar en el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial MASEE, 2011. Hasta el día de hoy se concibe como la orientación a los docentes de grupo en la priorización o selección de contenidos o estrategias diferentes con gran posibilidad de que las diferencias adquieran conocimientos, a partir de su planeación grupal flexibilizando los propósitos, metodología, recursos, actividades y evaluación específicos para el niño. Erróneamente, se ha priorizado la orientación sobre la flexibilidad curricular solo atendiendo el contexto áulico y aspectos curriculares centrados en el aprendizaje de contenidos sin comprender la relación con el enfoque social.

Como docente existe la claridad sobre la importancia del currículo para lograr aprendizajes, sobre ¿Qué deben saber? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué enseñar? Competencias; siempre se ha verbalizado de manera técnica que el currículo es flexible para los alumnos con discapacidad o que enfrentan barreras pero no para el resto de los alumnos que tienen todo el derecho de participar de un currículo adaptado a sus diferencias sin embargo nuevamente surge la suavidad técnica-política al justificar la reducción del currículo para los extraños al ignorar contenidos que favorezcan habilidades sociales y actitudinales, al identificar ¿qué debe aprender? , a solo ¿qué pueden lograr aprender? La asignaturización⁹⁹ resalta la marginación curricular en cada actividad educativa, al enfatizar solo español y matemáticas como prioridad de atención, haciendo a un lado el resto del programa que promueve habilidades como convivencia, respeto, aceptación; este actuar especializado naturaliza el fracaso escolar de manera inmediata.

⁹⁸Informe de valoración inicial del alumno, 2016-2017, de Maribel Rivera Lozano. Entregado a la dirección de la UDEEI 271. Redactado en septiembre de 2016.

⁹⁹ Es una manera organizar y sistematizar los contenidos a estudiar, es un modelo de diseño y desarrollo curricular en donde la información a la que se enfrentan los alumno esta parcelada por asignaturas incomunicables. Jurjo Torres Santomé. Op.cit. p.229.

Después de tener toda la información del alumno y la flexibilidad elaborada inicia la intervención segregacionista acción que evidencia la diferencia:

“Es lunes de acuerdo al horario de clase tengo que ir a 4ºA”, para apoyar a Carlos quien tiene una condición de discapacidad intelectual¹⁰⁰, es lindo, muy callado e introvertido, inicia a conocer la serie numérica hasta el 10, me interesa que ya consolide ese contenido porque mi directora solicita un informe sobre los avances del niño sobretodo en aprendizajes conceptuales, no puedo fallar.”

Por lo tanto entro al salón saludo a todos busco al niño me siento cerca de él, saludo, sonrío, enseguida muestro las fichas de colores y un ejercicio escrito de la serie del 1 al 10, mientras tanto la docente de grupo organiza a los niños en equipos para trabajar un contenido de matemáticas sobre medición: la elaboración de un metro con papel para estimar longitudes y conocer su uso como medida de longitud al medir objetos y espacios del aula.

Carlos al ver todo el movimiento se distrae se agacha, no quiere trabajar el ejercicio, trato de entender qué sucede sin percibir la exclusión provocada, insisto nuevamente sin lograr motivar su atención después de cinco minutos.

Pienso ¡ahorita se le pasa!, es el tiempo que toca atenderlo. Lo debe comprender.

Por ocurrencia le pregunto si se quiere integrar con sus compañeros. Levanta su cara, asienta con la cabeza ¡Sí! Sonríe toma su lapicera y corre a integrarse a un equipo, lo reciben con gusto, le explican el trabajo a realizar y la dinámica del grupito continúa.

¡Bueno, el trabajo con la serie numérica será en otro día! Mientras mi director no llegue y pregunte qué hago, no pasará nada.

Reflexionar después de la acción genera un sentimiento de responsabilidad de exclusión. ¿Con esto ayudo u obstaculizo la participación y la convivencia de los niños? cuando busco cumplir con las demandas institucionales de apoyar el proceso educativo. Como

¹⁰⁰ La atención a población vulnerable en este caso la discapacidad conlleva a priorizar la atención de los alumnos que la presenten porque están en mayor riesgo de ser excluidos. ibidem.p.215.

asegura Jurjo Torres “La opción de realizar agrupamientos, seleccionar contenidos y tareas diferenciadas en función de capacidades del alumnado es una de las formas más antiguas de segregación de la educación segregadora”, la mediación empleada muestra el trabajo de contenidos específicos sin relación con situaciones de la vida diaria basada solo en instrumentos o materiales, además de individualizar la enseñanza solo para alumnos específicos. El ejercicio se apoya con material concreto considerando que a través del manejo de este y la práctica constante con la serie numérica será un aprendizaje exitoso, ¿acaso afuera de la escuela encontrará los mismos materiales para aplicar lo aprendido?

Sin embargo, al sentirme indispensable y con la creencia de favorecer el contexto áulico, también planeó una intervención grupal, ¡claro, no hay que dejar cabos sueltos! La realidad es hacer juicios de las formas de enseñanza de los docentes para organizar estrategias diferentes, modeladoras, en una hora de trabajo, persiste la idea oculta de generar una reflexión sobre el hecho pedagógico sin importar la invisibilidad del compañero, como resultado se obtiene el reconocimiento a las actividades innovadoras, adoptan algunas estrategias pero la rutina permanece y no modifica la práctica.

La anulación del responsable del grupo con mi intervención no es cosa nueva, hace diez años con el ingreso de educación especial a las escuelas regulares se adoptó la filosofía de ser guía-ejemplo en el salón, se impulsaron actividades con materiales llamativos¹⁰¹ y con un tono de juego, con la intención de modelar el uso de recursos diferentes a los rutinarios como cuadernos, libros que no generan interés y motivación; durante el desarrollo de la clase modelo predominó el éxito solo de quienes contaron con mayores habilidades intelectuales, parecía que la actividad planeada solo era para ellos, el resto, no sé dónde se quedó ; al pasar del tiempo se ha preservado el trabajo en grupo, ahora se busca la participación de todos los integrantes, sin embargo, el reconocimiento de la diversidad solo dura una hora, usada por el docente para descansar o tomar café.

Regresando un poco a la injusta flexibilidad, en la creencia de ser indispensable para dar al diferente lo que necesita, orientar y lograr que un docente elabore por sí mismo la

¹⁰¹ Hace diez años, el material llamativo se consideró al uso de materiales grupales como sopas de letras, platos silábicos, tarjetas con números, audio cuentos y otros, diferentes a los recursos próximos utilizados en las aulas por los docentes de grupo como cuadernos, libros, cuentos, ábacos.

flexibilidad, es tener un logro equivocadamente inclusivo, pues la implementación de apoyos pedagógicos solo atiende las necesidades de aprendizaje de un solo alumno, se realiza dos planificaciones uno para los normales y otro para el diferente minimizando el aprendizaje esperado con actividades sin evaluación.

En la búsqueda de un trabajo colaborativo, solicito su planeación para intervenir con una visión de experta para reducir el currículo oriento a través de muchos consejos para elaborar la flexibilidad, “*consejos expertos y frágiles*” porque tengo un dominio parcial de enfoques de los programas de grado que me da cierto poder ante el otro. Los docentes consideran las orientaciones fáciles de realizar como asignar trabajo, algún rol o apoyo de otros niños, pero consideran que el aprendizaje de un contenido es absurdo, pues su condición nunca les permitirá escribir y leer su nombre.

En el desarrollo de la planeación al final es imposible tener una visión de un logro general, los niños se enfrentan a dos metodologías, la del especialista quién considera que el uso del material concreto y la práctica de contenidos son los medios de apropiación de saberes, y la del aula regular quién asigna actividades más sencillas, al final se desconoce la estrategia significativa generadora de aprendizaje o la creadora de mayores confusiones cognitivas.

Ahora si la planeación requiere del uso de competencias didácticas pedagógicas para elaborarla y sea una herramienta para mediar el aprendizaje, la adaptación con el uso de estrategias de acceso como la ubicación física cerca del pizarrón o docente, el apoyo de un monitor, dar explicaciones ejemplificadas, el uso de recursos didácticos como imágenes, fichas de colores, textos con gráficos grandes, criterios evaluación diferenciada al considerar aspectos como esfuerzo, motivación, avance en logro durante el proceso solo para algunos niños, sin contemplar que el resto de los alumnos pueden beneficiarse y participar de lo anterior, es actuar con toda la buena intención de atender las dificultades que se transforman en prácticas de exclusión que ponen en riesgo la igualdad de oportunidades de participación.

El currículo es la base para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje, nunca dejará de ser el punto de inflexión al debatir ¿sí es lo básico que debe aprender un

alumno?, ¿si continúa la reducción del mismo al tener mínimas expectativas de logro? O promueve la conciencia y responsabilidad de concretarlo de manera abierta y flexible.

Al final del día permanece un sinsabor cuando reconozco la injusticia curricular ejercida permeada por un dominio parcial tanto del plan educativo aunado a las competencias empleadas en este momento para guiar el aprendizaje. La incertidumbre es latente si los alumnos sobreviven en la educación secundaria y desarrollan la habilidad de superar la enseñanza empobrecida tendrán la posibilidad de continuar con sus estudios, quienes no referirán que la escuela es necesaria para aprender a leer, escribir, sumar, restar multiplicar, dividir y en el mejor de los casos a convivir con otros niños como se pensó hace cuarenta años. Otros recordaran con molestia la ayuda que nunca pidieron de una especialista que evidenció más lo que pudo ser oculto “un problema” pero no siempre de aprendizaje si no de ser tomados en cuenta como cualquier otro niño del salón.

3.2. No es una misma talla para todos, la unidad didáctica para aprender juntos a desarrollar competencias didácticas pedagógicas en la diversidad

Ha llegado el momento de hacer la parada más importante de este viaje, posicionarme lentamente hasta encontrarme cara a cara frente a un horizonte abierto a la posibilidad de abandonar la creencia de que todos deben caber en una talla única, provoca una rebelión mezclada con sentimientos de responsabilidad ética actitud necesaria para llevar a cabo el acto de biografizar¹⁰² a través de la narrativa mi ser docente, la sucesión temporal de situaciones o acontecimientos relacionados por causas y efectos. Un hilo conductor une cada experiencia coincidiendo en la búsqueda inacabable de reconocer la diversidad en las escuelas, contribuye también a identificar mi identidad frente a políticas educativas institucionalizadas en las escuelas, las prácticas pedagógicas desarrolladas en las aulas y la atención educativa a los alumnos que ha provocado exclusión de la diferencia.

¹⁰² Es inscribir nuestra experiencia en los esquemas temporales que organizan mentalmente nuestros gestos, comportamientos, acciones, según una lógica de configuración narrativa. Gabriel Murillo Arango (comp.) *Narrativas, Autobiografías y Educación. 4/Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación y Facultad de Filosofía y Letras. 2011. p. 62.

En este tiempo el andar se convirtió en un cortometraje donde descubrí ser el personaje principal que paso frente a mí rostro, es duro reconocer que los modelos educativos de la Dirección de Educación Especial los implementé y obedecí como textos burocratizando al otro bajo un enfoque de normalidad con la argucia de favorecer el acceso a una educación de calidad, tratando a la diversidad como un huésped que se abriga en un mundo civilizado para normarlo eliminando su identidad personal adjudicando diferencialismos¹⁰³ en subcategorías al especificar tipo de discapacidad o enfermedad, complementado con términos como necesidades educativas especiales o enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación; así enlistar una estadística de 20 alumnos que ejemplifica una masacre de la heterogeneidad registrada en un sistema electrónico abierto para todo el mundo.

Estoy consciente que la Dirección de Educación Especial justifica su razón de ser al haber logrado una etiquetación nacional de la diferencia; en las escuelas todo acto se concreta en ir a su encuentro de salón en salón, buscando el origen del déficit como algo determinante para naturalizar un fracaso, e imponer apoyo arbitrario al cuerpo físico, sin rostro reconocido como el necesitado de nosotros los normales, reafirmando en los docentes de grupo el poder de designar y poner distancia con los otros.

Hablar de inclusión en el discurso da por hecho que hay un proceso de atención a la diversidad cuando desconozco totalmente el sentido de alteridad, donde el reconocimiento del otro ha sido violentado en la mayoría del acto educativo en la escuela, con el actuar conservador de la práctica docente, en la conformación y búsqueda de grupos homogéneos, en el desarrollo de planificaciones y prácticas pedagógicas estandarizadas, con la elaboración de una flexibilidad curricular injusta carente de impacto en el aprendizaje, con el uso de etiquetas, aunado a la atención individualizada y evaluación solo sumativa; con todo esto la inclusión significa entonces ser solo un discurso simulado en la realidad escolar y social.

Todos actuamos con las diferencias solo como una visita a su mundo, sintiendo empatía de su debilidad académica o física por el momento en que tenemos la necesidad de contacto con la anormalidad; cumplir con instrucciones hegemónicas, si se pide realizar

¹⁰³ Diferencialismos es el poder de nombrar, el poder de designar y poner distancia con los otros. Carlos Skliar. Op. cit. p.16.

acciones por escrito para atender su situación, sí forman parte de un registro estadístico, los llenamos de vida el tiempo suficiente mientras se obtiene lo necesario para justificar cualquier indicación normativa; enseguida damos muerte, causada por el olvido y la invisibilidad adjudicada en la vida cotidiana en los grupos, hasta la nueva visita que los revive solo por necesidad del docente, el dolor que vive el otro no importa.

En el trabajo con los compañeros de grupo asumo el control y el poder de saber un poco más sobre los extraños, la posición externa al grupo provoca doble desconocimiento de los otros al hacer notorias las debilidades profesionales, sin reconocer lo que existe atrás de cada máscara de ellos, es decir la subjetividad presente de las vivencias en las aulas. Lo interno no tiene cabida en la labor docente.

En ese entendido, durante los años de servicio han existido momentos donde se hace presente un humanismo oculto para no mostrar fragilidad ante las injusticias para así evitar que sea malentendida con debilidad profesional. Llegan burbujas momentáneas de concienciación manifestadas a través de la sensación de estar actuando de una manera individualista e indiferente donde estar solos reafirma el ser, en solo yo, vivir sin intencionalidad ni relación; es decir, cumplir con el horario laboral, el sentido de alteridad se confunde con sentimientos altruistas que buscan un sentido de superioridad, importante solo es la sabiduría para transgredir al otro.

Transformar la concepción de diversidad, inclusión, diferencias, el conocimiento de la existencia del binomio inclusión-exclusión, justicia social, etcétera nos posiciona en concienciar el actuar para hacernos responsables, así propiciar concienciación y proponer alternativas para disminuir la exclusión en el ámbito escolar y social donde se encuentre.

En el ámbito educativo cada vez más aparece la palabra diversidad como término genérico de una población determinada asociada siempre a un extracto social bajo,¹⁰⁴ donde el diferente es fácil de reconocer; presenta discapacidad o alguna otra situación

¹⁰⁴ Denominación socioeconómica al clasificar a la población con mayor nivel de pobreza, al tener como referente a la clase capitalista con mayor riqueza.

que difiera de la normalidad deseada por los docentes, al grado de considerar tener aceptación por la misma, permitiéndoles con desgano estar en la escuela.

La diversidad es un concepto más amplio relacionado con las diferencias lingüísticas, étnicas, de género, económicas y de origen; todo el mosaico que marca la idiosincrasia de una población, “es un rasgo inherente a ser humano, es por naturaleza, compleja y diversa”,¹⁰⁵ característica imprescindible de cualquier sociedad del mundo; por el contrario, un grupo social homogéneo sí altera el reconocimiento de los otros.

Hoy existe la esperanza de romper el espejo de la vida cotidiana de la escuela y darnos cuenta de la renuencia para aceptar que docentes y alumnos formamos parte de esa diversidad, que a veces se rechaza por la carencia de reconocimiento y amorosidad propia,¹⁰⁶ que hace vivir un individualismo eterno para poder elegir entre tener una presencia física sin alterar el mundo o intervenir para reproducir una ideología dominante de atención a la diversidad reconociendo a los otros como si fuera yo misma, como desenmascaramiento¹⁰⁷ de políticas discursivas.

Solo la posibilidad de considerar las diferencias como un factor inherente a la comunidad escolar, llevará a transformar mi forma de actuar, ser y estar en las aulas, de asumir el reto de trabajar de manera cooperativa, actualizarme y adaptar el currículo con el objetivo de atender las necesidades de todos los que nos encontramos en la escuela.

El cursar la maestría reconfigura mis convicciones hegemónicas de completud afianzadas por seguir modelos de atención excluyentes es decir, creer en el acto de trabajar con colegas y niños para completar algo en relación a la mayoría y totalidad de los otros como una adhesión ciega, causando efectos de convencimiento¹⁰⁸ de una inclusión poco comprendida, ahora la filosofía de la inclusión no debe ser una imposición, por el contrario, debe ser discutida, confrontada y compartida para poder sacudir seudoverdades establecidas, también conduce dar a la realidad otro significado de un mundo plagado de normalidad,¹⁰⁹ donde vivir a través del otro, el compañero docente es

¹⁰⁵ Pilar Arnaiz Sánchez. Op. cit. p.147

¹⁰⁶Es un acontecimiento que te hace transformar la forma de vida. Jaques Derrida *Política de la amistad. Seguido de los oídos de Heidegger*. Trotta. 1998.

¹⁰⁷ Paulo Freire. Pedagogía. Op. cit. p. 93.

¹⁰⁸ Manuel Cruz. Op. cit. p. 90.

¹⁰⁹ Emmanuel Lévinas. *Humanismo del otro hombre*. SIGLO XXI .1974. p.18.

una posibilidad de transformar la atención de la diversidad e iniciar a realizar prácticas y actitudes en consonancia con la inclusión.

Resulta fácil observar en los docentes de grupo la ausencia de compromiso para atender la heterogeneidad de los alumnos, argumentando que no están preparados para atender la diferencia, sin embargo, desde mi rol, también carezco de habilidades para ello, ambos centramos la atención en un currículo poco dominado, injustamente desarrollado, lo que hace patente la necesidad de profesionalización para crear de manera conjunta escuelas inclusivas donde el factor predominante sea abatir una pedagogía de la pobreza llamada así solo por utilizar recursos cercanos y conservadores con bajas expectativas de aprendizaje basadas en condiciones culturales, sociales o económicas inherentes a los alumnos que dan como resultado aprendizajes solo conceptuales sin relación al contexto histórico, social y cultural actual.

Durante mi experiencia docente, el aspecto pedagógico siempre tiene prioridad ante lo social, por ejemplo, aprender la lectura y escritura sin relacionar el uso de las habilidades cognitivas para participar de manera activa en cualquier situación comunicativa de manera emancipada con libertad de acción fuera de la escuela.

Reconfigurar ahora el hacer docente tiene como origen reconocer la importancia de contextualizar el aprendizaje fuera de la escuela, es decir, descentralizar la idea de tener alumnos dentro de un espacio físico sin pertenencia a una familia, comunidad, país o mundo con diferencias particulares que participan dentro de una sociedad, por lo tanto, abandonar un individualismo depositado en solo algunos niños se convierte en actuar con responsabilidad de justicia social.

Trabajar para la diversidad requiere comprender una manera diferente de ver a los otros, es decir radica en el reconocimiento de la otredad, esto es un fundamento de la inclusión y atención a la heterogeneidad con un cambio de visión ética con respecto a quién está conmigo; solo el tiempo en la historia conlleva a tener otra concepción de atención a las diferencias abandonando el estigma de menosprecio por la riqueza sociocultural que no se puede negar. Saber que existe, educar en ella y para ella requiere en nosotros asumir una identidad crítica donde se enseñe a los alumnos a volar con sus propias alas, en este sentido el enfoque planteado por la RIEB de buscar el desarrollo de competencias en los

alumnos no se encuentra alejado del pensamiento de Freire quien invita a reflexionar en una pedagogía liberadora de la ignorancia y pobreza educativa sobre lo que los maestros debemos saber y hacer en el acto educativo.

Comenta que la educación no es neutra y que todo acto pedagógico es político e ideológico¹¹⁰, empleando una pedagogía que sea abierta a diferentes ideologías donde el alumno deja de ser un depósito, formar educandos críticos que tengan la posibilidad de participar con conciencia en cualquier contexto social de acuerdo al espacio y tiempo histórico, en este sentido las habilidades docentes en el dominio disciplinar de los programas de grado combinado con un rol social, político y democrático tendrá la posibilidad de organizar el currículo para educar niños reflexivos, así este pensamiento siempre estará abierto a un sentido de alteridad donde yo seré a través del otro.

La relación docente-estudiante, para Freire, es un ejemplo de ser con el otro; quien forma, se forma y reforma al formar, y quién es formado, se forma y forma al ser formado, por lo tanto, requiere del análisis y reflexión de la acción para transformar el deseo de un mundo homogéneo.

Liberar a los alumnos no es un acto divino, requiere un profesor que provoque la autonomía para aprender-investigar-enseñar, romper con la posición de espectador sin la posibilidad de interactuar con el escenario o los actores, por el contrario, promover la emancipación para que el escenario se inunde de aprendizaje.

Es decir, hacer uso de una mediación que reoriente la pedagogía del aprendizaje necesaria en la transformación de una escuela para todos, tener una relación de alteridad es primordial ya que significa “una doble competencia; ayudar al alumno en su aproximación a los saberes y su labor de modelo para interpretar y reestructurar los esquemas de conocimiento”.¹¹¹

La seguridad docente para mediar el aprendizaje requiere la profesionalización “porque un profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su

¹¹⁰ Paulo Freire. *Pedagogía*. Op. cit. p. 69.

¹¹¹ Lorenzo Tébar Belmonte. “*El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI*”. <http://matosas.typepad.com/escuelasquepiensannaci/2005/08/elparadigmadehtmlm.p.3>

clase”;¹¹² será débil la intención de generar cognición o apreciar lo que desconoce. Es un error mostrarse así ante los educandos, es humano responsabilizarse totalmente del otro. De ahí la importancia de desarrollar competencias didácticas pedagógicas como pilar de la profesión en el acto educativo; desarrollar habilidades para planificar el aprendizaje y evaluarlo dará la seguridad de la cual habla Freire, solo así es viable transformar la siguiente realidad:

En la primaria José Torres Túnez no estar a la altura de la tarea docente tiene impacto en los resultados de aprendizaje en los alumnos porque la planeación es considerada como un documento administrativo que se debe entregar en la dirección. Es limitada la importancia de vincular los elementos de los programas de grado que favorecen saber: ¿para qué?, ¿cómo? y ¿a través de que enseñar? Aseguran que sin la elaboración aún hay aprendizaje, por la experiencia de estar varios años en un mismo grado o por el uso de libros de apoyo predominan saberes aprendidos en la experiencia y práctica, sobre las propuestas de investigaciones educativas actuales, usan tecnología de páginas electrónicas para copiar planeaciones estandarizadas, los elementos registrados en ellas reflejan un desarrollo homogéneo. Es una propuesta uniforme que el docente traslada sin cambio alguno a los grupos, aun cuando saben que los alumnos son diferentes al grupo que atendieron el ciclo anterior. La facilidad de encontrar los aprendizajes esperados ligados con actividades prescritas, hace que la evaluación no sufra ninguna transformación, se conserva el uso de exámenes para conocer los temas aprendidos completando con otros criterios como el cumplimiento de tareas, conducta, participación y asistencia, que no dan cuenta de la aplicación del conocimiento, finalmente convergen para poder asignar un número.

Entre colegas se ayudan comparten páginas electrónicas o material recopilado por años, materiales de apoyo como libros de editoriales ajenas a la SEP, los programas de grado les resulta una actividad desgastante por la cantidad de información que contienen. Otros la minoría investiga por cuenta propia en la red con el propósito de fortalecer su planeación, atesoran sus logros los vuelven personales, otros evitan pedir ayuda al temer ser estigmatizados de poseer

¹¹² Paulo Freire. *Pedagogía*. Op. cit. p. 87.

mínimas habilidades en el uso de las tecnologías o en la búsqueda de recursos. Sin hacer algo más, lo anterior ayuda a cumplir con el requisito administrativo, la estrategia se solidifica por varios ciclos escolares. Lo anterior crea barreras que fortalecen la ausencia de competencias docentes en el desarrollo de habilidades para investigar, analizar, seleccionar y organizar el aprendizaje de acuerdo a todas las variables posibles de una realidad escolar como lo es la diversidad de alumnos, cambios sociales, reformas educativas, etcétera. Al final se hace presente una reflexión temporal y pasajera después de la acción, sobre la falta del desarrollo de aprendizajes funcionales para la vida diaria sin modificar el actuar docente.

Lo anterior es una muestra de situaciones asociadas a modelos domesticadores heterónomos, es decir norman para controlar la diversidad bajo estándares homogéneos, dirigen el aprendizaje, anulando cualquier emancipación de los alumnos y docentes.

No se tiene miedo a perder la imagen del poseedor de todo saber cómo se ha conservado la creencia por años, romper con estructuras ambiguas e iniciar a aceptar la responsabilidad de no saber o dominar el conocimiento del universo sin caer en la evasión de contenidos por la ignorancia al no investigar lo que por responsabilidad, toca hacer, entonces ***¿Cómo lograr una conciencia ética sobre la profesión docente en la necesidad permanente de utilizar competencias didácticas pedagógicas para guiar el aprendizaje de acuerdo a la situación contextual social de todos los alumnos del grupo?*** Interrogante que guía hacia el horizonte de futuro en la búsqueda de un docente que visibiliza y atiende la diversidad.

En este sentido es la herramienta central de la acción pedagógica en cualquier institución, sólo si toma conciencia de que es la pieza clave en cualquier manifestación de innovación podrá comprender el patrimonio cultural que ofrece a su alumnado¹¹³ para crear buenas personas humanas en y para su vida.

Por tal motivo es necesario atender el siguiente ***problema pedagógico*** detectado que guía el horizonte de lograr una escuela sin exclusiones.

¹¹³ Miguel López Melero. Op.cit. p.253-254.

En la escuela José Torres Túnez los maestros emplean de manera reducida competencias didácticas pedagógicas para guiar el conocimiento de los alumnos, no hay relación entre el aprendizaje, los recursos y la evaluación, su actividad pedagógica se reduce a la administración de contenidos o temas fracturando el conocimiento y la cooperación. Se anula el intercambio de aprendizajes, la evaluación se limita a la medición de conocimientos valorados de manera cuantitativa, la homogeneidad latente es causa de injusticia curricular para la diversidad presente en las aulas. Al final del día los alumnos no aplican en su vida diaria los aprendizajes obtenidos.

Es importante resaltar que las competencias didácticas pedagógicas son la base para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad,¹¹⁴ la carencia de las mismas congelarán a los docentes en un espacio y tiempo inamovible, aislado, siendo rebasados como profesionales por los cambios sociales, así el aprendizaje siempre estará enfrascado en la repetición y memorización de contenidos. Sin embargo, es necesario desarrollar competencias sociales en el entendido de que “tiene que ver con participar significativamente de lo institucional y lo político, con mediar profesionalmente las interacciones que derivan de su propio desarrollo personal y del otro, ser agente de cambio un transmisor y recreador de cultura”,¹¹⁵ en este caso de una cultura abierta a la diversidad e inclusión social.

Una competencia docente implica la movilización y el uso de saberes, epistemológicos¹¹⁶ con el conocimiento de los programas de grado y enfoques disciplinares, prácticos, entre otros para mediar el aprendizaje, la metodología para seleccionar y organizar estrategias de aprendizaje social para trabajar en cooperación y participativos políticos¹¹⁷ para generar la participación. El compromiso y la toma de decisiones, son una vía de actualización para dar respuesta a las demandas educativas, sociales e institucionales teniendo como referente el aprendizaje y el enriquecimiento profesional pedagógico.

¹¹⁴ Sergio Tobón. *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. 2006. p.1.

¹¹⁵ Mónica Coronado. Op.cit. p.96.

¹¹⁶ Conocimientos adquiridos durante la formación profesional educativa

¹¹⁷ Mónica Coronado. *Ibidem*. p. 24.

Las competencias son una vía de actualización y acercamiento a las demandas internas o externas, sin embargo, la duda que persistes es ***¿cómo lograr que los maestros reconozcan que el desarrollo de competencias didácticas pedagógicas es un acontecimiento ético necesario para ir al encuentro de los otros para dar una respuesta educativa con el principio de diversidad?*** Por lo tanto, buscar la posibilidad de modificar el actuar profesional frente a la diversidad es un horizonte de igualdad social y educativa como un derecho de todos los alumnos de la escuela, que requiere primero de un reconocimiento colectivo, cooperar y conversar para la transformación, por ende, impactar en los otros; colegas, niños o padres. Y dado que una escuela inclusiva requiere que los profesores tengan otra mirada hacia las diferencias, es claro que no lo sabemos todo, pero trabajar en equipo ayuda a estar cara a cara entre compañeros para escucharnos y comprendernos.

Y dado que vivimos en una sociedad en constante transformación se requiere modificar las formas conservadoras de relacionarnos en la escuela, minimizar actitudes visibles como lo es el individualismo de trabajo entre los compañeros reflejada en todos los momentos del acto pedagógico, por ejemplo: solo visito al compañero para dar sugerencias o solicitar la planeación para elaborar de manera independiente la flexibilidad curricular, hay actividades plasmadas en la Ruta de Mejora que se desarrollan por equipos donde solo colaborar es importante, para cumplir con la comisión, el intercambio de exámenes diagnósticos como apoyo entre compañeros, la elaboración de periódicos murales en parejas que cooperan con materiales, etcétera es claro, predominan conversaciones dialécticas con la fuerza del que tiene mayores habilidades cognoscitivas.

En los Consejos Técnicos los integrantes se organizan por grupos conformados por intereses similares donde solo entre ellos trabajan de alguna manera se siguen indicaciones preestablecidas para “cooperar”, fortaleciendo prácticas dominadoras, con toda la intención establecer procesos predecibles e inalterables para obtener resultados esperados, no obstante, este individualismo no es propio solo del magisterio, sino de la inmediatez de la vida actual.

El interés principal es transformar el grupo de maestros hacia una comunidad donde la rigidez oculta no se haga presente, por el contrario optar por relaciones informales, que sean impredecibles a los sucesos durante el proceso, donde sentir y pensar tengan un espacio de expresión sin guion establecido, solo así se genere un sentido de pertenencia y seguridad en el entendido que formamos parte de una mismo colectivo con intereses, personalidades diversas que comparte un fin común: el arte de educar o ser educados durante toda la vida con la posibilidad educativa que ofrece la vida en sociedad; solo así dejar de tener identidades diferentes al designar docentes de grupo, de UDEEI, de dirección, educación física e inglés; finalmente todos somos educadores que debemos trabajar sobre el principio de cooperación con la visión de crear relaciones de trabajo de un colegiado que se organiza para aprender en conjunto, al promover espacios sociales como lugares de conocimiento, ahora lo importante es transformar este actuar para comprender que:

La comunidad de práctica entre docentes formada en los Consejos Técnicos Escolares, es una oportunidad para desarrollar competencias didáctico pedagógicas en la organización y orientación del aprendizaje con la planeación de Unidades didácticas que atienden la diversidad presente en las aulas.

Una comunidad de práctica (CP) se entiende como “grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que realizan, que en la medida en que interactúan entre sí en forma regular, aprenden cómo mejorar esta actividad”.¹¹⁸ Es una estrategia para mejorar la práctica docente, y un espacio que amplía el ámbito formativo como proceso de mejora e innovación constante de la organización escolar, en ellas se “aprende trabajando y el trabajo es conocimiento integrado”¹¹⁹ porque lo aprendido se practica; la participación, el interés y las interacciones son los elementos que favorecen el crecimiento y la estabilidad de la misma. Se fundamentan en una teoría social del aprendizaje como un proceso de mayor alcance consistente de participación de manera

¹¹⁸Beatrice Ávalos. *El liderazgo docente en comunidades de práctica*. EDUCAR. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. vol., 47, núm. 2. 2011. p. 237-252.

¹¹⁹Marco E. Castellanos García. *Las comunidades de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente*. Oaxaca, México 2015. Vol 1. No. 7. Tejido en telar de pedal. www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/art/_1.pdf. p. 7.

activa en las prácticas de las comunidades sociales y en construir identidades en relación a estas comunidades.¹²⁰

En ellas se pretende que los docentes “reflexionen sobre experiencias de su vida cotidiana que contribuyan a su modernización y, fundamentalmente, a mejorar la gestión de la formación continua en su centro de trabajo, pues con dichas CP la propia organización se transforma, aprende y progresa”.¹²¹

Para ello, es necesario conformar un colectivo con un sentido de identidad, como elemento base que desarrolle sentimientos de pertenencia, motivación para adquirir un compromiso voluntario de participación en las actividades, con la práctica de una conversación dialógica¹²² que este abierta a la expresión de vivencias sobre la exclusión practicada o en la reflexión de las dificultades para organizar el aprendizaje con el posible enfrentamiento o discusión de ideas pero con el respeto a las mismas, donde la comprensión pedagógica sea sensible a la escucha, a la observación para saber cuándo reflexionar, intervenir y resolver malos entendidos o aclarar información tergiversada de las prácticas ejercidas hasta el momento. Es hablar con el otro.

La formación esperada se centra en la reflexión orientada a revisar de manera analítica y crítica qué es lo que sucede, sus causas, consecuencias y las posibles alternativas de solución y en cooperación elegir un camino o acción determinada. Para ello se requiere tener un dominio de la práctica educativa vinculada con referentes inclusivos (diversidad, diferencia, culturas) y el desarrollo de competencias didáctico pedagógicas centradas en una planeación congruente con la realidad en las aulas, finalmente, concretar en prácticas fundamentadas con teorías que desarrollen un cúmulo de compartido de recursos cognitivos, materiales, herramientas o instrumentos obtenidos en el trabajo breve de las reuniones.

La cooperación como recurso para enriquecer el aprendizaje de todos y entre todos, serán principios en la transformación del colectivo que los lleve a dejar atrás prácticas de

¹²⁰ Etienne Wenger. *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós Ibérica. 1998. p. 22.

¹²¹ Marco E. Castellanos García. Op. Cit. p. 8.

¹²² Término técnico que designa la atención y la sensibilidad en relación con otras personas. Richard Sennet *.Juntos rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona. Anagrama. p. 30

dominación para iniciar camino hacia prácticas liberadoras hacia la otredad. La cooperación en el aprendizaje desarrolla habilidades de relación social¹²³, porque nadie se educa solo, es decir, no todos van a cooperar de la misma manera o con la misma intensidad, participar de acuerdo a la habilidades personales contribuye a un conocimiento final, se busca generar seguridad al ver que la colaboración es valorada cuando se trabaja en pares o equipos, donde la voz de todos se toma en cuenta para tomar decisiones y genera una interdependencia entre los integrantes, se rompe con los estereotipos o prejuicios que limitan el acercamiento a los otros solo entonces la comunidad dejará de ser un teatro¹²⁴, un escenario sin interacción o participación, por un lugar de confrontación consigo mismo en tanto que es colectivo dentro y fuera de la escuela.

Otra característica es lograr un liderazgo compartido o endógeno¹²⁵ donde cada profesor es reconocido como un profesional con creencias, conceptos, visiones personales sobre su trabajo docente que comparte partiendo de experiencias profesionales dentro de las aulas, situación que valida la subjetividad personal ante la profesión educativa y encuentra una relación transversal de experiencias incitando a desarrollar simpatía con los otros.

La intervención en la comunidad de práctica se fundamenta en promover una práctica inclusiva compartida entre los miembros de la comunidad donde la diversidad sea el referente para hacer cambios tanto en la dinámica organizativa como curricular,¹²⁶ traer al otro tratar de que exista una visitación hacia su yo, sea el pretexto benéfico para reconocer la necesidad de desarrollar competencias docentes dirigidas a conocer los elementos del currículo una evaluación diferenciada atravesadas por principios inclusivos.

¹²³ La cooperación en el aprendizaje responde a un enfoque inclusivo con la participación de varios alumnos se amplía la posibilidad de lograr con ayuda mutua los aprendizajes esperados.

¹²⁴ Se hace referencia a un escenario donde la ilusión y la pasividad está presente, descarta el conocimiento y la acción.

¹²⁵ Este surge o se desarrolla dentro de la misma comunidad de práctica, este puede involucrar el asumir roles respecto a la realización de tareas específicas, la capacidad de elevar la discusión o el intercambio de suscitando análisis crítico o actuar como vocero externo de la comunidad mediante la producción de materiales escritos o electrónicos. Beatrice Ávalos. Op. cit. p. 24

¹²⁶ Pilar Arnaiz Sánchez. Op.cit. p. 171.

La mediación docente en la comunidad de práctica, requiere la planeación e intervención, en este caso concienciar las implicaciones de pensamiento necesarias para organizar el aprendizaje, es un reto porque incita a disminuir la comodidad adquirida de la forma de planear y sensibilizar sobre la importancia y el impacto positivo en el aprendizaje, pensar lo que se va a hacer, con la elaboración de un plan de acción, su ejecución y la evaluación.

Melero considera que planear es un proceso intrapsicológico que se produce entre la cognición, la acción, el lenguaje y la organización de la colaboración con los demás; y se constituyen en elementos a considerar en el aula, por ejemplo: iniciar por el reconocimiento de la diversidad e interés por generar aprendizaje, la reflexión de la actuación docente para lograr el punto anterior, determinar a través del lenguaje ¿qué?, ¿a través de qué van a aprender?, ¿cómo?, evaluar y ajustar, “es decir, tener conciencia de lo que se está pensando y haciendo”.¹²⁷

Para promover la atención educativa desde una escuela inclusiva a través de la planificación flexible para atender a todos los integrantes de la comunidad, pretendo utilizar el modelo pedagógico de atención a la diversidad con Unidades Didácticas de Pilar Arnaiz quien plantea que “las escuelas deben ser para todos”, ampliando el derecho para alumnos y maestros. Es importante mencionar que Arnaiz en los noventa, asocia la diversidad en las aulas con la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales por lo tanto es necesario elaborar adaptaciones curriculares específicas para ellos; en la actualidad aclara la inequidad de establecer diferencialismos porque la diversidad son “TODOS” los que están en el aula, coloca al docente como un elemento necesario para ajustar el currículo en cooperación con sus colegas y así dar una respuesta educativa diversificada, es el punto esencial que guía la intervención. Por lo tanto, en las aulas igual que en las reuniones de Consejo Técnico Escolar la diversidad de compañeros es innegable, entonces tendrá que ser un espacio donde “todos” seamos valorados y reconocidos por nuestras diferencias.

¹²⁷Miguel López Melero .Op. cit. p. 186.

Para atender las diferentes formas de acceso al conocimiento de los docentes y romper con la idea de “una misma talla vale para todos”,¹²⁸ la programación del aula se apoya con la planeación de Unidades Didácticas¹²⁹ en ellas se organiza la intervención con una duración de 8 a 12 horas. La elección de intervenir a través de este modelo pedagógico se fundamenta en variables como: el problema pedagógico identificado en esta narrativa, el ámbito de intervención, el papel de docente que asumo en la escuela (no soy responsable de un grupo), la movilidad para atender a alumnos, padres y docentes, la temporalidad mensual del Consejo Técnico Escolar, el desarrollo de las guías de trabajo y los tiempos que se liberen para el desarrollo de la intervención, aspectos importantes de contemplar en la planeación de las Unidades con aspectos pedagógicos esenciales como:

- Elementos básicos del aprendizaje: ¿Qué? Conceptos, procedimientos y actitudes; ¿Cómo? estrategias didácticas que se vinculan con las medidas ordinarias; y el ¿Cuándo? momentos de trabajo.
- Secuencia didáctica
- Agrupamientos
- Espacios
- Recursos
- Evaluación: criterios, instrumentos y momentos.

Para abandonar estrategias conservadoras basadas en la enseñanza de conceptos con recursos inamovibles como el uso del proyector, computadora y presentaciones en Power Point, se hará una vinculación con medidas ordinarias definidas como: “Todas aquellas estrategias organizativas y metodológicas que, aplicadas a un alumno o grupo de alumnos en las aulas, facilitan la adecuación de los elementos prescriptivos del currículo”,¹³⁰ en este caso se pretende enriquecer las secuencias didácticas en la mediación con el propósito de generar análisis y reflexión de las experiencias.

¹²⁸ *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje DUA versión 1.0* Universal Design for Learning (UDL). Versión castellana para uso interno en los estudios del magisterio. UAM. 2008. CAST. p.11

¹²⁹ La unidad didáctica es cada unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza/aprendizaje articulado y completo. Pilar Arnaiz Sánchez. Op. cit. p. 210.

¹³⁰ Cecilia Ma. Azorín Abellán. Pilar Arnaiz Sánchez. *Una experiencia de innovación en educación primaria: medidas de atención a la diversidad y Diseño Universal del Aprendizaje*. Revistas pedagógicas No. 22. 2013. p.4

Ya que uno de los elementos curriculares decisivos para generar aprendizaje es la metodología que permite su acceso de acuerdo a las características individuales. Se hará una vinculación con los principios que propone el Diseño Universal del Aprendizaje; mismos que favorecen la estructura de aproximación al conocimiento entre la forma del ¿qué?, ¿cómo? y el ¿por qué? del acceso y expresión del conocimiento. Dichos principios son:

- Principio 1.- ¿Qué del aprendizaje? Proporcionar múltiples medios de representación. Todos los individuos perciben y comprenden la información que provee el mundo al utilizar representaciones que sean visibles, es decir tocar, ejemplificar u oler posibilitan la interpretación y acceso del conocimiento; por ejemplo, dar indicaciones verbales, apoyadas de carteles, materiales concretos manipulables o acompañadas de movimientos.
- Principio II. ¿El cómo del aprendizaje? Proporcionar diversas maneras de acción y expresión. Todos tenemos diferentes maneras de apropiarse, analizar e interpretar información, solicitar una sola manera de expresar el aprendizaje significa desconocer y limitar el desarrollo de habilidades mentales (análisis, síntesis), por lo tanto, promover la expresión del conocimiento de forma oral, escrita, gestual o a través del uso de materiales es una forma de evaluación para conocer la vía del proceso de aprendizaje.
- Principio III. ¿El porqué del aprendizaje? Proporcionar otras formas de implicación: Las actividades con diferentes representaciones para discernir situaciones, expresar la comprensión de las mismas generan motivación, autonomía, compromiso, pertinencia y esfuerzo durante el aprendizaje, es decir, cumplen con los principios del aprendizaje cooperativo de Vygotsky.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica de cada unidad, se espera construir la comunidad de práctica entre el colectivo docente. La intención es responder a la diversidad en dos niveles de concreción:

- Unidad curricular de etapa para la comunidad de práctica de docente.
- Unidad curricular de grupo: que sea un modelo de planificación para el aula que contemple las características de todos los alumnos (competencia curricular, motivaciones e intereses de los alumnos, etcétera), tener en cuenta los

conocimientos previos de los alumnos y las características físicas y los recursos materiales con los que se dispone y ser flexible.

La programación de las unidades didácticas corresponde a cinco espacios de intervención en los Consejos Técnicos Escolares donde se trabajarían las siguientes situaciones: (ver anexos)

- Si te veo, te reconozco.
- Porque somos diversos, me transformo.
- Conociendo mi programa curricular
- Organizando un aprendizaje para todos.

Los propósitos que se contemplaron para el desarrollo de las Unidades Didácticas a fin de desarrollar o fortalecer las competencias pedagógicas didácticas de los docentes, se enlistan a continuación:

- Reconozcan las prácticas de exclusión realizadas
- Reflexionen sobre aspectos curriculares para guiar el aprendizaje
- Identifiquen la importancia para desarrollar competencias didácticas pedagógicas.

Conozcan la Unidad didáctica como un modelo de atención pedagógica para atender la diversidad en las aulas.

CAPÍTULO 4: UNA OPORTUNIDAD MÁS PARA RENACER CON LOS OTROS, EN LA DIVERSIDAD

No puedo negar sentir que el final del tejido de esta prenda se acerca al ver que la narrativa avanza paso a paso; pero tomar distancia de ella ayuda a reflexionar cada momento de su construcción, puedo asegurar que cada puntada cual suceso acontecido está acompañado de la responsabilidad de haber participado en él de una manera que afecto a quién se cruzó en mi camino, no por omisión o indiferencia, pero sí por desconocimiento hasta de mi propia identidad social. La reflexión de cada acto me lleva a conocer las causas y consecuencias de los hechos sin sentir culpa alguna de haber tenido la libertad de actuar de acuerdo al momento y contexto histórico, detenerse un instante es la oportunidad de transformar el presente y futuro.

Vivir la intervención trastocada con sentimientos de alteridad adquiere sentido las experiencias con conciencia ética, porque actuar sin reflexionar sucumbió poco a poco en cada enfrentamiento personal frente a los otros mis compañeros. Momentos que se recordaran al concretar la tarea docente “al ser y provocar alteridad”,¹³¹ evitando diálogos forzados con docentes por el contrario a través de la conversación, como un encuentro de escucha compartida.

Ahora es tiempo de compartir la experiencia obtenida en el desarrollo de la intervención en las reuniones de Consejo Técnico Escolar espacio que da la oportunidad de estar juntos, organización colaboradora para identificar la comodidad perpetuada y propositiva de “hacer inclusión” por decreto hegemónico, impuesto hacia mis compañeros, a quienes asigne la presencia de cuerpo físico cual depósito de información, en la espera de acciones mecánicas, con indicaciones disfrazadas de empatía y solidaridad sin estar consciente de vivir en una mismidad carente de alteridad. El camino tuvo como punto de partida las prácticas heterónomas imperceptibles en la consciencia de un estado y acto excluyente, entretejer la experiencia, teoría y un modelo pedagógico con el diseño de unidades didácticas, fue la estrategia perfecta para mediar el reconocimiento social de

¹³¹ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op. cit.p. 160.

cada uno de los presentes, de la diferencia, diversidad y el desarrollo de competencias docentes para planear el currículo, acciones que trastocaron mi subjetividad para adentrarme a un sentido de alteridad con quienes se está y se vive la vida.

Cada momento de trabajo tuvo presente la lucha entre pensamiento y acto, en una lucha mental para asimilar, acomodar nuevos conocimientos al crear andamios fuertes hacia un horizonte al desarraigar creencias absolutas impregnadas en la piel comprensibles solo en mi mundo con acciones dictaminadoras e impositivas adquiridas por elección personal de la cultura social e institucional, ante la demanda de responsabilidad ética de ser coherente con la presencia de los otros, quienes están conmigo. Si bien no es posible abandonar totalmente lo que me habita construido en, con y antes de mi historia, siempre hay una segunda oportunidad de renacer con el abandono de lo indeseable, lúcida de la necesidad de cambiar.

Alejado de ser un discurso emotivo es un compromiso necesario de recordar día a día, mantener la fortaleza lograda para no desfallecer y caer en la mismidad identificada. Para poder reconciliarme con mi yo, para con los otros, como escribe Carlos Skliar es necesario “Contentaros de vosotros mismos, en no buscar nada que de vosotros no provenga, en detener y sujetar vuestra alma en el recogimiento, donde pueda encontrar su encanto”¹³², solo así practicar un camino hacia la inclusión donde su esencia no se imponga por el contrario se practique y valide su razón de ser.

Ahora planear, escuchar, reconocer saberes, participar, cooperar, decidir con autonomía, conversar son estrategias mediadoras que resignifican el aprendizaje profesional y personal.

Tal vez para los otros que me ven, no sea perceptible el cambio de paradigma de mirar la diferencia como la diversidad con la importancia de optimizar el desarrollo de competencias didácticas y pedagógicas al elaborar la planeación, pero como asegura un dicho popular “una acción habla más que mil palabras,” mi cuerpo será el medio para concretar el pensamiento, al tener una mirada de presencia del otro, al escuchar la voz con atención, al comunicarme con todos, tener un sentido de pertenencia de comunidad,

¹³² Carlos Skliar. *Pedagogías*. op.cit.32

echar en el olvido el “ellos” por “nosotros”, al dejar de reproducir la asignación de etiquetas a quienes considere extraños, al dejar de memorizar al texto postulados poco comprendidos, es decir al reconocerse diversa en el mundo, por lo tanto respetar a cada uno por quién es y por el lugar que ocupa en este espacio.

4.1 Crear un ambiente de aprendizaje con sentido de alteridad para trabajar juntos.

Ya había escuchado entre la gente decir, que leer amplia el panorama del mundo y escribir permite registrar la huella personal en él y quién la encuentre tiene la posibilidad de transformarse, porque “otorga la posibilidad de descubrirse como ser cambiante que da un contenido particular a su existencia, entendida no como ya dada, sino como un proyecto, es decir como posibilidad”,¹³³ este proyecto ayuda a comprender la responsabilidad ética de cambiar porque mis compañeros son diferentes a mí, significa reconocer que todos somos la diversidad ante la heteronomía del mismo sistema educativo por tanto, creer en la estigmatización de ser mal o buen docente resultó masacrar mi propio yo al pretender homogeneizar a los demás.

Como una luz que entra en el espacio entre la puerta y un muro, así la investigación narrativa dejó entrever el rol estático, posicionado en una mirada juiciosa o neutral de acuerdo a un interés profesional para concretar las acciones de un planteamiento técnico-administrativo, con el apoyo en la elaboración de una flexibilidad curricular en la creencia de hacer el bien, con la información transmitida en los Consejos Técnicos al enseñar temas estigmatizadores de la diferencia, todo al final resultó ser una agonía, repasar una y otra vez el conocimiento bancario para lograr el convencimiento de los espectadores estáticos con la satisfacción de un inter-és, solo personal, la escucha siempre consistió en una “comprensión sentenciosa”¹³⁴ con aparente receptividad, abierta, compasiva como amigos contándonos historias de vida, es decir una escucha pasiva.

¹³³ Cristhian Díaz Meza. *Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro*. Revista Científica Guillermo de Ockman. Vol. 5 No. 2 Universidad de San Buenaventura, Cali Colombia Julio-diciembre 2007. p. 58.

¹³⁴Max Van Manen. *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona España Editorial Paidós Iberica.1998. p.100.

El camino emprendido hacia el horizonte enfrentó actitudes petrificadas en una mismidad ante los sentimientos de alteridad recién descubiertos. En el inicio de la intervención se hizo presente de manera inmediata el anhelo de transformar las reuniones de Consejo Técnico Escolar perpetuadas en un escenario inamovible por mis propias acciones, el deseo se centró en convertirlo en un lugar seguro, donde todos expresen sus ideas, experiencias, cooperen, realicen un ejercicio meta cognitivo, esto en un primer momento no significó ningún reto especial, porque ya tenía experiencia de coordinar temas en las reuniones.

Que pensamiento tan iluso al inicio planear las unidades didácticas fue la primera confrontación del deber ser, centrado en una mismidad versus el ser, ante la existencia de los otros. Hacer y re-hacer una y otra vez la primera unidad persiguió la intención de abandonar la percepción de utilizar al público como instrumentos a quienes los llené de vida cuando los necesité para manifestar mi poder y saberes profesionales, matándolos con la indiferencia de su voz y presencia, desechándolos al lograr mi objetivo. Toda razón se centró en mediar lo que se quería lograr en ellos, como si fueran plastilina la cual tendría que moldearse bajo mis deseos y solo así lograr la alineación dictaminada por preceptos institucionales subjetivos a la realidad personal, moldear a todos llevó a reconocer una falta de respeto y la imposibilidad de reducir lo distinto a lo igual.

Ver cara a cara a cada uno de los compañeros significó abandonar la creencia de ser iguales al pensar “todos somos docentes” es lo común, esto implicó un reto comprender que cada uno es distinto y ser docente solo es una identidad laboral, con un rostro humano que siempre nos acompaña y quien habla por nosotros del mundo que habitamos.

En las primeras intervenciones un sentimiento de temor me acompañó situación demasiado incómoda, no logré encontrar la razón en ese momento, no era la primera vez que coordinaba un tema en el Consejo Técnico, presentar el proyecto de intervención no debería ser difícil, pero, lo sentí y con el inicié el trabajo.

La reflexión después de la experiencia me llevó a identificar haber adquirido un Yo con identidad fuera de una totalidad personal, comprender que ya había dado los primeros pasos en un camino donde “El yo no es un ser que permanece siempre en sí mismo,

sino el ser cuyo existir consiste en identificarse, en recobrar su identidad a través de todo lo que le acontece”,¹³⁵ en efecto el temor solo fue la incomodidad de la lucha interna de la mismidad acostumbrada, al encuentro de la voz y presencia de los otros, cada suceso lentamente me llevó a reconstruir una identidad con los pies en la tierra es decir en alteridad. Pero una cosa es pensar y otra la acción encontrar un equilibrio entre ambos no se logra de la noche a la mañana, los siguientes sucesos dan fe de lo anterior.

Llegó en día esperado al presentar el proyecto, comencé con el saludo, presenté el propósito a lograr, continué enfatizando los puntos importantes para la dinámica de trabajo, dicho de manera coloquial establecí las reglas del juego al decir **“se trata de que no se haga lo que yo diga, por el contrario el diálogo es importante y libre, sin que nadie imponga sus ideas, ser libre es tener la posibilidad de convergir en puntos de vista en común sin imposición alguna, respetando la ideas de otros, llegando a acuerdos benéficos para todos, es una ventana abierta para aprender entre docentes y llevarlo a la práctica con los alumnos”**, desde luego coloqué a los otros, nuevamente como niños ante mi mandato, después comprendí que no era la intención; en realidad las reglas más que para ellos eran para mí, porque no es fácil guardar silencio, escuchar, intervenir si es necesario, sobre todo dejar que aprendan pero solo así se logra dar paso a la presencia de los otros.

Después convoqué un diálogo unidireccional esto mostró una solicitud “falsa y pordiosera”¹³⁶ carente de alteridad centrada en pregunta y respuesta, como ya la he comentado no es sencillo abandonar el rol principal; reflexionar después de la acción con una autoevaluación, ayudó a recapacitar la experiencia vivida y tomar la decisión de mediar de otra manera; después de pensar por un tiempo decidí plantear preguntas generadoras con aseveraciones que detonaran la participación y el diálogo en la comunidad.

Ante el cuestionamiento ¿Qué se imaginan que es una comunidad de práctica? (en el pasado con el apoyo de diapositivas hubiera hecho lectura del concepto), siguió un silencio; en la espera de sus voces noté sorpresa en sus rostros al iniciar con una pregunta en lugar de tener el control de la palabra, mientras esperé respuesta, en

¹³⁵Cristhian Díaz Meza.Op.cit. p.58.

¹³⁶Carlos Skliar. Op. cit. p.173

pensamiento hubo un enfrentamiento entre la escucha esperada y la costumbre instaurada de poder sobre la información. Después de un tiempo el silencio afortunadamente terminó por dos docentes que expresaron sus ideas en voz baja con frases cortas; poner atención sin mostrar una actitud calificadora en bueno o malo, fue el comienzo para promover la autonomía para participar, el diálogo aumentó, de momento se necesitó tomar turnos para expresar sus ideas. Mi responsabilidad se concretó en la práctica de una escucha pedagógica puesta en juego mediante la conciencia de cuándo intervenir, solidarizarse o apoyar, aspectos que implican el desarrollo de habilidades de pensamiento para abstraer conceptos generadores de discusión.

Algunas respuestas de los compañeros sobre la comunidad de práctica fueron las siguientes:

*“Una comunidad es, viene de uno, es como varias personas realizando algo o haciendo una sola cosa y de práctica es el ejercicio diario que te lleva a algo, por decir ya lo haces cotidiano”.*¹³⁷

Es claro una comunidad no se forma por imposición o como un deseo sin acción, contar con conocimientos previos facilita el camino hacia su conformación. Efectivamente tiene claro, una comunidad se forma por un colectivo en este caso de docentes, pero puede ser que se confunda solo con la frase “estar juntos varias personas”; para que conforme y funcione como tal, se necesita estar todos y practicar los principios de aprendizaje de una escuela inclusiva como cooperación, diálogicidad, participación, valor a la diversidad con la presencia y encuentro con la diferencia, entre quienes la formamos. Además, el hecho de promover una práctica compartida por los integrantes es un punto importante para el proceso de aprendizaje ya que se aprende mejor a través de lo relacionado con un punto de interés que une.

Por lo pronto generar la participación desarrolló poco a poco la expresión y el debate de ideas, por ejemplo en la unidad didáctica “Si te veo, te reconozco” después de revisar un texto del autor López Melero un equipo al término de presentar sus conclusiones ante la

¹³⁷ Comentario de docente de primaria durante el desarrollo de la Unidad Didáctica: Si te veo, te reconozco, en la junta de Consejo Técnico Escolar correspondiente al mes de enero de 2017, en la escuela primaria José Torres Túnez.

comunidad, el resto de los integrantes continuó con el diálogo sobre el tema completando ideas o debatiendo opiniones, sin apasionamientos, al final llegaron a la conclusión: “actuamos bajo parámetros de normalidad”, en algún momento me sentí desplazada porque habían logrado dar en el clavo sin mi dirección, finalmente ese es el propósito construir el propio aprendizaje.

Lentamente la mayoría inició a tomar partido en las conversaciones comunitarias, el silencio permaneció en dos o tres docentes por momentos pensé que estaban aburridos, la aparente indiferencia resultó ser un medio distinto de aprender y estar en las reuniones, al llegar a la etapa de la toma de acuerdos su voz fue escuchada, esta tuvo argumentos relacionados con los contenidos trabajados.

Otro momento interesante fue poner en práctica el trabajo en equipos aspecto planeado en la situación didáctica, al inició con el propósito de tener autonomía en la formación de equipos, se invitó a integrarlos como ellos decidieran finalmente la historia se repitió, estar entre amigos fue la premisa, hubo la necesidad de investigar, seleccionar y organizar la conformación de equipos esporádicos de forma heterogénea fuera de lazos amistosos, con el uso de dinámicas grupales, se logró destensar el ambiente y tener otra actitud.

Asignar hojas con consignas promovieron asumir autonomía para guiar nuestro aprendizaje y trabajo al interior de los equipos, estar integrada en uno de ellos con el compromiso de no asumir el control para regular el trabajo creó desconcierto en los integrantes, solo propuse hacer una acción conversando de manera dialógica para no imponer mi punto de vista. Cooperar, debatir y tomar acuerdos sin la imposición de una autoridad generó mayor seguridad y participación.

Considerar el rostro humano con sentimientos, saberes, pensamientos es actuar con desinterés, es decir no esperar que aprendan por imposición sino porque desean hacerlo, si eso existe el ambiente de aprendizaje adquiere un calor humano, imperante para estar a gusto es decir “estar juntos es un punto de partida para hacer cosas”¹³⁸ sin que estemos totalmente de acuerdo con las opiniones que se viertan libremente, sin identidades

¹³⁸ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op. cit.p.76.

coludidas, con un sentido de pertenencia, en búsqueda de una comunidad docente abierta a la inclusión.

Un comentario final creó la esperanza de iniciar a trabajar todos juntos en comunidad:

“Entonces allí entra esa comunidad que tú dices, construir una comunidad en nuestro contexto, tal vez saliendo de la escuela hagan diferencias, pero aquí hacer algo”.¹³⁹

En realidad, en eso consiste una comunidad, se espera un hacer entre todos para un bien común para transformar lo que está sucediendo en la atención de los alumnos. Construir la en los Consejos Técnicos es la oportunidad para devolver a la mediación su importancia, con la reflexión que no debe ser vista como un proceso aislado sino colaborativo donde los participantes se motiven e involucren para comprender y mejorar las prácticas pedagógicas.

El encuentro y la escucha con los otros, no solo existió en el espacio del Consejo Técnico, también con los alumnos en las aulas, en una ocasión al estar trabajando en un grupo de segundo grado, en una etapa de la secuencia didáctica utilizar la regla para trazar líneas de dos centímetros de separación entre cada una en una hoja en blanco detonó estar al pendiente de la presencia del otro. Después de explicar de manera verbal, con material en el pizarrón y con algunos niños en forma individual, Camila preguntó todo nuevamente, no fue nuevo, ella tiene una manera diferente de aprender, se repitieron las indicaciones, pero al terminar Amellaly se acercó a preguntar ¿Así Maestra? Volteé a verla, la mirada tuvo que haber expresado algo desagradable, cuando la niña reclamó por derecho de igualdad ayuda ¿Por qué a ella sí y a mí no? Escuchar ese reclamo justificado hizo detenerme por un instante y pensar ¿Qué estoy haciendo? Esta niña sabe que existe, demanda un encuentro, una atención; es un ejemplo de relación ética, el otro me afecto y solicita que me encargue de ella, porque es mi responsabilidad como docente y persona.

¹³⁹ Comentario de docente de primaria durante el desarrollo de la Unidad Didáctica: Si te veo, te reconozco, en la junta de Consejo Técnico Escolar correspondiente al mes de enero de 2017, en la escuela primaria José Torres Túnez.

Después de unos segundos cambie de actitud, respondí: tienes toda la razón Amellaly, también tienes todo el derecho de que te explique muchas veces, la niña cambio de gesto en el cual me reflejé, porque así quisiera ser atendida.

Durante el resto de la actividad mi atención y escucha fue pedagógica ante las voces de los niños. Al salir de ese grupo un sentimiento de incomodidad continuo por el resto de la mañana, en la hora del recreo la niña con otras compañeritas se sienta cerca del lugar donde hago guardia, la llamé para asegurarme no haber censurado su interés por aprender, pregunté “¿Qué respuesta le di?”. Aseveró “Sí, maestra, me dijiste que sí me ayudarías”. Fue gratificante haber hecho una relación entre pensamiento, teoría y acto.

Retomando el trabajo en la reunión de Consejo invité a mis compañeros realizar las técnicas de trabajo cooperativo desarrolladas en nuestro espacio en las aulas. Resultó ser un trabajo interesante, en un grupo de sexto grado que ha sido etiquetado por toda la comunidad docente como un grupo problema por la indisciplina la falta de trabajo y aprendizaje, pero nunca sea visto como diverso, realicé la técnica “Rompecabezas”¹⁴⁰ de aprendizaje cooperativo con el texto “Los chicos y las pantallas en siglo XXI”, organizar al grupo en equipos con el uso de consignas escritas como mediación pedagógica los niños desarrollaron la secuencia didáctica con autonomía, al interior de los equipos tomaron acuerdos para asignar responsabilidades, todos se mantuvieron en sus equipos, hicieron buen uso de los materiales, cuando el tiempo terminó la indicación final todos expusieron el apartado que les tocó.

La intervención docente debió nuevamente abandonar la actitud sentenciosa para escuchar sin interrupción la voz de todos los alumnos. En los primeros equipos trataron de expresar el contenido apegados al texto, cuando se les solicitó que lo hicieran con sus

¹⁴⁰Esta técnica es especialmente útil para las áreas de conocimiento en las que los contenidos son susceptibles de ser “fragmentados” en diferentes partes. Así pues, todos los alumnos se necesitan unos a otros y se ven “obligados” a cooperar, porque cada uno de ellos dispone *sólo* de una pieza del rompecabezas y sus compañeros de equipo tienen las otras, imprescindibles para culminar con éxito la tarea propuesta: el dominio global de un tema objeto de estudio previamente fragmentado. Nos planteamos dos objetivos básicos: uno es el trabajo cooperativo y el otro consiste en conseguir que los alumnos incorporaren unos determinados conocimientos en su bagaje personal. Pere Pujolàs Maset. *El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas*. Universidad de Vic. Noviembre de 2003. p. 16. www.deciencias.net/.../AC_Algunasideaspracticas_Pujolas_21p.pdf.

propias palabras, la información en cada uno de ellos se amplió hasta lograr dar argumentos, vincular el texto con la vida real, dar ejemplos y contraejemplos; el ambiente en el aula fue de trabajo solo se escuchó las voces de los niños en debate, la disciplina se reguló.

Mantenernos al margen no fue una tarea fácil, al final comentar que depende de nosotras poner en juego habilidades como observar, investigar, innovar, seleccionar, registrar son competencias docentes para planear el aprendizaje y generar competencias en los alumnos. En un grupo de quinto grado se realizó una actividad similar, la docente se interesó intercambiamos información teórica e inició a planear contenidos con la estrategia trabajada al final comentó, “así todos trabajan”.

Regresando a la cooperación entre colegas, durante el desarrollo de las actividades todos trabajamos juntos, preocupada de lograr las competencias contra hegemónicas propuestas dejé de ver aquellos grandes detalles que otros sí notaron. Al término de la cuarta unidad didáctica la subdirectora de desarrollo técnico hizo el siguiente comentario:

“Maestra, contigo sí trabajan los compañeros. Veo que hasta se emocionan. Conmigo se ponen sus moños”.

Ahora estoy segura, no es cuestión de personalidad ni de simpatía, solo es comprender que existen, tienen voz, experiencias, saberes, capaces de formar una comunidad para aprender, es decir merecen respeto como yo misma demando tenerlo dentro de la diversidad docente. Esta historia no terminó con el comentario anterior, por lo contrario, fue una puerta abierta para trabajar en cooperación, para todos. Nuevamente la subdirectora comentó:

“Para mí sería como un reto lograr una comunidad de práctica”.

Tiene toda la razón. Para todos es un reto porque implica estar comprometidos e interesados en formarla, solo el tiempo y el trabajo mostrarán los avances obtenidos en cada integrante y en el colectivo en general.

Por el momento, se logró establecer las reglas del juego, ha sido la antesala para abrir la brecha para enfrentar lo que habita en nuestro pensamiento sobre diversidad, reflexionar

sobre el quehacer profesional, evaluar a través de una mirada transparente las estrategias empleadas para planear el aprendizaje y un acercamiento más a los materiales de apoyo curriculares solo así es posible en encuentro con consciencia humana, con nosotros mismos y transformar en lo posible la mirada hacia los otros, todos con quienes trabajamos gran parte de nuestra vida.

4.2. Saber que existen, un encuentro necesario para comprender a los otros

Relatar el andar entre la era de la integración e inicios de la inclusión mostró la afición de cumplir planteamientos inclusivos sin cuestionar más allá de lo indicado, darme cuenta de ello fueron instantes significativos y agónicos de la argucia empleada para referirse a la diversidad. Ahora es necesario enfrentar las seudo verdades engendradas a quienes se cruzaron en mi camino sin violencia ni reprobaciones. No, no es demasiado tarde para modificar percepciones asimiladas en el tiempo, por el contrario es “intentar un cambio de aliento y dedicarse al porvenir (asumiendo por eso mismo la responsabilidad del pasado)”.¹⁴¹

Es el momento de usar un lenguaje directo, sin encubrimientos, ya que hablar de diversidad y exclusión entre un grupo de docentes no es una tarea sencilla, cuando existe la confusión al asociar inclusión con diferencia, cuando persisten culturas y actitudes fundamentadas en una totalidad¹⁴² de la escuela, al buscar la homogeneidad de los integrantes en los grupos, con una mirada del otro como el enemigo que altera el sistema alineado a la normalidad, como una carga de trabajo extra en las aulas; por lo tanto, es necesario reconocer la incomprensión hacia los otros cuando, en el mundo, estamos todos juntos. Sólo bastó una dinámica llamada El refugio atómico¹⁴³, para detonar la percepción que nos habita sobre la diversidad. Tener el poder de elección para conformar

¹⁴¹Silvana Rabinovich. *Lo otro. Heteronomía y porvenir. Día de la filosofía UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas, para la Ciencia, Educación y la Cultura. México. 2004. p. 19.

¹⁴²La totalidad, el sistema, tiende a totalizarse, a auto centrarse, y a pretender, temporalmente, eternizar su estructura presente; espacialmente, a incluir intrasistemáticamente a toda exterioridad posible. Enrique Dussel. Op. cit. p. 66.

¹⁴³ Decidir con qué criterios excluimos a uno del grupo. Tiene como objetivos: reflexionar sobre los sentimientos de rechazo y exclusión social, si los mecanismos son coherentes y los sentimientos de los marginados reales. *Juegos para la educación intercultural, Abril 2016*. <https://recursosdidactics.files.wordpress.com/.../integracion-exclusion-rechazo-prejuicios>

un equipo exitoso llevó a excluir a compañeros cual extraños interfieren en la normalidad deseada, cultura creada y aprendida en la sociedad.

Al dar las indicaciones para el desarrollo del trabajo la atención de los compañeros fue total. Una maestra asignada como reclutadora salió del aula ya que su rol fue conformar el equipo sin saber lo que tendría que hacer a su regreso. Quienes se quedaron en el aula debieron pensar y escribir una actitud de rechazo hacia otra persona (cuando la cultura aprendida en las sociedades resalta atributos “positivos” para ocultar la realidad de la diversidad), algunos mostraron incertidumbre.

Aparecieron la irresponsabilidad, mentira, engaño, egoísmo, envidia entre otras; se recogieron las etiquetas, se mezclaron y pegaron en la zona del pecho de cada uno, con la indicación “solo pueden observar”; nadie logró hacerlo, todos iniciaron rápidamente una lectura visual, sus rostros mostraron una mirada de inquietud el silencio se irrumpió con la frase; ¡Ah, caray, que fuerte!, esta fue el detonante del resto de sucesos.

La participación sin censura validó lo siguiente “La esencia del lenguaje consiste en hacer brillar, más allá del dato, al ser en su conjunto”,¹⁴⁴ conversar con el otro, con una escucha atenta permite darnos cuenta que el pensamiento expresa lo que nos habita la máscara utilizada en un mundo de fantasía solo es eso, un objeto que da una segunda identidad hacia el exterior, la voz profunda al final es la realidad encontrada.

La recluta regresó al aula, tuvo la responsabilidad de formar un equipo exitoso para desarrollar un proyecto con gran remuneración económica, situación difícil, dentro lo no deseado hay que elegir lo menos negativo cualidad asignada por la actitud escrita, así es la percepción cultural en el mundo plasmado de estándares normalizadores apegados a lo común y mayoritariamente repetido.

Todos estuvieron a la expectativa, posiblemente sintieron deseo de ser elegidos por una sola actitud, no obstante, la elección se centró en tres compañeras, amigas de ella, una risa mostró la fidelidad interna; no ser elegidos fue el detonante para comprender que

¹⁴⁴ Emmanuel Lévinas. *Humanismo del otro hombre*. España. SIGLO XXI. 1972. p. 17.

nuestros actos y pensamientos naturalizan una exclusión, imperceptible al ejercerse más de lo que nadie imagina.

Dentro de la homogeneidad de actitudes escritas la percepción del éxito se determinó por sentimientos de lealtad, esto provocó desigualdad en la oportunidad de participación del resto de los compañeros. Así sucede dentro y fuera de la escuela, estar solo con determinados compañeros ayuda a mantenerse en un lugar seguro, sobrentendiendo que lo exterior daña o agrede esto coloca en riesgo la posibilidad de encuentro con los otros, liberarse y abrirse al mundo. Es crear murallas entre nos-otros, aislarse de los otros, con el tiempo se vuelve en la cultura de atrincheramiento.

La decisión de la recluta detonó otros comentarios, cual, si el recurso económico estuviera enfrente de cada uno, Daniela comentó:

*“Yo tengo el derecho de excluir de mi vida muchas cosas que me estén lastimando, que no me estén favoreciendo para mi desarrollo, es decir, tengo derecho a excluir lo que no se adecua a mis necesidades”.*¹⁴⁵

De entrada, escuchar la palabra excluir provocó el asombro personal. Cuando se ha vivido en carne propia la exclusión es algo que no se desea a nadie. López Melero define este acto de la siguiente manera, “Se refiere a un proceso dinámico que lleva a ser expulsado total o parcialmente de cualquier sistema social, económico, político y cultural que determinan la integración de una persona”.¹⁴⁶ Ser discriminado es un acto deshumanizado una actitud, frases o miradas forman ese proceso que se ejerce a veces sin tener conciencia de ello, con un impacto en el otro cual tatuaje en la piel se lleva para toda la vida.

Pilar Arnaiz¹⁴⁷ asegura que la exclusión social es un problema que presenta la sociedad, la escuela no es ajena de estar impregnada de esta situación que llega a legitimar desigualdades entre docentes y alumnos, sentir ser parte de una comunidad homogénea

¹⁴⁵ Comentario de docente de primaria durante el desarrollo de la Unidad Didáctica: Si te veo, te reconozco, en la junta de Consejo Técnico Escolar correspondiente al mes de enero de 2017, en la escuela primaria José Torres Túnez.

¹⁴⁶ Miguel López Melero. Op. cit. p. 8.

¹⁴⁷ Pilar Arnaiz, Op. cit. p.140

es un daño colateral de la modernidad¹⁴⁸ en la sociedad, que privilegia el individualismo, donde solo pensamos en nosotros mismos separándonos del resto para atender nuestros propios intereses; dejando de lado un sentido de pertenencia, nuestro pensamiento invade la acción, es decir, es un reflejo de estar en comunidades donde lo más importante es un ensimismamiento centrado en un inter-es personal donde no importan los sentimientos del otro resultando al final un acto deshumano.

El comentario encontró apoyo en Sofía, quien manifestó su pensamiento con voz alta:

“Es que yo entiendo la exclusión como parte de nuestra naturaleza, como ser humano porque nosotros excluimos por instinto algo que no me sirve o algo que no me es funcional, pues para que lo voy a tener, para que lo voy a ocupar”.

Considerar que “La exclusión es parte de nuestra naturaleza, como ser humano porque nosotros excluimos por instinto” es creer en un determinismo biológico, por lo tanto, es natural garantizar que las diferencias hereditarias se convierten en poder o jerarquía, con derecho a preservar la individualidad encerrada en una totalidad, es un constructo cultural asociado a la desigualdad naturalizada. En sí es la lógica de la alineación, cosifico al otro, como un objeto utilitario o ente dentro del sistema del cual se pueda servir si es necesario.

Por un momento pensé “¡No es posible, ¡cómo puede decir eso!”. Otra vez adopté la identidad juiciosa, traté de no hacer ningún comentario fuera de lugar y poner en riesgo la apertura lograda en la reunión, pero el sentimiento de incomodidad estuvo latente. Continuó la conversación, el comentario taladró mi cabeza por varios días, al final logré identificarme en ella, en algún tiempo en la historia estuvieron presentes los mismos sentidos y significados hacia los otros. Solo el tiempo y la experiencia la llevarán a aprender, a darse cuenta de lo dicho; la naturaleza de la compañera tiene la posibilidad de ser modificada por la realidad humana, es decir, con la cultura.

Ariana una compañera muy joven participó con efusividad, segura de su opinión

¹⁴⁸ Bauman Zygmunt. *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Fondo de Cultura Económica. México 2011. p.13.

“Yo empiezo a analizar, ¡Bueno! Puedo lidiar con todas porque como persona te abres a ciertas características y llegas a tolerarlas, pero no permites que te hagan daño”.

Es claro el temor a ser lastimado, decir “Te abres a ciertas características”, es un inicio de ir al encuentro del otro que es alguien y tiene la ambivalencia de ser enemigo y a la vez amigo, las políticas de la amistad justifican la relación anterior “son las circunstancias, la situación y el contexto los que deciden si en un determinado momento vemos en una persona al contrincante o al amigo: ese otro puede ser lo primero y lo segundo, y en esto consiste su cambiante e inasible naturaleza y sus maneras de actuar contradictorias cuyos motivos a menudo ni él mismo es capaz de comprender”,¹⁴⁹ darse la oportunidad de encontrarse puede transformar el miedo en curiosidad.

Después de varias opiniones se planteó la siguiente pregunta ¿Eso también pasa en las aulas cuando buscamos quedarnos solo con los mejores grupos o alumnos para que no hagan daño? Todos guardaron silencio, algunos bajaron la mirada, otros hicieron uso de su poder de no escucha, pareciera que la pregunta se asoció a una realidad encubierta.

Reiteré el comentario ¿Qué piensan sobre elegir lo mejor en el grupo? Al parecer la pregunta frenó todo el interés, momento para continuar con la secuencia didáctica.

Enfrentar el pensamiento con la teoría fue la estrategia para reflexionar las percepciones anteriores. La mediación cognitiva consistió en el análisis del texto “De la cultura del hándicap a la cultura de la diversidad”,¹⁵⁰ partir de la zona de desarrollo real con la lectura, análisis y estructura de elementos sobre normalidad, diferencia, diversidad y cultura de la diversidad, es decir, si existe la conciencia de los hechos aumenta la posibilidad de asumir responsabilidad ética al elaborar la planeación dando una respuesta diversificada a los alumnos.

Los compañeros mostraron incertidumbre cuando escucharon la palabra “leer y buscar conceptos” elemento transversal de la unidad didáctica, transformar la formación “bancaria” e iniciar una mediación pedagógica entre los recursos bibliográficos y los

¹⁴⁹ Ryszard Kapuscinsky. *Encuentro con el otro*. Barcelona, Anagrama.2007. p.40.

¹⁵⁰ Miguel López Melero. Op. cit. p.45-51.

discentes permitió observar un grado de autonomía y la libertad de organizarse fue interesante, la mayoría participó, la colaboración predominó dejando una sensación de deuda hacia ellos al no haber implementado una organización con mayor complejidad, cooperación y autonomía que movilizara sus saberes personales y profesionales. Otra vez subestimé sus competencias profesionales.

Formar parte de un equipo sin ser líder favoreció la observación a los otros; hablarse entre ellos, “yo voy por los marcadores, yo anoto, mientras tu lees, otro se levantó por la cartulina” tiene sentido la competencia de saber hacer enfrentando situaciones no esperadas y trabajar en equipo, aprender a conocer con el análisis del texto e intercambio de experiencias. En cuestión de minutos solo se escuchó la voz de los lectores, después iniciaron a discutir entre ellos, hasta llevar el registro de la información y acordaron quién iba a presentar, mostraron las destrezas necesarias para trabajar en equipo un contenido temático.

En la plenaria surgieron varias reflexiones dentro de los mismos equipos, referente a normalidad comentaron:

“Es cuantitativa porque la normalidad es un instrumento de medida o de calificar o etiquetar, es la manera de contar dentro de una sociedad, ir clasificando por semejanzas, es como un instrumento de medida dentro de una sociedad”, “Es relativa, depende de la sociedad de lo que pongan como normal”.

Otra integrante terminó con lo siguiente:

“Es decir, como sociedad discriminamos, separamos de lo que nos parece algo normal a aquello que no lo es según nuestras condiciones”.

Sí, la normalidad es un concepto relativo, socialmente construido e incierto y arbitrario al buscar la uniformidad por rasgos o actitudes presentes en la mayoría de las personas, de lo aceptable, como el aprendizaje normal, un lenguaje normal, inteligencia normal conducta normal, cuando no se cumple con las demandas externas normales por ser diferentes, entonces pasamos al lado negativo a ser anormales. ¿En realidad en este grupo de docentes somos normales o anormales?

“La cultura de la diversidad viene en contraste con eso: lo normal o normalidad porque dice que se debe eliminar la citada dualidad que se tiene con lo normal. De hecho, en la hojita que nos dieron (fue un cuestionario que se entregó días antes para obtener conocimientos previos) hablaba sobre eso. Yo contesté con otra pregunta: ¿qué es normal?, ¿referente a qué?, ¿a mi visión o a la de quién?”.

Los términos normal y normalización son arbitrarios e injustos que se utilizan en una sociedad si la humanidad es diversa por naturaleza. El primero consiste en hacer una clasificación de los individuos, acaso aquí este momento habrá normales y subnormales, que se deben normalizar ante las características específicas de un centro escolar; o son vistos como los extraños de una comunidad donde el principio básico es la homogeneidad

Tener una cultura de la diversidad en un grupo de docentes es reconocer que todos somos diferentes, tenemos vidas personales y profesionales, saberes distintos, si esas diferencias son vistas como un valor de enriquecimiento personal y pedagógico, existen beneficios para todos: docentes y alumnos.

“A nosotros nos correspondió diferencia, es que cada uno tenga cualidades o aspectos físicos no iguales a los demás, pero dice que la sociedad rechaza la diferencia, la discrimina y que consideramos enemigo a los que nos es diferente. Es decir, si tienen algo diferente a nosotros empezamos a rechazarlo y decir que son diferentes por no tener lo mismo y esto se contrapone con el equipo que habló de normal”.

Hubo un momento de silencio, pero fue diferente a otros a los acostumbrados, ahora se logró percibir un ambiente de un pensamiento interno acompañado de reflexión; un comentario continuó la discusión:

“Ayer le hacía ese comentario a Mónica: alguien ponía a Amada como una niña diferente (tiene una condición de diferencia intelectual asociada a Síndrome de Down) pero no la puedo considerar diferente porque la niña es igual a como son los niños de sus características, tiene un contexto donde podría desenvolverse y

*no es diferente, a lo mejor lo es a lo esperado por nosotros pero en sus características es igual a otros niños”.*¹⁵¹

El comentario me remitió a la era de la integración de los alumnos con diferencia a las escuelas regulares donde la atención se centró en la compensación del déficit inherente a la niña, con nulas posibilidades de participación e igualdad de oportunidades, es decir, aún prevalece la representación de asociar la inclusión con discapacidad.

En efecto, la confusión fue muy clara, planteé un ejemplo del texto de López Melero para propiciar la reflexión sobre el comentario anterior:

– *A ver compañeros, Amada. ¿Qué es primero Síndrome de Down o niña? Si la encuentran en el patio o en la calle que piensan ¿Allí viene un síndrome de Down o viene una “niña”? Varios contestaron: “Pues una niña”.*

La diversidad remite al hecho de “Que todos los alumnos tienen diferencias, las diferencias forman la diversidad”,¹⁵² razón suficiente para comprender que la discapacidad es una diferencia más como lo es la raza, sexo, lengua, intereses, edad, etcétera. Si se parte de esta premisa, la inclusión se asocia con la diversidad.

Estos comentarios los vivo todos los días cuando expresan abiertamente la posibilidad de enviar a la niña a una escuela de educación especial, ya que nadie los preparó para atender esos casos. Es decir, tener a treinta y dos niños y todavía a Amada es ilógico”, es interesante escuchar la representación de discapacidad presente, que se asocia y antepone a la posibilidad de acceso y participación de aprendizaje, el profesionalismo pedagógico limita sus saberes ante la generación de conocimiento de los alumnos, es decir, primero es la discapacidad y después es niña. Es incierto el actuar y el pensar de la docente del grupo dónde está Amada, a veces anhela que la niña este en una escuela especial, pero en el grupo la abraza, le asigna trabajo, expone con apoyo de su mamá, es un ejemplo palpable de la presencia indisociable del binomio inclusión-exclusión.

¹⁵¹ Comentario de docente de primaria durante el desarrollo de la Unidad Didáctica: Si te veo, te reconozco, en la junta de Consejo Técnico Escolar correspondiente al mes de enero de 2017, en la escuela primaria José Torres Túnez.

¹⁵² Maricruz Guzmán Chiñas. *Educación en y para la diversidad. ¿Principio de desigualdad o inclusión?* UPN. México. 2009. p. 28.

Es claro: “Habría que tener algo más de sensibilidad y lucidez para hacer exactamente lo contrario darle positividad de atención, a esa acogida y que ése sea el punto de partida para ponerla de pies a cabeza para revisar y visitar idea por idea, práctica por práctica”.¹⁵³ Si existen destellos de luz como posibilidad de ser hospitalarios, tener una cultura abierta a acoger a todos es el inicio de ser inclusivos.

“¿Qué es desigualdad? Es hacer o rechazar porque alguien se siente con poder sobre algo dependiendo de sus intereses”.

Al final Juan expresó lo siguiente:

*“Así nos enseñaron. Creo que aquí el reto sería romper con esos pensamientos en los que estamos todos esquematizados”.*¹⁵⁴

Nuevamente todos guardaron silencio.

Para Arnaiz la inclusión surge con el objetivo de eliminar con estas percepciones hacia la discapacidad, centrándonos en una educación para todos sin exclusiones, fomentando la participación y la igualdad ante la educación.

El reto es salir de la totalidad acostumbrada para ir al encuentro del otro, “romper con esos pensamientos”, buscar la conversación y la cooperación, solo así planear el aprendizaje tendrá otro sentido; será prepararse con rigor metódico¹⁵⁵ para los aprendices.

Durante la intervención los comentarios resaltaron la presencia del binomio inclusión-exclusión que habita en la sociedad e impacta en la escuela aún cuando hablar de diversidad no es concepto desconocido, la existencia de alumnos con diferencias, son el punto referente para hablar de inclusión.

¹⁵³Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op. cit. p. 176.

¹⁵⁴ Comentario de docente de primaria durante el desarrollo de la Unidad Didáctica: Si te veo, te reconozco, en la junta de Consejo Técnico Escolar correspondiente al mes de enero de 2017, en la escuela primaria José Torres Túnez.

¹⁵⁵ Es decir, pensar de manera crítica, ser investigadora para trabajar en el conocimiento no existente. Paulo Freire Pedagogía. Op. cit. p. 27.

Existen actividades en la primaria que promueven crear una cultura de la diversidad; dos compañeras de grupo, presentan en ceremonia frases relativas al tema, todos los alumnos mencionan las efemérides y participan en las actividades planeadas para toda le escuela, a pesar de ello, el reconocimiento de las habilidades intelectuales agrupa a cierto número de alumnos, dejando a veces en el limbo al resto que son vistos como los otros. Aún es confuso adoptar una educación inclusiva, pero hay un inicio en hacia ese cambio de cultura, saben que todos somos la diversidad.

Es aquí donde la hospitalidad y la justicia se encuentran o reencuentran, en dar acogida al desconocido, al anónimo, a aquel que se rotula como diferente en recibir su lengua, su aprendizaje como lo haríamos con cualquier otro y en no juzgar, no encerrarse.

Al final de la actividad algunos comentarios dan cuenta del momento cultural en el que nos encontramos como escuela.

“La actividad realizada me pareció muy interesante, ya que nos hizo reflexionar acerca de las condiciones en las cuales recibimos a los niños y que es imposible cambiar sus condiciones de vida, pero es importante tomar acciones dentro de la escuela para trabajar con todos y con cada uno de los niños, en su beneficio”.

(MS)^{*156}

“Como maestra en esta plática pude reflexionar acerca de mis acciones hacía mi grupo, respecto a sus capacidades, y como inconscientemente clasifíco a los niños con los que trabajo. No todos tienen las mismas capacidades o recursos económicos. Desde que los niños entran en la escuela, desde que están todos juntos en el salón lo que importa es el entusiasmo que cada uno tiene para aprender”.

(MJ)*

“La actividad se centró en demostrar o asimilar que como sociedad discriminamos, es decir separamos de lo qué nos parece algo normal a aquello que es diferente

¹⁵⁶ Se utilizan claves para designar nombres de los docentes participantes. Comentarios de las maestras de primaria, obtenidos de la evaluación aplicada por la autora de este trabajo a los docentes de la primaria José Torres Túnez. Enero 2017.

según nuestras condiciones. Fue una actividad agradable y sin fines de diferenciar los puntos de vista de cada participante”.

La información obtenida muestra haber logrado que los docentes tengan referentes sobre los conceptos de normalidad, anormalidad, diversidad y diferencias, por lo tanto, piensan que es necesario trabajar de manera diferente para atender a todos los alumnos. No obstante, como cualquier dolor corporal capaz de ser detectado, se ignora hasta un nivel que nos lleva a visitar el médico, así pueden notar momentos donde excluyen sin desearlo, pero no vislumbran el tratamiento para aminorar la situación.

Una mirada de desconocimiento del otro se asocia al riesgo de la posibilidad de inclusión donde el yo, es un acto de comprensión mínima al reconocer que somos resultado del otro que nos cuidó y vivió en nosotros cuando fue necesario, manifestando “la noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética; estoy disponible para recibir a quién sea, a cualquiera, a todos a cada uno. Me siento responsable por buscar los modos en que la enseñanza tomara lugar”.¹⁵⁷

Los comentarios finales me hicieron pensar en el respeto que debo tener hacia los demás aun cuando continúo en una pecera llena de injusticia como lo es el servicio de educación especial, donde se piensa que la inclusión continúa siendo la salida a la sujeción al par normalidad/patología, al tratar de resaltar la exclusión dentro de la escuela, por ende, la imposición sin significado de inclusión.

Pero saber que, la normalidad no es nada ni nadie es normal,¹⁵⁸ como menciona Skliar, genera tener una resistencia a lo mismo, la autonomía de ejercer un ética heterónoma, me lleva a pensar en la fragilidad de mis compañeros, si la vida hace posible reconocer la exclusión ejercida sin intención, podremos acoger y ser hospitalarios para cuidar del otro.

4.3. Un acercamiento inesperado con el otro, trabajo cooperativo

Trabajar juntos en equipo, amplía la posibilidad de organizar en forma cooperativa el aprendizaje, promover una reflexión del hacer docente en la elaboración de la planeación,

¹⁵⁷ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op. cit. p.179.

¹⁵⁸ *Ibidem.*, p.177.

expresar sentires y experiencias en el desarrollo de la misma. Fue el inicio de un proceso que implicó conocer la subjetividad de cada colega al expresar factores que intervienen la puesta en práctica de su planeación. No se puede estar solo en el mundo escolar, siempre se necesita de los otros para construir entre todos, en esta intervención gestionar el apoyo de la subdirectora escolar produjo un encuentro inesperado.

Días antes de la reunión de Consejo Técnico Escolar con toda la intención de reunir los recursos registrados en la unidad didáctica “Porque somos diversos me transformo” acudí con la Subdirectora Escolar para pedir una copia de las planeaciones que entregan los docentes cada lunes para su revisión, ella es la responsable de registrar a quienes cumplen con el requisito, de manera inmediata observé como respuesta una mirada de incertidumbre y desconfianza, como una invasión a territorios personales, rápidamente comprendí el mensaje sin perder tiempo ofrecí una explicación no pedida:

“Mire, maestra, voy a trabajar en la junta competencias docentes para planear el aprendizaje. Pretendo que identifiquen y analicen si en ellas están presentes elementos del currículo generadores de aprendizaje: ¿Qué van a aprender?, el ¿cómo van a aprender los alumnos? ¿Los momentos de la apropiación? ¿Con qué? ¿Cómo saber si aprenden?” Porque es importante descubran si consideran la diversidad de alumnos que están en los grupos”.

Al término de la explicación, muy emocionada aseveró:

“Sí, maestra, juntas podemos hacer que comprendan la importancia de hacerla, ya ves que unos ni la hacen, además tenga coherencia con lo hecho en el grupo, vean que no es posible que una misma planeación sea para dos grupos totalmente diferentes; Sí, maestra, lo podemos trabajar. Ya hasta le comenté al director y dijo que sí”.

Fue una respuesta desconcertante. En ningún momento contemplé un trabajo en pares para la intervención, mucho menos se hizo presente el interés de trabajar de manera cooperativa, ya que al personal de la UDEEI le habita ser erudito en pedagogía al “orientar” sobre aquello supuestamente desconocido, además de sentir la responsabilidad de aplicar la segunda Unidad Didáctica sin ningún contratiempo.

Enfrentarse a un individualismo fue una prueba a vencer en esta ocasión al darme cuenta de que la conversación con los otros no es fácil “exige de sus participantes grandes dosis de esfuerzo, de paciente tolerancia, de voluntad, entendimiento y compenetración”,¹⁵⁹ si no se desea aumenta el riesgo de atrincherarse en la mismidad.

Continuar con los sucesos a través de una escucha pedagógica permitió analizar información relevante del tema a tratar, escuchar el comentario:

“No es posible que una misma planeación sea para dos grupos totalmente diferentes”.

Muestra la reflexión de reconocer, que los grupos son heterogéneas, con características propias que lo hacen inigualables a otros, entonces es necesaria una organización del currículo flexible de acuerdo al conocimiento de las diferencias de cada grupo, con toda la intención de promover el acceso y participación del programa educativo, una planeación uniforme no es la mejor propuesta de aprendizaje, la inclusión promueve reconocer a la diversidad como un valor donde las diferencias son un elemento primordial constante en la aulas.

Flexibilizar una planeación ante circunstancias inesperadas no es una tarea sencilla para nadie, la preocupación de no ser fiel a la organización elaborada de acuerdo a una visión personal, causó conflicto al cuestionar ¿Ahora cómo relaciono mi planeación con la idea de la maestra?, ¿en qué momento se salió todo de control? Por la tarde, después de pensar y colocarme en el lugar del otro; de los compañeros de grupo, en un hacer personal cuando se busca trabajar de manera conjunta para discursar la necesidad de flexibilizar la planeación así atender características de solo “algunos” niños, se asemejó a esta situación; finalmente reafirma una idea que nunca había pasado en mi mente “no sé trabajar en equipo”, fue momento de concienciar el deber actuar con el ejemplo, aceptar la cooperación del otro y adaptar la organización de acuerdo a la situación.

Acordamos reunirnos el jueves para reorganizar la intervención, porque de buenas intenciones está lleno el mundo y llegar con ellas a la reunión de Consejo, significaba un gran riesgo para lograr el propósito. Además, ¿cómo llegar sin un plan de aprendizaje

¹⁵⁹ Ídem. 65.

con la diversidad de docentes, cuando el tema es sobre planeación? Ya que “al planificar se organiza como se propuso, un itinerario, en el cual se destacan los puntos de inflexión, las paradas, los caminos a seguir para llegar al próximo punto”.¹⁶⁰ Es decir, el trayecto hacia la reflexión comunitaria.

Sería una situación incongruente entre pensar y actuar además de evadir la responsabilidad ética del aprendizaje personal, de los otros, debido a que la planeación es “una estrategia cognitiva compleja,¹⁶¹ que implica movilizar habilidades del pensamiento para organizar el proceso de trabajo con un grupo de aprendices, evitarla limita la profesionalización docente.

Durante la reunión fue necesaria una escucha pedagógica, con todo el interés de no establecer una comunicación que resultará dialéctica en una imposición de ideologías, por el contrario, expresar saberes, escuchar con atención, respetar, predominó en la conversación con el fin de interpretar para proponer y tomar acuerdos.

En el espacio físico no estábamos dos maestras existía un tercero, un maestro que se integró a la escuela dos semanas antes, alejado del dueto escuchó con atención nuestras ideas hasta que decidió intervenir y unirse al trabajo, la apertura se debió a un comentario con tintes de alteridad que externó “Hay que escuchar la voz de los otros, de los compañeros, porque no todo puede ser imposición”. Entonces se formó un equipo de tres integrantes con toda la intención de transformar el interés del pequeño grupo de maestros, resultó ser una experiencia de reestructuración de pensamiento al entender que “Para Marchesi y Martin (1998)”, los profesores deben afrontar nuevas tareas en su rol docente”.¹⁶²

El trabajo resultó ser una forma diferente de interacción y aprendizaje entre colegas, significó adoptar una cultura cooperativa durante la práctica y desarrollar habilidades dialógicas, evitó trabajar en un aislamiento o estrés ante los cuales nadie está exento, por el contrario, sentirse acompañado amplió la posibilidad de tener éxito en los

¹⁶⁰ Mónica Coronado. Op. cit. p. 121.

¹⁶¹ *Ibidem.*, p. 58.

¹⁶² Pilar Arnaiz Sánchez. Op. cit. p. 223.

propósitos que se planearon. Sin sentirlo, se gestó un saber a desaprender al deshacerse de modalidades de trabajo conservadoras y de resistencia al cambio.

Después de una hora de intercambiar ideas, registrar la secuencia de actividades como lo establece la unidad didáctica y los pasos para crear un escenario donde la mediación se pondría en juego al dejar hablar, escuchar, generar cierto grado de autonomía, se buscó mantener la esencia del tema “Desarrollo de competencias didáctico pedagógicas para planear el aprendizaje” vinculado a los resultados de aprendizaje obtenidos hasta el mes de febrero, se desarrolló la capacidad de ver las situaciones problemáticas desde otras perspectivas. Así en las comunidades de práctica, como en este acontecimiento planear la intervención se genera desde dentro y del aporte de cada participante, conocimiento nuevo y útil para el trabajo de cada uno de ellos.

La inclusión es una forma de vivir, aprender y convivir con las diferencias, entre docentes el trabajo cooperativo fue una oportunidad de aprender del otro y con el otro, es decir “trabajar juntos para lograr objetivos comunes”.¹⁶³ Fue experimentar un sentimiento de pertenencia, de aceptación, apoyo y mejora de las relaciones interpersonales. Al terminar los tres tuvimos tareas asignadas con el deseo de lograr el propósito, sentimos confianza y tranquilidad al tener una guía de trabajo, aumentó las expectativas de aprendizaje personal. Al final gestionar el apoyo de un recurso nos llevó a proceder de manera inteligente para conseguir el objetivo con un beneficio compartido. La participación periférica del docente logró concretarse en una participación total al hacerse presente un sentimiento de hospitalidad.

La solicitud de un recurso centrado en una mismidad se transforma en un saber estar, al adaptarse al contexto, a las situaciones, al participar y comprender la institucionalidad de la escuela, es dejar de ser extraña a la comunidad para aprender a trabajar en cooperación.

¹⁶³ El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros (Johnson, Johnson y Holubec1999, p14).Pere Pujolàs Maset. *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro. Barcelona España. 2010. p. 75.

4.4. Dominio, punto en común, practicar la organización del aprendizaje

En una comunidad de práctica un punto de encuentro es tener dominio, conocer las competencias didácticas pedagógicas para organizar el aprendizaje, los recursos materiales, la forma de vivir la docencia y enfrentar problemas fue al punto central de la comunidad.

El día del Consejo Técnico los compañeros presentaron gráficas de los avances en lectura, escritura, matemáticas, autorregulación, participación y asistencia de los alumnos. Ahora escuché un dato diferente dentro del registro de “Alumnos que requieren apoyo” se integraron a los alumnos con discapacidad —así lo menciona el documento administrativo—, cuando en otros momentos aparecían dentro de las subcategorías “los alumnos regulares, los que requieren apoyo y los de UDEEI”. Si bien las políticas educativas están centrando su atención de atender a alumnos con bajos resultados de aprendizaje, nuevamente se reafirma la creencia institucional y social “las barreras de aprendizaje y participación que enfrentan algunos niños son producto de sus propias diferencias”.

Al término de la presentación estadística bastó emplear una dinámica de atención y concentración para dar inicio al trabajo planeado en cooperación por los tres docentes, una pregunta es el detonante de la conversación ¿De acuerdo a lo que han trabajado, sienten haber logrado todo lo que planearon en este bimestre?

Tania, contestó:

“Yo creo que lo que más afecta es la conducta”.

Casi enseguida, Mónica levantó la mano:

“No, yo tengo problemas en comprensión lectora y matemáticas”.

¿En qué en específico?

“En comprensión de problemas, en identificar los factores que deben utilizar, en razonar preguntas y en matemáticas, en comprensión de los problemas, razonar preguntas de forma detallada.”

Y continuó la participación con Tania:

“Me falta en cuestión de la autorregulación y en cuestión de aprendizaje, pues ahí van porque lo padres no me apoyan.”

Óscar esperó su turno y dijo:

“En mi grupo son los hábitos, están presentando cambios de la edad eso hace que estén dispersos, y otra son los padres, de verdad que no apoyan”.

Durante la escucha se hicieron presentes ideas parecidas. Hice una especie de examen de conciencia al compartir la responsabilidad de los resultados obtenidos, esto permite ver en todo el reconocimiento de lo no hecho. Al final expresaron con confianza factores identificados como obstáculos que interfirieron a tener “un buen nivel de aprendizaje”, la primera etapa planeada se cumplió.

Mencionar un sinnúmero de situaciones no contempladas en el desarrollo de las clases lleva a reconocer las condiciones que deben ser subsanadas mediante estrategias didácticas y pedagógicas en el horizonte hacia lo que se quiere alcanzar. Por eso es importante la planeación, en ella se marca el recorrido, los tramos, las metas que se esperan lograr. La confianza de expresar nuestras opiniones sin sentirnos evidenciados fue un cambio en el ambiente del colectivo, para Pilar Arnaiz los conceptos de comunidad y participación forman parte de una educación inclusiva, escucharse con atención sin emitir juicios entre compañeros en el Consejo Técnico, fueron señales de reconocimiento de la diversidad presente.

Manifestar “Tengo problemas en comprensión lectora y matemáticas” significó situarse en aspectos pedagógicos, sin responsabilizar a los otros de los resultados obtenidos, una actitud reflexiva situada en la escuela tiene la posibilidad de encontrar una solución desde adentro, es decir cualquier situación problemática abandona la culpabilidad a sucesos externos para dar sentido a responsabilidades educativas y profesionales, fue un comentario que perfiló el planteamiento de la siguiente pregunta.

¿Qué se necesita para mejorar los aprendizajes?, rápidamente Tomás levantó la mano y expresó:

“A mí me ha servido trabajar a la par con Georgina, compartir estrategias, trabajar en pares, compartir ideas.”

La cooperatividad vuelve a aparecer. Es claro nadie se educa solo es un principio inclusivo, es una habilidad social de mediación entre pares, la voz del otro es valorada genera un acompañamiento y seguridad sobre la práctica que se realiza esto significa saber hacer con el otro en la escuela. La planeación cooperativa permite debatir, comparar y decidir modalidades, enriquece la mediación pedagógica y el aprendizaje.

En una escuela para todos trabajar en conjunto posibilita “Que el centro cree un lenguaje común que facilite la comunicación y aúne e identifique a todos los profesores”,¹⁶⁴ intercambiar saberes y experiencias ayuda a identificar lo que se necesita hacer para mejorar la respuesta educativa a los alumnos de la escuela.

Ahora sabemos, reflexionar sobre “Lo que hace falta hacer” para que todos los alumnos aprendan, es reconocer la realidad de lo hecho y el impacto logrado que es perceptible, pero a veces ignorado, ya que la inmediatez y un proceso de autoevaluación no es un acto de responsabilidad agradable, pero si necesario para orientar la práctica hacia la liberación del aprendizaje y profesionalización docente.

“Lo que me hace falta hacer, por ejemplo, a mí sería organizarme, porque si no ordené mis tiempos, ya no puedo ver esta asignatura, no vi un contenido, veo la necesidad de precisar qué estoy dejando de hacer para obtener mejores resultados y direccionar para mejorar el aprendizaje”.

Ana argumentó:

“A mí me falta tiempo porque la planeación de inglés es muy amplia, lo grupos son heterogéneos, hay niños que toman clases y ya saben más, otros necesitan de mayor tiempo para aprender.”

La inclusión implica reconocer que los alumnos tienen diferencias por las condiciones sociales y familiares en las que se encuentran. Observar la heterogeneidad crea la necesidad de hacer algo diferente con el propósito de trabajar con todos. Es decir, es un

¹⁶⁴ Pilar Arnaiz Sánchez. Op. cit. p. 220.

acto de justicia manifestado en la igualdad de oportunidades al tratar a cada uno de ellos sus necesidades educativas esto debe transformar la práctica educativa.

Una competencia planificadora implica encontrar el equilibrio entre los aspectos que existen en una planeación vinculando la propuesta curricular, la autonomía en la toma de decisiones para implementar o adecuar elementos del aprendizaje de acuerdo a la realidad del contexto enriquecida con la experiencia obtenida con la práctica.

¿Qué instrumento nos ayuda a equilibrar todos los puntos negativos y positivos para mejorar? Todos contestaron:

“La planeación”.

Pero Óscar, sintiéndose apenado y seguro, aseveró:

“Yo no, pregúntele a la maestra (refiriéndose a la directora, dando a entender o interpretar que él no entrega planeación)”.

Sofía también en voz baja dijo:

“Yo estoy igual, pero ya me voy a poner al corriente” El resto emitió una carcajada en un tono colectivo.

Es importante resaltar que las competencias didácticas pedagógicas son la base para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad.¹⁶⁵ La carencia de las mismas congelarán a los docentes en un espacio y tiempo inamovible siendo rebasados como profesionales por los cambios sociales, así el aprendizaje siempre estará enfrascado en la repetición y memorización de contenidos.

Así comentó Ana al escuchar el comentario anterior:

“Para lo que te sirve una planeación es precisamente para que llegues frente al grupo y no improvises”.

¹⁶⁵ Sergio Tobón. *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. 2006. p.1.

La planeación resulta ser un acto de responsabilidad ética ante los otros, como Paulo Freire comenta, un docente que no investigue, organice, seleccione o proponga “No tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”. Para Pilar Arnaiz planear es precisar los aprendizajes esperados, secuencia de actividades, recursos, agrupamientos, evaluación para que en su implementación se pueda responder a la diversidad del alumnado, así evitar improvisar con los alumnos.

Planear versus improvisar ayuda a evitar la incertidumbre o preocupación diaria para decidir de manera atropellada qué hacer con los alumnos cuando están frente al maestro. La planeación previene desgastarse en tratar de orientar el aprendizaje, aminora el descontrol de los alumnos en el aula.

La visión que tienen algunos maestros al considerarla un medio para no “perderse” o, es “Una guía” y “tiene que ser flexible” refleja la importancia que les significa elaborarla, darle la utilidad necesaria para poner en práctica una mediación pedagógica con el conocimiento de los procesos que desea generar, al decidir las acciones que los alumnos deben realizar con la oportunidad de acompañar el acceso al aprendizaje, con toda la intención de “intervenir sobre las competencias cognitivas de los alumnos”.¹⁶⁶ Es decir es la manera de potencializar: inteligencia, adaptabilidad, capacidades, tener esta visión dinámica y flexible, permite observar el impacto que tiene durante el desarrollo, posibilita la adecuación durante el proceso de aplicación, así los comentarios dieron pauta para hacer una autoevaluación de planeaciones ya elaboradas de acuerdo a elementos del currículo que deben considerar en el momento de organizar el conocimiento.

Tania sensibilizó con un comentario:

“Miren, compañeros, este ejercicio no trata de evidenciar para descalificar el trabajo que hacen. Es solo una actividad para reconocer lo que estamos haciendo y lo que nos falta por hacer”.

Después se dio la indicación de sacar la planeación que se pidió, formaron equipos de tres integrantes, con la consigna “Van a revisar si en la planeación se identifican los aspectos que respondan a las preguntas: ¿qué van a aprender los alumnos?, ¿cómo van

¹⁶⁶ Lorenzo Tébar Belmonte. *El paradigma de*. Op. cit. p.1.

a aprender?, ¿en qué momento aprenden?, ¿con qué? y ¿cómo saber si aprenden? Las observaciones deben registrarlas en la tabla que se entregará. Todos iniciaron el trabajo comentaron entre ellos, voltearon las hojas una y otra vez con una intención de encontrar la respuesta a los indicadores. Otros iniciaron a registrar en el formato.

Mientras tanto, se repartieron papeles con palabras que implican acciones en el diseño de una planeación como: organizar, redactar, seleccionar, jerarquizar, estudiar, investigar, crear, innovar, evaluar, ajustar, comunicar, diseñar, mediar; después de 10 minutos inicio la plenaria.

Se estableció la pregunta: “¿Se observa qué van a aprender los alumnos?”.

Todos respondieron a una sola voz: “Los contenidos sí están”.

En el Plan de estudios 2011 la pregunta *¿Qué del aprendizaje?* se traduce en los aprendizajes esperados que determinan lo que cada alumno de saber, saber hacer y saber ser, son un referente de la planeación docente. La respuesta dejó entrever los conocimientos previos que poseen los compañeros, punto favorable como competencia pedagógica.

“¿Se observa cómo van a aprender?”

Nuevamente se escuchó en la mayoría: “Sí, son las actividades”.

Pero Sofía comentó:

“Yo no lo anoto, lo doy por hecho, cometo el error de que no lo escribo, como digo con esto, puedo hacer esto, y ya, y a veces te soy sincera, si no me sale una actividad la cambio en el momento”.

Improvisar es un riesgo latente en el cual puede caer cualquier docente, al encontrar dificultades para concretar el pensar hacer con el hacer ya en la práctica situación que puede confundirse con saberes basados en la experiencia o tal vez espontáneos, decir “Cometo el error” significa asumir una postura reflexiva crítica sobre la práctica con el interés de modificar el actuar profesional para comprender que la selección y diseño de actividades de aprendizaje propician la movilización de saberes, el proceso para acceder

al conocimiento si se tiene claro el qué, cómo y por qué atiende a todos los alumnos, al mismo tiempo la evaluación del logro de los aprendizajes esperados.

“¿Se identifica en qué momento?” Todos guardaron silencio. Solo Carmen dijo:

“No entiendo a qué se refiere”

Hablar de los momentos implica organizar la mediación cognitiva. Es decir, los momentos en los cuales se estimulan los conocimientos previos, se establece la relación con los objetos mediadores de interacción con los objetos cognoscibles y concluir con la expresión de lo aprendido. En el pasado me encontré igual que ellos, la intervención consistió en llevar materiales, hacer actividades, jugar, olvidando la secuencia facilitadora al acceso al aprendizaje. Reitero, yo viví esta reflexión a través de ellos, el desconocimiento implica a todos los discentes.

Se continuó con el cuestionamiento: “¿Identifican cómo saber si aprenden, en qué se traduce?”. Nuevamente todos respondieron: *“En evaluación”*.

Tania argumentó:

“Cuando reviso sus planeaciones solo anotan: ejercicio en el cuaderno, páginas del libro, pero no más”, la intención fue reflexionar sobre la importancia de la evaluación clara y formativa.”

“MD” participó con un comentario:

“Bueno, hay diferentes tipos de evaluaciones. Una entra en la sumativa y otra en la formativa. Yo lo concreto en la presentación de un producto”.

En una comunidad se práctica compartir e intercambiar saberes poseídos da la posibilidad de asumir un liderazgo cognoscitivo que guie al resto de los compañeros.

La evaluación es un elemento necesario de abordar dentro del desarrollo de competencias docentes que implica un análisis profundo sobre la modificación de lo hecho hasta el momento, establecer momentos, criterios, los instrumentos proporcionan información confiable sobre los resultados de aprendizaje.

Revisar los registros de las tablas coincidió con la verbalización de la realidad: la selección de aprendizajes esperados como guía que se debe enseñar, todos registran una serie de actividades que deben desarrollar los alumnos, los recursos se enfocan a algunos materiales cercanos como libros, cuadernos, guías, materiales de papelería, desconocen los momentos (inicio-desarrollo-cierre) al organizar las actividades, en último la asocian a la evaluación en este la mayoría de los docentes reconocieron el registro solo de instrumentos, pero no de criterios y momentos de evaluar.

En la plenaria todos se percataron de los resultados anteriores, comentaron situaciones donde rescataron la necesidad de mejorar la planeación fue el pretexto para continuar con *la siguiente información:*

“Miren, es el momento de reflexionar sobre la responsabilidad que tenemos en esta actividad fundamental de planear de manera didáctica, implica tener un dominio disciplinar del programa de cada grado, aprendizajes esperados, la creatividad para diseñar, seleccionar, organizar, ordenar, actividades y evaluar situaciones de aprendizaje.”

Olga, preguntó: *¿Entonces debo de contemplar todo eso, o sea, debo ajustar mi planeación?*

Tania respondió: *“Sí, pero debes pensar en cómo es tu grupo, cómo aprenden, y después en base a eso debes hacerla”*

Aproveché el momento para dejar de ser ajena a esta responsabilidad que debería ser conjunta. Además de corregir la tergiversada idea de la flexibilidad curricular individualizada.

“Miren, si revisamos y organizamos secuencias didácticas, con actividades apoyadas con materiales visuales, como láminas con imágenes, indicaciones escritas con letras grandes, con explicaciones cortas, claras acompañadas de señas o ejemplos e impliquen manipulación de materiales o movimiento físico, no habrá la necesidad de flexibilizar; por el contrario, si las actividades son diversas la posibilidad de aprendizaje de TODOS, los niños se amplía”.

Al final, los organizadores logramos notar la importancia de vincular las competencias pedagógicas aprendidas con la necesidad de optimizar habilidades didácticas, para que la diversidad acceda y participe del aprendizaje.

El lunes siguiente, sentarse con los integrantes del equipo de planeación dio la oportunidad de evaluar el impacto del tema, una reflexión de la UDEEI fue pensar en que la falta de implementación de .la lectura de un texto en relación a competencias didácticas interfirió en el aprendizaje de la comunidad, un logro fue observar el aumento en la participación. El diálogo resultó ser abierto, sin prejuicios, notándose mayor disposición para trabajar en equipos, es decir sin forzar la marcha lentamente está en construcción una comunidad de práctica.

Ese día encontré a Ana en el pasillo, me expresó:

“Oye, a mí no me quedó claro el objetivo de la junta en cuanto a la planeación, hasta le pregunté a Rosa y me dijo ¡Ay, maestra, lo que quisieron decir es que ya no copie la planeación de Lainitas, que ahora la haga usted!”

El comentario fue referente a haber logrado sembrar la intención de reflexionar de manera crítica la forma de elaborar la planeación con la optimización de desarrollar habilidades profesionales para favorecer el aprendizaje en los alumnos.

Otro referente importante fue dar seguimiento con la subdirectora escolar la entrega de planeaciones de esa semana. Al regresar a la dirección pregunté si ya habían entregado alguna, la responsable muy feliz respondió “¿Qué crees? Por lo menos cuatro ya cambiaron cosas; mira otro ya la hizo y me la entregó. Carlos ya especificó cómo va a evaluar”.

El interés de no perder el camino iniciado continuó por parte de Tania. El martes se acercó para decir:

“Regálame una copia del cuadro con indicadores. Enfantizó: “Préstamelo, Miss. Con esto voy a orientar a los compañeros para que su planeación pueda tener estos elementos”.

Antes de salir, nuevamente mostró la hoja, modificó el formato, aseguró que sería más fácil para ellos comprenderlo.

Acudir con algunos compañeros para conocer el impacto del propósito del tema brindó la siguiente información:

*“Mira, en ese momento pensé que era como si te estuvieran fiscalizando, pero si ya lo tomas con mayor profundidad te das cuenta que es como hasta por cuestión personal sin que lo tuvieras que enseñar. Esto te puede ayudar a saber qué es lo que estás haciendo”.*¹⁶⁷

El trabajo cooperativo tuvo resultados. Lo interesante es que hay pendientes que atender como: lograr una comunicación segura, compartir saberes y aumentar el trabajo cooperativo, el dominio y la práctica son los horizontes a alcanzar en la optimización de una planeación del aprendizaje para todos, esta filosofía será la continuidad de la próxima aplicación para reafirmar el conocimiento del programa curricular, el rol del docente y los enfoques de las asignaturas.

4.5. Responsabilidad curricular, un llamado del hacer docente

Continuar con la oportunidad de aprender entre compañeros con sentimientos de acogimiento permitió una detención para pensar en “...la jactancia del currículo y las didácticas como las formas modulares y naturales de recrear y reinventar lo educativo”.¹⁶⁸ Era momento para ir en contra del orden de la naturaleza, para recuperar la estética del aprendizaje. Resaltar algunos prerrequisitos para ser competentes didáctica y pedagógicamente al organizar el programa curricular fue la guía de la intervención en esta reunión.

Al hablar de una cultura de atención a la diversidad en la escuela inmediatamente se hace presente la figura del docente, su práctica pedagógica o la forma de hacer que

¹⁶⁷ Comentario de docente de primaria durante el desarrollo de la Unidad Didáctica: Si te veo, te reconozco, en la junta de Consejo Técnico Escolar correspondiente al mes de enero de 2017, en la escuela primaria José Torres Túnez.

¹⁶⁸ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op. cit. p. 34.

aprendan los alumnos. Si bien nadie nos obliga a saber todo lo explícito en pedagogía, sí tenemos la responsabilidad ética de conocer los materiales de apoyo y el currículo. Es tener “Un punto de apoyo y una palanca adecuada”¹⁶⁹ para mover al mundo hacia la diversidad en las aulas y solo así afirmar ser generador aprendizaje porque conozco la materia prima de mi profesión.

El trabajo en equipo continuó es esta reunión. Una dinámica de integración fue suficiente para formar equipos base y después equipos expertos como lo establece la técnica “rompecabezas” de Pere Pujolás. El fin es analizar elementos importantes de los programas de grado para desarrollar competencias docentes con la revisión en concreto de enfoques, el papel docente y trabajo en el aula, competencias a lograr y el trabajo por proyectos en las asignaturas de: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética e Historia.

Aprender con y entre todos ha dejado un buen sabor de boca. Descubrir los conocimientos que se poseen, provoca tener respeto a los saberes y al proceso de conocimiento de cada quién. Esperar la voz del otro con paciencia es una habilidad de mayor dominio.

Usar una hoja con consignas fue el medio para guiar el propio aprendizaje, la conversación y cooperación continuó fortaleciéndose; por primera vez la directora se integró a un equipo, después de analizar e identificar elementos mencionados dio inició la presentación de conclusiones.

En plenaria se planteó la pregunta generadora ¿Qué razón tienen la existencia de los enfoques en las asignaturas? finalmente son referentes cognoscibles en la concreción de los programas de grado, si el aprendizaje de la diversidad solo se enfrasca en el logro de aprendizajes esperados, cuarta la amplitud de conocimientos propuestos por los enfoques. Tener un dominio disciplinar pertinente, evita poner en juego saberes ingenuos, hechos solo de la experiencia.

Las participaciones iniciaron a aparecer:

¹⁶⁹ Gerardo Echeita. Op. cit. p. 113.

“Es para saber qué hacer con los niños”

“Habla de lo que deben saber los niños al terminar el año”

“No, eso no. Es lo que deben desarrollar los niños durante las actividades”

Realmente no se esperó respuestas apegadas al texto sería afianzar un conocimiento bancario, pero sí existen aprendizajes que se han aprendido sin razón vinculada con la realidad de su mundo. Poner en juego un rigor metódico del currículo para su estudio y relacionar con el mundo social. Sí, es necesario, es un compromiso ético hacia la profesión, a los alumnos y a la sociedad. Resulta importante tener claridad en este aspecto. Si se esquivo la reflexión existe un alto riesgo de crear barreras en el aprendizaje.

Conocer la propuesta pedagógica del enfoque da seguridad para adecuar el currículo a la diversidad, llevar un conjunto de ajustes en la organización y metodología que dé respuesta flexible, debe ser “un currículo abierto para que la oferta educativa sea lo más contextualizada posible y lo más sensible a las necesidades de cada centro”.¹⁷⁰ Si avanzamos en tener un dominio teórico se cumple un prerrequisito imprescindible para caminar hacia el siguiente nivel.

Cuando se habló sobre el papel del docente se anotaron palabras claves en un pliego de papel bond, para apoyar los medios de acceso al aprendizaje porque aunque somos adultos tenemos diferentes formas de arribar al conocimiento.

Las palabras se concretaron en el deber evitar transmitir la información, corregir trabajos de los alumnos sin cuestionar, y administrar tareas para casa. Propone promover la reflexión, el análisis, el alumno es el centro del aprendizaje, escuchar, promover conocimientos previos, motivación, diseñe estrategias. En ese momento traje a su memoria lo visto en el Consejo anterior respecto a las competencias para organizar el aprendizaje, la propuesta hegemónica de los programas.

Cuando terminó el registro se invitó a observar lo escrito. Una compañera expresó

¹⁷⁰ Pilar Arnaiz Sánchez. Op. cit. p.186.

“No, pues, no. Me estoy quedando corta”

Ante la escucha de la respuesta solo aseveré: tener estos momentos de enfrentar nuestros saberes ante los referentes teóricos que guían la docencia ayudan a reflexionar sobre la práctica, solo así “pensar en la práctica de hoy, de ayer, como se puede mejorar la próxima”.¹⁷¹ Porque somos seres inacabados, siempre en construcción, igual que el aprendizaje, el punto de inflexión no es quedarnos en el mismo lugar por toda la eternidad, debemos darnos la posibilidad de aprender. Comentario hecho por la vivencia personal al estar cursando la maestría, siempre hay objetos cognoscibles llevados en charola por los otros, solo así ser unos mismos.

Freire reitera la importancia del conocimiento docente “Un profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene la fuerza moral para coordinar las actividades de su clase”.¹⁷² Se continuó con otra pregunta ¿Las prácticas pedagógicas que utilizamos en este momento con los alumnos están desarrollando competencias en ellos? Se escuchó una voz muy baja: “No, pues no”

Alguien más argumentó

“Es que es imposible hacer todo lo que dice el programa, quién lo hizo no está frente a grupo, ya quisiera que estuviera aquí a ver si es cierto que se puede”.

Escuché con atención, después intervine “Sé que no es fácil la propuesta de conocer los programas, pero debemos darnos la oportunidad de aprender, al buscar, seleccionar, secuenciar, estrategias, recursos para lograr el aprendizaje en los alumnos”. Cuanto más asumamos el resultado de lo que hacemos, podremos vislumbrar por qué nuestras prácticas son de determinada manera. Así aumenta la posibilidad de transitar de una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica. Otro aspecto analizado fue identificar si las actividades registradas en la planeación reflejan una secuencia didáctica que favorezca la accesibilidad del aprendizaje situación propuesta en los programas de grado en un apartado llamado trabajo en el aula. Las ideas se tornaron a lo siguiente:

¹⁷¹ Paulo Freire. *Pedagogía*. Op. cit. p. 40.

¹⁷² Paulo Freire. *Pedagogía*. Ibídem. p. 87.

“Trabajo en pequeños grupos, individual y en grupo, además de poner diferentes actividades donde ellos aprendan por si solos”.

Si organizamos el mobiliario para el trabajo individual con el fin de mantener la alineación aprendida cuando fuimos estudiantes. Es el momento de emplear una mediación pedagógica en la organización del aula para el trabajo en equipos, como aquí mismo lo hemos experimentado, provoca aprendizaje en compañía, con la ayuda de quienes tienen referentes experimentales o conceptuales que han ampliado los conocimientos previos personales.

En la comunidad de práctica compartir saberes aplicados es un punto que sostiene el aprendizaje cooperativo, solo que ahora la intención es diferente, no es imponer o demostrar saber más que los otros por el contrario proponer con la esperanza de ser escuchada, haber elaborado un tríptico con información de estrategias para desarrollar la igualdad de aprendizaje para todos los niños, con sugerencias de “Medios de expresión, medios de representación y medios de compromiso”,¹⁷³ estos son medios de acceso al aprendizaje, nosotros seguimos aprendiendo con procedimientos diferentes.

La subdirectora escolar con quien planeé la actividad intervino:

“Miren, compañeros, ese es el punto: si nos damos a la tarea de revisar nuestros programas, sabremos qué hacer con los niños. Se lo comenté a la compañera, hicieron cambios en su planeación que se notaron, pero aún falta más. Yo creo que sí podemos”.

Saber que aprendemos de modos distintos y empleamos los saberes para solucionar situaciones de la vida diaria, condujo al siguiente punto, hablar del desarrollo de competencias.

Cada equipo mencionó las competencias a desarrollar en cada una de las asignaturas, información apegada al texto, cual intelectual memorizado que lee horas sin parar, que

¹⁷³ *Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje DUA versión 1.0.* Op. cit. p.11.

se domestica ante el texto con miedo de arriesgarse, habla de las lecturas casi como si la estuviera recitando de memoria.

Al generar la interpretación con sus propias palabras, porque es una debilidad general, realmente comprender qué es y el fin último de ser competentes, no por desconocimiento, sucede igual con las políticas educativas, sabemos de ellas, pero no las vinculamos con nuestra vida diaria, razón por la cual los materiales de apoyo son el enemigo cuando hay que estudiarlos para aprender, son nuestros amigos cuando damos sentido a algunos de sus elementos, por ejemplo, los aprendizajes esperados.

Finalmente, las competencias equivocadamente las hemos limitado a un saber hacer, estar, aprender y convivir, si logramos darnos cuenta de todo lo que conocemos por experiencia, por estudiar, movilizar todo nuestro bagaje cultural se transcribe en ser competentes pedagógica y didácticamente.

Al hablar otra vez sobre el trabajo en el aula y papel del docente una compañera expresó lo siguiente:

“Mira, yo creo que planear de otra forma sí ayuda. Por ejemplo, lo hago si tomo la asignatura de Formación Cívica y Ética planeo a partir de ella las demás asignaturas. Finalmente obtengo un proyecto y trabajar por proyectos sí te lleva a tocar de alguna manera esos aspectos que estamos revisando. Pero bueno, eso hago y me funciona”.

Es el arte de educar, tener capacidad transformadora. Su modo de adaptar el currículo de una estrategias en la educación de los alumnos; “El arte aplica un proceso adecuado que le inspira su buen entender, pero proyectado por el saber”.¹⁷⁴

Arnaiz considera el actuar anterior como “Las estrategias organizativas y metodológicas deben contemplarse en las programaciones docentes”. Es decir, si media la transversalidad entre las asignaturas, tiene claro las estrategias necesarias. Sin percibirlo

¹⁷⁴ Lorenzo Tébar Belmonte. *Educación hoy es, ante todo, humanizar, Hacia una pedagogía, mediadora con rostro humano*. <https://sites.google.com/site/allochilrendencanlearn/home/>. p. 5.

está planeando para la diversidad; está movilizando sus saberes; está siendo competente.

Inmediatamente aproveche el comentario para preguntar ¿Con el trabajo que hizo Sofía, habrá la necesidad de hacer la flexibilidad curricular para solo ciertos alumnos?

Sofía negó hacer doble planeación. Comentó que el trabajo por equipos incluye a todos, se ayudan entre ellos, participan con lo que pueden hacer, pareciera que se convierte en lo que llama Skliar el arte de educar “Saber, de algún modo en qué momento nos dirigimos a cualquiera y en qué momento nos dirigimos a cada uno”.¹⁷⁵ El trabajo de ellos en equipo permite dar la ayuda a quien lo solicite.

Al final se presentaron los perfiles en la unidad didáctica: “Conoce a sus alumnos, saben cómo aprenden y lo que deben de aprender”, aunque tienen un enfoque hegemónico, retomarlos como un referente del reconocimiento de la diversidad, se asoció a una competencia docente: “Analiza los propósitos educativos y enfoques didácticos de la educación primaria para su práctica docente”. Un silencio reflexivo inundó el aula, debido al tiempo que pasó muy rápido se interrumpió el momento de reflexión.

¹⁷⁵ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op. cit. p. 37.

LIBERARSE ES APRENDER A MIRAR DE OTRA MANERA LA REALIDAD

Ver la desigualdad en cualquier lugar de la ciudad fue lo que me llevó a elegir un encierro personal con el deseo de ayudar a aquellos que viven fuera de una totalidad enmarcada en la estandarización de la sociedad. Fueron motivos suficientes para buscar una liberación consciente de hacer lo correcto. Sin embargo, estoy segura que la vida coloca cada cosa en su lugar para comprender los significados de lo existente. Solo basta “indagar en sí mismo, el problema, es el nosotros mismos”.¹⁷⁶ Reflexionar y descubrir que no es necesario buscar fuera es el primer encuentro personal al identificar que todo se genera a partir del ser y de los propios actos.

Nuevamente me encuentro frente a la computadora. Es momento de rescatar el aprendizaje obtenido en este proyecto de investigación. En mi mente aparecen tantos sucesos significativos que no sé por dónde empezar. Es preciso organizar aquellos que recuperan el aspecto humano, social y filosófico de la diversidad, mirar en retrospectiva lleva a aseverar que “más sabe el Diablo por viejo que por Diablo”. Porque hoy estoy consciente de haber vivido en la creencia de tener un dominio sobre inclusión, misma que se ha desvanecido en este andar, cual neblina frente a los rayos del sol, para mirar un cielo azul con un horizonte infinito.

Ahora el tiempo aún juega a mi favor porque nada está totalmente determinado; el Diablo con su identidad definida similar a la asignada al ser docente especialista con poder sobre mis compañeros docentes. Hoy esta maestría la transforma. Los saberes obtenidos en este último tiempo me colocan como un diablo en condiciones de igualdad de cualquier humano terrenal. Me hace ser más vieja en cuanto a la experiencia obtenida, ante quienes están alejados de esta gran oportunidad de conocimiento, el punto principal de renacimiento es romper la mismidad desconocida e iniciar el camino hacia la luz brillante interminable en la perspectiva de alteridad es decir ser distinta, estar atenta a la escucha,

¹⁷⁶ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op. cit. p. 84.

mirada, comprensión y visión en la interacción con quienes habito en cualquier lugar de la vida.

Enfocar este proyecto hacia los docentes de la escuela primaria fue la decisión más oportuna para conversar sobre diversidad, normalidad, inclusión, porque si bien siempre juzgué su mínima “sensibilidad” hacia los otros, colegas o alumnos, es claro que todos somos producto de una situación económica, social y política que lleva a crear percepciones de homogeneidad donde siempre existe un ideal traslúcido perfecto, deseado pero nunca logrado y descubrir tener las mismas creencias aunadas a las diferentes identidades que asumimos como agentes sociales, profesionales de la educación o seres humanos frente a sociedades diversas demanda actuar con justicia y responsabilidad con un sentido de gesto-acto.¹⁷⁷ Es decir, educarnos más allá de contenidos conceptuales e iniciar a mirarnos cara a cara así reconocer desde nuestro cuerpo ser diversos, a recuperar la relación en y con los otros con sentimientos de igualdad y amorosidad, sentirnos acogidos en el espacio escolar, porque solo así el horizonte se amplía a ser hospitalarios en y con la sociedad.

Emplear la investigación narrativa con una metodología cualitativa significa vivenciar en carne propia un proyecto basado en el desarrollo de competencias como lo propone la Reforma Integral de Educación Básica. Logré, igual que los alumnos en las aulas, movilizar saberes individuales y compartir entre compañeros para obtener un producto final. Es decir, representa ser un ejercicio de metacognición donde se desarrollan competencias para el manejo de la información al identificar, evaluar, seleccionar, sistematizar información vinculada entre teoría-subjetividad-realidad, con la habilidad al escribir de manera simultánea sin perder el camino para enlazar los acontecimientos que construyen y reconstruyen infinidad de veces el escrito para transformar relatos en forma narrativa con carácter de informe de investigación, hasta lograr articular el problema pedagógico, horizonte impregnado de un Modelo de Atención Pedagógica con la planeación de Unidades Didácticas así buscar transformarnos juntos, entre compañeros. Como hice mención en el primer capítulo, es un reto convertirse en escritora y encontrar el propósito comunicativo esperado. Es claro que nunca se deja de aprender y cada

¹⁷⁷ Es lo más sustancial: el contacto entre cuerpos, la cotidianidad de los encuentros, la conversación, el estar juntos, los modos en que recibimos y damos lugar a otras vidas, dar las voces que habita lo social y lo escolar. Carlos Skliar. Pedagogías. Op. cit. p.178.

relectura hecha por la autora o por nuestros mediadores establece un co-aprendizaje. En adelante, cada suceso no será imperceptible, por el contrario, es mirar a profundidad a través de la máscara aquello interior lo verdadero encubierto por la apariencia física, no solo en el ámbito profesional, la investigación narrativa trastoca la vida completa.

Otra cualidad positiva es el poder de visibilidad que adjudica a quienes vivimos la realidad escolar, escuchar las voces ignoradas confundidas con quejas o inconformidades permite “volver a reencontrarnos con el olor, el dolor y la ternura”¹⁷⁸ sentidas ante las políticas educativas o exigencias administrativas, ahora no solo se atienden también expresan la subjetividad personal; registrar las voces de los otros les da una presencia viva en cada experiencia fundamentada con teoría, tener la satisfacción de estar cerca de las fuentes de información significa el sentido de la narrativa, cada suceso al final resultan ser un caldo de cultivo colaborador para comprender las causas y consecuencias de la vida escolar, situación que descentraliza al docente como único productor de exclusión e invita a voltear la mirada fuera de la escuela y conocer que somos parte de un sistema social normado para regular la diversidad.

Pensar en “Si te veo, te reconozco”, permite tener claro que para hablar de inclusión, primero es necesario estudiar sobre el concepto de diversidad, la intervención de una Unidad Didáctica contribuye a aseverar que es un binomio indisociable, cuando se comprende que es un rasgo inherente del ser humano, referente a las diferentes formas de sentir, pensar, actuar y convivir entre las sociedades, e identificar la falta de respeto a estas maneras de vivir es cuando se excluye, esto amplía la posibilidad de relacionarse de otra manera, es decir con sentimientos de alteridad al mostrarse de frente con el otro que no soy yo, así comprender que las diferencias individuales son un valor único, con la responsabilidad de atenderlas como desearía lo hicieran conmigo, solo de esa manera es posible abandonar una identidad individual para asumir una colectiva.

Por lo tanto en el ambiente educativo antes de pensar en una escuela inclusiva, lo interesante es pretender ser una escuela que reconoce la diversidad al interior de sus muros, tal presupuesto aclara la confusión socioeducativa de asociar de manera directa la inclusión con las condiciones de discapacidad, cuando esta última es una más de las

¹⁷⁸ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op.cit. p. 133.

miles diferencias humanas que existen en el mundo, por lo tanto la etiqueta “condición” sobra en la cultura de la diversidad. Comprender lo anterior fue el primer paso para educarme en inclusión dentro de una escuela de la mano con mis compañeros. Esto provoca reflexionar sobre culturas normalizadoras en búsqueda de la homogeneidad presentes en los centros escolares.

Lo anterior es el presupuesto necesario transformador, esta “perspectiva interactiva o contextual ayuda a pensar que tales condiciones sociales pueden cambiarse”,¹⁷⁹ si existe una cultura clara del reconocimiento de la diversidad por ende el interés por transformar las prácticas pedagógicas al optimizar el uso de competencias didáctico pedagógicas minimizarán las dificultades de aprendizaje, al planear las ayudas pedagógicas como las mencionadas en el Diseño Universal del Aprendizaje para facilitar el acceso cognitivo.

No se puede negar la realidad, aún existen percepciones heredadas con creencias de tener el derecho de excluir o a naturalizar la exclusión y el fracaso entre compañeros, hacia los alumnos. Estas situaciones colocan en riesgo la planeación del proyecto escolar como lo es la Ruta de Mejora Escolar. Sin embargo, si la escuela concibe los Consejos Técnicos Escolares como espacio de aprendizaje permanente con los referentes teóricos sobre diversidad, con el empleo de estrategias mediadoras como es conversar, intercambiar saberes, trabajar cooperativamente, con la autonomía para guiar y organizar el propio aprendizaje, existe toda la posibilidad de transformarlos en un lugar donde se sientan acogidos, reconocidos, valorados y aceptados entre todos. De lo contrario, será más difícil ejercer la docencia.

La creación de un grupo de docentes trabajadores en el sentido del interés de aprender, como una comunidad de práctica sensible de la responsabilidad de educar en y para la diversidad con un liderazgo centrado en la mejora de las prácticas pedagógicas pero sobre todo con un respeto hacia los otros, mis compañeros, tiene la gran capacidad de reflexionar sobre los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos. EL trabajo con la Unidad Didáctica “Porque somos diversos me transformo” deja entrever la posibilidad de realizar una autoevaluación de las competencias empleadas para planear al valorar si la selección de los elementos del aprendizaje tienen vínculo con la heterogeneidad

¹⁷⁹ Gerardo Echeita. *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea. 2007.p.112.

presente en las aulas. Se observa la tenacidad para conocer el qué deben aprender los alumnos; es decir, los aprendizajes esperados a lograr de acuerdo al grado escolar. En cuanto al cómo aprenden, la secuencia didáctica resulta ser el elemento con mayor carácter homogéneo por varias cuestiones; la primera es la idea conservadora de ser el poseedor de conocimiento responsable de enseñar, en lugar de ser un mediador pedagógico del aprendizaje, la segunda cuestión es desconocer la oportunidad procedimental donde la diversidad tiene mayor posibilidad de participación, el docente de diseñar diversas estrategias metodológicas u organizativas que faciliten el ajuste del currículo y el acceso al aprendizaje. Por último, la evaluación, es un aspecto donde aún permanecen culturas centradas en el uso de herramientas cuantitativas.

Al final solo algunos docentes logran reflexionar sobre la responsabilidad ética de considerar la heterogeneidad atendida al ser competentes para ajustar la planeación, otros continúan la transcripción. Sin embargo, puedo verme a través de ellos cuando comentan “Ya hice mi planeación. No la adapté, pero en el salón sé qué hacer o después usted me dice cómo hacerle, así con la información que nos dio”. Es obvio que reconocen la necesidad de transformar lo hecho. Es avanzar un escalón hacia el horizonte inclusivo. Son conscientes de que falta hacer cosas para responder a la diversidad del aula. Para otros, es seguro, aun no es el momento de ser sensibles de la realidad.

La experiencia vivida con el modelo pedagógico de una escuela para todos con la planeación de Unidades Didácticas con el énfasis de precisar conceptos, procedimientos, actitudes respaldan las experiencias y observaciones obtenidas durante la intervención. Tener que abandonar la dirección del conocimiento por el papel de mediador, ajustar una y otra vez la planeación determinó la conciencia de tener la presencia de lo siguiente: alteridad-curriculum-aprendizaje y participación; vivenciar el empleo de competencias didáctico pedagógicas es romper con el individualismo acostumbrado hacia la apertura al trabajo cooperativo con el intercambio de saberes entre docentes. Comprender la existencia interna de los otros al mirarlos con detención, escuchar como si fuera *yo misma* ayuda a colocarme en una situación de igualdad con un sentido de pertenencia. Es aquí donde comprendo que una pedagogía de la diferencia es una pedagogía pensada en la diversidad, por lo tanto, amplia e inclusiva.

Los recursos existentes en la unidad “Conociendo mi programa curricular” deja claro las tecnologías que promueven la inmediatez de las cosas, facilitan el trabajo, ahí es donde los docentes encuentran la utilidad de encontrar información desmenuzada del currículo, a pesar de la existencia de sugerencias didácticas, orientaciones sobre el papel docente para mediar el conocimiento, los enfoques que guían la naturaleza de las asignaturas y las competencias a desarrollar integrados en los programas de grado, la pedagogía prioriza los aprendizajes esperados, aquí el pensamiento de Freire se reafirma un maestro que no estudia, investiga a fondo el currículo, entonces su responsabilidad docente será cuestionable, esto no deja fuera al personal de educación especial.

Es imposible modificar la historia de la organización administrativa de los servicios educativos, hasta el día de hoy la escuela continuará con la presencia de docentes de primaria y especialistas de la UDEEI, quienes nos formamos en un área de atención específica, ambos debemos abandonar la idea totalizadora del sistema, desaparecer la línea imaginaria de ser diferentes, de tener responsabilidades personales para identificarnos diversos, característica que favorece dialogar y cooperar en favor de la inclusión, actuar con justicia dando a cada quien lo que necesita, abandonando la salvación heroica ejercida de manera empobrecida sobre los otros.

Ahora las declaraciones internacionales adoptadas por educación especial adquieren sentido después de varios años de servicio. Es evidente que la primera memorización al texto se relaciona solo con el carácter jurídico, como ley; ahora como acto de justicia ética, social y humana; es decir, inclusiva es posible promover su cumplimiento con un raciocinio y convencimiento del ser. Así el término inclusión deja de verse solo como texto para comprender que es un proceso con un vínculo social, humano y por tanto educativo. Solo basta platicar con alguien fuera del ambiente educativo para comprenderlo, un ejemplo de ello es el siguiente suceso:

“Al estar en un internet la señora que atiende el lugar pregunta: ¿qué estudias? De manera inmediata respondí: —Una maestría en inclusión —dejó de imprimir mi tesis. Con cara de asombro pregunta: —¿Y eso qué es? ¡Nunca he escuchado eso!”

En ese momento comprendí la importancia de la escuela con la responsabilidad de transformar el espacio pedagógico en un lugar dónde se eduque sobre inclusión. Ahora el reto es hacer que el pensamiento y consciencia sea coherente entre lenguaje y acto al poner en juego la subjetividad reconocida al respetar la de mis compañeros de UDEEI y primaria, porque no es posible vivir e interpretar las experiencias por otros. Reaprender sobre las categorías de diferencia, diversidad, educación y culturas inclusivas exige ser responsable de establecer una relación de respeto con quienes vivo la vida al aceptar los saberes experienciales, profesionales y disciplinares de quienes son docentes igual que yo, a aprender a trabajar de manera cooperativa, “al callarse la propia lengua para escuchar la rebeldía de los otros”,¹⁸⁰ al hacer una intervención de la acción reflexiva, solo así minimizar actos y prácticas de exclusión.

En cuanto a los modelos o planteamientos de educación especial, tendré la autonomía de hacerlo como menciona Carlos Skliar “quiere decir en paz. No abandonar, dejar en paz”.¹⁸¹ Es decir, con la plena libertad de estudiar y concretar con una visión de alteridad alejada de un beneficio personal o institucional. Por el momento la demanda administrativa de catalogar a los maestros y alumnos bajo indicadores negativos, se convertirán en doble acción; una cuestionar antes de cumplir con indicaciones institucionales y otra ejercer con una visión de respeto y diversificada.

La flexibilidad curricular debe ser pensada para todos los alumnos. Pilar Arnaiz menciona la importancia de establecer medidas que atiendan a la diversidad, por lo tanto conocer estrategias organizativas, recursos y criterios de evaluación conduce la posibilidad de trabajar en cooperación al estar disponible¹⁸² en el desarrollo de competencias como la investigación, selección, concreción para enriquecer la planeación. Así abandonar la creencia que el alumno es el único responsable de su desgracia para asumir la responsabilidad pedagógica de su vida escolar.

Aún quedan demasiadas prácticas para reflexionar. Deseo no confundir la emoción de conocimiento con la mirada social e inclusiva de actuar en el futuro, la sensibilidad de provocar los menos daños colaterales en este andar docente será el camino a seguir.

¹⁸⁰ Carlos Skliar. *Pedagogías*. Op. cit. p. 134.

¹⁸¹ *Ibíd.* p. 83.

Esta investigación fortalece la intervención en los Consejos Técnicos Escolares con la gran oportunidad de transformación de las culturas, prácticas y políticas escolares de cualquier centro escolar, aún queda mucho trabajo por hacer en el futuro, lo importante es no perder el camino hacia la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, H. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*. 13(3), 1-27.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *EDUCAR*. 47(2), 237-252.
- Azorín Abellán, Cecilia & Arnaiz Sánchez Pilar. (2013). Una experiencia de innovación en educación primaria, medidas de atención a la diversidad y diseño universal del aprendizaje. *Revistas pedagógicas* (22), 9-30.
- Bauman Zygmunt. (2011) *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. México. FCE.
- Bolivar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*., 4(1).
- Butler, J. (2016). *Los sentidos del sujeto*. Barcelona: Herder.
- Castellanos Garcia, M. (Julio-diciembre de 2015). Las comunidades de práctica, como una estrategia para mejorar la práctica docente. *Tejido en telar de pedal*, 1(7).
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cruz, M. (2005). *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*. Barcelona: Anagrama.
- Delory-Monberger, C. (2011). El relato de sí como hecho antropológico. En/4 Narrativas de experiencias en educación y pedagogía de la memoria. *Colección narrativas, autobiografías y educación*.
- Derrida Jaques. (1998). *Política de la amistad*. Seguido de los oídos de Heidegger. Trotta.
- Diario Oficial de la Federación. (2014). Acuerdo.06/05/14. Junio. México: SEP.

- Díaz Meza, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas:relatando ser maestro. *Revista Científica. Guillermo de Ockman.*, 5(2).
- Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. México. FCE.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 2). Madrid: Narcea.
- El Consejo Técnico Escolar.(2014). *Una ocasión para el desarrollo profesional docente*. México: SEP.
- Escudero, J. (2011). Fracaso escolar, Exclusión educativa, ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1).
- Fierro Cecilia, Fortoul B. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Files.wordpress. (2016). Juegos para la educación intercultural. Abril. Obtenido de <https://recursosdidactics.files.wordpress.com/.../integracion-exclusion-rechazo-prejuicio>.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: SIGLO XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: SIGLO XXI.
- García, C. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP. DEE.
- Guzmán Chiñas, M. (2009). *Educación en y para la diversidad, ¿principio de desigualdad o inclusión?* 2009. México: UPN.
- Kaplan, Carina & García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología. OEI.
- Kapuscinski, R. (2010). *El mundo de hoy*. Barcelona: Anagrama.
- Lévinas, E. (2005). *Humanismo del otro hombre*. México: SIGLO XXI.
- Lledó, C. A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial. Hacia una educación inclusiva*. Madrid: CCS.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar proyectos de aula con proyectos de investigaciones*. Málaga: Aljibe.

- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden una escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa* (21).
- Maset Pujolàs, P. (2003). El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas. Obtenido de http://www.deciencias.net/convivir/documentación/D:cooperativo/AC_algunasideaspracticaspujolas_21p.pdf Barcelona España.
- Murillo Arango, G. (2011) (comp.) Narrativas, Autobiografías y Educación. *4/Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación y Facultad de Filosofía y Letras. CLACSO.
- OCDE (2009) El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve? . Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.
- Plan de estudios 2011. (2011). México: Secretaría de Educación Pública.
- Rabinovich, S. (2004). *Lo otro. Heteronomía y porvenir. Día de la filosofía*. México: UNESCO.
- Ranciére, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Romano, P. (1999). "*Judith Butler*". *La formación melancólica del sujeto*. Economía, Sociedad y Territorio, 2(6).
- Rose, D. (2008). Guía para el Diseño Universal del Aprendizaje, DUA. versión 1.0. *Universal Design for Learning (UDL)*. Versión castellana para uso interno en los estudios del magisterio. CAST. UAM.
- Ruíz Olabuénaga, J. (2007). *Metodología de la investigación cuantitativa*. (Vol. 15). Bilbao, España: Universidad de DEUSTO.
- Sennet, R. (2012). *Juntos rituales, placeres y políticas de cooperación*. Barcelona: Anagrama.
- SEP (1994) *Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular. USAER. Cuadernillos de integración educativa*. (Vol. 4). México: SEP. DEE.
- SEP (2014-2015) Concurso de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica. Y propuesta de etapa, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. (2014-2015). México. Subsecretaría de Educación Básica, Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

- Silberkasten, M. (2006). *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires: TOPIA.
- Skliar, C. (2007). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2009). Poner en tela de juicio, la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 17(41).
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Suárez, D. H. (2008). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación acción para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. En memoria del VII Seminario REDESTRADO. Nuevas regulaciones de América Latina.
- Tébar Belmonte, L. (2001) El paradigma de la mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI. Obtenido de <http://matosas.typepad.com/escuelasquepiensannaci/2005/08/elparadigmadehtlm.p.3>
- Tébar, Belmonte, L. Educar hoy es, ante todo, humanizar. Hacia una pedagogía con rostro humano. Obtenido de <https://sites.google.com/site/allourchildrencanlearn/home/educar-hoy-es-ante-todo-humanizar>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. 2006. p.1.
- Torres Santomé, J. (2010). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura Escolar*. Madrid: Morata.
- Torres José, A. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Editorial Torres y Asociados.
- UDEEI, *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo*. (2015). México: SEP.

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. España. Obtenido de <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMAS.PDF>.p.VII.

Van,Manen., M. (1998). *El tacto de la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Walter, B. (2008). *El narrador*. Barcelona.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidos.

Zabalza Miguel, A. (2004). *Competencias docentes del profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.

ANEXOS

Anexo 1. La indagación antropológica de los hechos colabora a establecer la relación causa-efecto en el tiempo con coherencia, de acuerdo al contexto histórico, las situaciones que se presentan y los actores que participan en los hechos.

CONTEXTO	SITUACIÓN QUE SE PLANTEA	ACTOR
<p>La narrativa se sitúa en un momento histórico-social de Educación Especial en atención de la discapacidad antes, durante y después de un planteamiento integrador a las escuelas primarias regulares en 1996, obedeciendo a políticas educativas normalizadoras establecidas en un marco internacional y nacional para lograr la igualdad de oportunidades con el funcionamiento de la USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular)</p> <p>Ahora en 2016 la creación de escuelas inclusivas con la UDEEI (Unidades de Educación Especial y Educación Especial); considerando como eje central el desarrollo del currículo concretado en la planificación docente y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes de grupo y especialista darán cuenta de la relativa atención de la diversidad.</p> <p>En vinculación con la comunidad escolar con la intención de atender a la diversidad presente en las escuelas.</p>	<p>El actuar docente en la realidad escolar bajo la interpretación personal de procesos establecidos en modelos de atención institucionalizados por la Dirección de Educación Especial lleva a narrar experiencias vividas al desarrollar prácticas enfocadas a la atención de alumnos etiquetados con Necesidades Educativas Especiales, ahora denominados “Enfrentan Barreras para el aprendizaje y la Participación”, utilizando modelos de apoyo donde cobra relevancia el origen de la discapacidad o dificultad, para psicologizar a los alumnos y brindar apoyos terapéuticos o individualizados que <i>segregan</i> el acceso y participación del aprendizaje en las aulas, naturalizando el fracaso escolar.</p> <p>En la buena intención de ser inclusivos se evidencian las prácticas y estrategias docentes de primaria y especial en la organización de los contenidos y situaciones didácticas, con la elaboración de la flexibilidad curricular plasmados en la planificación cuestionando si existe justicia curricular en atención a la diversidad.</p>	<p>Director</p> <p>Maestros de primaria</p> <p>Maestra especialista</p> <p>Alumnos</p>

Anexo 2. La entrevista es la herramienta para recuperar la voz de los otros, ésta da el valor de investigación social al proyecto y colabora a establecer el vínculo con las categorías teóricas.

ASPECTO A DOCUMENTAR	ESCUCHA RECUPERADA	FRAGMENTO DEL RELATO A DOCUMENTAR	ASPECTO RECUPERADO DE LA ENTREVISTA
MAESTRO 1			
ENSEÑANZA	<p>¡Ay, maestra, para qué me complico la vida, esto es rápido! En internet esta la página de Lainitas, solo le pongo la página busco sexto año. Rápido corto y pego, a veces lo que es un poco difícil es que quede como el formato que pide Olga, ya ve cómo es, a fuerza ha de ser como ella dice. Así cumplo con la planeación, si eso quiere pues se las hago. Porque eso de andar buscando en los libros del programa para planear es difícil ya ve que están muy grandes y todo viene revuelto hay que andar buscando, como le hago yo es más fácil.</p>	<p>El fragmento se va a introducir en las prácticas de exclusión en la segunda parte de la narrativa.</p>	<p>Planeación, organización de la enseñanza</p>
APRENDIZAJE	<p>Es fácil porque ya ve que tengo la guía que siempre pido, eso me ayuda. Allí los pongo a trabajar los temas que vienen en la guía resuelta que yo ya tengo, entonces nada más reafirman. Les explico si no entienden les vuelvo a explicar despacio o pongo otro ejercicio y así más o menos le echan ganas, luego los que ya le entendieron rápido se vienen a calificar. Otros los lentos y distraídos siempre son los últimos. Así paso a la otra actividad.</p>		<p>Ejercicio Actividad</p>

PARTICIPACIÓN	Mire, maestra, eso de trabajar en equipo, es difícil porque luego hay unos chamacos que solo se ponen a platicar o jugar hasta copian, por eso yo formo los equipos, porque ya sé quién platica o no hace nada, entonces mejor los separo y así si sale el trabajo.		Trabajo en equipo
---------------	---	--	-------------------

Anexo 3. Ordenar la muestra del relato colabora a hacer un microanálisis de la información para identificar con precisión el ámbito de intervención.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	PRÁCTICA DE EXCLUSIÓN	BARRERA	PROBLEMA PEDAGÓGICO	ÁMBITO
Los maestros utilizan las planeaciones que existen en internet, allí está la dosificación de los aprendizajes esperados por bimestre con una serie de actividades a desarrollar, comentan: “Me dice cómo hacerle, si los niños no entienden pongo un ejercicio más y ya, complemento el trabajo escolar con un libro de apoyo que contiene ejercicios	Crea desigualdades en las oportunidades de aprendizaje y participación en el acceso al currículo generando éxito o exclusión ante el aprendizaje. Los docentes no perciben la importancia de planear para vincular los elementos para qué, cómo, y a través de qué enseñar. Consideran que es trabajo de poca relevancia, si ellos conocen los contenidos al guiarse por libros de apoyo o por estar en un grado por años,	La planificación y el desarrollo de actividades trasladadas de internet significan una barrera para el desarrollo de competencias docentes que respondan a la diversidad de los alumnos en los grupos de acuerdo a las condiciones de discapacidad, origen étnico, lingüístico, cultural, económico o social implementando los apoyos pedagógicos necesarios y	Utilizar planeaciones estandarizadas y una metodología poco innovadoras, variable, creativa no responde a las necesidades de aprendizaje de la diversidad presente en los grupos, los docentes no desarrollan competencias necesarias para relacionar contenidos y situaciones didácticas.	Didáctica pedagógica

individuales para trabajar en casa”.	predominan saberes experienciales sobre los científicos, por lo tanto la planeación, aseguran que sin la elaboración de la planeación aún hay aprendizaje con los niños que cuentan con altas habilidades.	garantizar el acceso al aprendizaje.		
--------------------------------------	--	--------------------------------------	--	--

Anexo 4. El análisis de las prácticas de exclusión, crean las barreras, ambas en colaboración enriquecen la ubicación de la situación problemática.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA
<p>En la primaria José Torres Túnez, no estar a la altura de la tarea docente tiene un impacto en los resultados de aprendizaje de los alumnos porque los maestros consideran la planeación como un documento administrativo que deben entregar en la dirección. No perciben la importancia de conocer y vincular los elementos de los programas de grado que favorecen saber: ¿para qué?, ¿cómo? y ¿a través de qué enseñar? Aseguran que sin la elaboración aún hay aprendizaje, se guían con libros de apoyo o por estar varios años en un mismo grado, predominan saberes aprendidos en la experiencia y práctica, sobre los propuestos de investigaciones educativas actuales y usan tecnología de páginas electrónicas para copiar planeaciones estandarizadas. Los aspectos registrados son pasos de desarrollo homogéneo, es una propuesta uniforme que el docente traslada sin cambio alguno a los grupos aun cuando saben que los alumnos son diferentes al grupo que atendieron el ciclo anterior. La facilidad de encontrar los aprendizajes esperados ligados con actividades prescritas, hacen que la evaluación no sufra ninguna transformación, se conserva el uso de exámenes para conocer los temas aprendidos por los alumnos y otros criterios como cumplimiento de tarea, conducta, participación y asistencia, que no dan cuenta de la aplicación del conocimiento. Finalmente convergen para poder asignar un número final.</p> <p>Entre colegas se apoyan compartiendo las páginas electrónicas o material recopilado por años. Son pocos quienes investigan en la red por iniciativa propia. Ellos atesoran sus logros volviéndolos personales. Otros tienen cuidado de pedir ayuda por temer ser estigmatizados al poseer mínimas habilidades en el uso de las tecnologías o en la búsqueda de recursos. Sin tener que hacer nada más lo anterior ayuda a cumplir con el requisito, volviendo sólida la estrategia por varios ciclos escolares. Son barreras que fortalecen la ausencia de competencias docentes en el desarrollo de habilidades para investigar, analizar, seleccionar y organizar el aprendizaje de acuerdo a todas las variables</p>

posibles de una realidad escolar como lo es la diversidad de alumnos, cambios sociales, reformas educativas, etcétera. Al final se hace presente una reflexión temporal y pasajera después de la acción, sobre la falta del desarrollo de aprendizajes funcionales para la vida diaria sin modificar el actuar docente.

Anexo 5. Las preguntas detonan ubicar las causas socioeducativas o sociopedagógicas que se convierten en un problema pedagógico.

Aspectos	Situación problemática.
Área o situación de interés.	Planeación del aprendizaje.
Origen	La planeación es considerada como un requisito administrativo
¿Qué lo produce?	La fragilidad del desarrollo de competencias didácticas pedagógicas
¿Qué consecuencias tiene?	Su actividad pedagógica se reduce a la administración de contenidos o temas fracturando el conocimiento y la cooperación, se anula el intercambio de aprendizajes
En la escuela José Torres Túnez los maestros carecen de competencias didácticas pedagógicas para guiar el conocimiento de los alumnos, no hay relación entre el aprendizaje, los recursos y la evaluación, su actividad pedagógica se reduce a la administración de contenidos o temas fracturando el conocimiento y la cooperación. Se anula el intercambio de aprendizajes, la evaluación se limita a la medición de conocimientos valorados de manera cuantitativa, la homogeneidad latente es causa de injusticia curricular para la diversidad presente en las aulas. Al final del día los alumnos no aplican en su vida diaria los aprendizajes obtenidos.	

Anexo 6. Finalmente, el Horizonte de futuro, es un enunciado afirmativo para resolver el Problema identificado.

¿Qué quiero?	Formar una comunidad de práctica entre docentes en los Consejos Técnicos Escolares
¿Cómo lo voy a hacer?	Con el modelo de Pilar Arnaiz a través de la planeación de Unidades didácticas.
¿Para qué lo voy a hacer?	Para desarrollar competencias didáctico pedagógicas en la organización y orientación del aprendizaje
¿Por qué lo voy a hacer?	Porque es una oportunidad de atender la diversidad presente en las aulas.

La comunidad de práctica entre docentes formada en los Consejos Técnicos Escolares, es una oportunidad para desarrollar competencias didáctico pedagógicas en la organización y orientación del aprendizaje con la planeación de Unidades didácticas que atiendan la diversidad presente en las aulas.

Anexo 7. Con la intervención se espera encontrar la respuesta a dos interrogantes que buscan la reflexión durante la intervención con el propósito de transformar la exclusión.

Preguntas
¿Es necesario lograr una conciencia ética sobre la profesión docente en la necesidad permanente de utilizar competencias didácticas pedagógicas para guiar el aprendizaje de acuerdo a la situación contextual social de todos los alumnos del grupo?
¿Los maestros podrán reconocer que el desarrollo de competencias didácticas pedagógicas es un acontecimiento ético para ir al encuentro de los otros para dar una respuesta educativa con el principio de diversidad?

Anexo 8. Establecer propósitos tiene la intención de guiar la estrategia de intervención para formar la comunidad de práctica y el desarrollo de competencias docentes para atender a la diversidad.

PROPÓSITOS
<ul style="list-style-type: none">• Reconozcan las prácticas de exclusión realizadas• Reflexionen sobre aspectos curriculares para guiar el aprendizaje• Identifiquen la importancia para desarrollar competencias didácticas pedagógicas.• Conozcan la Unidad didáctica como un modelo de atención pedagógica para atender la diversidad en las aulas.

Anexo 9. Unidades didácticas.

Unidad didáctica 1

ESCUELA	UNIDAD DIDÁCTICA	FECHA
Primaria José Torres Túnez	Formemos una comunidad.	Enero 2017 50 minutos
DIMENSIÓN DEL PERFIL:	COMPETENCIA DOCENTE:	COMPETENCIA CONTRA HEGEMÓNICA:
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.	El Consejo Técnico Escolar se transforma en una comunidad de práctica donde participan de manera libre, aprenden y construyen en cooperación.
DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL
Infieren ideas sobre el concepto de comunidad y práctica Explican y argumenta sus comentarios. Elaboran conclusiones sobre: comunidad de práctica	Debatan ideas respetando turnos e ideas diferentes. Toman acuerdos y compromisos Participan y cooperan en el trabajo grupal.	Aprecian las opiniones expuestas durante la plenaria. Tienen una actitud abierta hacia propuestas externas. Muestran interés por el tema.
SECUENCIA DIDÁCTICA	AGRUPAMIENTOS	ESPACIOS
Dar la bienvenida Presentar el propósito del proyecto. Establecer reglas para el trabajo Plantear el interés de conformar una comunidad de práctica. Promover y escuchar la participación Toma de acuerdos.	Grupal	Aula de medios.
RECURSOS	EVALUACIÓN	
Computadora	CRITERIOS	INSTRUMENTOS
		MOMENTOS

USB Presentación de Power Point.	Identifican aspectos relacionados con el concepto: comunidad de práctica. Debaten con escucha y respeto las ideas de sus colegas. Se establecen acuerdos por todos los integrantes. Tienen actitudes que mejoran el trabajo cooperativo para el aprendizaje.	Hoja de rubricas.	INICIAL Atención FORMATIVA Participación Manejo de conceptos. FINAL Toma de acuerdos
-------------------------------------	--	-------------------	--

Unidad Didáctica 2

ESCUELA	UNIDAD DIDÁCTICA	FECHA
Primaria José Torres Túnez	Si te veo, te reconozco	Febrero 2017 90 minutos
DIMENSIÓN DEL PERFIL:	COMPETENCIA DOCENTE:	COMPETENCIA CONTRA HEGEMÓNICA:
Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	Construye ambientes favorables para el aprendizaje	Reconoce prácticas de exclusión desarrolladas en el aula con la diversidad de alumnos
DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL

<p>Prácticas de exclusión asociadas</p> <p>Normalidad, anormalidad.</p> <p>Reconocimiento del concepto diversidad, diferencias.</p>	<p>Analizan y reflexionan sobre actitudes de exclusión en la vida diaria a partir de vivencias personales.</p> <p>Identifican prácticas de exclusión desarrolladas en la primaria</p> <p>Identifican en el uso de criterios de normal o anormal son referentes de exclusión</p> <p>Identifican que la diversidad es parte de toda la comunidad escolar</p> <p>Reflexionan sobre la modificación de actitudes de exclusión.</p>	<p>Reconocen sentimientos al ser objetos de exclusión.</p> <p>Reflexionan sobre la clasificación social asignada a la diversidad utilizando parámetros normalizadores.</p> <p>Valoran la diversidad como una característica inherente a cualquier comunidad social.</p> <p>Muestran interés por valorar la diversidad como una posibilidad para cambiar de actitud en la relación con los otros.</p>
SECUENCIA DIDÁCTICA	AGRUPAMIENTOS	ESPACIOS
<p>Bienvenida y presentación del propósito de la intervención “Comunidad de práctica”</p> <p>Entrega y resolución de cuestionario.</p> <p>Desarrollo de la dinámica: El equipo atómico</p> <p>Reflexión sobre rechazo y exclusión social</p> <p>Plenaria: Identificación de ideas sobre los términos: mayoría, normalidad, anormalidad, desigualdad, diversidad, diferencias, basados en lectura del texto: De la cultura del Hándicap a la cultura de la diversidad, Pág. 46, 47, 48,77.</p> <p>Plenaria</p> <p>Registro de prácticas de exclusión en la escuela.</p> <p>Llenado del cuestionario final</p> <p>Relatoría de la intervención.</p>	<p>Individual</p> <p>Parejas</p> <p>Grupal</p>	<p>Tiempo del Consejo Técnico Escolar en el aula de usos múltiples</p>

RECURSOS	EVALUACIÓN		
	CRITERIOS	INSTRUMENTOS	MOMENTOS
Cuestionarios 1 y 2. Documento. Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Capítulo II. López Melero Miguel Pliegos de papel bond Plumones Tarjetas Etiquetas adheribles	Identifica actitudes de exclusión Reconoce que la diversidad es un concepto relacionado con las diferencias. Identifica prácticas de exclusión en la escuela y aula con la diversidad de alumnos. Identifica los conceptos de normalidad, anormalidad, diversidad en relación a la vida diaria La diversidad es una oportunidad de aprendizaje en el aula. Reconoce que se necesita transformar las prácticas para atender a los alumnos	Hoja con criterios para evaluar de acuerdo al nivel de logro. Comentarios por escrito Conclusiones, propuestas de solución	INICIAL cuestionario participación FORMATIVA Trabajo en equipos Debate dialógico en equipos Cooperación entre los integrantes FINAL Autoevaluación de la comprensión del tema.

Unidad Didáctica 3

ESCUELA	UNIDAD DIDÁCTICA	FECHA
Primaria José Torres Túnez	Porque Somos Diversos Me Transformo	Mayo 2017 90 minutos
DIMENSIÓN DEL PERFIL:	COMPETENCIA DOCENTE:	COMPETENCIA CONTRA HEGEMÓNICA:
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.	Moviliza saberes para desarrollar competencias didácticas pedagógicas para organizar el aprendizaje de todos los alumnos.

<ul style="list-style-type: none"> • Qué planificación es necesaria, • Una planificación tiene como resultado • Saberes que implica <p>Con los referentes del texto se hará un análisis de una planeación para identificar. ¿Qué? ¿Cómo? ¿En qué momento?, y ¿cómo saber si aprenden los alumnos?</p> <p>En plenaria recuperar la información vinculada con el análisis de la planeación. Precisar en los puntos de las competencias o saberes necesarios para planear. Acuerdos Evaluación</p> <p>Tiene relación con la diversidad de mi grupo. Esto puede ayudar a mejorar los aprendizajes de los alumnos.</p>	<p>Equipos Técnica “Rompecabezas”, Se forman equipos base, se asignan responsabilidades, se complementa con la formación de equipos expertos, para regresar al equipo base e integrar la información.</p>		
RECURSOS	EVALUACIÓN		
<p>Proyector</p> <p>Computadora</p> <p>Power Point</p> <p>Libro Competencias Docentes: Coronado Mónica pág.118, 117.</p> <p>Fotocopias</p> <p>Resistol</p> <p>Papel bond</p> <p>Planeación</p>	<p>CRITERIOS</p> <p>Identifican el sentido funcional de planear el aprendizaje</p> <p>Reconocen la importancia de desarrollar competencias o saberes para planear.</p> <p>Vinculan información teórica con el instrumento utilizado para planear.</p>	<p>INSTRUMENTOS</p> <p>Cuestionario Productos Conclusiones acuerdos</p>	<p>MOMENTOS</p> <p>Inicial Conocimientos previos</p> <p>FORMATIVA Trabajo cooperativo. Recuperación y análisis de información. Hoja de indicadores</p> <p>Final Acuerdos</p>

Hoja con indicadores de análisis. Material bibliográfico de Pujolàs Pere. Aprendizaje cooperativo	Responden positivamente a la importancia de desarrollar competencias		Reflexión de Hoja de evaluación. Seguimiento.
---	--	--	--

Unidad Didáctica 3.1

ESCUELA	UNIDAD DIDÁCTICA	FECHA
Primaria José Torres Túnez	: Competencias didáctico pedagógicas	Mayo 2017 90 minutos
DIMENSIÓN DEL PERFIL:	COMPETENCIA DOCENTE:	COMPETENCIA CONTRA HEGEMÓNICA:
Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	Construye ambientes favorables para el aprendizaje	Reconoce prácticas de exclusión desarrolladas en el aula con la diversidad de alumnos
DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL
Identificar el sentido funcional de planear el aprendizaje. Reconocer la importancia de desarrollar competencias o saberes para planear.	Trabajan en equipo. Participan libremente. Toman decisiones para organizar el trabajo. Trabajan de manera cooperativa.	Responden positivamente a la importancia de desarrollar competencias
SECUENCIA DIDÁCTICA	AGRUPAMIENTOS	ESPACIOS
Mencionar factores que influyen en los resultados de aprendizaje obtenidos hasta el mes de febrero ¿Cómo podemos afrontar estas situaciones para trabajar con lo que tenemos? ¿Cómo se traduce en una acción?	Grupal	Aula de usos múltiples.

<p>Orientar a los maestros a identificar la planeación como el recurso para contemplar factores positivos y adversos para mejorar el aprendizaje.</p> <p>Vincular con competencias docentes.</p> <p>Análisis de una planeación.</p> <p>Reflexión sobre la importancia de mejorar la planeación con el uso de saberes pedagógicos</p> <p>Acuerdos.</p>	<p>En equipos de tres integrantes</p>		
RECURSOS	EVALUACIÓN		
<p>Planeaciones.</p> <p>Formato de</p> <p>Indicadores.</p> <p>Papel bond.</p> <p>Plumones.</p>	<p>CRITERIOS</p> <p>Responden positivamente a la importancia de desarrollar competencias.</p> <p>Identificar el sentido funcional de planear el aprendizaje.</p>	<p>INSTRUMENTOS</p> <p>Cuadro de indicadores</p> <p>Comentarios escritos.</p> <p>Grabadora.</p> <p>Hoja de evaluación</p>	<p>MOMENTOS</p> <p>INICIAL</p> <p>Conocimientos previos</p> <p>FORMATIVA</p> <p>Hoja de indicadores</p> <p>FINAL</p> <p>Acuerdos</p> <p>Comentarios escritos</p> <p>Seguimiento.</p>

Unidad Didáctica 4

ESCUELA	UNIDAD DIDÁCTICA	FECHA
<p>Primaria José Torres Túnez</p>	<p>Conociendo mi programa curricular</p>	<p>Junio 2017</p> <p>90 minutos</p>
<p>DIMENSIÓN DEL PERFIL:</p>	<p>COMPETENCIA DOCENTE:</p>	<p>COMPETENCIA CONTRA HEGEMÓNICA:</p>
<p>Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender</p>	<p>Analiza los propósitos educativos y enfoques didácticos de la Educación</p>	<p>Comprende la importancia de conocer la flexibilidad del</p>

	Primaria para su práctica docente.	enfoque para atender la diversidad en el aula.	
DIMENSIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN PROCEDIMENTAL	DIMENSIÓN ACTITUDINAL	
Relacionar la competencia didáctica pedagógica con la planeación y conocimiento de enfoques. Analizar los enfoques de las asignaturas Del Plan 2011. Identificar elementos básicos que pretenden los enfoques. Describir las orientaciones didácticas de las asignaturas.	Seleccionar información relevante. Organizar información para organizar un gráfico. Exponer de manera clara y precisa. Cooperar y dialogar entre compañeros.	Apreciar la relevancia del conocimiento de los enfoques de las asignaturas para orientar su planeación. Cooperar en el intercambio y organización de la información. Valorar el papel docente en el desarrollo de los enfoques	
SECUENCIA DIDÁCTICA		AGRUPAMIENTOS	ESPACIOS
<p>1.- Bienvenida. Presentar el propósito a lograr durante la actividad.</p> <p>2.-Recordar el sentido de competencia docente.</p> <p>3.- Recordar las competencias didácticas necesarias para organizar el aprendizaje.</p> <p>4.- Formar equipos base.</p> <p>-Fraccionar el texto en tres partes: enfoque, competencias: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia A desarrollar en los alumnos y rol del maestro de las cuatro asignaturas.</p> <p>-Después se formarán grupos expertos por cada aspecto, revisan e intercambian información</p> <p>-Regresan al equipo base.</p>		<p>Trabajo en equipos</p> <p>Técnica: El rompecabezas</p>	<p>Consejo Técnico Escolar.</p>

<p>-Organizan la información</p> <p>5.- vincular con el trabajo con los alumnos.</p> <p>6.- comentarios finales.</p>			
RECURSOS	EVALUACIÓN		
<p>Aula de usos múltiples.</p> <p>Copias de material bibliográfico</p> <p>Computadora</p> <p>Proyector.</p> <p>Papel bond.</p> <p>Plumones.</p> <p>Hojas con consignas.</p> <p>Hojas de colores.</p> <p>Hojas con indicaciones.</p>	<p>CRITERIOS</p> <p>- Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.</p> <p>-Explica las características de las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir de los enfoques didácticos de las asignaturas de Educación Primaria.</p> <p>-Coopera en el equipo.</p>	<p>INSTRUMENTOS</p> <p>Hoja de criterios.</p> <p>Cuestionario.</p> <p>Productos</p>	<p>MOMENTOS</p> <p>Inicial</p> <p>Cuestionario</p> <p>Formativa</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Final</p>

