



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 094 Centro



Maestría en Educación Básica
Pedagogía de la diferencia e interculturalidad

Comunidades de aprendizaje: un camino hacia la
transformación de la práctica educativa de la UDEEI en la
escuela secundaria

TESIS

Para obtener el grado de Maestría en Educación Básica

Presenta:

Lisbeth Maldonado Cortes

Director de tesis:

Dr. Juan Bello Domínguez

Ciudad de México

Noviembre 2021



Dictamen para trabajo de
TITULACIÓN

Ciudad de México a 15 de octubre de 2021

LIC. LISBETH MALDONADO CORTES

PRESENTE

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado:

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN CAMINO HACIA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA UDEEI EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Opción: TESIS

A propuesta del Asesor DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en Educación Básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA
SECRETARIO	JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
VOCAL	TERESITA DEL NIÑO JESÚS MALDONADO SALAZAR
VOCAL	LILIANA DURÁN CRUZ
VOCAL	VICENTE PAZ RUIZ

ATENTAMENTE

EDUCAR PARA TRANSFORMAR

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CENTRO



S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Agradecimientos

Este logro profesional se constituye de un recorrido en mi vida personal, académica y laboral, por lo que agradezco y valoro a quienes me han permitido aprender, desaprender y reaprender a lo largo de cada trayecto.

A mis padres, hermanos, esposo y amigos que me han permitido seguir avanzando y han acompañado mi camino aportando sus saberes, cuestionamientos y pensamientos que han hecho eco y han dejado aprendizajes invaluable. Gracias por las largas horas de escucha que generaron muchas de las líneas aquí escritas y por los diálogos que han enriquecido mi ser. Con sus enseñanzas, sus ideas y su personalidad han dejado en mí una huella de su ser, pero sobre todo agradezco por brindarme su mano y alentarme a seguir siempre adelante.

Cada etapa me ha transformado y con ello he trazado nuevas formas de ver el mundo, de entender realidades y de construir nuevos senderos, en este recorrido sumo mi gratitud a mis maestros y compañeros de la línea de pedagogía de la diferencia e interculturalidad, así como mi reconocimiento y aprecio, gracias por la guía en la construcción y deconstrucción de prácticas y pensamientos que dieron paso a la visualización de nuevas posibilidades y de esa utopía posible de la práctica educativa, transformaron los diversos significados que tiene el aprendizaje y la enseñanza.

Una mención especial y agradecimiento sincero a mis compañeros de trabajo, alumnos y padres de familia que formaron parte de esta construcción en la generación de espacios para el intercambio.

A cada una de ustedes les estaré infinitamente agradecida por el aporte a mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 DE LO NORMATIVO Y LO NORMAL: POLÍTICAS QUE ENMARCAN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	4
1.1 Concepción de las diferencias en el marco global	5
1.2 Formalización de la práctica docente en el ámbito institucional	15
1.3 ¿Trabajando en la diferencia o de forma diferenciada?: un acercamiento a la cultura de la escuela secundaria	32
1.3.1 La práctica educativa como docente de la UDEEI	43
1.4 Mi trayectoria como docente, el antes y la construcción del ahora	49
CAPÍTULO 2 FORMAR COMUNIDAD Y ACOMPAÑAR APRENDIZAJES EN EL MARCO ESCOLAR	55
2.1 El establecimiento de jerarquías de poder y la normalización	55
2.2 Interculturalidad: del pensamiento estático a un proceso de construcción.....	57
2.3 Transformación de la práctica educativa desde la interculturalidad	62
2.4 Comprender el aprendizaje y la enseñanza como un proceso de acompañamiento	66
2.5 Diálogo e intercambio para construir comunidades de aprendizaje	73
CAPÍTULO 3 PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO	81
3.1 Planteamientos desde el enfoque de investigación acción	81
3.2 Problematicación de mi práctica docente. Definición y descripción	83
3.3 Objetivo	88
3.4 Preguntas de investigación	88
3.5 Prácticas e interacciones para la reflexión	88

3.6 Técnicas e instrumentos para la identificación de variables.....	90
3.7 Definición de las variables a transformar.....	93
3.7.1 Análisis desde la intervención de la UDEEI.....	94
3.7.2 Visión externa de las prácticas educativas de la UDEEI: docentes y madres de familia	100
3.8 Estado del arte	103
CAPÍTULO 4 CONSTRUYENDO COMUNIDAD	107
4.1 La acción diaria de la UDEEI.....	108
4.2 El CTE como espacio de intercambio y construcción.....	111
4.3 Hacia la consolidación del aprendizaje desde la diferencia.....	113
CAPITULO 5 AVANCES Y TRANSFORMACIONES EN COMUNIDAD	122
Bibliografía.....	133
Anexo 1 Registros de clase.....	138
Anexo 2 Entrevista y cuestionario a padres de familia	159
Anexo 3 Cuestionario a docentes.....	160
Anexo 4 Concentrado de respuestas de cuestionario a docentes.....	161
Anexo 5 Concentrado de respuestas de cuestionarios y entrevistas a madres de familia	165
Anexo 6 Registro de actividad en grupo.....	167

INTRODUCCIÓN

Las diversas políticas tanto económicas como educativas, culturales y sociales, trazan el camino que define en cierta parte lo que es el ser docente, existen además diferentes funciones marcadas a partir de cada nivel educativo, así como perfiles, parámetros e indicadores que precisan lo que debe ser, saber y hacer cada figura que participa en el ámbito educativo, en las páginas siguientes se pone de manifiesto la problematización desde diferentes áreas que conllevan a generar prácticas, políticas y culturas particulares en los entornos escolares, específicamente desde lo planteado como docente de Educación Especial.

Desde el planteamiento de la Política de Inclusión Educativa se busca una intervención por parte de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI centrada en atender las diferencias, pues estas se visualizan como una desventaja que debe superarse.

Cuando las acciones realizadas en la práctica diaria se miran desde un posicionamiento de reflexión, se plantean cuestionamientos que llevan a identificar diversas variables que intervienen y que se desarrollan en los espacios escolares, las cuales pueden ser un camino hacia la transformación.

Al iniciar este proceso de reflexión fue con la idea dar respuestas a algunos cuestionamientos y con ello dar soluciones, sin embargo, el mismo desarrollo y acercamiento me llevaron a replanteamientos de lo que se trabajaría, pues dejar de lado ideas de lo que implica ser una especialista en el marco de la Educación Especial como UDEEI, significó una ruptura en esta nueva construcción.

Los análisis parten de identificar aquellos aspectos que enmarcan y perfilan las actuaciones educativas como docente de Educación Especial, ya que son la base para comprender las acciones que se realizan y posteriormente mirar mi práctica diaria pues desde la reflexión de las propias acciones es como pueden gestarse posibilidades, a continuación, se describe el proceso de construcción que se trabajó en cada capítulo.

En el capítulo uno se hará una revisión sobre el marco global, ya que son las políticas que perfilan los parámetros, metas, contenidos y formas de organización, orientan las acciones a desarrollar por parte de la autoridad educativa a niveles nacionales, por lo que también se reflexionará y analizará a partir de estas últimas las acciones relacionadas con la política de inclusión educativa que se ha desarrollado y concretando en los modelos de atención determinados para Educación Especial, teniendo estas un impacto en las formas en que se visualizan las diferencias, al definir formas de “atender” la diversidad, partiendo de modelos asistenciales a los planteamientos actuales.

Así mismo se hace una descripción del contexto escolar y áulico del nivel secundaria, abordando como se considera el aprendizaje, la enseñanza y la inclusión y la forma en que estos aspectos definen algunas prácticas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI, también se presenta una mirada de las formas de organización del trabajo entre la UDEEI, docentes, alumnos y padres de familia, además de las dificultades, logros y perspectivas generadas a lo largo del trabajo como docente de UDEEI.

En el capítulo dos se presentan algunos elementos teóricos que permiten dar cuenta de las concepciones y abordaje de las diferencias, contrastando desde enfoques que trazan jerarquías de poder de una cultura dominante con saberes únicos, hacia ideas de la interculturalidad como relaciones complejas con negociaciones, intercambios y construcciones constantes e inacabadas.

Desde dichas concepciones se sustenta el análisis de las prácticas educativas llevadas a cabo como docente de la UDEEI, así como la propuesta de la transformación en las mismas, tomando como línea el dejar de centrar las diferencias en ideas de carencia u obstáculos para entenderlas como una forma de construir nuevos saberes, de enriquecer y transformar la individualidad en un nosotros.

También se aborda el enfoque de la pedagogía de la diferencia y la mediación, en la que se establecen las bases con las que el docente como mediador tiene que considerar para la transformación de su práctica, de este modo puede contribuir con el diseño y desarrollo de situaciones de aprendizaje que favorezcan la potencialización

de habilidades en los alumnos, aprendiendo de y con la diferencia pues el intercambio y diálogos permiten un mejor conocimiento de los otros, además se retoman las bases desde el Plan y Programa de Estudios de Educación Básica que consideran el planteamiento de los procesos aprendizaje como una construcción, en los que se debe guiar al alumno para consolidar ciertos conocimientos, sin olvidar los saberes con los que los cuentan y aquellos que se pueden potencializar a partir de los intercambios dentro del aula y con la comunidad.

En el capítulo tres se establece la metodología desde el enfoque de la investigación-acción a partir del cual se puede visualizar aquellos elementos que contribuyen a la problematización de mi práctica docente como construcción de objeto de conocimiento, a través del uso de diversos instrumentos y técnicas que permitieron concentrar la información para el análisis, reflexión y comprensión de las relaciones generadas en la interacción de la comunidad escolar para concretar una propuesta de intervención desde la función como docente de la UDEEI.

En el capítulo cuatro se desarrolla el proceso educativo de intervención como docente de la UDEEI considerando una comunidad de aprendizaje en la que el diálogo y el intercambio son la base para la construcción, avance y mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza, también se presenta el seguimiento que se realizó de las actividades propuestas, así como, la evaluación de la intervención considerando los elementos principales del enfoque intercultural.

En el capítulo cinco se realiza la evaluación y análisis de la intervención que permite un acercamiento a la resignificación de mi práctica como docente de la UDEEI, la cual se fue dando a lo largo de la construcción de este proyecto, se traza una posibilidad de transformación en las prácticas focalizadoras y diferenciadoras en las cuales puede caerse desde la política de la inclusión educativa para dar paso al planteamiento de trabajo desde una comunidad de aprendizaje con enfoque de una Educación inclusiva e intercultural.

CAPÍTULO 1

DE LO NORMATIVO Y LO NORMAL: POLÍTICAS QUE ENMARCAN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Los seres humanos se conforman de elementos diversos que definen el pensamiento, acción y forma de relacionarse con la cultura, en ella que se gestan saberes, acciones, valores y significados que se encuentran en constante intercambio.

Con la modernización, globalización y competitividad que ha establecido la cultura de occidente para el resto de culturas, incluida la latinoamericana, se ha llegado a naturalizar la diferencia ocultando desigualdades que se mantienen en el interior, como es definido por Walsh (2012) el ejercicio del poder marca patrones de desigualdad que pretenden legitimar formas de “atención” al diferente para acercarlo a lo que se considera normal.

Estas formas de relación social tienden a unificar, normar y perfilar prototipos de personas que definen un estándar, quienes no logran “adaptarse” a los criterios establecidos son juzgados, inhibidos, reprimidos o invisibilizados, de acuerdo con Foucault (2001) a partir de instituciones como la escuela, la familia y la iglesia se han creado mecanismos de regulación que buscan corregirlo a través del establecimiento de diversas políticas y acciones.

La educación es central en el marco de las políticas internacionales, nacionales y locales, ya que a partir de estas se traza un camino para impulsar y promover el tipo de docentes, alumnos, aprendizajes, valores y formas de enseñanza y aprendizaje a trabajar en las escuelas.

A continuación, se revisarán algunas de las políticas que han proyectado ejes principalmente para definir modelos de atención a la diversidad en el marco de la inclusión educativa.

El análisis considerará elementos que Dietz (2011) traza sobre tres tipos de enfoques discursivos y modelos de educación intercultural, los cuales se perfilan a partir de tendencias internacionales.

El primero lo denomina educar para asimilar y/o compensar; la cultura dominante busca que quienes “se integran a ella”, se adapten a sus determinaciones, es un proceso unidireccional, para ello llevan a cabo acciones que “compensen las deficiencias” que presentan a través de actuaciones pedagógicas con el fin de que superen las desventajas derivadas de su diferencia, se piensa que se apoya a los otros porque tiene carencias o limitaciones por no coincidir con lo que ellos determinan es normal.

El segundo es educar para diferenciar y/o bioculturizar, pretende enseñar la lengua y cultura de origen a un escolar, posicionando a quien se encuentra en un estatus de poder como conocedor único, sus opiniones, saberes y necesidades se colocan por encima de lo que la comunidad de origen conoce, como si las personas no tuvieran el conocimiento suficiente de su lengua y cultura y necesitaran que se les enseñara sobre ella; este modelo a su vez traza un camino para normalizar hacia a la lengua dominante.

Por último, educar para tolerar, se reduce a una suma aditiva de culturas en contacto, al proponer fomentar el respeto intercultural y la tolerancia se convierte nuevamente en asimilacionista al buscar incorporar lo “ajeno” a lo “propio” se sigue de alguna forma victimizando a los grupos minoritarios, pues se les sigue enunciando como distintos.

Con ello se han trazado políticas que plantean “oportunidades” para el acceso a la educación y el aprendizaje considerando que los grupos vulnerables o minoritarios dentro del marco de acción son quienes deben ser “atendidos” y de esta manera se busca sean incluidos, visibilizados, tolerados y asimilados a las culturas que los “acogen”.

1.1 Concepción de las diferencias en el marco global

Con la Declaración Universal de Derechos Humanos que surgió en el año de 1948 se da la pauta para la proclamación de referentes que indican los derechos que de ninguna manera deben ser negados a los seres humanos, aprobando como uno de ellos la educación, enunciado en el artículo 26 de dicha declaración, en sus dos primeros puntos, se refiere que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (ONU, 2015, p. 8)

Hace énfasis en la educación como parte fundamental de los seres humanos para su desarrollo en el ámbito social y cultural, aunque no se centra en aspectos académicos, aprendizajes o contenidos que consideren de relevancia, sí menciona que “la instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada” y al hacer referencia a la educación superior enuncia que ésta se dará en “función de méritos respectivos”, sin embargo a pesar del establecimiento de estos derechos, las brechas que existen para el acceso a la educación siguen reproduciéndose o aumentándose.

La desigualdad continúa presente cuando los derechos parecen centrarse solo en un tipo de población, dejando para “los otros” una visión de acceso que será obtenida solo a partir de méritos u oportunidades, así mismo, se crea una tendencia a perfilar modos únicos de pensar y hacer que conlleva a generar procesos de aprendizaje desiguales, al partir de ideas de características homogéneas quienes no se adaptan a éstas quedan fuera.

Se posiciona un tipo de saber y conocimiento, determinado como único y verdadero, que no da cabida a modos otros de saber, aprender o enseñar, desde el marco político se organizan las sociedades, se definen estructuras y se conforman grupos, todo esto mediado por relaciones de poder o dominio, con el establecimiento de jerarquías un grupo se coloca por encima de otro y se definen posicionamientos únicos.

Igualmente se han creado sistemas de clasificación a partir de la categoría “raza”, lo que marca un criterio para la distribución, dominación y explotación mundial que refuerzan jerarquías y divisiones identitarias. A lo largo de la historia “el blanco (europeo o europeizado, masculino) se ha colocado en la cima, seguido por los mestizos y finalmente los indios y negros en los peldaños últimos. (Walsh, 2012, p. 67)

La dominación no solo está relacionada con el poder, sino también con el conocimiento, Walsh (2012) lo llama colonialidad del saber, que hace referencia a colocar el pensamiento eurocéntrico como único verdadero dejando fuera otras

opciones de conocimiento, no son válidas otras explicaciones que no sean las impuestas por los blancos europeos.

Como formas de dar solución a estas políticas que generan desigualdad, se han realizado propuestas que pretenden resolver las demandas de grupos considerados minoritarios, vulnerables o en riesgo. Se cree que con el establecimiento de declaraciones, políticas y normas se generarán procesos sociales que darán respuesta a las formas de entender la diferencia, sin embargo, lo que se logra es dictar modos de ser, actuar y pensar, categorizando y separando en grupos de acuerdo con características definidas y determinadas por un grupo.

Así por ejemplo, en la Declaración Mundial de Educación para Todos de 1990 en Jomtien, Tailandia; se traza el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, dichas necesidades serán una referencia que deben ser trabajadas por las escuelas, se centra en los siguientes cuatro aspectos: lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas, determinados como los contenidos básicos necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad (UNESCO, 1990).

En el preámbulo de dicha declaración, se hace referencia que, a cuarenta años de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a la educación aun no era para todos, algunos no conseguían completar el ciclo de educación básica y otros no lograban adquirir los conocimientos y capacidades esenciales, considerando una vez más solo el saber escolar como el principal para el desarrollo.

Aun cuando refiere que los saberes tradicionales, la herencia cultural, lingüística y espiritual común debe ser respetada, se realiza solo de forma enunciativa ya que las estructuras y el fondo de las políticas y formas de actuación no se transforman, para poder cumplir con ello el docente deberá priorizar las ya mencionadas necesidades básicas de aprendizaje.

Continuando con lo establecido en el preámbulo de la Declaración Mundial de Educación para Todos, hace referencia al planteamiento que la educación debe proporcionarse a todos, así como reducir las desigualdades y eliminar la discriminación que se da dentro de los contextos escolares, para brindar posibilidades

de aprendizaje a grupos desasistidos, considerando dentro de esta clasificación a pobres, niños de la calle, poblaciones de zonas remotas y rurales, migrantes, indígenas y minorías étnicas (UNESCO, 1990) se reproduce la idea y planteamiento de que es necesario diferenciar al “todos” a partir de una condición determinada que los vuelve vulnerables y necesitados.

Implica que “esos todos” de quienes se habla son un grupo con características similares que obedecen a una norma, los que no se adaptan a ella porque presentan características diferentes, no son parte de esa definición, están fuera y por lo tanto requieren ser integrados bajo términos o condiciones específicas, pero ¿cómo se están considerando las diferencias? ¿por qué se vuelve necesario establecer categorizaciones? ¿los derechos son una garantía o solo oportunidades para algunos? ¿solo esas necesidades son básicas para considerar que hay aprendizaje? ¿se reducen las desigualdades o se abre más la brecha?

El Estado tiene la concepción de que al establecer programas para compensar desigualdades está garantizando los derechos o transformando las relaciones en los grupos a los cuales las dirige, sin embargo, de fondo lo que sigue propiciando son otras formas de discriminación, una “discriminación positiva” (Pincus, 1994 citado en Dietz & Mateos, 2011) la cual se da a partir de políticas asistencialistas.

La atención a la diversidad desde esta perspectiva separa, señala, divide y categoriza al delimitar lo que es considerado normal de lo anormal, lo regular de lo irregular, reafirmando las clasificaciones a partir de resaltar características específicas, existen dos grupos, un “ellos” y un “nosotros”, las acciones afirmativas que en teoría buscan disminuir la discriminación “dando atención”, en la práctica establecen tratos diferenciados (Dietz & Mateos, 2011).

“El tratamiento diferencial sea éste asimilador, integrador, segregador, etc. proporcionado desde los sistemas educativos oficializados y dirigido a determinados grupos supuestamente minoritarios, forma parte de las “políticas de identidad” del Estado-nación” (Dietz & Mateos, 2011, p. 30).

Dentro de este contexto en el que se piensa que al categorizar o “reconocer” se dará una “atención a la diversidad” dentro de un marco de igualdad, se estableció la

Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad en 1994 la cual es pauta para iniciar con un enfoque de educación integradora, plantea la igualdad de oportunidades principalmente para las personas con discapacidad.

Al referir UNESCO (1994) aspectos como “enseñanza dentro del sistema común, acceso a escuelas ordinarias, incluir a todos con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y prestaciones educativas especiales” traza una idea de que las diferencias se presentan solo en algunas personas y cuando están presentes son sinónimo de deficiencia o ausencia, por ello deben ser atendidas.

Con el planteamiento de las Necesidades Educativas Especiales se refuerza la visión de las deficiencias, incompletudes o impedimentos atribuidas a las características de las personas, por lo que las formas principales de actuación e intervención serán basadas en incorporar a la norma o lo común a quienes son identificados como diferentes, cuando se logre su adaptación, sus necesidades educativas especiales desaparecerán y podrá considerarse como alguien que superó sus desventajas.

En la definición de las políticas de asimilacionismo, se busca que las personas identificadas con diferencias étnicas, por ejemplo, se liberen de lo que no les permite participar plenamente de la cultura escolar, bajo la idea de que, si en la escuela se favorecen sus identificaciones culturales, no tendrán el crecimiento académico y desarrollo esperado. De acuerdo con Aguado, Gil, Jiménez y Sacristán (1999) la meta se convierte entonces en liberar a los estudiantes de sus características para que adquieran los valores y conductas de la cultura dominante.

La forma de ver y entender las diferencias desde el sistema social y educativo está relacionada con la clasificación y jerarquización, que trae como consecuencia agrupaciones de alumnos que requieren clases compensatorias, se adopta un modelo del déficit que justifica actuaciones basadas en modelos o programas que pretenden remediar esa diferencia, se marcan barreras que en ocasiones llegan a ser insuperables, la única solución sería “dejar de ser la persona que uno es” por ello focalizar la diferencia y atribuir al alumno una carencia es ver a las personas como problemas (Aguado & Del Olmo, 2009) .

De este modo el planteamiento de la política de inclusión promovió la idea de que la inclusión estaba relacionada a la incorporación de poblaciones con características “diferentes” a la “escuela regular”, por lo que se comenzó a relacionar que el hablar de inclusión hacía referencia a personas con discapacidad y posteriormente también relacionada a los que identificaron como grupos vulnerables por pertenecer a alguna etnia o nivel socioeconómico bajo.

Así el enfoque integrador que buscaba un número mayor de matrícula de “alumnos especiales” en la “educación regular, se fue relacionando con la inclusión educativa y se estableció como una característica aparte de la educación, se crearon prácticas de separación, clasificación y señalamiento como promesa de que se tendría una igualdad educativa sin considerar que las divisiones generarían desigualdades, “tener acceso” no significó garantizar el desarrollo de aprendizajes para los alumnos, se continúan dando procesos de exclusión y de desigualdad en las escuelas.

Se debe recordar que la heterogeneidad es característica de los grupos y que la homogeneidad es el resultado de una acción intencionada de ordenar, clasificar, controlar (política, social, psicológica o educativamente), que no hay una sola mirada ni forma de entender y concebir las cosas, la diversidad se relaciona con otras formas de ver el mundo, reconocer sus miradas sin buscar ejercer el poder sobre el otro (Aguado & Del Olmo, 2009), recordar que trabajamos ya en la diversidad.

Pensar que la diversidad sirve para categorizar alumnos que enfrentan por ejemplo una condición de discapacidad, es dejar de lado que cada uno es único, irrepetible e irremplazable, la diversidad es un valor que nos enriquece, podemos ayudarnos unos a otros, por ello es importante reconocer como menciona Santos (2000) que existirán alumnos que tengan mayor necesidad de ayuda por ello hay que formentar la sensibilidad hacia el reconocimiento del otro, para que los procesos de aprendizaje y enseñanza se puedan dar en un contexto de solidaridad, respeto y diálogo constante.

Por lo anterior es que resulta un tanto innecesario agrupar o categorizar a la educación, fragmentando a los alumnos, esto no implica que borren u omitan que nos diferencian las actitudes, las capacidades, las emociones; no es necesario establecer categorizaciones, encuadrar o encasillar como requisito para aprender, conocer las

características de como es cada uno de los alumnos permitirá diversificar las formas de establecer situaciones de aprendizaje.

El enfoque inclusivo es una cualidad de la educación que busca crear espacios de aprendizaje compartido en un marco de respeto y solidaridad, desde esta referencia el derecho a la educación no es visto como una oportunidad, por lo tanto no se crean categorizaciones y no se trabaja aparte, no es una tarea que corresponda o este destinada solo para un grupo.

La Educación Inclusiva, pretende recuperar al sujeto que fue diluido por la política económica neoliberal, ir en contra de toda intención homogeneizadora y de estandarización, cambiar el pensamiento único por los pensamientos múltiples y heterogéneos, además de legitimar las identidades individuales y colectivas como protagonistas y determinantes del acto educativo (Santos, 2019, s/p).

Considerar que debe haber una educación regular y una educación especial que se encargue de promover la inclusión implica seguir creando divisiones que excluyen, segregan y pretenden modificar lo que cada persona es, para borrar o eliminar con lo que no se está de acuerdo. “Cuando se habla de educación especial creo que se produce una tautología. ¿Puede haber educación que no sea especial, que no refiera a cada niño en particular? O es especial o no es educación” (Santos, 2000, p. 24) por lo tanto la educación no puede dividirse en función de crear estrategias diferenciadoras.

El buscar incorporar técnicas de normalización conllevan el ejercicio de poder, bajo discursos del cumplimiento de justicia e igualdad, estas prácticas suprimen identidades, borran al otro para hacerlo que se parezca a lo que se considera es mejor, se ha reproducido la idea de que para ser aceptado se debe cambiar. De acuerdo con Walsh (2012) es así como se han dado “identidades impuestas, homogéneas y negativas que pretenden eliminar las diferencias históricas, geográficas, socioculturales y lingüísticas”.

Las identidades predatorias como las denomina Appadurai (2007) son construcciones sociales o acciones que buscan eliminar otras categorías sociales, considera que algunos grupos ven como una amenaza a otros y entonces sus identidades y estereotipos buscan predominarlos.

En el marco de estas políticas las escuelas han adoptado una mirada única hacia la diversidad, se define en términos de excepcionalidad, dificultad, problema, minoría, grupos especiales, necesidades específicas, compensación educativa, así la diversidad se asocia de forma discursiva pero también práctica, con características definidas para un determinado grupo social (Aguado, 2011).

Ha prevalecido a lo largo de los años, en cada reunión internacional realizada y en el establecimiento de los marcos de acción, elaborar o modificar políticas públicas a fin de orientarlas hacia la atención del diferente, de acuerdo con las evaluaciones realizadas, por ejemplo en Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal en el año 2000, existieron avances en cuanto al número de alumnos que tuvieron acceso a la educación, acercándose al “acceso universal a la educación primaria y terminación de la misma” pero a pesar de ello refieren, siguen existiendo obstáculos a superar para dar respuesta a las necesidades y los valores de la sociedad para que todos logren alcanzar los estándares establecidos en una educación de calidad (UNESCO, 2000).

El aumento en la cobertura aún no ha sido suficiente ya que hasta ahora los procesos educativos no se han acompañado de acciones efectivas para garantizar no solo el acceso sino la permanencia, pero fundamentalmente que se logre una satisfacción efectiva de los procesos de aprendizaje de los alumnos (Blanco, 2006)

Los estándares trazados se vuelven entonces no solo un referente, un objetivo o un marco que orienta aprendizajes, se vuelve una meta con la que se espera que todos lleguen de la misma forma, al mismo ritmo y sin conflictos, para ello se establecen diversas acciones que contribuyan a alcanzar dichas metas.

Continuando con los planteamientos que se han realizado a partir de la política de inclusión se tiene, por ejemplo, el denominado “Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos” (Index como también se le conoce), con el cual se pretende orientar a las escuelas hacia las características que deben tener para ser una escuela inclusiva.

Se basa en la autoevaluación de la cultura, políticas y prácticas escolares, las cuales parten de identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que se

presentan y con base en ello realizar un plan de acción que busca modificar aquellas prácticas, cultura o políticas no inclusivas, para ello se consideran una serie de indicadores, los cuales son cuestionamientos a docentes, alumnos y padres de familia (Booth & Ainscow, 2000).

En el índice si bien se refiere que no es exclusivo para alumnos con discapacidad, sino que es para garantizar el aprendizaje y participación de todo el alumnado, sigue la concepción de que existe una barrera, una deficiencia o un problema que obstaculiza al alumno y al final se busca la adaptación ya sea del alumno, padre de familia o el mismo docente para responder a lo que el indicador refiere debe ser una cultura, práctica o política inclusiva.

Dentro del ámbito de la Educación Especial y la inclusión educativa, la implementación de este índice puede verse como una orientación o guía para las escuelas, sin embargo, la forma en que debe llevarse a cabo (un grupo que dirige la evaluación y agente observador externo) puede llevar a establecer respuestas o acciones con prejuicios de por medio acerca de las diferencias.

Los cuestionamientos presentados no necesariamente representan las dudas o necesidades de todos los docentes, puede parecer un proceso aparte de su práctica y en la que ellos no logran realizar un cuestionamiento sobre las modalidades de trabajo que llevan, al no considerarlas importantes o necesarias. Con ello toda acción se vuelve instrumentalizadora, una serie de pasos a seguir o con los cuáles cumplir, la colaboración y la construcción en conjunto queda un tanto limitada.

La inclusión requiere de un trabajo entre docentes, creando espacios de intercambio de conocimientos y perspectivas individuales, pero también es necesario responsabilizarse de la educación de los alumnos, considerar la colaboración con otros profesionales contribuye a avanzar en la creación de centros de recursos comunitarios (Blanco, 2006). Por lo anterior, la enunciación de políticas de atención no ha sido suficiente para transformar las realidades en las prácticas educativas, sobre todo de aquellos alumnos que han sido diferenciados, etiquetados o categorizados como diferentes.

En el año 2006 se llevó a cabo la Asamblea General de Las Naciones Unidas en la que se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en cuyo documento refiere que el objetivo principal:

“cambiar el paradigma del trato asistencialista a las personas con discapacidad, permitiendo que puedan desarrollarse en igualdad de condiciones, tanto exigiendo sus derechos como cumpliendo sus obligaciones como parte de la sociedad” (CNDH, 2014, p. 7).

Lo anterior de acuerdo con el planteamiento que considera a la diferencia como parte de la diversidad y la condición humana y no cómo una característica específica de un grupo de personas y que además esto implique superarse o eliminarse.

Sin embargo, poco se ha avanzado en la transformación y concepción de estas políticas de atención, las cuales continúan trazándose bajo esta misma línea, en 2015 en la Declaración de Incheon, Corea: Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, se considera un marco de acción para garantizar oportunidades de aprendizaje de calidad permanente para todos (UNESCO, 2015).

Se proyectó en el marco de acción que la Educación seguirá hasta el año 2030, reafirmando que es necesario adoptar políticas y leyes que promuevan esas oportunidades, nombrando aparte a “personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad”.

Además, se ratifica la ideología trazada desde Jomtien en 1990 y reiterada en Dakar 2000 al conservar la tendencia de identificar en la diversidad un problema o dificultad relacionada principalmente hacia el logro de conocimientos académicos, por lo que solicitan poner en marcha “prácticas especiales” que den una solución (Aguado, 2011), se “reconoce” su diferencia, pero se crean acciones encaminadas a crear identidades homogéneas.

Esta tendencia orienta las políticas de atención de los diferentes “con la convicción que habría que integrarlos a procesos sociales, económicos y productivos. Erradicar las diferencias para lograr la igualdad en bien de todos los miembros de la sociedad” (Bello, 2013, p. 66), sin embargo, las brechas establecidas se siguen abriendo y las divisiones y categorizaciones multiplican acciones de desigualdad y exclusión en

muchos casos al buscar una normalización en aprendizajes, comportamientos, ideas, valores, creencias, etc.

La visión política, social e histórica ha definido un universo dividido en el que las coexistencias predominan, hay una línea invisible que separa, en un lado hay una realidad con una sola forma de pensamiento, el otro lado desaparece como realidad, es algo no existente y con ello queda excluido porque se encuentra fuera de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro, no se reconoce la pluralidad de pensamientos heterogéneos (De Sousa, 2010).

Al considerar una sola mirada del mundo, hay en palabras de Skliar (2002) una pérdida del sentido del otro que puede definirse como mismidad, solo nos vemos a nosotros mismos. Busca prohibir o eliminar la diferencia e imponer ideales o modificar los de los otros, ya sea por “temor a la incompletud, a la incongruencia, a la ambivalencia, al desorden, a la imperfección” o para mantener una idea de que se puede completar, corregir o normalizar lo que es diferente a nosotros.

Se requiere un reconocimiento de las diferencias no en función de validar o visibilizar al otro pues esos “otros” han estado y estarán ahí siempre, compartiendo la realidad, construyendo o deconstruyendo a partir de sus saberes, es necesario un reconocimiento del otro en su condición humana que permita una construcción de conocimientos a través interacciones y diálogos en igualdad, no simplemente que se encuentren coexistiendo.

Si bien es necesario contar con un marco que respalde la organización de la educación, durante la práctica de cada docente no se debe dejar de lado, que existe una pluralidad de pensamientos que derivan en acciones, culturas, valores, actitudes, habilidades y saberes heterogéneos que requieren un acompañamiento en el aprendizaje para que este sea potencializado.

1.2 Formalización de la práctica docente en el ámbito institucional

Retomando los principios de Educación para todos trazados en las políticas internacionales, México estableció a través de sus políticas las líneas de acción para

llevar a cabo diversas reformas y puso en marcha programas y modelos de atención para la Educación Básica, con el fin de dar cumplimiento a los acuerdos establecidos.

En cuanto a las políticas educativas en el ámbito nacional, se considera como primer eje rector lo referido en el artículo 3° constitucional, el cual menciona que el Estado impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, estos niveles son considerados Educación Básica la cuál en conjunto con la educación media superior son obligatorias, además deberá ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; priorizando el acceso, permanencia y participación de los menores en los servicios educativos.

Considera además que el criterio que orientará a la educación debe fundamentarse en los resultados del progreso científico para luchar contra la ignorancia y sus efectos, así mismo debe ser equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia y que contribuya a mejorar la convivencia humana y se de en igualdad de derechos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos , 2020).

Así la escuela como institución política, social y cultural genera espacios de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades del poder histórico-hegemónico del Estado, desde su surgimiento y a lo largo de la historia ha perpetuado la idea de que el conocimiento es único, reafirmando que existe una sola racionalidad “moderno-occidental” que tiene género y color: es blanco y masculino (Walsh, 2009).

Desde su creación la escuela tuvo como meta principal la homogeneización de formas de ser, pensar y actuar que trazaron los requerimientos que tanto alumnos como docentes debían tener para ser parte de esa institución. En la actualidad prevalecen en los planes y programas de estudio “geopolíticas de conocimiento dominantes, entendidas como la universalización de una definición, un marco, una lógica, un enfoque de conocimiento europeo-estadounidense-céntrico” (Walsh, 2014, p. 21) que no conciben otras formas de conocer y de “producir” conocimiento.

Como se ha mencionado anteriormente, hay un conocimiento absoluto que no da cabida a otro tipo de conocimiento o saber que no sea el científico o el marcado por la historia occidental, lo que conlleva a conceptualizar como:

Problema histórico y pervivente de la matriz colonial de poder y la exclusión, subalternización y exterminación -de identidad, lenguas, saberes, cosmovisión, lógicas y sistemas de vivir- que ha propagado” y con ello buscar la inclusión de los “diferentes” bajo sus propios términos. (Walsh, 2009, p.6)

La educación es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando -y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización- el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por éstos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictoria. (Palermo, 2014, p. 45 citado en Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018)

Por un lado, las políticas enuncian que buscan una escuela para todos que pueda satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que brinde los mismos derechos y oportunidades además de respetar la diversidad, pero por otra las prácticas del sistema educativo, dictan normas y lineamientos que conllevan a potencializar las jerarquías de conocimiento, la diferenciación en el sentido de desvalorizar y la clasificación. Por ejemplo, para el ingreso a nivel secundaria existe un examen de admisión a partir del cual solo “los que son mejores” o “más inteligentes” se quedarán en la escuela de su preferencia, generando entre las mismas instituciones una lucha por el “prestigio”.

Se reproducen de este modo categorizaciones de buenas y malas escuelas que tiene buenos y malos estudiantes; los procesos de selección refuerzan ideas de que el principal objetivo de la educación es conseguir buenas notas; por lo tanto, aprender, disfrutar aprendiendo, ayudar a otros a que aprendan y saber utilizar el conocimiento para ser mejores personas son cuestiones de poca importancia como refiere Santos (2000), en segundo plano queda el diálogo que genere construcción en colaboración.

El hecho de ponderar altas calificaciones y el “buen comportamiento” dentro de las escuelas, conlleva tener ideas como las que refiere Gentilli (2001) en las que no hay expectativas para quienes salen de la norma, se crea una escuela para todos, pero el derecho a la educación, para pocos.

Regularmente no se consideran las diferencias entre los grupos escolares, quienes no logran adaptarse a los ritmos marcados en el salón de clase quedarán fuera de obtener un reconocimiento, “una buena calificación”, “un buen desempeño” aunque al final

pese más que no haya construcción de aprendizaje o una potenciación en el desarrollo de habilidades de acuerdo con las posibilidades de cada alumno.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, uno de los principios rectores es “no dejar a nadie atrás, no dejar a nadie afuera” busca rechazar toda forma de discriminación y orientar un desarrollo equitativo y respetuoso. En el capítulo 2, dentro de la política social se refiere fundamentalmente el apartado de derecho a la educación, tiene por objetivo mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país y garantizar el acceso de todos los jóvenes a la educación.

Existe otro apartado denominado cultura para la paz, para el bienestar y para todos, el cual cita que, todos somos poseedores y generadores de cultura, por lo tanto, lo que cada persona construye en sus formas de actuar, vestir, pensar o vivir no deben ser factores de exclusión.

Se ha relacionado a la educación inclusiva con la educación de calidad y se han vinculado de tal forma que parece una fórmula que elimina exclusión, prácticas homogeneizadoras y desigualdades. De la misma forma es pertinente analizar si la educación inclusiva la están visualizando solo como una forma de coexistir, parece que es necesario seguir clasificando y definiendo una “atención diferenciada” (Santos, 2019).

Ante estos planteamientos hay que hacer notar que no se necesita la definición de prácticas únicas o universales, sino una reflexión constante de lo que se realiza día a día en las aulas, que cuestione las formas en que tradicionalmente se ha pensado, en palabras de Walsh “desplazar y descentrar lo que creí que conocía, cómo creí que lo sabía y cómo es, o al menos creí que era” para mantener una apertura a modos otros de pensamientos, lo cuales serán heterogéneos y se encontrarán en un diálogo constante y continuo.

En el siguiente punto se abordará como es que desde lo establecido por la Ley General de Educación (LGE) en los años noventa y sus reformas que adquirieron relevancia para la Educación Especial en el 2000, 2009 y principalmente en el 2011 en conjunto con la enunciación en ese mismo año del acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica en la que se definió el trayecto formativo para dar

paso al marco del mexicano que se quiere formar, se establecen criterios básicos de habilidades, conocimientos y valores con las que los alumnos deben contar para lograr un perfil de egreso al término de la educación básica.

Así mismo se han definido las características de los programas de atención a la diversidad. Consideran como base los postulados de una educación de calidad, abierta a la diversidad y para todos, sustenta que la Educación Especial debe tener un posicionamiento educativo y una mirada en torno a sujetos de atención.

Cómo se expresa en el artículo 41 de la Ley General de Educación 2018:

La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

La situación radica en que se focaliza al alumno como centro de atención, a pesar de que se enuncia y se reconoce que es necesario realizar un trabajo como colectivo dentro de las escuelas, todas las acciones van encaminadas a identificar en los alumnos qué los hace diferentes de “los otros”, no se reconoce que se trabaja ya en la diversidad y que esta categoría no es aplicable solo para grupos que no “encajan” en el estándar, como mencionan Aguado y Del Olmo (2009, p. 15) “La diversidad es una constante humana y forma parte de la vida misma. Se define como un proceso más que como categoría”.

En 2019 al reformarse la Ley General de Educación, el artículo 41 referente a la Educación Especial ahora considera lo relacionado a educación para una alimentación saludable, por ello en los artículos 63, 64, 65, 66, 67 y 68 se enuncian los lineamientos relacionados a Educación Especial, las modalidades de atención

y su marco de acción en las escuelas de Educación Básica en los cuales se continúa hablando de “Promover actitudes, prácticas y políticas incluyentes para la eliminación de las barreras del aprendizaje en todos los actores sociales involucrados en educación” (Ley General de Educación, 2019).

El sistema educativo tuvo modificaciones en el 2017 en su modelo de educación, replanteando el plan y programas de estudio para la educación básica sin embargo la continuidad de los aprendizajes prevalece.

A partir del cual distribuye los niveles de la educación básica en cuatro etapas que, de acuerdo con el plan de estudios, corresponde a estadios del desarrollo infantil y juvenil, que sirven para conceptualizar de forma general un grupo de edad, sin olvidar que existen características y necesidades individuales (SEP, 2017).

El plan de estudios 2017 se integra a partir de establecer tres componentes curriculares: campos de formación académica, áreas de desarrollo personal y social y ámbitos de autonomía curricular.

Así mismo, se plantean los aprendizajes clave para el desarrollo de la educación integral, que se formulan en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor, que son los aprendizajes considerados prioritarios para lograr el desarrollo integral de los estudiantes y los cuales se concretan en aprendizajes esperados los cuales definen lo que se busca que logren los estudiantes al finalizar el grado escolar, son las metas de aprendizaje de los alumnos (SEP, 2017).

Los planteamientos educativos señalan que:

La educación inclusiva no se refiere de manera exclusiva al tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad, con aptitudes sobresalientes, la población indígena o aquellas que pertenecen a cualquier otro grupo vulnerado por el contexto; sino que señala la necesidad de fomentar comunidades educativas en donde la diversidad sea valorada y apreciada como la condición prevaleciente (SEP, 2018 a, p. 14)

Sin embargo, se crea una contradicción al diseñar modelos de atención que buscan disminuir, eliminar o superar las “deficiencias” de algunos alumnos, señalando una vez más las diferencias, de forma tal vez no tan directa, como algo a corregir o que al final deben parecerse a un estándar.

A lo largo de los años teniendo como base las políticas nacionales determinadas por cada sexenio se han modificado algunos criterios, pero se continúa poniendo énfasis en la atención de los sectores de la población que denominan menos favorecidos y es la Dirección de Educación Especial la encargada de poner en marcha proyectos para garantizar una educación de calidad, equidad e inclusiva.

La historia de la educación especial se traza a partir de la definición cinco modelos de atención a las personas con discapacidad, cambiando a su vez las formas de definir y “atender” las diferencias en la escuela. Se hará especial énfasis en el modelo de educación inclusiva: un modelo social para la atención de las personas que enfrentan barreras para y la participación que se desarrolla en el año 2000 y el cual en algunos criterios aún se mantiene como base teórica para los servicios de atención de educación especial en la actualidad.

Las acciones se han orientado para cumplir con los propósitos de la Inclusión bajo un enfoque compensatorio y asimilacionista, se ha fragmentado, dividido y focalizado a ciertos grupos de alumnos.

Los modelos de atención de acuerdo con la Dirección de Educación Especial (DEE, 2010) son:

1. Modelo asistencial para la atención de las personas “atípicas”, “deficientes mentales”, “sordomudos” y “ciegos” (1870-1970).
2. Modelo rehabilitatorio y médico terapéutico para la atención de las personas con discapacidad y para la infancia con problemas de lenguaje y aprendizaje (1970-1979).
3. Modelos psicogenético-pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial (1980-1989).
4. Modelo de integración educativa para la atención de las personas con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad (1990-1999).
5. La educación inclusiva: un modelo social para la atención de las personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (2000-2010)

Este último modelo sitúa la mirada en asegurar el derecho a una educación básica de calidad para todos, preocupada por diversificar las oportunidades de formación para

la vida y hacer accesible el trabajo y la formación integral. En otras palabras, avanzar hacia un modelo de escuela diferente que tenga dentro de sus objetivos atender a la diversidad (DEE, 2010).

Se tuvo la intención de impulsar la transformación de los servicios en de educación especial en el contexto de educación básica, desde 1994 como parte de una primera reorientación que promovían solo la integración y para dar paso al modelo de inclusión se crearon las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje. (SEP, 2011, p. 127)

En el 2009 con el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE) se puntualiza que se debe dar respuesta a las diferentes necesidades y características de la población para fortalecer el trayecto formativo de la educación básica. Considerando, por lo tanto, definir estrategias específicas para que los alumnos desarrollen competencias para la vida, de manera particular para quienes enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación o cualquier situación de vulnerabilidad.

Actualmente, la autoridad educativa define a la Educación Especial como una modalidad de la Educación Básica con servicios educativos escolarizados y de apoyo los cuales ofrecen atención en los niveles de preescolar, primaria y secundaria a los niños, niñas, jóvenes y adultos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades en el desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo.

A pesar de los cambios realizados en educación especial, no se ha podido desvincular de la relación con enfoques médicos y psiquiátricos como ha mencionado Skliar (2002), por lo tanto, las acciones están encaminadas a la atención para “minimizar” o

“eliminar” las barreras para el aprendizaje y la participación, considerando medidas compensatorias que no visualizan la diferencia como una característica humana.

Desde los planteamientos educativos se define a las Barreras para el aprendizaje y la participación como:

aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros (SEP, 2018 b, p. 2)

Esta definición nos da un acercamiento a la idea de identificar vulnerabilidades o problemáticas que desencadenará en algún momento en la agrupación, focalización o separación de los alumnos identificados para dar una atención diferenciada, regresando el foco a la persona para trabajar desde el déficit; la política pública, organización escolar y las formas de relacionarse no se modifican, por lo cual no hay transformaciones ni en las prácticas de aprendizaje ni de enseñanza.

Desde la política pública se ha pensado que al cambiar términos o conceptos que definan la diversidad de aprendizajes o conductas (centrados siempre en la búsqueda de la asimilación o compensación) las prácticas educativas serán otras, sin embargo, enunciar no es suficiente cuando la necesidad de normalizar y homogeneizar está presente.

Aunado a lo anterior existe una continua contradicción desde lo establecido en los documentos normativos, algunos señalan y utilizan de forma indistintas términos para agrupar y “atender la diversidad” dado que no hay una concepción clara o definida para trabajar desde la diferencia, por ejemplo, se dice que no deberá hablarse del término Necesidades Educativas Especiales y en su lugar usarse el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), sin embargo, ambos continúan apareciendo y con ello la búsqueda de implementar acciones para eliminarlas o minimizarlas.

Existe una incongruencia en los planteamientos que definen, guían y orientan las actuaciones educativas en las aulas pero además siguen priorizando el desarrollo de

cierto saberes, de validar solo ciertos tipo de conocimiento, conductas y habilidades y además se ocultan desigualdades y se encamina a actuaciones educativas unicas

En la estrategia de equidad e inclusión de la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación 2018, se refiere que:

El término BAP se adopta en lugar de “necesidades educativas especiales” para hacer referencia a todas las dificultades que experimenta cualquier alumna o alumno. Se considera que las BAP surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. (SEP, 2018 a, p. 25)

Por otro lado en el plan y programas de aprendizajes clave para la educación integral 2017 se menciona lo siguiente:

Es fundamental promover que todos los niños interactúen, independientemente de sus características físicas, sociales y culturales; los niños con alguna discapacidad tienen necesidades educativas especiales y requieren particular atención para garantizar su inclusión y oportunidades educativas equivalentes (p. 525)

Del mismo modo en el glosario de términos de Educación Básica 2019-2020 se define a los alumnos con necesidades educativas especiales:

Es aquel o aquella que presenta un desempeño escolar significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupos, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores y/o distintos recursos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y alcanzar así los propósitos educativos. Estos recursos pueden ser: profesionales (por ejemplo: personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares), materiales (por ejemplo: mobiliario específico, prótesis, material didáctico), arquitectónicos (por ejemplo: rampas, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados) y curriculares (adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación). Las necesidades educativas especiales que presente el alumno pueden ser temporales o permanentes y pueden o no estar asociadas a una discapacidad o aptitudes sobresalientes (SEP, 2019, p.2).

Se constata así que, pese a que en el discurso se hable de garantizar los aprendizajes y participación de todos los alumnos, en ese “todos” quedan nuevamente fuera aquellos que presentan características que no entran en los códigos que la normalidad ha marcado, las políticas públicas reproducen categorizaciones y formas de exclusión, discriminación positiva como lo denomina Dietz (2011).

Las separaciones y fragmentaciones de la educación derivan de la búsqueda de una calidad educativa asociada a números, considerando que todo resultado tiene que ser medible y demostrable.

Como en el siglo XVIII en los tribunales se hacía uso de la aritmética para demostrar verdad, culpabilidad o asignar un castigo, a partir de la cantidad de pruebas reunidas se tenían una convicción sobre los hechos ocurridos (Foucault, 2001). Por ello lograr la cobertura educativa se centra más en matricular que en el desarrollo de procesos de aprendizaje, convivencia y habilidades según las potencialidades de los alumnos.

Las estadísticas resultan en la segmentación de las poblaciones educativas no solo en pro de contar con datos para la organización de las escuelas, sino para medir a la población de estudiantes, para clasificarlos y detectar cuando alguno sale de la norma, así es como a través del formato 911 las escuelas reporta la cantidad de alumnos inscritos, pero dentro de la estadística general se considera aparte a quienes se desvían de esa norma y por lo tanto requieren de una “atención especial” o diferenciadora para ser “corregidos” o “normalizados”.

Cada escuela reporta el número de alumnos con discapacidad, dificultades, trastornos, aptitudes sobresalientes y otras condiciones (diversidad social, cultural o lingüística), especificando si la condición del alumno es ceguera, baja visión, sordera, hipoacusia, sordoceguera, discapacidad motriz, discapacidad intelectual, discapacidad psicosocial, trastorno del espectro autista, discapacidad múltiple, dificultad severa de conducta, dificultad severa de comunicación, dificultad severa de aprendizaje, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones.

Si bien estos datos podrían emplearse para dotar a las escuelas con recursos para diversificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no ocurre así, las escuelas difícilmente cuentan con materiales de apoyo para la escritura en sistema Braille o de rampas por mencionar algún ejemplo. Aunque en el documento Calidad de la estadística educativa: CEMABE y F-911 (2015) se indica que:

Las estadísticas generadas son básicas para llevar a cabo los procesos de planeación, programación, asignación, evaluación de recursos y rendición de cuentas del sector

educativo, además de que son los insumos para la construcción de indicadores educativos que contribuyen a la evaluación del Sistema Educativo Nacional (SEN) (p.9).

Los servicios educativos dirigen así subsistemas de atención para trabajar de forma paralela, se plantea la intervención desde el área de un especialista, asignando a cada uno “la población que le corresponde” desde esta visión multidisciplinar cada agente que es participe del proceso educativo realiza una tarea aparte. El desarrollo de un trabajo interdisciplinar y como colectivo queda fuera y por ende se reproducen prácticas escolares de separación en las que la construcción de aprendizajes en comunidad no es la primera opción y no se toman en consideración la integralidad del alumno.

Una práctica recurrente que encontramos en las escuelas es que los alumnos que enfrentan condiciones de discapacidad son vistos como ajenos, causan desconcierto, temor y en ocasiones rechazo. Se ha dejado “fuera” por mucho tiempo a los otros diferentes que cuando “aparecen” se busca quien se responsabilice de ellos como si no formaran parte de la comunidad escolar

Es por ello que enunciar una política, programa o modelo, como forma distinta de “atención a la diversidad” no es lo que se requiere, ya que se siguen centrando en los diferentes y no en visualizar las diferencias como parte la condición humana.

Derivado de los planteamientos enunciados anteriormente, los modelos de atención desde la política pública designaron como responsable a la Dirección de Educación Especial que desde su creación no ha podido transformar sus formas de intervención en las escuelas, se ha caracterizado por realizar una atención diferenciada a la marcada por el plan de estudios de “educación regular” con la idea de que, de esta forma se garantiza el aprendizaje para aquellos alumnos que enfrentan alguna condición que sale de lo establecido como normal.

En la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica, referida ya anteriormente, se señala que existe diferencia entre educación inclusiva y educación especial, especificando que:

La primera se refiere a crear políticas educativas transversales e intersectoriales que atiendan a la diversidad de acuerdo con las necesidades, intereses, características, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, en donde todos los ámbitos del sistema educativo se involucren; mientras que la segunda se refiere a la atención de una población específica que recae principalmente en los servicios de educación especial y los profesionales que laboran en estos (SEP, 2018 a, pp. 14-15).

Por un lado, refieren que la educación inclusiva debe respetar las condiciones, características, necesidades, capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos, pero por otro lado parece que es necesario diferenciar a las personas con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación, reforzando ideas de clasificación, ¿se están visualizando las posibilidades de aprendizaje o solo una condición? ¿Por qué consideran que es necesario diferenciar o dividir a la población escolar? ¿nuestro sistema educativo ha desligado la inclusión de la focalización?

En la Ciudad de México las USAER a partir del año 2015 se reorientaron a Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), con lo que se modificaron diversos aspectos, de ser “docente de apoyo” se nos designó como “maestra especialista” pasando de la identificación de BAP en los contextos a la identificación de población en prioridad y población en situación educativa de mayor riesgo para posteriormente definir las barreras que enfrentan, con el cambio de nombre entonces no solo se dio una focalización distinta sino se posicionó al docente de educación especial como el responsable de establecer prácticas educativas de inclusión que de cierto modo están desvinculadas del trabajo diario del docente por los requerimientos técnicos que se solicitan.

Cambió el nombre, pero no las formas de visualizar las diferencias, por ello se continúa con las categorizaciones y segmentaciones de los procesos de aprendizaje de los alumnos a partir del diseño de actividades diferenciadoras.

El planteamiento técnico operativo actual de la UDEEI establece las formas de organización, “población en atención” y formas de organización que deben llevarse a cabo dentro de las “escuelas de atención” por parte de los docentes de la UDEEI, se define de la siguiente forma:

La Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva es un servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo (SEMR) de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar. (DEE, 2015, p. 13)

De la totalidad de los estudiantes en una escuela, la UDEEI está permanentemente alerta de los alumnos y alumnas con discapacidad, CAS y/o talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y en situación de enfermedad. (DEE, 2015, p.12)

Las poblaciones anteriores son denominadas como población en prioridad en las que la UDEEI debe tener mayor atención, sin embargo, la atención no se reduce a estas, se consideran también a quienes son rechazados o segregados por alguna de las denominadas variable de diversidad por: capacidades, aptitudes, salud física y mental, condición orgánica y sensorial, género, origen étnico, lengua, religión, condición socioeconómica, orientación sexual o formas de convivencia.

El planteamiento refiere que se visualiza la situación educativa y no a la persona, sin embargo, el Formato para el Registro y Seguimiento de los Alumnos Atendidos (FRSAA) requiere como criterio administrativo puntualizar alguna condición que el alumno enfrenta. Esta situación aunada a que como mínimo se debe contar con una población de 20 alumnos registrados, se vuelve una contradicción, desde el planteamiento técnico operativo se dice que se mira la situación educativa y no a los alumnos, pero al final se les resalta del resto. La prioridad de matricular para dar cuenta de que se está logrando una cobertura aparece nuevamente.

Los momentos de atención que marca el planteamiento de la UDEEI son cuatro:

El primero es la valoración de la situación inicial, se parte de identificar que alumnos requieren una “atención especializada”, una vez identificados los alumnos se les debe realizar una evaluación que es a criterio de cada docente de la UDEEI y en algunos casos de los docentes de grupo, directivos o padres de familia que solicitan los alumnos “sean atendidos”.

Es en este primer momento se coloca en los alumnos un peso derivado de la focalización que se realiza, ya que desde su ingreso se busca identificar un perfil que

corresponda con las características de atención que se marca en el planteamiento de la UDEEI, cumplir con la matrícula de mínimo 20 alumnos al inicio de cada ciclo escolar, por otro lado coloca a la docente de UDEEI en una posición de suma responsabilidad ya que los alumnos identificados pasaran directamente a ser etiquetados porque se considera que no cumplen con los conocimientos, habilidades y conductas para “desarrollarse con normalidad” en el ámbito educativo.

Queda de lado la heterogeneidad que nos constituye y buscamos personas homogéneas que respondan a las características que en modo de lista hemos enunciado para que se cumplan.

Al existir una articulación en los niveles educativos y en el caso de los servicios de Educación Especial, específicamente de la UDEEI que “brinda atención” desde preescolar hasta secundaria, cuando un alumno llega a un nuevo nivel educativo es necesario que indique si en el nivel anterior era parte de la población en atención, de ser así continuará siendo identificado como “alumno de UDEEI” pues las actuaciones escolares al no responder a sus formas de aprendizaje han identificado una deficiencia en el menor.

Un alumno que de acuerdo al sistema educativo pertenece a una población en situación educativa de mayor riesgo o población en prioridad y que desde preescolar o los primeros grados de primaria fue determinado como bajo desempeño, problema de conducta o en situación de vulnerabilidad, probablemente seguirá por algunos años de su trayectoria escolar con esa focalización.

De este modo si se le focaliza desde el nivel preescolar, llegará a secundaria con el mismo señalamiento, el de ser “alumno de UDEEI”, después de 9 años de tratar de “adaptarse” y responder a las normas, perfiles y formas de trabajo de la escuela y docente con los que ha trabajado “no ha logrado tener éxito” porque las barreras para el aprendizaje y la participación no han sido ni eliminadas ni minimizadas por lo que continuará por otros 3 años más como parte del control escolar de la UDEEI.

Sin embargo, el que no ha logrado el éxito es el sistema educativo al no dar las respuestas necesarias a las características de aprendizaje de los alumnos, la atención diferenciada y separada entre docentes de la UDEEI y docentes frente a grupo lleva a

señalarse uno a otro como responsable de mostrar avances, se trabaja de cierto modo en forma aislada, no se ha logrado articular estrategias de trabajo en las que haya un intercambio de saberes.

Entonces existe una necesidad y compromiso de cambiar la mirada y dejar de ver en los alumnos un problema, ¿cómo es que después de un acompañamiento de 9 años para el sistema educativo los alumnos continúan teniendo deficiencias?, ¿porque si la focalización se realiza en función de reducir el riesgo de no acceder, permanecer, aprender, participar y egresar de la educación las formas de exclusión continúan? ¿es necesario continuar con acciones afirmativas de discriminación positiva?; hay que considerar transformar las actuaciones que tiene los servicios de apoyo a la educación para que exista un verdadero acompañamiento en los trayectos formativos de los alumnos, hasta ahora las actuaciones diferenciadas no han ayudado a “minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación”.

Continuando con la revisión de los momentos de atención de la UDEEI, una vez realizada la evaluación, se identifican en los contextos las barreras para el aprendizaje y la participación a partir de las cuales se da paso al segundo momento, que es la planeación de la intervención con la finalidad de organizar las acciones de intervención de la UDEEI en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, se busca que estas acciones sean vinculantes con la ruta de mejora de la escuela que se construye desde el Consejo Técnico Escolar (CTE). Este momento se concreta a partir de dos instrumentos: plan de intervención y agenda de intervención que sirven como forma de organización de forma general y particular de las acciones que realiza cada docente de la UDEEI.

El tercer momento es la intervención, en el cual se ponen en marcha las estrategias definidas en el plan de intervención y de forma más concreta en la agenda de intervención, se plantean también métodos, técnicas, materiales especializados y ajustes razonables para garantizar, en corresponsabilidad con directivos, docentes de las escuelas y padres de familia, que los alumnos identificados en SEMR accedan a los aprendizajes, permanezcan en la escuela, participen e interactúen en todas las

actividades, aprendan lo que tiene que aprender y egresen oportunamente (DEE, 2015).

En el cuarto momento se determina la valoración del impacto, es decir que tanto se ha disminuido o minimizado la barrera para el aprendizaje y la participación identificada. PTO de la UDEEI también plantea este momento como un insumo que, al compartirse en CTE, permite reconocer los avances en la Ruta de Mejora de la Escuela, a partir de los resultados educativos de los alumnos en SEMR, contribuyendo a reorientar acciones que realiza la escuela en colaboración con la UDEEI, al compartir herramientas entre el colectivo docentes para consolidar una gestión basada en la inclusión.

De acuerdo con lo que la autoridad educativa en la Ciudad de México establece, la educación especial incluye la asesoría, orientación y acompañamiento a docentes y directivos de educación básica, así como la orientación a las familias. Derivado de lo anterior es necesario mantener el análisis de las propuestas de atención desde Planteamiento Técnico Operativo de la UDEEI, el cual puede retomar la intervención desde dos ámbitos.

El primero, al considerar que se debe focalizar la atención de cierta población por encontrarse en una Situación Educativa de Mayor Riesgo, se toma como una forma de reproducir etiquetas y señalamiento en ciertos alumnos por considerar que su estilo y ritmo de aprendizaje es distinto, se continúa con la reproducción de ideas trabajar con los diferentes (Bello, 2013) y centrar la práctica del docente de UDEEI en cambiar o eliminar esas diferencias.

¿Se requiere una atención diferenciada? o simplemente una forma de organización de los servicios de educación especial que reorienten su intervención al trabajo desde una pedagogía de la diferencia, en la cual no se necesita categorizar sino trabajar en esa diferencia que existe para enriquecer procesos de aprendizaje, que no se busque una deficiencia sino las potencialidades del alumno.

El segundo ámbito desde el cual se puede intervenir de acuerdo con los lineamientos de la UDEEI, es el que marca el trabajo en corresponsabilidad con la comunidad educativa (alumnos, docentes, directivos, padres de familia) que busca una forma de

organización y planeación desde un consejo técnico escolar, la tarea está en quitar el foco a los alumnos en el sentido de atribuir su desempeño académico a una condición particular y por lo tanto buscar su adaptación a las formas de enseñanza ya instituidas para dar paso a establecer un intercambio que permita formas de organización en el aula que potencialicen el aprendizaje de los alumnos, sin la necesidad de establecer una categorización.

Haciendo la revisión de las distintas políticas tanto internacionales como nacionales y locales se puede visualizar que la Inclusión sigue siendo en mayor medida una política que un enfoque dentro del cual se trabaje, las categorizaciones y agrupaciones de los alumnos están presentes en todo momento y con ello la comparación, tratos diferenciados y la exclusión ¿cómo puede la docente de UDEEI transformar estas miradas? ¿qué tareas pendientes tiene la educación especial? ¿en qué puede contribuir la educación especial para gestar espacios de intercambio docente?

Identificar las características, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos contribuye a un reconocimiento de las individualidades y como en el intercambio pueden fortalecer el desarrollo de aprendizajes y contribuir con aquellos alumnos que requieren mayor ayuda.

“Una escuela inclusiva es en esencia una escuela democrática y plural que acoge a todas las personas de la comunidad, sin mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, y transforma su cultura, organización y propuesta pedagógica para que todos los estudiantes participen y tengan éxito en su aprendizaje” (Blanco , 2009, p. 93)

Para ello se vuelve importante realizar un análisis y reflexionar sobre las prácticas que se llevan a cabo dentro de la escuela secundaria, el rol que ha tomado la UDEEI a partir de las formas de relacionarse con docentes, alumnos y padres de familia y las respuestas obtenidas.

1.3 ¿Trabajando en la diferencia o de forma diferenciada?: un acercamiento a la cultura de la escuela secundaria

La escuela en la que laboro es una secundaria general de jornada ampliada ubicada en la colonia Casas Alemán de la Alcaldía de Gustavo A. Madero, tiene un horario de 7:30 am a 3:30 pm, debido a que no se cuenta con comedor, los alumnos tienen dos recesos.

Gustavo A. Madero es la segunda alcaldía con mayor índice de población con un total de 1 164 477 habitantes de los cuales para el ciclo escolar 2016-2017 estuvieron inscritos en el nivel secundaria 73, 537 en modalidad escolarizada (INEGI, 2017).

La colonia en la que está ubicada tiene un grado de medio a bajo de Desarrollo Social; es decir cierta parte de la población no tiene las mejores condiciones de vida, ya que carece de calidad y espacio en su vivienda, de acceso a la seguridad social, de bienes durables, de adecuación sanitaria y energética, además presentan un rezago educativo según lo enunciado en el Programa de Desarrollo Delegacional de Gustavo A. Madero 2016-2018.

La mayoría de los padres de familia tiene un nivel de estudios hasta secundaria y preparatoria, cuentan con empleos sin seguridad social o prestaciones, percibiendo un salario bajo, por lo que el tema del dinero es un constante generador de situaciones diversas, entre las que se encuentra inasistencia de los alumnos por no tener para darles el dinero suficiente para los dos recesos, en ocasiones acuden a las clases sin desayunar por lo que llegan a reportar malestares de cabeza o estómago lo que no permite concentrarse o dar seguimiento a las clases.

La escuela cuenta con seis grupos de cada grado, con una población de aproximadamente 415 alumnos, la matrícula varía con frecuencia debido a bajas y altas en la inscripción, ya que las políticas y cultura escolar establecen que los alumnos que cometen faltas a la norma deben tener la aplicación de una medida disciplinaria, dependiendo de la falta es la medida, entre las medidas para faltas graves se encuentra el cambio de escuela, por ello varios alumnos se incorporan o salen al ser considerados con problemas de conducta o con bajo desempeño, en el caso de mi centro de trabajo, es considerado como una escuela con “poca demanda”, la comunidad de padres de familia refiere que todos son aceptados en comparación con otras escuelas y por ello todo el ciclo escolar los alumnos provenientes de otras escuelas donde fue aplicado el marco para la convivencia escolar se incorporan.

Los alumnos cursan en total 16 asignaturas, 9 de formación académica y 6 de autonomía curricular.

La plantilla escolar está conformada por subdirector de gestión escolar y subdirector académico, 40 docentes aproximadamente de las diversas asignaturas, 3 prefectas, 5 trabajadores de apoyo y asistencia a la educación, 1 trabajador social, 7 personas de apoyo administrativo y una docente de UDEEI, actualmente no se cuenta con director o directora. A lo largo del ciclo escolar ha habido dos veces cambio de directora y de las subdirectoras académicas por situaciones derivadas de conflictos entre los padres de familia y algunos docentes.

En ciclos anteriores la escuela ha enfrentado dificultades para lograr cubrir la matrícula solicitada, por lo que asistían a primarias a promover la escuela con la finalidad de tener más alumnos y evitar el cierre de algunos grupos, existía la preocupación sobre los docentes que quedarían con horas sobrantes y por lo tanto tendrían que ser puestos a disposición y enviados a otra escuela. Dentro de la zona es de las únicas con un horario ampliado, lo que implica que la elección de algunos padres de familia se deba al horario por cuestiones laborales.

Existe referencia de que durante la promoción de la escuela en algunas primarias, en algún momento se hizo referencia a que se contaba con servicio de la UDEEI (hasta antes del 2015 eran pocas secundarias las que contaban con las USAER, con los cambios realizados en la Ciudad de México en ese año, la cobertura de las UDEEI se realizó en todo el nivel básico) y con ello promovían una atención para alumnos con discapacidad o con seguimiento o focalización en primaria, esto llevó a los docentes a posteriormente omitir esta información, referían que cuando lo hicieron llegaron muchos “alumnos especiales” y no lograban darles los apoyos necesarios.

Esta visión surge de la política educativa que como ya se mencionó en el capítulo 1, focaliza y clasifica a los alumnos generando un rechazo a lo que se considera diferente o que no cumple con los estándares establecidos, la labor de la UDEEI así mismo ha ido reforzando la atención diferenciada y centrada en el alumno.

La infraestructura de la escuela está siendo remodelada a raíz del sismo del 19 de septiembre del 2017 ya que el edificio que albergaba la biblioteca, aula digital y talleres resultó con afectaciones, así como el patio más grande, con las remodelaciones se incorporaron rampas en diversos puntos del patio y en el acceso a la escuela lo que

representa una mejora en la accesibilidad, ya que anteriormente las instalaciones no consideraban características de movilidad pertinentes.

Sin embargo, también se han presentado algunos inconvenientes ya que solo se encuentran habilitados dos de los tres edificios y un patio pequeño el cual no es un espacio suficiente para la recreación de los alumnos, considerando además que no cuentan con un área donde sentarse a comer sus alimentos o simplemente para platicar, muchas veces comen sentados en las escaleras o de pie, a algunos alumnos esto llega a causarles incomodidad, lo que da cuenta que las necesidades, el sentir y el alumno como persona, desaparece en el planteamiento de las políticas escolares.

Continuando con la descripción de la distribución del espacio escolar, se tiene en el edificio A en la planta baja la dirección, subdirecciones académica y de gestión, orientación, trabajo social y la UDEEI además de un espacio asignado para las secretarías de cada grupo, en el primer y segundo nivel se encuentran seis grupos de primer grado, uno de segundo y el aula de computación, la distribución de los grupos se da según la valoración de la conducta de los alumnos, es decir, el grado que se considera tiene mayores problemas de conducta, se le asigna el edificio frente a la dirección, esto con el fin de mantener mayor vigilancia y control hacia los alumnos, por medio de radios se da la comunicación entre directivos, orientación y prefectos.

En el edificio B están en la planta baja los grupos de segundo grado, en el primer nivel el laboratorio de biología y cuatro salones de tercer grado, en el segundo nivel está el laboratorio de física y química y dos aulas con los otros dos grupos de 3°, la asignación de salón también se realiza en función de la conducta de los alumnos o si existe alguna característica de movilidad específica por parte de algún alumno.

La valoración de la conducta de los alumnos sigue representando uno de los mayores retos como escuela, se considera que, al no lograr un control rígido de la conducta de los alumnos, las prácticas de enseñanza no dan resultados, esto bajo la idea de que los docentes son transmisores de conocimiento, esta situación genera distintas demandas por parte de los directivos, orientadoras o algunos docentes para que se realice una intervención desde la UDEEI bajo la idea de que al “atender” al alumno, sus formas de actuación deberían cambiar, aunque por otra parte se busca a quien

responsabilizar o “encargar” del desempeño del alumno, debido a que muchas veces la comunicación con los padres de familia es poca. El trabajo entre la comunidad escolar pocas veces se visualiza como opción para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumno.

En este sentido la UDEEI desde los lineamientos escolares es responsabilizada de establecer estrategias que regulen la conducta de los alumnos identificados, en el nivel secundaria el intercambio y corresponsabilidad que se llega a dar entre docentes es mínima, el tutor de grupo funge como un intermediario y es a quien también llega a responsabilizarse o con quien se pueden establecer acciones colaborativas en un primer momento, sin embargo al considerar que la problemática está en el alumno, las acciones que se realizan por parte de la UDEEI dentro de las aulas, parecen aisladas o sin trascendencia para el resto de los docentes o en ocasiones para los grupos.

La “deficiencia del sujeto” vuelve a anteponerse, debido a que se considera que son sus fallas, rupturas, debilidades e incapacidades las que no permiten adaptarse a las convencionalidades marcadas.

Tal como lo mencionan Fierro, Carbajal y Martínez (2012), una consecuencia de suponer que se trata de un problema del alumno, es que los dispositivos de atención no consideran como ámbito de intervención la práctica docente.

Los momentos de recreación o dispersión de los alumnos llegan a verse frenados debido a que por la situación de remodelación mencionada anteriormente, solo se cuenta con un patio pequeño (entre el edificio A y B), la hora del receso lleva a la concentración de aproximadamente 400 alumnos, también en ese patio se llevan a cabo las clases de educación física por parte de dos profesores y en ocasiones por la docente de danza, el espacio llega a ser insuficiente y algunas ocasiones los docentes trabajan en el aula o una parte pequeña disponible del segundo patio ya que fuera de esas clases y los dos recesos los alumnos no cuentan con otro espacio que les brinde la movilidad o convivencia que se genera en estas.

En el ciclo escolar 2017-2018 los docentes tenían la modalidad de aula asignatura, los alumnos eran quienes se desplazaban cada 50 minutos a cada salón de clases, de acuerdo con las gestiones directivas existentes se consideraba que esta movilidad

favorecía a que los alumnos tuvieran un “pequeño momento de esparcimiento” entre cada clase debido a que la jornada escolar es larga.

La situación se modificó a raíz de dos sucesos, el primero es que la directora que se encontraba durante este periodo fue retirada de la escuela a petición de los padres de familia en conjunto con la subdirectora académica, al integrarse una nueva directora considera que esta modalidad da pie a que exista durante los cambios mucha dispersión en los alumnos y retrasaba los inicios de clase además de considerar que los docentes evadían la responsabilidad de estar pendientes de los alumnos, sobre todo durante los recesos escolares ya que no salían de sus aulas, la idea de asignar un salón fijo fue reforzada entonces al iniciar el ciclo escolar 2018-2019 con la incorporación de una alumna con discapacidad motriz, así como de otros alumnos que enfrentaban dificultades para trasladarse por cuestiones de salud.

Actualmente los salones que ocupan los alumnos son fijos, cada cincuenta minutos los docentes se desplazan a cada aula, esta situación ha generado diversos conflictos derivados de la molestia de docentes por no continuar con la modalidad de aula asignatura como la tenían anteriormente, ha desatado una lucha constante entre directivos, docentes, algunos padres de familia y alumnos estos últimos se ha sabido dirigidos por algunos maestros para solicitar la movilización por los salones.

Esto ha generado conductas de señalamiento o rechazo hacia los alumnos identificados como en riesgo, los docentes los consideran culpables de haber perdido un espacio, han comentado en Consejo Técnico Escolar que “no por unos alumnos se va a mover todo”, “en la escuela los docentes deben ser más importantes” y que “la directora no les daba su lugar”.

En cada consejo técnico escolar desde 2018 se han presentado ya sea en forma de queja o como petición el regresar a la modalidad de aula asignatura, queda de lado la visualización de los alumnos como un individuo con características propias que no pueden encasillarse en una mirada normalizadora y actuar de forma homogénea, se pretenden borrar o eliminar necesidades más que dialogar o acodar sobre ellas, hay un pensamiento totalitario en el que se busca tener la razón.

Focalizar en función de resaltar por ser diferente trae como consecuencia acciones como estas, se llega a pensar que la diferencia tiene que ser solucionada para poder formar parte de ese entorno, para ser incluidos; la idea de alumnos homogéneos sigue siendo una meta.

La práctica de la UDEEI se vuelve una vez más centrada en dar respuesta a los docentes sobre el alumno, se piensa que “al ser un alumno de UDEEI” las responsabilidades deben ser repartidas más que compartidas, la idea de respeto, la solidaridad y colaboración se logra vincular con algunos docentes, pero hay otros con los que pareciera una labor de convencimiento para “aceptar a los alumnos” lo que no tendría que ser si se rompiera con la visión de que hay alumnos “especiales” y “regulares”, esta situación trae constantes desacuerdos y rupturas en las formas de trabajo, sobre las cuales se sigue reflexionando y analizando para crear nuevas posibilidades de intervención.

Las situaciones que han generado la salida de la escuela de las dos directoras y subdirectoras académicas se relacionan con las formas de organización y relación que se da con los docentes, la cultura y prácticas está dirigida en mayor medida por los docentes, principalmente quienes llevan varios años de servicio en esa escuela, en ocasiones se niegan a modificar formas de trabajo.

La cantidad de docentes también influye ya que se encuentran múltiples subdivisiones o grupos de docentes, algunos se establecen a partir de la asignatura que imparten o de los años de servicio en la escuela, la afinidad hacia los directivos o al acercamiento con los padres de familia, de igual forma existen docentes que no se involucran del todo en la toma de decisiones o propuestas de trabajo ya que tienen pocas horas de clase, regularmente son docentes con 10 o 15 horas que acuden solo tres horas a la escuela y posteriormente se trasladan a otro servicio educativo por lo que no existe el tiempo suficiente o de coincidencia para participar.

Cuando los docentes manifiestan sus desacuerdos pocas veces se hace en función de dar a conocer los puntos de vista son diversos, de compartir o plantear acciones diversas, de ver otros causes, en repetidas ocasiones se ha buscado imponer una idea sobre otra en la que las opiniones de los otros no son respetadas.

La comunidad de padres de familia también exige que se cubran sus demandas, recurrentemente se acercan a plantear sus inconformidades a la dirección o zona de supervisión escolar o por medio del buzón escolar en aspectos relacionados a desacuerdos con la forma de trabajo de los docentes o directivos.

En la escuela existe consumo de diversas drogas por parte de los alumnos, algunos de los cuales asisten a centros de integración juvenil a rehabilitación, han existido denuncias por venta de sustancias dentro del plantel o alumnos que han robado o extorsionado a sus compañeros, en las familias hay además casos de violencia, repercutiendo en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto la atención se centra en querer revertir estas situaciones, por parte de los docentes el control en el grupo y cumplir con el programa de estudios se vuelve lo más relevante, los alumnos tiene bajas expectativas escolares al no considerar la escuela o lo que aprenden en ella como un recurso que les será de utilidad, esto repercute en las formas de convivencia entre docentes, alumnos y padres de familia.

La cultura escolar de la zona, pone un gran énfasis y centra esfuerzos en mantener un reconocimiento dentro de la comunidad por tener “buenos alumnos”, “buenos promedios” y “buenos maestros”, el estatus de las escuelas es proporcional a la cantidad de trabajos que se realizan en cada asignatura y a partir de las medidas que implementan para regular la conducta, sin embargo, en la comunidad se mantiene la idea de que no es una “buena escuela”.

Por ello dentro de las estrategias que se implementan como decisión en consejo técnico escolar, están las relacionadas a la convivencia y dentro de ellas la participación de la UDEEI es marcada como necesaria para promover de acuerdo con los lineamientos y contenidos escolares, una convivencia sana y pacífica, manteniendo la idea de que en las interacciones deben estar ausentes los desacuerdos.

Por lo tanto y como se había mencionado anteriormente, las prácticas escolares giran en torno a convencionalidades y normas de regulación que dan prioridad a mantener un orden y control dentro de la escuela. Existe un marco para la convivencia escolar

que proporciona los estándares de conducta por nivel, especificando de acuerdo a cada falta cometida un tipo de medida disciplinaria.

La clasificación por niveles implica inicialmente exhortos, reuniones entre personal directivos, padres de familia y el alumno, suspensión de una clase o de hasta 10 días de las actividades del grupo, además de que si la escuela lo considera se realizará una canalización a atención psicológica teniendo la responsabilidad los padres de familia de presentar el carnet de consultas y la valoración psicológica, que avalen que la sugerencia fue llevada a cabo.

En las prácticas diarias dentro de las escuelas se lleva a cabo una técnica de normalización, técnicas ligadas al ejercicio de poder a partir del posicionamiento de un adulto como juez, poseedor de la verdad y la razón, por lo que ante la menor manifestación de “descontrol” se aparta a los individuos peligrosos, reciben una sanción con la finalidad de curarlos o readaptarlos para que sean normales, no se sanciona la infracción, sino al individuo que es portador de todos esos rasgos de carácter definidos como anormales (Foucault, 2001).

Prevalece la idea de que aquellos docentes que mantiene un orden en el desarrollo de sus clases, en las que los alumnos no hablan, no se mueven y permanecen atentos a la explicación, son “buenos maestros” la idea central es que mientras permanezca en silencio el aula mayor aprendizaje se está “adquiriendo”, cuando algunos docentes realizan actividades lúdicas o que requieren de trabajo en equipo o de movilidad por parte de los alumnos, existen críticas o incluso reportes por parte de otros docentes de que exista ruido refiriendo que no los dejan trabajar o inquietan a su grupo.

En la escuela se buscan constantemente cambios en las actitudes y comportamientos de los alumnos o padres de familia, sin tomar en cuenta que la comunidad escolar se conforma por todos los agentes y quienes pueden direccionar esta transformación somos los mismos docentes, con nuestras prácticas y acciones diarias en el aula se puede encaminar a la construcción de ambientes en donde las relaciones dialógicas y de convivencia sean el centro para el intercambio de saberes.

La cultura escolar está regida principalmente por dos formas de organización de acuerdo con la clasificación de Fierro, Fortoul y Rosas (2000) que se dan según la relación de empatía o apoyo que se tiene con los directivos.

La primera es la institución escolar: una cuestión de papeles y expedientes, se considera que una forma de hacer cumplir acuerdos o actividades que competen a cada miembro de la escuela es mediante las notificaciones con documentos escritos en los que enuncia numerales que avalan la instrucción asignada, son las secretarías, prefectos o subdirectores quienes hacen la entrega de oficios.

Para la notificación de actividades específicas en ocasiones se realizan reuniones por academia (español, matemáticas, ciencias, tecnología, equipo SAE y UDEEI) y se generan y firman acuerdos.

La cultura escolar ya referida lleva a que incluso los acuerdos entre docentes se den por medio de escritos, desde mi función como docente de la UDEEI se solicita por parte de directivos que los docentes firmen cada acuerdo tomado, ya sea en relación con las actividades que se realizaran en conjunto, alguna plática que se tuvo con un alumno o alguna reunión con madres o padres de familia, se requieren evidencias para “demostrar” que se va realizando el trabajo, la tarea de dejar evidencia se vuelve en ocasiones una barrera entre la comunicación o intercambio que se puede dar, todo acuerdo firmado es un “instrumento” que puede estar en favor o contra el docente, se vuelve una práctica de demostración de trabajo más que un diálogo en favor del desarrollo de aprendizajes.

En relación con los procesos de aprendizaje, por parte del directivos se pone el acento en lo didáctico, lo fundamental para el subdirector académico es la presentación de las secuencias didácticas, aunque no así el desarrollo de estas en las aulas, el 85% de los docentes entregan sus planes anuales de clase y sus secuencias didácticas ya sean semanales, quincenales o mensuales, pero muchas de ellas de acuerdo con lo comentado con el subdirector académico no varían de las entregadas ciclos escolares anteriores.

Con lo anterior también da cuenta que las evaluaciones que se hacen al inicio del ciclo escolar no son consideradas para el desarrollo de las actividades a lo largo del ciclo

escolar, algunas de ellas realizadas por parte del personal de orientación, trabajo social y la UDEEI respecto a identificar estilos y ritmos de aprendizaje o interacciones o las realizadas por ellos mismos.

La cultura escolar tiene arraigado que los alumnos deben adaptarse a las formas de enseñanza docente, tampoco se percibe de importancia que los alumnos sean participes de crear sus procesos o estrategias de aprendizaje, reproducir ciclo con ciclo las formas de enseñanza, actividades o reglas ha llegado a considerarse como buena estrategia por cierta parte del colectivo docente, ya que, refieren que esos docentes dominan su asignatura. Aunque también hay docentes que están en una búsqueda constante de diversas formas de llevar a cabo su práctica, diversifican sus actividades, colocan a los alumnos en espacios diferentes, los involucran en el desarrollo de materiales y el uso de recursos diferentes para aprender.

Las acciones asignadas a la UDEEI cuando inicie mi trayectoria en esta escuela se basaban en la búsqueda de acciones para que los alumnos cumplieran con las actividades que los docentes pedían, independientemente de si respetaban su ritmo o estilo de aprendizaje, la cultura y prácticas de las docentes de UDEEI anteriores se basaban en dichas situaciones, dejando como “herencia” esa responsabilidad, entonces aun cuando la docente era distinta, las acciones continuaban por igual porque eso es lo que se exigía como escuela y en ese rango se medía la “eficacia de la UDEEI”, el punto principal era el cumplimiento.

Posteriormente con el conocimiento de las formas de trabajo de los docentes y los cambios de directoras, se fueron abriendo caminos para otras formas de actuación, por ejemplo, regresar la responsabilidad de brindar los apoyos necesarios a los docentes en un trabajo en conjunto con la UDEEI ya no al alumno o a la madre de familia, reconocer las características de aprendizaje y buscar formas de participación de los alumnos dentro de las mismas dinámicas escolares.

La cultura escolar tiene gran peso en cada una de las formas de actuación de docentes, padres de familia y alumnos, por ello como forma de costumbre o tradición se asigna a docentes para la función de tutoría con base en el “control de grupo” que se tenga, así a quienes se considera que son estrictos se le asigna la tutoría de algún

grupo determinado con problemas de conducta, orientando la función y responsabilidad de ese docente a otras áreas que en ocasiones restan tiempo para el desarrollo de actividades de aprendizaje o por el contrario existen docentes que ese espacio de tutoría lo toman como una hora más de clase y no se considera el espacio para realizar intercambios o diálogos en favor de construir relaciones más solidarias y de respeto.

Otra de las formas de organización presente en la escuela se deriva de aquellos docentes con quienes los directivos tienen una relación “menos conflictiva”, se generan espacios para llegar a acuerdos a través de la negociación en la que cada parte encuentra un beneficio, relacionada a la segunda forma de organización, la institución escolar: una cuestión de concertación (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2000).

El mantener estas culturas y prácticas en la escuela referentes a los modos de organización y convivencia genera un ambiente de tensión constante en la comunidad escolar, en algunos momentos existen prácticas de rechazo o exclusión hacia los diferentes integrantes de la comunidad escolar.

Hay poco respeto a las diferencias y cada uno busca que se haga lo que quiere, se espera cubrir necesidades personales olvidando en ciertos momentos la razón de ser que tenemos como docentes en la construcción y acompañamiento de aprendizajes con los alumnos.

1.3.1 La práctica educativa como docente de la UDEEI

Si bien la intervención que se busca trazar como docente de UDEEI en el contexto del enfoque intercultural e inclusivo no se desarrollará específicamente en el aula, se hará a continuación una descripción y análisis del contexto áulico que servirán como referencia para entender algunas de las acciones que se realizan, así como para conocer las formas en que se desarrollan las interacciones entre alumnos y alumnos con docentes.

La escuela está conformada por 18 grupos con aproximadamente 25 alumnos cada uno, la mayoría de los grupos tiene la misma cantidad de hombres y mujeres.

Recientemente las aulas fueron remodeladas, le cambiaron el piso a la mayoría de los salones, colocaron puertas y lámparas nuevas, las paredes fueron pintadas, colocaron a todos los salones ventanales de aluminio, sin embargo esto generó dos situaciones, por un lado permiten suficiente paso de luz al interior de los salones propiciando un ambiente de trabajo con iluminación adecuada pero por otro lado, para los alumnos que se sientan cerca de las ventanas genera incomodidades el ingreso directo de los rayos del sol en la cara, refieren que les da mucho calor, en respuesta en algunos salones han colocado cortinas y regresaron los salones con poca iluminación.

De los 18 grupos, 10 tienen pupitres los otros 8 junto con el aula de música cuentan con mesa y silla individual, cuando se llega a realizar trabajo en equipo, es difícil para los alumnos elaborar sus productos al no poder juntar sus sillas, para contar con un espacio más grande para escribir o trabajar, por lo que en ocasiones los docentes prefieren no asignar actividades en equipo pues implica mover el mobiliario o que los alumnos trabajen en el piso.

La organización de las aulas es por fila, durante el desarrollo de las clases los alumnos tienen restringido el diálogo con los compañeros cercanos, algunos docentes refieren que esa situación altera el desarrollo de la clase, las prácticas están basadas en la enseñanza a partir de la transmisión de contenidos de docentes a alumnos, aunque también existen docentes que modifican estas dinámicas para generar prácticas que tomen en cuenta potencializar todas las áreas del pensamiento y que no silencien el diálogo entre los estudiantes.

El docente de cada asignatura define el lugar que debe ocupar cada alumno, aunque regularmente es por número de lista o el tutor de grupo con base en los reportes de otros docentes asigna los lugares para algunos alumnos, se consideran si usan lentes, si tienen alguna condición de discapacidad o se toma como factor la conducta para sentarlo al frente o cerca del docente.

Cada clase tiene una duración de 50 minutos, el traslado de los docentes a cada grupo resta tiempo, si el docente que entra tiene una configuración del aula distinta al de la hora anterior se invierten otros minutos en lo que los alumnos se organizan de acuerdo con lo señalado.

Existen asignaturas en las que el tiempo efectivo de clase es de 30 minutos, considerando que la mayoría de las prácticas de enseñanza de los docentes se basan en el dictado, copia o resúmenes del libro, así como la resolución de ejercicios previa explicación de un ejemplo.

La forma de evaluar de la mayoría de los docentes se da a partir de determinados números de sellos o firmas, siendo la entrega de cuaderno el porcentaje más importante en la asignación de la calificación, solo se considera si la actividad se realizó o no, no importa si lo plasmado refleja aprendizaje o reflexión por parte del alumno. El resto de la evaluación es considerada con exámenes, entrega de proyectos, exposiciones o actividades del libro.

Se continúa con la idea que la función social que desempeña la escuela debe apuntar a la domesticación, entendida desde el planteamiento de Foucault como “la puesta en práctica de procedimientos de vigilancia y control que buscan hacer al cuerpo dócil y útil, además de mantener una concepción de una escuela con procedimientos penitenciarios” (2001, p. 186).

Por lo anterior resulta fundamental replantear las concepciones que se tienen sobre las prácticas en el aula, abandonar la idea de un universo ordenado y perfecto por un universo que nace de la irradiación, con interacciones complementarias, competentes y antagónicas; orden, desorden y organización (Morin, 1999).

Otro aspecto a destacar dentro de las aulas, es la concepción que se tiene acerca de las diferencias, se siguen reproduciendo acciones que relacionan éstas con un discurso de carencia o limitación, hay una tendencia a creer en la normalidad, en un prototipo, en que todos somos iguales y por lo tanto se debe mantener un mismo ritmo y estilo de aprendizaje, así como una igualdad de saberes.

Cuando se califica a algunos alumnos como “subnormales” que no tienen las mismas potencialidades que los otros, que no reaccionan como los otros, los otros que son considerados normales, conlleva a que se tengan menos expectativas, menos estímulos, menos éxitos, menos felicitaciones y menos de todo (Santos, 2000).

De acuerdo con el planteamiento técnico operativo de la UDEEI la función como “maestra especialista” implica “planear e implementar la atención especializada a la población en situación educativa de mayor riesgo, en colaboración con los docentes de grupo y valorar su impacto en su aprendizaje y participación”, mi practica se desarrolla día a día en casi todas las aulas.

Como Santos (2000) menciona: habrá más necesidad de ayuda para quienes tienen alguna dificultad o alguna carencia, pero no puede considerarse que las personas con una condición de discapacidad sean los únicos que presentan diferencias, cada individuo está constituido de forma diferente.

Para el ciclo 2019-2020 la UDEEI tiene una población de 21 alumnos, siete se encuentran cursando el 1°, nueve 2° y cinco cursan 3°, de los 18 grupos que existen en la escuela los alumnos mencionados se encuentran inscritos en 12 de estos.

Las actividades que realizo con los alumnos se centran en el aula, previamente acuerdo con los docentes de asignaturas prioritariamente de español, matemáticas, inglés e historia los contenidos a abordar, si es necesario elaboro algún material de apoyo (recortables, imágenes, relación de columnas, gráficos, regletas, laptop etc.) e ingreso al grupo y a la par que el docente va explicando el contenido voy monitoreando y apoyando al alumno, de acuerdo con (Chaves, 2001) la enseñanza debe entenderse como una ayuda, ya que esta no puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar.

Otra forma de intervención es implementando programas específicos como Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, Aprender a Mirar, el placer de la lectura, Ideas al minuto, Programa Escuela Segura o actividades de pensamiento matemático, los cuales se trabajan con todo el grupo con la finalidad de favorecer competencias, habilidades superiores del pensamiento o aspectos en las que el alumno focalizado requiere mayor apoyo pero que a la vez favorece a todo el grupo y se trabaja sin segregar o excluir.

Este tipo de actividades al realizarse en colaboración con el docente titular genera que haya una corresponsabilidad, asumiendo el papel de guías y mediadores, ofreciendo

una educación más humana, que respete la diversidad cultural en todas sus dimensiones (Chaves, 2001).

Al trabajar directamente con todo el grupo he tenido la oportunidad en primer lugar de que los docentes se den cuenta que no busco juzgar su trabajo, no me posiciono como “especialista” sino como una docente con saberes que se enriquecerán a partir de los conocimientos que ellos tienen en su asignatura, logrando un enriquecimiento para diversificar formas de aprendizaje, en segundo lugar los alumnos en atención no se sienten señalados y en tercer lugar que la dinámica áulica sea movilizada cambiando la concepción de que el aprendizaje es unidireccional.

La implementación de ciertos programas y estrategias ha dado cuenta que al diversificar las prácticas en el aula se benefician todos los alumnos, no solo quienes tienen una discapacidad o rezago educativo, los diferentes somos todos, cada uno enfrenta una condición particular derivada de su historia familiar, cultural y social, de acuerdo con Santos (2000) la diferencia es circunstancial al ser humano, no todas son del mismo tipo y no con todas ellas hay que proceder de la misma forma.

Los programas de convivencia son los que en mayor medida se trabajan en colaboración con tutores de grupo, las formas en que interactúan los alumnos son mediante ofensas, empujones, burlas o bromas se dan como forma de “juego” o porque refieren “así llevarse” estas formas de interacción son resultado de formas de convivencia normalizadas y que se presentan no solo en la escuela sino en la familia y comunidad.

Se ha dado en algunos grupos rechazo hacia alumnos que enfrentan alguna condición en particular, y este tipo de interacciones aumenta, han surgido agresiones también hacia sus pertenencias generando que ya no quieran asistir a la escuela.

Por lo anterior durante mi intervención busco trabajar de manera grupal, para minimizar la señalización o etiquetas hacia algunos alumnos, trato en cada actividad que los alumnos identifiquen y reconozcan sus cualidades, fortalezas y aspectos que compartir con los otros, trabajo regularmente con actividades lúdicas que movilicen las dinámicas establecidas, bien lo dice Santos (2000) resulta necesario conocer al otro, aceptar al otro, amar al otro como es, no como nos gustaría que fuese.

La forma en que llegan a interactuar con los alumnos que son identificados como “diferentes” tiene mucho que ver con la condición que presentan, existe el caso de una alumna que usa silla de ruedas en 2°, la mayoría de compañeros de su grupo muestra disposición cuando se les pide apoyarla pero en el caso de alumnos que tiene dificultades para mantener su higiene personal, el rechazo es marcado, pero existe otra forma de interacción con chicos que no son considerados en ninguna medida, pareciera que fueran invisibles ante sus compañeros e incluso ante algunos docentes.

Lo anterior llega a suscitarse ya que, dentro de las prácticas de enseñanza y evaluación, consideran que si el alumno no “les da problemas” en lo que se refiere a conducta no es un alumno tomado en cuenta para la modificación de alguna dinámica de enseñanza o convivencia para favorecer su aprendizaje. Por ello durante el trabajo en las aulas con docentes la prioridad es la implementación de estrategias que favorezcan el aprendizaje y participación de todos los alumnos.

Las actividades realizadas en conjunto con docentes en cuanto ajustes a las actividades y evaluación, así como el acompañamiento en el aula, han generado en algunos una mirada distinta en la que dejan de señalar carencias y se enfocan en generar aprendizajes desde las cualidades, conocimientos y características de los alumnos, según la teoría sociocultural los docentes identifican un papel de mediadores para potencializar la zona de desarrollo próximo de los alumnos, principalmente de quienes están focalizados en mayor riesgo.

Aunque el trabajo se ha dado con menos del 25% de los docentes es un avance ya que estas dinámicas comienzan a reflejarse en la forma en que los alumnos se perciben y perciben a cada uno de sus compañeros.

Es necesario cuestionar la enseñanza basada en la trasmisión de conocimientos entendiendo que este último no solo es de carácter científico, la construcción de saberes implica más que repetir un contenido. Existen pensamientos heterogéneos con interconexiones dinámicas que generan una pluralidad de saberes, por lo tanto, no jerarquiza conocimientos (De Sousa, 2010).

1.4 Mi trayectoria como docente, el antes y la construcción del ahora

Desde niña jugaba a ser maestra, recreaba en momentos de juego conductas y acciones de mis maestras, siempre mantuve firme la idea de que cuando fuera grande quería ser docente, por algunos momentos atravesaron por mi mente algunas otras profesiones como doctora, enfermera o diseñadora, sin embargo, siempre regresaba a mí la idea de la docencia.

Cursé el nivel básico con “buenos resultados académicos”, disfrutando siempre de cada una de las etapas transitadas. Al momento de elegir escuela para cursar el nivel medio superior me decían que sería una decisión importante pues marcaría el inicio de mi rumbo profesional.

Presenté mi examen para ingresar al Centro de Estudios Tecnológicos CET 1 del Instituto Politécnico Nacional, en el área físico-matemático y fue ahí donde cursé el bachillerato, ahí me surgieron algunas dudas sobre la selección de la carrera universitaria, al parecer la mejor decisión en opinión de personas que me rodeaban era continuar en el politécnico en una ingeniería, con la cual podría obtener un “buen salario”.

En el último año del bachillerato al realizar mi servicio social me di cuenta de que, había cosas de una ingeniería que podían gustarme, pero no estaba segura si era en lo que quería continuar, escuché sobre la Universidad Pedagógica Nacional, busqué información por internet, leí en qué consistía cada licenciatura y a partir de entonces decidí que ahí cursaría la licenciatura.

Ingresé a la universidad en el año 2007 en la licenciatura de Psicología Educativa, en el 2010 (un año antes de concluir) llegó un proyecto por parte del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para realizar servicio social y prácticas profesionales, sería el primer año que se implementaría el programa de tutores comunitarios de verano en colaboración con la universidad en el cual decidí inscribirme y participar.

Recibimos algunas sesiones informativas y a manera de capacitación, revisamos la guía de trabajo con ayuda de la cual implementaríamos las clases en la escuela, nos

asignaron una región del estado de Puebla en la cual prestaríamos nuestros servicios. El lugar que me tocó fue en la región de Huachinango, en el municipio de Zihuateutla, ubicado en la sierra norte de ese estado, la comunidad llamada La Mesa del Crucero.

Llegó el día de emprender el viaje, recuerdo ir llena de mucha alegría, emoción, altas expectativas combinado con nervios e incertidumbre, era la primera vez que salía a un viaje sola, por lo que implicaba un doble reto, durante las sesiones informativas nos comentaron que se trataba de escuelas multigrado en poblaciones con situaciones de pobreza extrema y por lo tanto con una infinidad de carencias en todos los ámbitos.

Todo aquello que imaginé o esperé encontrar, jamás tendrá comparación con lo experimenté al llegar a la comunidad, fue una sensación de vacío, olvido, abandono la que me invadió de una tristeza profunda, las condiciones de la comunidad efectivamente eran de muchas carencias.

La comunidad era la encargada de brindar el hospedaje y alimentación, se hacía una rotación por familias que tuvieran hijos en la escuela, lo que me dio la oportunidad de adentrarme en sus rutinas, hábitos, costumbres y conocer más acerca de su historia familiar.

El trabajo con los alumnos fue el primer acercamiento que tuve dando clase, el aprendizaje que me dejó el intercambio de saberes es una experiencia que en ningún otro lugar podría haber encontrado. El periodo que permanecí en la comunidad fue de un mes, regresé a casa con grandes lecciones, ahora pienso acerca de la idea de que se crea una escuela para todos, pero el derecho a la educación, para pocos (Gentilli, 2001).

Fue una experiencia que marcó mi vida definitivamente, a partir del año 2012 visito la comunidad cada verano realizando convivencias con toda la comunidad, en la que se comparten actividades lúdicas, recreativas, así como alimentos, se platica acerca de sus actividades, las cuales no cambian mucho desde aquel 2010, reafirmando que “La naturalización del infortunio nunca es producto de causas naturales. Se trata de una construcción histórica, ideológica, discursiva, moral, que se imbrica en la mirada cotidiana” (Gentilli, 2001).

Concluida la licenciatura, quise hacer mi examen de ingreso a la SEP como docente frente de grupo, sin embargo, en ese momento los perfiles de ingreso indicaban que de acuerdo con mi carrera debía ingresar al nivel de Educación Especial como equipo de apoyo (psicóloga) de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular USAER, situación con la que estuve más que feliz, podría desempeñar mi función aún más relacionada con mi licenciatura.

Ingresé al servicio en noviembre de 2012, en una escuela lejos de mi hogar ya que hacía un recorrido aproximado de 2 o 2:30 horas, la adaptación fue complicada por el traslado, porque ingresé ya iniciado el ciclo escolar y porque no conocía la función de la USAER y específicamente de las actividades que desempeñaría.

Al estar asignada como equipo de apoyo debía rolar entre las cinco escuelas con las que contaba la unidad y considerando que cada jueves teníamos juntas técnicas, se fueron presentando las primeras situaciones que comenzaron a generarme frustración, no lograba una organización que fuera eficaz para lograr dar la atención a los casos que me asignaban, sentía que era muy poco tiempo con el que contaba, las actividades muy discontinuas y como dice el dicho sentía que abarcaba mucho pero apretaba poco.

A pesar de lo anterior en los dos ciclos escolares que estuve en ese servicio, en conjunto con las maestras de apoyo de cada escuela tuvimos logros respecto a las formas de convivencia e inclusión con alumnos que presentaban alguna condición de discapacidad, superé retos que me impusieron directivos de las escuelas como el llevar a cabo escuela para padres y mis habilidades de hablar en público fueron mejorando, así como el dominio de actividades para realizar con grandes grupos de personas.

En el 2014 pude acercarme a mi hogar e ingresé a otra unidad, pero esta vez cubriendo con la función de maestra especialista e iniciando a trabajar bajo el planteamiento de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI, en nivel primaria.

A partir de este momento inician mayores frustraciones, enojos y dificultades de mi labor docente, pero ahora no por aspectos de organización o técnicos, sino por el día

a día en las aulas que me llevaba a enfrentarme a docentes con poca disposición hacia el trabajo colaborativo, con prejuicios y bajas expectativas hacia los alumnos con discapacidad o en una situación educativa de mayor riesgo de acuerdo con los indicadores del planteamiento de la UDEEI, docentes tratando de normalizar y homogeneizar a los alumnos, negando o rechazando las diferencias.

A pesar de las dificultades encontradas también existen satisfacciones que he tenido, resultado de un trabajo en equipo con los docentes de grupo, comentaré un caso principalmente, pero puedo decir que cada ciclo me he sentido afortunada de ver los avances en los alumnos, desde el hecho de que participen en clase, se expresen, hagan una tarea, sean más activos en situaciones de juego o en clase de educación física, que pierdan el miedo de intentarlo hasta el hecho de que consoliden un aprendizaje curricular específico y hace que día con día disfrute mi trabajo.

Retomo el caso que mencione arriba, cuando ingreso a mi segundo centro de trabajo me encuentro con un alumno de 4° que no sabía leer ni escribir, toda la jornada escolar se la pasaba haciendo bolitas o rayas en su cuaderno, le pedían libros para colorear y con eso trabajaba, cuando hablo con los maestros de ciclos escolares anteriores me dicen que el alumno no sabía hacer nada pero que era muy tranquilo y con el “no había problema”.

Hablo con la madre de familia y me dice que su hijo tiene un diagnóstico de retraso psicomotor mixto, afectando el área intelectual y motriz y bueno, después de un largo trabajo con docentes, alumno y de la madre de familia, se logró que al finalizar el 6° leyera, escribiera, realizara la exposición de un tema, participara en ceremonias cívicas, tuviera una mejor coordinación motora, pero sobre todo que continuara con su derecho a la educación pues la madre de familia pensaba que no podía aprender y no pensaba inscribirlo en la secundaria, actualmente continúa avanzando en su trayecto formativo y cursa el 3° de secundaria.

También se avanzó en la modificación de la práctica de la docente de 6° quien al inicio me dijo que ella no creía en que lograríamos algo con él, al final me dijo que le sirvió como aprendizaje y ahora por sí misma busca las formas para trabajar con sus alumnos.

En 2017 nuevamente tuve un cambio de adscripción, debido a que estaba en el turno vespertino y al tomar la decisión de estudiar la maestría en la UPN debía contar con el tiempo disponible por las tardes, por lo que realicé mi cambio al turno matutino.

Actualmente soy docente de UDEEI en nivel secundaria, los retos para trabajar sobre prácticas inclusivas no distan mucho de los enunciados anteriormente, se repiten las dinámicas escolares en las que los docentes no consideran a los alumnos que “no cuentan con el perfil o las competencias necesarias para las clases que tiene diseñadas” los alumnos son señalados por lo que no pueden hacer, por lo que no saben y por lo que según ellos no tienen, además de que los discursos se multiplican por 9 en cada alumno, ya no estará marcado solo por un docente sino por el responsable de cada asignatura.

Durante los 8 años que llevo trabajando en el ámbito docente he buscado hacer mi labor con la mayor responsabilidad, compromiso y dedicación posible, he aprendido que más que lograr muchos resultados en cuanto a contenidos dominados por los alumnos lo importante es estar durante todo el proceso de aprendizaje, siempre constante y de cerca, identificar sus fortalezas y hacerles ver que pueden aprender, pero no solo a ellos sino principalmente a los docentes.

Desde el inicio en la escuela que laboro actualmente, he buscado formas de llegar a acuerdos con docentes, pues por varios años abordé en Consejo Técnico Escolar temáticas y actividades para “sensibilizarlos” sobre la discapacidad, la inclusión, las adecuaciones curriculares, sin embargo hoy en día y con ayuda de lo revisado en la maestría me doy cuenta que cada uno es responsable de reconocerse, de cuestionarse y analizarse y que no me corresponde lograr en los docentes un cambio de pensamiento porque el enfoque intercultural no es algo que se da y se aplica sino algo que se construye día a día con nuestras acciones.

Por lo tanto, consideraré que más que darles información sobre la discapacidad, debía trabajar sobre prácticas que transformen la forma en que se da el aprendizaje en el aula, de forma colaborativa, compartiendo cada uno desde su área y sus saberes.

En el actuar diario en las aulas se han ido reflejando cambios en la forma de concebir mi intervención, tanto para los docentes pero sobre todo para los alumnos, en la

regularidad en la que me ven en las clases se va minimizando la idea de que la docente de UDEEI trabaja con “los que no saben” y eso me hace sentir un mayor compromiso por seguir trazando un camino hacia la eliminación de etiquetas, sin dejar de lado que algunas diferencias requieren poner en marcha actuaciones de redistribución y reconocimiento para que cada uno logre alcanzar el máximo desarrollo dentro de sus posibilidades (Santos, 2000).

La intervención de la UDEEI es permeada por diversos factores, uno de ellos es cómo los docentes miran o trabajan con las diferencias, otro es cómo la Dirección de Educación Especial ha trazado las pautas para definir la intervención en las escuelas y cómo las docentes de UDEEI hemos interpretado y adoptado esas tareas, por lo que me cuestiono acerca de ¿cómo puede irse modificando la atención a alumnos que el planteamiento técnico operativo de la UDEEI me solicita? para que no sea una forma de reforzar etiquetas y puedan lograr el desarrollo y aprendizaje que cada alumno en seguimiento requiere, es una construcción en la que me encuentro y sobre la que debo seguir trabajando.

CAPÍTULO 2

FORMAR COMUNIDAD Y ACOMPAÑAR APRENDIZAJES EN EL MARCO ESCOLAR

2.1 El establecimiento de jerarquías de poder y la normalización

Como se mencionó en el capítulo 1 las políticas de atención trazadas para la educación y particularmente lo relacionado con educación especial, orientan al trabajo con población identificada como diferente, esta focalización trae como consecuencias prácticas escolares diferenciadoras, que señalan y buscan eliminar o corregir la diferencia.

Se pretende imponer proyectos únicos considerando la población educativa como homogénea, la consideración de características socioculturales y educativas que no entran en el marco de lo considerado “normal” lleva a identificarlos con un reconocimiento como diferentes, con el fin de que se incluyan en los ámbitos que se dictan, para ser incluidos deben adaptarse a los criterios, normas y convencionalidades determinadas.

La educación escolar basada en la búsqueda del conocimiento científico y la razón, ha impuesto verdades absolutas, se llevan a cabo modelos mecanicistas que pretenden dejar fuera el error y cuando este se presenta enseguida se realizan mecanismos de control para regular ya sea el entorno, la cultura, a la persona o su pensamiento, se busca un sistema perfeccionador que corrige las insuficiencias.

No se da un espacio para el error, se dejan fueran espacios en los que se pueda dialogar, debatir, establecer una autocrítica, hablar sobre el afecto, la vida y la irracionalidad (Morin, 1999). Los saberes relacionados con la experiencia, el contacto con la naturaleza o las tradiciones de una comunidad, generan también conocimientos.

Se ha buscado tener identidades similares, el poder, el control y la homogeneización dejan de lado que cada grupo puede organizar su identidad, las condiciones se reelaboran constantemente, desde un enfoque intercultural puede entenderse que los repertorios culturales son diferentes, los procesos culturales no son resultado de una

sola relación, lo intercambios y las relaciones dialógicas conllevan a encontrar otras miradas.

Buscar en los otros errores o pretender que solo algunas ideas son valiosas, racionales o verdaderas se relaciona a formas de control y poder.

“Hay que tener en cuenta que los sustantivos aun establecen el horizonte intelectual y político que define no solamente lo que es decible, creíble, legítimo o realista sino también, y por implicación, lo que es indecible, increíble, ilegítimo o irrealista”. (De Sousa, 2010, p. 16)

Todo aquello que es nombrado existe, aquello que no se menciona se vuelve invisible, inexistente y es vuelve objeto de acciones que excluyen, suprimen, niegan o borran identidades, conocimientos, creencias, hábitos, habilidades y saberes en general al normalizar formas únicas de ser, pensar y actuar.

La educación ha transitado por políticas, prácticas y culturas deterministas que imponen lo que debe hacerse, pero como ya se mencionó anteriormente, de forma indirecta también determinan lo que está prohibido, “hay una normalización que elimina lo que ha de discutirse” (Morin, 1999, p. 10), por ello en ciertas prácticas no existen cuestionamientos o iniciativas para establecer un cambio, se actúa así por “tradición” no hay espacio para la autocrítica o cuestionamiento de ideas.

Bajo ideas de que existe solo una cultura de saber se determinan criterios únicos con cierto rigor de verdad, señalando como ignorantes a aquellos que no lo comparten, así mismo basado en una idea de que el tiempo es lineal y por lo tanto que la historia ha avanzado en una sola dirección se busca dominar y declarar desfasado aquello que no entra en su tiempo y espacio. A raíz de esto surgen ideas de clasificación social que posiciona una cultura como universal y global sobre las otras y deben adaptarse a través de relaciones asimétricas (De Sousa, 2010).

Las sociedades son diferenciadas en oposición a las ideas de homogeneización que los imaginarios de la igualdad de las políticas nacionales dictan, por esta razón es necesario construir prácticas que articulen las identidades individuales y grupales no solo en los entornos escolares sino en la sociedad en general, retomando como parte de éstas el diálogo democrático (Bello, 2013).

Se ha intentado señalar con la diversidad una clasificación hacia “lo diferente”, sin embargo, el reconocimiento no incluyó la consideración de una ecología de saberes, el interés no es establecer relaciones o dialogar con formas otras de conocimiento o de ser si no adaptar o asimilar a los otros, la ecología de saberes establece que los conocimientos e ignorancias interactúan, son heterogéneos e interdependientes, “la ignorancia no es necesariamente el estado original o e punto de partida. Este podría ser un punto de llegada...” (De Sousa, 2010, p. 52) ya que el diálogo e intercambio de saberes da pauta a aprender, des-aprender y reaprender.

Como refiere Morin (1999) las verdades absolutas y la certidumbre han regulan las diferencias, dejando de lado que el ser humano es singular y múltiple a la vez pues se mantiene en un tiempo y espacio que es dinámico con interrelaciones diversas. Buscar cuestionar, establecer relaciones y problematizar lo que acontece nos lleva a una confrontación con nuestras ideas que es la forma en que podemos construir y transformar otras posibilidades de pensamiento y actuación.

2.2 Interculturalidad: del pensamiento estático a un proceso de construcción

Existen diversas formas de entender y vivir la interculturalidad, algunas obedecen a un pensamiento hegemónico, otras la visualizan como un proceso, una construcción o un camino que requiere de la transformación de las estructuras de la sociedad.

En ocasiones la interculturalidad se ha llegado a confundir o usar de forma indistinta tanto en prácticas como en conceptualización como sinónimos multiculturalidad, multiculturalismo y pluriculturalidad.

Por ello es importante realizar un acercamiento a lo que se refiere cada uno, según la conceptualización de Walsh (2005):

La multiculturalidad la define como un término principalmente descriptivo, hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, nacional o internacional, sin que necesariamente tengan una relación entre ellas. Apunta a una colección de culturas singulares con formas de organización social muchas veces yuxtapuestas.

El multiculturalismo, por su parte, se entiende como la separación o segregación entre culturas sin aspecto relacional. Son políticas que dirigen programas, tratos o derechos especiales como respuesta a la exclusión, bajo el lema de justicia e igualdad. Todos supuestamente comparten los mismos derechos.

La pluriculturalidad se refiere a que varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas hacen una totalidad nacional. Señala la pluralidad entre y dentro de las culturas mismas

En cambio, la interculturalidad es un enfoque que parte de considerar “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder” por lo que no es un proceso acabado o que finalice en una acción sino un conjunto de relaciones siempre en construcción o deconstrucción.

Por lo anterior, la cultura puede entenderse como “el proceso de conjuntos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de significados en la vida social” (García, 2004, p. 34).

La cultura por lo tanto se concibe como un aspecto dinámico, que se interrelaciona entre distintos grupos o personas y se transforma, va más allá de la relación por un espacio geográfico o historia al no existir una evolución lineal, la certeza y lo estático es un aspecto al que hay que hacerle frente a partir de una transformación en el pensamiento (Dietz, 2020. Morin, 1999).

Las formas en las que las relaciones entre los seres humanos se han definido, muchas veces han estado permeadas por definiciones de clasificaciones y jerarquías o formas de ejercen un control o poder.

Así mismo la interculturalidad ha tenido diversos ejes de acuerdo con el posicionamiento desde el cual se aborda, de acuerdo con Dietz (2020) existen usos descriptivos y prescriptivos de la interculturalidad, relacionados con ideas estáticas vs. Dinámicas y aplicaciones funcionales vs. críticas de los conceptos.

Según el posicionamiento prescriptivo, estático y funcional de la interculturalidad, dictan formas de relación asimétricas, en las que se dan deficiencias sobre como se debe ser con base en ideas de un grupo de poder, se realizan acciones afirmativas y de discriminación postiva para alcanzar una adaptación de las deficiencias o carencias que se identifican en los otros, por lo tanto generan procesos de exclusión, segregación y normatización, se centra más en ser una estrategia política que se centra en concientizar y/o negociar conflictos pero no cuestiona las desigualdades historicas que se reproducen y amplían a lo largo de los años.

La interculturalidad dinámica, descriptiva y crítica promueve relaciones entre los grupos y personas que fortalecen la participación, el diálogo y los intercambios, se buscan transformar las relaciones de asimetría. (Dietz, 2020).

Desde la visión de Walsh (2005), la interculturalidad puede entenderse desde tres perspectivas:

1. Interculturalidad relacional. Posicionada únicamente como el intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad (no considera las estructuras de la sociedad). Desde esta perspectiva es algo que ha existido siempre, la relación entre los pueblos se ha dado siempre.

2. Interculturalidad funcional. Es funcional al sistema existente, sin considerar las causas de la desigualdad social o cultural. Es vista como una estrategia que reconoce y respeta la diversidad cultural como forma de dominación, ya que dicta las leyes o bases para “incluir” a los grupos excluidos, hasta ahora parece que es la que ha predominado en la política educativa, para dar cuenta de ello se hará un recuento de las formas en que se ha presentado.

En México, se han diseñado diversas políticas de “atención a la diversidad” desde el surgimiento de la Secretaría de Educación Pública y el establecimiento de la escuela como institución formadora se diseñaron políticas educativas integracionistas centradas inicialmente en población indígena, como lo refieren Dietz y Mateos (2011) se comienza una aculturación planificada con la finalidad de lograr una homogeneidad étnica.

Diversos planteamientos han centrado la interculturalidad como un proceso de integración social de los indígenas, por lo que se han establecidos programas de atención que buscan incluir a los diferentes (Dietz, 2011), algunos de estos partiendo de modificaciones a las políticas educativas.

En 1935 se creó el Internado Indígena con el propósito de: “generar cuadros de jóvenes indígenas, temporalmente extraídos de sus comunidades de origen para recibir una formación escolar y/o académica de tipo occidental-mestizo. Al regreso a sus comunidades, se esperaba que esta nueva “élite de jóvenes sirviera de intermediario cultural y agente aculturador para impulsar cambios que permitirían integrar la comunidad en el conjunto económico y político de la sociedad nacional” (Dietz y Mateos, 2011, p. 73).

En 1971 se crea el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), organismo descentralizado encargado de generar nuevos modelos educativos tendientes a abatir el rezago en materia de educación, para cumplir con el derecho a la educación de los niños que habitan en localidades marginadas y con mayor rezago educativo, es un modelo que brinda atención educativa tanto para población mestiza como indígena (CONAFE, 2016).

En 1982 se realizó en México una reunión sobre educación bilingüe en la cual se consideró necesario instituir políticas nacionales de plurilingüismo y multietnicidad, a partir de lo cual proponían la oficialización nacional o regional de las lenguas indígenas y dar paso del término “educación bilingüe bicultural” al de “educación intercultural bilingüe” (Walsh, 2009).

Las políticas y programas se centraron las diferencias educativas basadas en lo que identificaron como diferencias culturales, étnicas o económicas, posteriormente se agrupó dentro de los denominados grupos vulnerables a personas con alguna condición de discapacidad.

En documentos normativos tales como el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial, Estrategia de Equidad e Inclusión, Modelo educativo 2017 y el Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva UDEEI se ve a la interculturalidad como un concepto o definición de la

interacción o intercambio de culturas, pero llega a definir posiciones asimétricas, busca la incorporación o apropiación de una cultura predominante.

Sigue vigente el asistencialismo y la fragmentación, desde el discurso se visualiza la importancia de reconocer las diferencias, pero lo cierto es que se señala al diferente, se realizan categorías hacia ciertos grupos, principalmente indígenas.

Las diferencias en actitudes, capacidades, emociones y cultura se van reduciendo, se encamina hacia una forma definida de ser, pensar y actuar; se visualiza un ciudadano modelo; de cuya formación es responsable la escuela. Las prácticas educativas se centran y refuerzan formas únicas de aprendizaje y evaluación, priorizando ciertas habilidades y saberes que pueden llevar a la exclusión e invisibilizarían las diferencias.

En las escuelas, bajo el pretexto de la “interculturalidad”, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización (Granda, 2004).

3. Interculturalidad crítica: la parte central no es la diversidad o la diferencia, sino que cuestiona las estructuras sociales que jerarquizan raza y conocimiento. Es un proyecto que se encamina a la “transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida” (Walsh, 2012).

“La interculturalidad es una utopía que apunta a construir una sociedad más democrática, al reconocer que las relaciones interculturales son asimétricas y que este asunto es de doble vía y no una integración de los dominados en el modelo del grupo hegemónico dominante” (Vidales, 2009, p.71)

Por lo que es un camino que aún se debe seguir trazando y recorriendo, avanzando en la consolidación de prácticas educativas en el que la diferencia no sea sinónimo de carencia.

La interculturalidad es un proceso que se construye en favor de una sociedad donde la proclamación de la autonomía individual no cuestione los derechos y la felicidad de todos. Una sociedad donde la diferencia sea un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y nuestras libertades, no la excusa para profundizar las desigualdades sociales, económicas y políticas (Gentilli, 2001).

Por ello considero importante promover una transformación de las prácticas educativas de inclusión hacia un posicionamiento de igualdad de oportunidades hacia la construcción de una práctica que promueva la igualdad desde la ética, en un trabajo corresponsable entre los diversos actores educativos, buscando gestar espacios en los se fortalezcan y promuevan saberes.

Si consideramos que dentro de estas relaciones el diálogo de saberes implica el respeto por la pluralidad de pensamientos; plantear un trabajo colaborativo que no jerarquice conocimientos, sino que a partir de esas contradicciones genere nuevos causes de actuación y de aprendizaje; estaremos transitando hacia la construcción de espacios de trabajo éticos, solidarios y de respeto.

Es necesario analizar de forma ética las prácticas que se llevan día a día en nuestros centros de trabajo, cómo hemos adoptado propuestas establecidas y cómo estas han logrado modificar o no relaciones en las escuelas.

2.3 Transformación de la práctica educativa desde la interculturalidad

Para transformar la educación, es necesario abrir la posibilidad al planteamiento de que la ciencia y el conocimiento no son singulares y únicos, como dice Walsh (2009) identificar los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, relevantes y necesarios para todos es parte fundamental en esta construcción.

El reconocimiento y reflexión que se debe hacer de la práctica educativa conlleva a considerar que la pedagogía concentra tanto relaciones fuera como dentro del espacio áulico, estando de por medio las interacciones entre docentes y estudiantes en la cual el currículum es fundamental (Ortiz, Arias, & Pedrozo, 2018) en tanto, la pedagogía decolonial reconoce la validez e importancia de los saberes “otros” no oficializados por la matriz colonial.

Por ello las políticas de atención a la diversidad no resultan suficientes para transformar y reconstruir las formas en las que se dan las relaciones humanas.

“ya no se trata, entonces, de reconocer el valor universal de una cultura o de una civilización sino por el contrario, de reconocer a cada individuo el derecho de conjugar, de articular, en la propia experiencia de vida personal y colectiva la participación en el

mundo de los mercados y de las técnicas con una identidad cultural particular” (Touraine, 2000, p. 56)

La construcción del conocimiento en la educación debe tener presente que el contexto permite ubicar información y elementos que dan sentido, para ello debe tenerse una mirada global que incluye la identificación de las diversas relaciones entre el todo y las partes, es decir el contexto es un todo que tiene una organización dentro de la cual nos encontramos y las formas de actuación de cada parte, repercuten en las relaciones que se conforman. El todo necesita de cada parte pero también cada parte requiere del todo para conformarse en lo que es, no puede existir lo uno sin lo otro.

La educación por lo tanto tendría que considerar y promover un conocimiento complejo, el cual se constituye de diversos elementos que son interactivos e interdependientes, que no pueden separarse por la relación que existe con el contexto. La promoción de una “inteligencia general” lleva a visualizar a los alumnos y en general a los seres humanos como seres integrales, que no pueden fragmentarse o dividirse y actuar sobre un área o conocimiento específico dejan fuera otros, se da una acción y el impacto llega al todo.

Por ello entre más se trabaje sobre una inteligencia general o global, hay mayor posibilidad de contestación ante situaciones específicas, ya que, los alumnos harán uso de la interrelación de sus conocimientos y habilidades para elegir una respuesta particular y organizada, promover una escuela que genere preguntas favorece la estimulación de la mente, el error, lo inesperado, los conflictos, las contradicciones y la curiosidad como motores para promover conocimientos globales (Morin, 1999), que muchas veces son reducidos o extinguidos por la instrucción, en la que solo el docente es protagonista de la enseñanza y poco se promueve el aprendizaje.

Cuando fragmentamos, agrupamos o separamos el conocimiento basado en contenidos aislados o memorísticos, dejamos de lado aptitudes naturales que se considera no corresponden a una disciplina, por ello conjuntar o integrar el bagaje con el que se cuenta puede parecer inconcebible. Lo mismo pasa cuando se pretende actuar desde un posicionamiento de especialista o conocedor único, se pierde la visión de responsabilidad y actuación sobre aquellas tareas que se considera no son parte

del área de especialidad o de un contexto específico, por lo tanto los vínculos solidarios se ven fragmentados.

La visión global permite intervenciones educativas en las que se actúa en conjunto, viendo el todo y las partes, las intervenciones planeadas por lo tanto no pueden ser una receta o una forma de actuación única, sino una respuesta dada a partir del contexto y las formas de organización de cada centro escolar.

Como refiere Vázquez (2012 citado en Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018) la Pedagogía es una “verbalidad” al ser una acción que debe llevarse a cabo, no es solo un sustantivo, al verlo como un verbo la visión de “ser” se cambia por un “hacer”, de este modo, se buscan acciones, estrategias, prácticas y metodologías que cuestionan, que son transformadoras en los modos de poder, saber, ser y vivir que se desapegan del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico.

Mantener una idea de des-aprender y re-aprender, en diversos ámbitos, no solo el escolar, contribuirá en la búsqueda y actuar de prácticas, metodologías, estrategias y formas de hacer “otras” que logren una reconstrucción de paradigmas.

Desde el enfoque de la interculturalidad se pretenden construir relaciones que hagan visibles:

“maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh, 2009, p. 15).

La diferencia se considerará como una forma de compartir, construir o transformar nuevos saberes. Como lo refiere Skliar se debe dejar vibrar por el otro más que pretender multiculturalizarlo, abandonar la homo-didáctica para hetero-relacionarse, visualizar la presencia de pluriversos que se gestan desde las vivencias de cada persona.

Por lo tanto, desde el enfoque intercultural, la escuela debe gestar espacios y las condiciones en las que el conocimiento compartido se dé por medio de negociaciones abiertas y permanentes, dentro de un contexto de comprensión común, que se

enriquezca con los saberes y aportaciones de quienes participan, de acuerdo con sus posibilidades y competencias como lo refiere Villa (1998 citado en Sales, 2010).

Dentro de la práctica diaria hay que proponer espacios de interrelación e intercambio como lo refiere Salas (2012) para transformar prácticas y discursos de coexistencia en un actuar en el que la diversidad cultural se viva con respeto mutuo y haya una convivencia constructiva.

Educar en la diversidad implica que el ser diferente no debe ser una situación que marque, focalice o delimite, sino facilitar a los alumnos sus propios caminos para su desarrollo y bienestar, incluir la igualdad de condiciones en las que se recibe educación mediante la oferta curricular (Bello, 2013).

Ser igual desde la diferencia es un principio que desde el enfoque de la interculturalidad se considerará, “somos iguales entre nosotros sólo porque somos diferentes los unos de los otros” (Touraine, 2000, p. 63) porque comparar desde cualquier punto se vuelve una relación de asimetría y de identificación de deficiencias.

Gestionar espacios de trabajo en los que cada integrante pueda construirse como colectivo sin dejar de lado su individualidad pues son sus interacciones y comportamientos los que forman lo que es, la colectividad no debe significar el reducir o fragmentar las personalidades, por el contrario debe dar pauta a formas de organización en las que el diálogo, el respeto y la solidaridad sean el eje.

La conformación de una comunidad de aprendizaje pasa de ver a los sujetos aislados hacia la relación de individuos que se reconocen reciprocamente, que no quiere decir descubrir o aceptar su diferencia sino entender que cada uno hace en situaciones y sobre materiales diferentes el mismo tipo de esfuerzo por conformar una identidad, no es solo una integración social, se trata de articular esfuerzos, experiencias e identidades siendo libres de mostrarnos como somos, sin temor a los conflictos o las contradicciones que pueden llevar a una transformación.

Va más allá de dinámicas de socialización que se han planteado en las escuelas, muchas veces estas abren más la brecha de desigualdad social, al favorecer solo a aquellos alumnos considerados como cercanos al modelo social y cultural

predominante, se promueven valores universales que en ocasiones establecen posiciones de jerarquía o dominio, como refiere Touraine (2000) la escuela se ha tornado solo como un lugar de reclutamiento que da paso a algunos alumnos a la vida profesional, pero no al desarrollo de potencialidades y capacidades de iniciativa, relacionando su formación y elección cultural.

2.4 Comprender el aprendizaje y la enseñanza como un proceso de acompañamiento

Uno de los acercamientos que el enfoque intercultural e inclusivo tiene hacia la transformación de la práctica docente se da en las dinámicas que día a día se desarrollan en las aulas desde un enfoque de la mediación a partir del cual el docente pasa a ser un acompañante en el aprendizaje del alumno, estará en una búsqueda constante de herramientas que contribuyan al desarrollo y potencialización de las habilidades considerando una práctica basada en el diálogo, respeto y solidaridad.

El sistema educativo a partir de la definición de planes y programas de estudio, así como de los lineamientos que rigen la práctica docente, enmarcan el papel de los educadores para el logro de aprendizajes, habilidades y valores en los alumnos que deben desarrollarse a lo largo de la educación básica, especificando logros para cada nivel educativo y grado escolar.

El plan de estudios actual indica que la práctica pedagógica debe centrarse en: “generar aprendices activos, creativos, interesados por aprender y por lograr los aprendizajes de calidad que demanda la sociedad actual” (SEP, 2017) para lo cual propone una transformación de dicha práctica; se considera que actualmente aun predomina estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en la transmisión de contenidos predominando el papel activo del docente sobre la participación del alumno, por lo que es necesario seguir trabajando sobre las formas de entender el aprendizaje y la enseñanza.

Por lo tanto, plantea la importancia de promover estrategias que conlleven al alumno a ser un participante activo en la construcción de su aprendizaje, se considera que el

alumno está en el centro de los procesos de aprendizaje y la tarea del docente implica ser un guía en la gestión de espacios y actividades que busquen potencializar las habilidades, dejar de la lado el posicionamiento de que solo el docente es poseedor de un conocimiento absoluto y gestar espacios que corresponsabilicen al alumno de su aprendizaje, considerando que otros saberes además de los escolares o técnicos son de igual importancia, ver al alumno como un persona integral ayudará a plantear diversas posibilidades de aprendizaje que permitan alcanzar la potencialización de habilidades o saberes de cada uno, alejándose de ideas o prácticas que se centran en la producción de actividades como evidencia de avance sobre el programa de estudios para posteriormente obtener una calificación.

La transformación siempre es importante ya que las sociedades en sus formas de interacción, actuaciones y valores van cambiando, no hay nada estático y las interrelaciones que se van dando conlleva a diversos cambios, por lo tanto, la escuela al ser uno de los espacios con mayor impacto en el desarrollo de las personas, debe modificar algunas de sus prácticas que muchas veces por razones de “tradiciones” se han postergado a lo largo de los años y no han volteado a ver las necesidades de aprendizaje y el desarrollo de habilidades que hoy en día demandan los alumnos.

Estipulado en el plan de estudios ha estado presente con cada reforma la necesidad de reorientar las prácticas educativas, en el presente se plantea que “La educación ha de evolucionar y responder a las características de la sociedad en la que está inserta”, el momento histórico y social son aspectos que permean en el diseño de los fines de la educación, las personas no aprendemos aparte de nuestro contexto, es en las interacciones diarias que el aprendizaje se va construyendo, el desarrollo exige la adquisición de conocimiento generado culturalmente, pasa de generación en generación y cada una le va incorporando cosas nuevas según sus experiencias e interacciones.

Hablando específicamente del nivel secundaria, se busca que, al término de esta, el alumno cuente con los elementos suficientes para formular preguntas, para resolver problemas de diversa índole, se informe, analice y argumente las soluciones que propone y presente evidencias que fundamenten sus conclusiones. Reflexione sobre

sus procesos de pensamiento, se apoye en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúe su efectividad (SEP, 2017).

En la mayoría de los escenarios escolares difícilmente se ha podido transitar de un docente como transmisor del conocimiento y un alumno receptor, a un docente que gestione, promueva y organice espacios de construcción de conocimiento en colaboración, para que el alumno pase a ser un agente activo, que propone y encuentra formas de aprender que le resultan según sus características y entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario que las concepciones de aprendizaje y los roles de docentes y alumnos se vayan transformando, al posicionar al docente como mediador se requiere de utilizar estrategias diversas que permitan reconocer las características de aprendizaje, habilidades y destrezas, conocer qué sabe el alumno y cuál es el siguiente nivel a alcanzar, se trata de plantear retos que conlleven a potencializar los aprendizajes que tienen.

El aprendizaje no debe centrarse únicamente en la transmisión de contenidos de docentes a alumnos, sino generar prácticas que también tomen en cuenta los contenidos procedimentales y actitudinales en función de desarrollar esas áreas del pensamiento.

Dentro del plan de estudios podemos encontrar algunas orientaciones que permiten identificar áreas o acciones de las cuales se puede partir para visualizar el aprendizaje y la enseñanza desde la mirada de un docente mediador, entre esas orientaciones están definidos en el plan de estudios 2017 los catorce principios pedagógicos que dan un acercamiento y guían el rol del docente, del alumno y la comunidad en la construcción de los procesos de aprendizaje, se presentan a continuación:

1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.
2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante.
3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje.
4. Conocer los intereses de los estudiantes.
5. Estimular la motivación intrínseca del alumno.
6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento.
7. Propiciar el aprendizaje situado.

8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje.
9. Modelar el aprendizaje.
10. Valorar el aprendizaje informal.
11. Promover la interdisciplina.
12. Fortalecer la cultura del aprendizaje.
13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje.
14. Usar la disciplina como apoyo al aprendizaje.

Para el caso del presente proyecto se tomará como referencia fundamental, sin dejar de lado lo considerado en los otros, lo enunciado en los principios pedagógicos 3, 6, 9, 11 y 12 al encontrar en ellos un sustento y relación desde la política educativa actual y el enfoque intercultural, inclusivo y de mediación.

En ellos se reconoce la necesidad de ofrecer un acompañamiento del aprendizaje tanto por parte del docente como de otros estudiantes, padres, tutores y personal que se involucre en la formación de los alumnos, reconociendo con ello la naturaleza social del conocimiento, en la cual se da una construcción del mismo a través de procesos de colaboración y corresponsabilidad siendo el trabajo en grupos lo que propicia la construcción de una comunidad, sin dejar de lado que el profesor es clave al ser la figura responsable de modelar el aprendizaje y de generar los espacios y las estrategias que lleven a los alumnos a aprender.

El intercambio e interacciones como ya se mencionó, no solo se reduce entre alumno-profesor, también es necesario y relevante el intercambio entre docentes, para el caso de la escuela secundaria en la que la laboro el principio pedagógico de promover la interdisciplina cobra una mayor relevancia al buscar establecer relaciones entre asignaturas y áreas de trabajo, en la que cada una puede preguntar y buscar formas de actuar desde su objeto de conocimiento generando un intercambio y acción mutuo para movilizar aprendizajes.

En el plan y programas de estudios 2017 está referido que además de compartir experiencias, intereses y preocupaciones, con lo cual se fortalece la cultura del aprendizaje que pretende trazar aprendizajes individuales y colectivos, brindando

como dice el principio, oportunidades de aprender del error, reconsiderar y rehacer para hacer conscientes del aprendizaje a los alumnos.

La escuela es considerada una fuente de crecimiento del ser humano, es ahí donde pueden generarse espacios para poner en práctica el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido, dichas interacciones no se dan solo entre docente y alumno, sino entre los mismos alumnos, al contar cada uno con un bagaje cultural que le permite el intercambio de saberes que favorece la construcción de nuevos aprendizajes y nuevas herramientas que contribuyen en su desarrollo como lo refiere Vygotsky (citado en Chaves, 2001).

Los intercambios que se generan no solo con el diálogo sino con las interacciones, las expresiones, las emociones y sentimiento reflejadas en el día a día permiten que los procesos de aprendizaje que se dan en la escuela se enriquezcan, ya que no solo implica que el docente o un alumno experto transfieran lo que saben a otro, implica la puesta en práctica de formas colaborativas de aprender.

Cuando la educación se desfasa de las necesidades sociales y ya no responde a estas, los estudiantes no encuentran sentido en lo aprenden, al no poder vincularlo con su realidad y contexto, pierden motivación e interés (SEP, 2017), la enseñanza debe apuntar no a lo que el infante ya conoce sino a aquello que no conoce, realiza o no domina suficientemente, es por ello que se habla de una potencialización de los aprendizajes desde el planteamiento de Vygotsky (citado en Chaves, 2001), la idea tampoco es promover actividades que estén fuera del ritmo de aprendizaje del alumno, se traza un desafío una vez identificadas las características e intereses del alumno para que se promuevan actividades que las favorezcan.

Las prácticas de enseñanza que predominan en la escuela secundaria, están centradas en la memorización de contenidos, teniendo al docente como transmisor de conocimientos, sin considerar los distintos ritmos y estilos de aprendizaje que existen en el aula, la mayoría de los temas se abordan a partir de un dictado o resumen del libro y responder posteriormente un cuestionario o ejercicios del libro.

La función de la UDEEI desde una perspectiva del enfoque intercultural e inclusivo se centrará en visualizar la diferencia en la planeación de prácticas de aprendizaje en las

que cada alumno logra la consolidación y potencialización de habilidades y aprendizajes, para ello se requiere un trabajo constante entre docentes, en el cada uno aporta desde su experiencia y conocimiento lo necesario para lograr transformar la visión de las formas de aprender y enseñar.

Para el desarrollo de este trabajo se considerará también el enfoque de mediación desde la perspectiva de trabajo entre docentes, ya que en la conformación de una comunidad de aprendizaje el intercambio de conocimientos, perspectivas y habilidades entre profesionales permite un trabajo interdisciplinar como lo llama Sales (2010), lo cuál que puede llevar a la reflexión y transformación de la práctica docente, se da un asesoramiento entre los docentes, de lo cual existe evidencia que favorece prácticas y conductas efectivas de enseñanza.

El objetivo principal de la mediación es construir habilidades en la persona mediada, que le permita llegar a ser autónomo, es una posición humana, positiva, constructivista y potenciadora del complejo proceso educativo (Tebar en Cedillo, 2010) por lo tanto, en espacios de intercambio entre los saberes docentes, permite a cada uno construir o reforzar habilidades, desde lo que cada uno domina puede aportar a la definición de otras formas de aprendizaje y enseñanza que favorezcan la práctica docente o bien a partir de ello reflexionar sobre dichos aspectos.

Lo anterior sigue siendo un reto en la práctica diaria ya que la organización de espacios entre docentes la mayoría de las veces de con una comunicación unilateral o con un trabajo independiente, principalmente en el desarrollo de la práctica educativa desde la UDEEI, existe alguien que solicita y otro que asume o responde a la petición, sin que visualicen formas desde las que cada uno puede contribuir al aprendizaje de los alumnos.

Transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje conlleva a asumir la responsabilidad como docentes en la práctica diaria de buscar las herramientas necesarias que permitan impactar en la intervención que se realiza día a día en las aulas, considerando las características de aprendizaje, desarrollo y contexto de los alumnos además de involucrarlos en la construcción de sus aprendizajes, realizando

una planeación que sea dinámica, con intencionalidad, reciprocidad, significado y trascendencia que pueden ser fortalecidas a partir de la contribución entre docentes.

Al ser intencionada, se tiene claro cuáles son los objetivos o la meta a la que se quiere llegar en la construcción de aprendizajes, generada a partir de las interacciones. Al establecer un significado se despierta el interés de los alumnos, pueden ver la importancia de la tarea, le encuentran una finalidad y una aplicación, se vuelve entonces trascendente porque el saber se queda ahí para que el alumno pueda aplicarla cuando se le presente una situación en la que lo requiera, utilizando la estrategia que el considere más conveniente de acuerdo al bagaje con el que cuenta.

Una transformación de la práctica docente desde el enfoque de mediación requiere de la reflexión sobre la práctica, que genere cambios en los recursos didácticos, organizativos, formas y criterios de evaluación, así como orientar planteamientos colaborativos de organización y liderazgo que permita una construcción colectiva del conocimiento (Sales , 2006).

Sólo si se produce un mayor perfeccionamiento del profesorado, un cambio de concepción en los curricula de los centros y un cambio en el clima de la institución escolar, la educación intercultural inclusiva cobra verdadero sentido (Sales, 2006, p. 73)

Durante la interacción se llevan a cabo procesos de reciprocidad, a través de un proceso de evaluación sobre su práctica, rescatando aspectos que favorecieron en la construcción de aprendizajes, así como aquellos que requieren de una reorientación. Al transformar las prácticas educativas se logra una resignificación en la forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza, se puede establecer una visión diferente acerca de la inteligencia, potenciando las habilidades de cada alumno de acuerdo a sus características de aprendizaje.

Reflexionar sobre la tarea diaria en las aulas es parte del rol del docente mediador, enseñar y aprender son parte del mismo proceso, no solo el alumno logrará modificaciones en su estructura cognitiva, sino que en el proceso el docente irá transformándose.

La interacción del humano con su ambiente es mediada por otra persona que actúa intencionalmente, por lo que la intervención del humano es parte fundamental, durante este proceso hay un aprendizaje mutuo (Noguez, 2002).

La experiencia de aprendizaje mediado incluye una comprensión profunda de los procesos cognoscitivos y el aprendizaje que éstos implican (Noguez, 2002) además no debemos olvidar que las acciones que planteamos como mediadores no solo se enfocarán en la consolidación de contenidos sino en desarrollar habilidades del pensamiento, así como una motivación intrínseca, es decir que el alumno forje en sí mismo un deseo de aprender y mejorar.

De acuerdo con el planteamiento técnico operativo que enmarca la intervención de la UDEEI, se debe trabajar en corresponsabilidad con los docentes para garantizar el aprendizaje y participación de los alumnos. Por lo tanto, mi práctica dentro de la escuela secundaria en la que laboro, considera construir un camino hacia un docente mediador, lo cual implica la búsqueda constante de las herramientas que permitan visualizar diversas formas de construir aprendizajes a partir de los intercambios generados.

El mediador buscará potencializar el aprendizaje y la autonomía del alumno desde una posición humanista, reconoce con qué sujeto está trabajando, sus características, su contexto, es consciente de que es un sujeto que piensa y siente a partir de la cultura en la que está inmerso, por lo que el mediador actuará para definir las estrategias que permitan al alumno desarrollarse de forma integral.

Tebar (2001) retoma el papel del maestro como mediador en la construcción de aprendizajes, planteando nuevamente que uno de los retos de la escuela actual es reorientar y enriquecer el trabajo pedagógico para el desarrollo de procesos que respeten las diferencias y exista una construcción de saberes en un espacio de solidaridad.

2.5 Diálogo e intercambio para construir comunidades de aprendizaje

Considerando que la planeación debe ser una herramienta para los docentes en la que se verá reflejada una intencionalidad para gestar la construcción de aprendizajes,

se han trazado proyectos que permiten una práctica educativa diferente, existen algunos autores que han desarrollado algunas propuestas que pueden servir como referente para que el docente tome un rol de guía en la consolidación de aprendizajes de los alumnos y estos a su vez tengan otras formas de conocer, aprender e intercambiar.

A continuación, se describirán algunas estrategias que pueden desarrollarse en las actividades diarias de la escuela como formas de promover la colaboración, solidaridad, respeto y diálogo.

Comenzando con la definición de comunidad de aprendizaje como espacio educativo en el que se propone el diálogo como forma de relación, considerando a los docentes como agentes activos y que participan en la construcción de significados para los alumnos:

“Las comunidades de aprendizaje son una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas...” (Essomba, 2006, p. 96)

Las dinámicas establecidas dentro de estas comunidades son una forma de escuchar y mirar las perspectivas de los docentes, principalmente ante el reto de trabajar en la diferencia, dichos intercambios no siempre generarán acuerdos, transformaciones o reflexiones pero con aquellos que se logre establecer un vínculo de trabajo y participación será buscar el escenario indicado para dar respuesta a las formas de aprendizaje presentes en la escuela, como se define a continuación.

“Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula” (Valls, 2000, p. 8 citado en Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006).

Se resalta la presencia del aprendizaje dialógico y se busca una interacción que dé como resultado la construcción de significados, por lo tanto, el papel del docente es crear espacios en los que se generen situaciones de interacción.

De acuerdo con CREA por sus siglas en inglés Community of Researchers on Excellence for All (Comunidad de investigadores sobre excelencia para todos) queda fuera el realizar adaptaciones curriculares o la conformación de grupos excluyentes, se parte de la idea de que todos tenemos un saber, habilidad o competencia que contribuye a la resolución de un planteamiento una vez que se dio el diálogo igualitario.

En el aprendizaje dialógico existen algunos principios referidos por CREA (s.f.) y el Centro de Investigación en Teoría y Prácticas de Superación de Desigualdades de la Universidad de Barcelona, ponen como base del aprendizaje dialógico en la práctica algunos principios y características que favorecen su ejecución y desarrollo:

- Diálogo igualitario: la participación se centra en dar argumentos y no en imponer una idea u opinión por jerarquía. Existe una escucha con respeto y se habla con sinceridad.
- Inteligencia cultural: se debe considerar no solo el saber académico, sino también el práctico y comunicativo, entendiendo que hay en todos, la capacidad de acción y reflexión.
- Transformación: plantear interacciones transformadoras que sean una vía para el cambio personal y de los contextos en los que se vive.
- Creación de sentido: posibilita un aprendizaje que parte de la interacción, pero respeta las individualidades garantizando éxito y aprendizaje en los alumnos.
- Solidaridad: considerar situaciones de aprendizaje con relaciones horizontales y en las que toda la comunidad esté involucrada en un mismo proyecto.
- Dimensión instrumental: es importante promover el aprendizaje de instrumentos fundamentales como el diálogo, la reflexión, contenidos y habilidades escolares esenciales que puedan ser aplicados en la sociedad actual.

- Igualdad de diferencias: parte de quitar la mirada e igualdad homogeneizadora, para pasar a una igualdad real, considerando que todas las personas tenemos el mismo derecho de ser y vivir de forma diferente manteniendo un trato con dignidad y respeto.

Desde estos principios, la participación de cada uno de los agentes involucrados en el proceso educativo es esencial, el docente participa como guía, pero también intercambia y fortalece la apropiación de saberes, se toma en cuenta la diversidad de ritmos y capacidades con base en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, considerando que los alumnos pueden avanzar más con la ayuda de un adulto o de compañeros más experimentados.

Hay que considerar que en este caso una comunidad de aprendizaje comienza a formarse desde el interior de la escuela, para poco a poco y en la medida de lo posible, de acuerdo con las condiciones de la comunidad en la que se está presente, incorporar la participación de padres de familia, “una comunidad de aprendizaje implica una forma diferente de aprender” (Elboj , Puigdemívol, Soler, y Valls , 2006, pág. 6).

Como parte de las estrategias y experiencias de aprendizaje mediado que dan continuidad al trabajo desde un enfoque intercultural e inclusivo, teniendo en sus bases el aprendizaje dialógico, se pueden considerar también el aprendizaje cooperativo, Pujolas (2009) lo propone como una forma de aprender juntos, existe una participación igualitaria en la que se aprenden no solo contenidos escolares, se dan también aprendizajes de actitudes, emociones y habilidades a partir de interacciones simultáneas, cada alumno integrante de un equipo aprende de acuerdo al máximo de sus posibilidades, el docente no es centro, es el alumno quien contribuye para la construcción de su propio aprendizaje y el de sus compañeros a partir de la guía del docente.

Toma como punto de partida dos afirmaciones; en la primera menciona que la solidaridad y el respeto son los valores fundamentales y la segunda es que no puede haber propiamente estos valores si previamente se han excluido a los que son “diferentes”.

Por ello el Programa Didáctico Inclusivo que plantea, establece prácticas que movilizan saberes, construye una comunidad de aprendizaje en la que se consideran las características personales de cada uno de los estudiantes y a partir de ello el docente encamina las acciones para que con la autonomía de los estudiantes se complemente una estructura cooperativa de aprendizaje en la que mutuamente aprendan.

En el aprendizaje cooperativo se estructuran actividades en las cuales los alumnos trabajan a partir de equipos reducidos para el desarrollo de una tarea en común, se marca desde un inicio que debe existir la ayuda mutua y la cooperación, así mismo se pueden distribuir roles que garanticen la participación igualitaria de cada uno de los integrantes, como lo son coordinador, ayudante de coordinador, secretario, responsable del material o parte del grupo esperando que cada estudiante aprenda (Pujolas, 2009).

Una estrategia más, es el trabajo desde los grupos interactivos, los cuales son una forma de organización del aula que brinda la posibilidad de mejorar los procesos de aprendizaje y convivencia, al plantear el desarrollo de actividades en grupos reducidos de alumno, quienes se agrupan de la forma más heterogénea posible en cuanto a nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. los grupos deben contar con el apoyo de un adulto; el profesor el quien guía y fortalece los procesos de mediación (CREA, s/f).

Por ejemplo, se forman cuatro, cinco o seis grupos de acuerdo con el número de alumnos en la clase, cada grupo trabaja con una actividad durante algún tiempo (por ejemplo, 20 minutos), posteriormente los grupos rotan y trabajan con una actividad diferente. Los adultos están encargados de fomentar interacciones entre los niños para resolver las tareas designadas y también los exponen a una gama más amplia y rica de interacciones de aprendizaje.

En las actividades a trabajar no se introduce un nuevo contenido, debe trabajarse con temas que el docente ya haya explicado y desarrollado anteriormente, ya que estas actividades son de reforzamiento, para identificar el nivel de apropiación del contenido que los alumnos tienen, esto se observará con base en las formas en que resuelvan y

compartan sus saberes con sus compañeros para concluir la actividad en grupo de la forma más autónoma posible.

Se busca potencializar el aprendizaje de cada uno de los integrantes del grupo, aquellos que enfrenten dificultades se ven beneficiados de la interacción con sus compañeros más experimentados y quienes muestran un mejor rendimiento llevan a cabo un proceso de metacognición: “al tener que verbalizar para compartir el proceso de resolución, se apropian con más profundidad del contenido”. Hay una consolidación de los conocimientos, además de repercutir en el desarrollo de la autoestima académica al tener confianza sobre sus capacidades, del mismo modo se favorecen actitudes de solidaridad (CREA, s/f).

Por su parte López (2003) con el Proyecto Roma, reafirma la idea de la construcción del conocimiento de manera social, a través del trabajo cooperativo (proyectos de investigación), parte de la premisa de que todo el alumnado es competente para aprender, buscando una ruptura entre la clasificación del alumnado “normal” y el “especial”. Plantea una transformación en la que el aula se vuelve un espacio de indagación, descubrimiento y transformación. Crea ambientes para despertar en los alumnos en interés por el aprendizaje.

Se construyen estrategias que permitan al alumnado resolver situaciones de la vida cotidiana, en la definición del proyecto los alumnos asumen cargos que implican cierto grado de responsabilidad, comprenden que en la escuela se va a construir el conocimiento con sus compañeros.

El papel del docente y el alumno se vuelven dinámicos, en ciertos momentos los estudiantes dejan de ser los receptores de conocimiento (visto como una unidireccionalidad desde el docente) y se convierten en protagonistas en la construcción del conocimiento.

Cómo otro recurso de aprendizaje mediado, se encuentran los sugeridos por Walsh (2005), al plantear algunos criterios pedagógicos, competencias y ejes de aprendizaje para el desarrollo de la interculturalidad en el aula, entendiendo que esta es una construcción que se da a partir de la experiencia de los alumnos, docente y la realidad sociocultural en que viven, la cual estará en permanente transformación.

Algunos de los criterios:

- La autoestima y el reconocimiento de lo propio (quien es uno y cómo se identifica personal y colectivamente).
- Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales (procesos de aprendizaje mutuo).
- La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad” (comprender al otro en su diferencia).
- La comunicación, interrelación y cooperación.

Los ejes de aprendizaje-enseñanza guían lo cognitivo (capacidades conceptuales), lo procedimental (habilidades y destrezas) y lo actitudinal (valores y orientaciones de conducta).

La interrelación entre maestros, alumnos, padres/madres de familia y la comunidad en el ámbito educativo y la participación de todos permitirá una construcción de ambientes interculturales (Walsh, 2005).

La revisión de los proyectos o estrategias referidas anteriormente se realizó en función de visualizar la gama de posibilidades con las que puede llevarse a cabo una propuesta de aprendizaje en las que el alumno se coloca al centro del proceso educativo y se visualiza con un rol activo, construye en conjunto y aprende en la interacción sin señalar o clasificar por diferencias, por el contrario, estas son parte de la riqueza del grupo y por lo tanto aprenden unos con otros y unos de otros.

Esto quiere decir que no hay propuestas únicas que den respuesta o resuelvan las situaciones que se presentan en la práctica docente, la actuación se realiza con base en el contexto en el que cada uno se desarrolla, la función que desempeña, las características de los alumnos, docente o padres de familia, así como las situaciones que se vayan presentando en el día con día, cada uno conoce a los alumnos y sus realidades y existe la posibilidad de transformar y llevar a cabo de acuerdo con esas posibilidades.

Por ello la reflexión sobre nuestras acciones diarias, cómo nos posicionamos ante el aprendizaje, los alumnos, los padres de familia, docentes y directivos, es lo que nos

llevará a establecer las acciones que den respuesta a las necesidades de ese momento, a partir de ser conscientes del rol que desempeñamos y lo que nos implica, es como se va logrando una transformación.

CAPÍTULO 3

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE CONOCIMIENTO

3.1 Planteamientos desde el enfoque de investigación acción

Partiendo de la consideración de que el docente debe ser un acompañante, un mediador del aprendizaje de los alumnos, que permita trabajar sobre las potencialidades, es necesario que la práctica que se ejerce día con día en las aulas sea constantemente analizada por el propio docente, es a partir de la propia reflexión del actuar como se logrará transformar la práctica docente.

Para lograr modificar la práctica educativa, es prioritario reconocer las contradicciones, equivocaciones y aciertos que se encuentran en esta. La investigación acción por lo tanto es una metodología que favorecerá en análisis, reflexión y transformación de la práctica docente, por lo que será el enfoque desde el cual se aborda el desarrollo de este trabajo.

Resignificar es considerar las acciones que se han realizado y cómo ello ha influido en los procesos intercambio, diálogo, aprendizaje y enseñanza, partiendo del análisis de la relación que se tiene con cada aspecto es como se identifican acciones a transformar o que se deben continuar haciendo, permitirá definir relaciones más solidarias y de respeto dentro de la comunidad educativa.

Existen diferentes autores que definen en qué consiste la investigación acción, se mencionarán solo algunas de estas:

“Una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión de los docentes de sus problemas prácticos” (Elliott, 1993 citado en Latorre 2005, p. 24).

“Una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de reflexión” (Latorre, 2005, p. 24).

La investigación-acción permitirá a partir de un análisis de la información recabada, realizar una reflexión para determinar los aspectos o áreas a transformar, es un

proceso dinámico, al existir una interacción constante entre los diversos agentes que se involucran en el proceso educativo no será entonces un proceso acabado, las características que se presentarán no serán estáticas u homogéneas.

Para plantear la problematización será necesario realizar el análisis desde las distintas dimensiones que componen la práctica docente: personal, interpersonal, didáctica, institucional, social y valoral, las cuales se encuentran interrelacionadas en todo el proceso (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2000).

El docente es un agente activo que se coloca dentro del contexto y analiza tanto sus acciones como las de los demás integrantes de la comunidad escolar, pues lo que haga cada uno causará siempre un impacto aunque sea mínimo, por las relaciones que se dan, además de estar vinculados en ideas, creencias, valores y prácticas como comunidad.

Mirar la actuación diaria, verse inmerso en las relaciones que se dan, la convivencia generada, los intercambios establecidos, las respuestas que, dadas u obtenidas, es fundamental para identificar las áreas de intervención, pero desde un posicionamiento no de resolver sino de reflexionar y actuar lo que corresponde a la práctica docente con ética y responsabilidad.

Más que la identificación de un problema para buscar una solución se realiza el planteamiento de situaciones que se generan desde la práctica en la función como docente de la UDEEI y las relaciones que a partir de ello se generan.

Realizar un análisis desde un posicionamiento de reconocimiento, aprendizaje y solidaridad implica que la aproximación a una situación identificada hará que identifiquemos lo que conocemos o no conocemos sobre la relación con dicha situación, por ello un reconocimiento implica volver a conocer lo que ya estaba presente pero no había visto antes, reconocer es “aceptar que las cosas son distintas a como las creíamos” (Haber, 2011, p.18) por lo tanto es tener una actitud de “apertura a dejarse habitar por la conversación” (Haber, 2011, p.18) ya que será un diálogo constante entre las relaciones identificadas, las opiniones, los saberes y las prácticas docentes que se llevan a cabo en día a día.

El aprendizaje entonces se da en la medida que creamos esos intercambios con los otros, de acuerdo con Haber (2011) hacemos versiones de uno en relación con otro.

3.2 Problematicación de mi práctica docente. Definición y descripción

Las prácticas de intervención de la UDEEI implican la focalización de cierta población de alumnos y con ello plantear formas de trabajo y organización con docentes y padres de familia que se centran en Barreras para el Aprendizaje y la Participación que se deben minimizar o eliminar, el actuar se concentra en tratar de minimizar ciertas características y necesidades de los alumnos para lograr una adaptación a lo que la escuela marca en cuanto estilos y ritmos de aprendizaje.

Al categorizar a los estudiantes, se determina quiénes requieren ser parte de la “atención” de la UDEEI, basados en criterios de normalidad, así como aprendizaje y desarrollo homogéneos, operativamente se dice que se hace con la finalidad de realizar un acompañamiento en favor de garantizar su derecho a la educación no solo de asistir a la escuela sino de aprender (DEE, 2015), encontrando así en la práctica que los planteamientos enunciativos sobre la inclusión no han logrado transformar la visión hacia la diferencia, se necesita categorizar y después buscar una solución.

Esta situación conlleva en ocasiones a reforzar formas de etiquetar o de señalar, se generan comentarios hacia los alumnos como: son los que “no saben”, “no pueden”, “están mal”, “están enfermos” o “tienen algo” impactando directamente en las expectativas de aprendizaje de los docentes hacia los alumnos y formas de convivencia con la comunidad escolar.

Inicialmente consideraba que debía centrarme en dar respuesta al porque los alumnos identificados como de UDEEI eran rechazados o recibían actitudes y conductas de violencia por parte de sus compañeros, pues miraba una situación un tanto ajena a mi práctica, buscaba respuestas al analizar las conductas, comportamientos y actitudes solamente de los alumnos, sin considerar la mirada hacia las acciones y conductas que yo realizaba, estaba identificando un problema para plantear una solución.

Pensaba que los alumnos al estar identificados como parte de la atención de la UDEEI era la única razón por la que se generaban comentarios o etiquetas, sin embargo, estaba dejando de lado las propias prácticas y culturas de la escuela, en las que las características de aprendizaje no son visualizadas para ningún alumno en diversas asignaturas, repercutiendo en el desarrollo y consolidación de sus aprendizajes.

Conforme avanzaron mis observaciones y haciendo un análisis más profundo de la forma en que mi práctica podía relacionarse con estas situaciones pude observar dos circunstancias, la primera fue que las formas de interactuar en general de los alumnos se basa en golpes, ofensas y poca colaboración, derivadas de las dinámicas familiares y sociales en las que estamos inmersos, estas formas de convivencia se han normalizado al grado de que algunos alumnos no lo ven como agresión u ofensa sino como una forma de comunicarse, por otra parte, la mayoría de las prácticas educativas se centran en una solo forma de trabajo, pocas veces incluye actividades que propicien el intercambio entre alumnos.

En las aulas se continúa con una configuración que no permite el intercambio de ideas, opiniones, conocimientos y habilidades entre los alumnos, se encuentran sentados en filas, por periodos largos, deben permanecer estáticos y callados, existe una comunicación unilateral, en la que el docente asume el papel de transmisor de conocimientos más que un papel de mediador.

Durante las actividades diarias en la escuela algunos docentes buscan que todos los alumnos trabajen y aprendan al mismo ritmo, dan prioridad a indicaciones como revisar todos los aprendizajes esperados del programa educativo como viene trazado para terminarlo en tiempo, por lo que se vuelve más relevante el cumplimiento de la norma que la consideración de aprendizajes.

En ocasiones se han presentado momentos en los que aquellos alumnos que enfrentan dificultades en el área motriz, por ejemplo, se les exige que realicen dictados, copias y que entreguen determinado número de actividades escritas en cuaderno, realizan comentarios como: “no se esfuerzan lo suficiente”, “son flojos”, “no les gusta trabajar” dejando de lado las diferencias en estilos y ritmos de aprendizaje,

si los alumnos no logran alcanzar el ritmo marcado en clase no se les asigna ninguna actividad que los lleve a consolidar algún aprendizaje o habilidad.

Las prácticas llevadas a cabo por la UDEEI se centraban por lo tanto en plantear estrategias aparte del docente de grupo, buscaba dar una solución a lo solicitado por el docente, directivo o padre de familia siendo la prioridad dar una respuesta inmediata a esas diferencias, seccionando al alumno entre el trabajo que se le exigía cumplir en el aula, lo que debía cumplir para la UDEEI y lo que es su realidad y características.

La focalización y categorización de los alumnos impacta en las formas de relación con los propios compañeros, pero principalmente con los docentes y es derivado de la forma en que se establecen acciones para dar una continuidad, estructura o integralidad al proceso educativo de los alumnos que han sido categorizados como diferentes.

La escuela que tiene en la homogeneización su camino y la meta, los mismos contenidos, las mismas explicaciones, evaluaciones y normas para todos (Santos, 2000) día a día realiza prácticas de exclusión al considerar por ejemplo que la intervención con los alumnos focalizados es tarea única de la UDEEI.

Así desde esta perspectiva, las acciones de la UDEEI se vuelven paralelas a las realizadas por los docentes en las clases, por un lado durante el desarrollo de las clases se busca que los alumnos se adapten a sus formas de trabajo o bien se les asignan actividades diferenciadas, en algunas ocasiones no relacionadas al desarrollo de un aprendizaje específico o intencionado, por otro lado las acciones como docente de UDEEI se encaminaban principalmente a que los alumnos logaran el cumplimiento de las actividades ya sea en corresponsabilidad con los padres de familia o bien en monitoreo directo con los alumnos, también al establecer reuniones con los padres de familia en los que se pretendía buscaran una forma de corregir al alumno.

Recuperado de uno de los registros de observación se obtiene, el siguiente planteamiento, en el que la situación a tratar era la conducta de un alumno, a partir de este identifiqué que las formas en que relacionaba mi función con las actividades de los docentes y padres de familia, reproducían la idea de que en el alumno existía un

problema y había que solucionarlo, dando lugar que ese espacio de diálogo se convirtiera en un juicio para el alumno.

Aquí la docente considera que al ser parte del seguimiento de la UDEEI el alumno tienen consideraciones “especiales”, refiriendo comentarios como: “es un alumno de UDEEI no se le ha aplicado reglamento porque se le tiene consideración por la problemática que presenta”, “de ahora en adelante se le va a tratar como al resto de los alumnos”, “en el grupo hay otros dos alumnos con problemas y ellos si tienen dificultades de aprendizaje y a pesar de eso se esfuerzan mucho para salir adelante”, en esa misma reunión otra docente comenta “de mi parte y considerando que es de UDEEI haría un ajuste en las actividades... hasta un 10 puede sacar”; dando cuenta que los procesos de evaluación están condicionados por la actitud y conducta de los alumnos más que a la construcción de aprendizajes.

Como lo refiere Gentilli (2001), las expectativas desaparecen para quienes salen de la norma, reafirmando la idea de que se crea una escuela para todos, pero el derecho a la educación, para pocos, están dentro de la escuela, pero no está garantizado su aprendizaje y potencialización de habilidades para la vida.

Se considera que los alumnos no pueden alcanzar un desempeño “alto” en la consolidación de aprendizajes y habilidades, porque se compara y busca un estándar, pocos docentes consideran que en el aula hay diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

En otras ocasiones los docentes han manifestado no saber qué hacer cuando llega algún alumno que “no se adapta a sus formas de enseñanza”, algunos muestran disposición para trabajar de forma corresponsable, otros buscan diversas formas de diversificar sus prácticas y hacen uso de múltiples recursos que sean de interés para sus alumnos, pero hay otros que pretenden ya sea con trabajo con la UDEEI o no, que al final el alumno sea quien se adapte a sus requerimientos, en actividades conjuntas docente y UDEEI se llegan a poner en práctica otras formas de trabajar algún tema o contenido, sin embargo después de esa participación la rutina de clase continuaba igual que siempre, teniendo como resultado prácticas separadas.

En espacios como el Consejo Técnico Escolar, se llegó a comentar que hay alumnos que deberían estar inscritos en “escuelas especiales” pues ellos (docentes) no pueden dar atención individualizada y los alumnos no lograrían avanzar, esta situación se genera al continuar con prácticas educativas centradas en la enseñanza, entendidas estas como una tarea unidireccional, en la que el docente es transmisor y el alumno receptor.

Se considera que la escuela secundaria no excluye por el hecho de “aceptar a todos”, pero como refiere Santos (2019, s/p):

Mientras la Calidad de la Educación prioriza, jerarquiza, y determina de arriba hacia abajo, -de afuera hacia adentro- lo que se debe enseñar y aprender, la Educación Inclusiva, genera movimientos opuestos de legitimidad singular, de conformación de identidades individuales y colectivas específicas, de intervención plural, abierta y democrática, así como para la eliminación de toda forma de opresión.

Las expectativas de algunos docentes hacia los alumnos que son parte del seguimiento de la UDEEI son bajas y han sido reflejadas en reuniones con padres de familia, por ejemplo en una de ellas una de las docentes enuncia que “cómo voy a reconocer que hace algo bien, perdón pero su hijo no hace nada bien, si fuera así no estaríamos aquí” atribuyendo que la condición que enfrenta el alumno es determinante para su desempeño y desarrollo de las actividades, dejando de lado que es el docente quien debe generar las estrategias para que los alumnos puedan acceder a los aprendizajes y potencializar sus habilidades.

Derivado de las observaciones que fueron parte del diagnóstico, así como de cuestionarios que se realizaron a algunos docentes, la problematización de mi práctica como docente de la UDEEI se ha ido transformando.

Fue mirando mis acciones en el desarrollo de las actividades como fui identificando las relaciones que se generaban a partir de mi práctica, que implicaba a los alumnos, docentes, directivos e incluso a los padres de familia y cómo estas repercutían en las conductas, aprendizajes y formas de convivencia que se generan en mi centro de trabajo.

Así es como considero que mi intervención como docente de la UDEEI debe modificar acciones para que las prácticas implementadas no sean una forma de reforzar etiquetas, al focalizar a los alumnos por condición y con el fin de que alcancen a incorporarse a los estilos y ritmo de aprendizaje de otros alumnos, con ello se reproducen ideas de carencia y del déficit, trabajar en corresponsabilidad con los docentes y como comunidad de aprendizaje permite acercarse al reconocimiento de las diferencias y mirarlas como oportunidades para aprender unos de otros, para que cada alumno logre el desarrollo y aprendizaje que requiere.

3.3 Objetivo

Gestar espacios de trabajo en corresponsabilidad con los docentes, durante los cuales se movilicen diversos recursos (didácticos y/o metodológicos) que favorezcan la construcción de espacios de aprendizaje dinámicos para que los alumnos desarrollen sus potencialidades.

3.4 Preguntas de investigación

¿Cuál es la visión de los docentes acerca de la UDEEI?

¿Cómo las prácticas de la UDEEI pueden transformarse para generar espacios de trabajo con el colectivo docente y favorecer el aprendizaje y participación de los alumnos?

¿Cuáles son las repercusiones de las diversas concepciones sobre la diferencia en las prácticas docentes, derivadas de las políticas públicas actuales?

¿Cómo la percepción hacia el otro establece formas de aprender, enseñar y convivir?

3.5 Prácticas e interacciones para la reflexión

Las prácticas de intervención de la UDEEI implican la focalización de cierta población de alumnos identificados como población en prioridad o situación educativa de mayor riesgo e impactan en la forma en que se visualiza la diferencia, conlleva a reforzar ideas de señalamiento, segregación o rechazo que determina en diversas ocasiones

las expectativas de aprendizaje de los docentes e incluso de los padres de familia hacia los alumnos así como las formas de convivencia con la comunidad escolar.

Las prácticas y culturas de la escuela se centran en resaltar las diferencias hacia aspectos negativos, visualizándolas como una deficiencia y por lo tanto se generan en ocasiones conductas y actitudes de exclusión o rechazo.

De acuerdo con estas formas de mirar la diferencia y con la idea de “dar una atención”, las prácticas de la UDEEI se concentran en la búsqueda de soluciones rápidas para eliminar o minimizar esa barrera identificada, entre ellas establecer reuniones con padres de familia en las que participan docentes y en ocasiones alumnos, con el fin de buscar un acuerdo o acción que “elimine” la carencia identificada, teniendo como consecuencia en ocasiones reuniones en las que se establecían enfrentamientos entre docentes y padres de familia sin que esto significara dar una respuesta al aprendizaje o participación del alumno en el aula.

Por lo tanto, algunos docentes consideran que la UDEEI debe cumplir con el rol de cuidar o vigilar la disciplina y aprendizaje de los alumnos focalizados, por otro lado, dar respuesta a las necesidades de aprendizaje, trabajando de formas paralelas e independientes, pocas veces visualizando un trabajo corresponsable para transformar la forma de ver la diferencia.

El conocer las dinámicas entre maestros, alumnos y padres de familia me da la pauta para establecer un continuo en las acciones de intervención que se propongan, estableciendo una estructura y organización como comunidad de aprendizaje, por ello la reflexión sobre mis acciones siguen siendo la base de la transformación del rol de la UDEEI dentro de la escuela secundaria.

Gestar espacios de trabajo en corresponsabilidad con los docentes, durante los cuales se movilicen diversos recursos y formas de organización en aula, permitirá la construcción de espacios de trabajo dinámicos en los que el aprendizaje sea un proceso que no deje fuera a ningún alumno para el desarrollo de sus potencialidades, se aproveche los conocimientos, experiencias y habilidades de los docentes y al establecer un intercambio lograr reflexionar sobre acciones que favorecen o no el aprendizaje.

Considero que es importante reafirmar en espacios como colectivo docente en las que se compartan formas distintas de trabajo en el aula, que puede contribuir para que cada alumno participe desde los saberes con los que cuenta.

3.6 Técnicas e instrumentos para la identificación de variables

Para hacer un reconocimiento de las relaciones establecidas entre las opiniones, actitudes, ideas y prácticas de los docentes, padres de familia y alumnos con las prácticas como docente de UDEEI, se utilizan una serie de instrumentos que permiten llevar a cabo la recolección de datos referente a distintas categorías de reflexión, y a partir de las cuales trazar una propuesta de intervención desde un enfoque inclusivo e intercultural.

El enfoque cualitativo utiliza la recolección de datos para obtener perspectivas y puntos de vista (emociones, experiencias, significados, etc.), con la finalidad de descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández, Fernández y Baptista, 2008. p. 8).

- Observación

El primer acercamiento a las relaciones entre las variables identificadas se establece por medio de la observación, de acuerdo con Latorre (2005) es una técnica que permite comprender a profundidad las situaciones y acciones que se llevan dentro de la práctica docente para realizar un análisis y tener una perspectiva sobre lo que ocurre a partir de la recogida de información, la cual puede por ejemplo con la elaboración de registros.

En este caso la primera relación a identificar es la forma de intervención de la UDEEI en respuesta a lo solicitado por los docentes, para reconocer las implicaciones de la misma en la cultura y práctica escolar.

Para ello se considerará realizar registros de observación de la intervención de la UDEEI (anexo 1), según el contexto de intervención como a continuación se describe:

Dos registros dentro del contexto áulico en grupos de 1° en los que se trabajan aspectos relacionados con la convivencia, con el fin de identificar cómo se desarrolla mi práctica y el tipo de vinculación que se establece con los docentes dentro del aula.

Dos registros de intervención con alumnos referidos por docentes al enfrentar “dificultades de convivencia” la cual se lleva a cabo a partir de una plática en la que se pregunta a los alumnos acerca de lo acontecido, con el objetivo de identificar las relaciones entre la focalización como “alumnos de UDEEI” y las formas de interactuar con compañeros y docentes.

Dos registros generados a partir de la reunión con padres de familia y la participación de docentes, directivos y/o alumnos con la finalidad de visualizar las formas en que se establece el diálogo y como este espacio contribuye o no en la reproducción de etiquetas, focalización o expectativas hacia los alumnos.

Registro de intervención en Consejo Técnico Escolar, ya que durante estas siempre se asigna un espacio para dar un informe acerca de los “alumnos en atención” con la finalidad de identificar los aspectos sobre los que se torna el análisis entre docentes durante este espacio.

De forma general se identificarán las formas de visualizar las diferencias por parte de los diferentes integrantes de la comunidad escolar, haciendo uso también de bitácora y registros de clase que dan cuenta de las distintas prácticas y culturas escolares.

A partir de la reflexión y análisis que los primeros registros generen, se considera realizar nuevos registros que den cuenta de las transformaciones en la práctica como docente de la UDEEI, considerando nuevamente que el proceso de investigación acción es un continuo de intervenciones a partir del reconocimiento de las relaciones generadas o que aún se requieren trabajar.

- Entrevista

Cómo una técnica de recogida de investigación basa en la conversación se usará la entrevista, la cual permite conocer información desde la perspectiva de una tercera persona, teniendo un acercamiento a sus opiniones, valores o conocimiento (Latorre, 2005) y con ello aportar mayor información al análisis que se está realizando.

Se realizará una entrevista con padres de familia en la que se busca conocer la opinión que tienen acerca de la UDEEI (anexo 2), conocer sus expectativas sobre la unidad, ventajas o desventajas que han observado del trabajo realizado con sus hijos, se considerará a los padres de familia de familia de forma aleatoria ya que la mayoría de ellos trabaja y requieren permisos anticipados por lo que considerando estas cuestiones de tiempo, su asistencia a la escuela se da sólo para aspectos específicos del desempeño de sus hijos, por lo tanto se entrevistará a aquellos padres o madres que por alguna razón se requiera su presencia en la escuela y una vez finalizado se les pedirá un tiempo para concretar la entrevista.

También permitirá reconocer como la forma de intervención de la UDEEI ha impactado en las expectativas, dinámicas y relaciones de los alumnos con los padres de familia, por lo tanto, se podrá conocer si visualizan a la UDEEI como un recurso que favorece o uno que repercute en el desempeño, participación y logros de los alumnos en seguimiento, lo cual se determinará también a partir de la forma en que ven la diferencia.

- Cuestionario

Al igual que la entrevista, el cuestionario es un instrumento de recogida de información a partir del planteamiento de preguntas sobre un tema, el cual es respondido por escrito (Latorre 2005).

Se hará uso de un cuestionario para docentes (anexo 3) ya que este permite que se responda de forma individual y de acuerdo con el tiempo de cada uno.

Su propósito es conocer la experiencia de los docentes sobre el trabajo con Educación Especial, en cada una de las modalidades de trabajo que se han propuesto a lo largo de los años, así como saber su opinión sobre el rol de la UDEEI actualmente dentro de la escuela, la vinculación o no que se ha hecho para el trabajo con los alumnos, así como identificar las concepciones que tienen sobre los alumnos que son parte del seguimiento de la UDEEI.

Se considera entregar el cuestionario a docentes principalmente a aquellos que cubren mayor número de horas a la semana en los grupos, la participación que decida tener

cada docente puede variar el número de cuestionarios obtenidos por lo que no se determina una cantidad específica.

También se realiza un cuestionario a padres de familia (anexo 2), con la finalidad de ampliar la participación de aquellos que, por cuestiones de tiempo, no puedan permanecer en la escuela para responder la entrevista.

3.7 Definición de las variables a transformar

La identificación de las relaciones que se generan entre la práctica como docente de UDEEI y su impacto en el desarrollo de prácticas de los docentes de grupo, alumnos y padres de familia se retomó de la información obtenida en los registros de observación, entrevistas y cuestionarios.

Además, con la observación pudieron definirse las técnicas e instrumentos que se tenían planteados, como las técnicas lúdicas las cuales fueron pensadas en un primer momento para identificar si existía dinámicas escolares que generaran malestar y/o bienestar en los alumnos y comparar las percepciones de los alumnos focalizados por la UDEEI con la de sus compañeros, las cuales posteriormente consideré no utilizar pues con ellas identificaba solo un problema en los alumnos y no veía las variables relacionadas con esas acciones.

Inicialmente me centré en identificar momentos, actitudes o acciones en las que se presentaban conductas de rechazo, exclusión, segregación o invisibilización hacia los alumnos que administrativamente requieren un seguimiento de la UDEEI.

Posteriormente consideré que algunas de estas acciones se generaban además por la forma de realizar mi intervención, al considerar únicamente la focalización de los alumnos y establecer formas de trabajo diferenciadas con la finalidad de que alcanzaran un ritmo de aprendizaje marcado por el docente, o se realizaban acciones para dar una “respuesta inmediata”, por otro lado en las estrategias dentro de los grupos, observé que no era suficiente entrar al grupo y cambiar por una clase la dinámica grupal si en lo cotidiano el docente seguía actuando de la misma forma, no había una trascendencia, el trabajo en paralelo continuaba en dichas intervenciones.

3.7.1 Análisis desde la intervención de la UDEEI

A continuación se presentan algunas de las variables y relaciones identificadas con la puesta en práctica de las técnicas de recolección de datos de observación, así como, el análisis que surge a partir de las mismas, las cuales darán las pautas centrar el diagnóstico y posteriormente considerar una propuesta de intervención en conjunto con lo identificado en las entrevistas y cuestionarios.

Se presentará el análisis sobre las formas de trabajo que se realiza con docentes que se refleja en algunos casos en las intervenciones en grupo o con padres de familia.

Análisis de la intervención en grupo	
Ejes de reflexión	Factores identificados
Focalización y señalamiento	<p>Los grupos en los que se interviene son aquellos en los que está algún alumno identificado en atención de la UDEEI, se realizan las actividades a petición de los tutores de grupo, quienes consideran al alumno como un factor que altera la dinámica del grupo, en otros grupos aunque se presentan dinámicas similares no se solicita la intervención ya que si no hay un “alumno de UDEEI” no pueden desarrollarse actividades.</p> <p>Se refuerza la idea de que los alumnos son “responsabilidad de la UDEEI” porque siguen siendo visualizados como diferentes o como individuos a corregir.</p>
Homogeneización de las prácticas	<p>El trabajo realizado desde la UDEEI se basa en la implementación de programas establecidos, se busca una intervención que dé solución a los procesos de convivencia en el aula.</p> <p>El intercambio que se da durante el desarrollo de la actividad sigue siendo solo docente-alumno.</p>
Trabajo interdisciplinar	<p>El trabajo con los docentes de grupo es en paralelo, la comunicación que se lleva es únicamente en función de recordar la próxima actividad, no hay intercambio ni diálogo sobre lo que se puede trabajar para potencializar los aprendizajes de los alumnos y tampoco se realizan comentarios sobre las actividades, el desarrollo o evaluación de las mismas.</p> <p>Para el tutor estas intervenciones pueden significar un espacio para realizar tareas pendientes con los alumnos como revisión de actividades o registro de calificaciones, por lo que tampoco se visualiza una relevancia en la actividad.</p>

Cuadro 1. Análisis de la intervención en grupo

Análisis de la participación en consejo técnico escolar	
Ejes de reflexión	Factores identificados
Focalización y señalamiento	<p>En los primeros Consejos Técnicos Escolares, se debe presentar una lista de alumnos por grupo con condición de discapacidad o en seguimiento por la UDEEI, realizando un énfasis en que los alumnos tienen necesidades diferentes que se deben tomar en cuenta, sugiriendo en algunos casos a los docentes que deben asignar actividades diferentes.</p> <p>Se resalta la condición más que las características de aprendizaje, prospectivas o propuestas de trabajo en común.</p>
Segregación o rechazo	<p>En una reunión al trabajar la ficha “una escuela inclusiva conoce a sus alumnos” incluida en la guía de CTE, algunos docentes comentaron durante el espacio de intercambio y análisis que, en la escuela existen alumnos que deberían estar en escuelas especiales pues ahí no se les puede dar atención individualizada y no van a lograr avanzar, reforzando ideas de que las diferencias son obstáculos y que estas se presentan solo en algunas personas, la normalidad es el eje de las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela.</p>
Homogeneización de las prácticas	<p>En cada CTE se debe presentar un informe de avance de resultados de la UDEEI, el cuál se da a partir de la aplicación de los mismos instrumentos de evaluación, por lo que casi siempre se registra “poco avance” para valorar el avance.</p> <p>Se busca que los alumnos de forma uniforme alcancen el mismo ritmo y nivel de aprendizaje.</p>
Trabajo interdisciplinar	<p>Algunos docentes consideran que en colaboración con la UDEEI se han logrado avance en el aprendizaje de algunos alumnos (no siempre existe segregación o rechazo) comentando en CTE las acciones o estrategias que han favorecido el trabajo con los alumnos.</p> <p>El CTE es un espacio de trabajo significativo como docente de UDEEI, se coincide con la mayoría de los maestros, lo que permite tener un mayor acercamiento como comunidad de trabajo en favor de la consolidación de aprendizajes de los alumnos, en los que se puede generar una escucha mutua.</p>

Cuadro 2. Análisis de la participación en Consejo Técnico Escolar

Como se analiza y describe en los cuadros 1 y 2 respecto a la intervención que realizaba con los grupos y con docentes, identifiqué que una de las principales actividades a transformar en mi intervención, era la comunicación con los docentes para crear un diálogo, en el que existiera la posibilidad de intercambios que enriquecieran las acciones dentro del aula en el día a día, más allá de acordar o comentar un horario de trabajo o estrategia implementar, se requería de fortalecer el trabajo dentro de uno de los principales espacios que se generan en la escuela como es el Consejo Técnico Escolar.

El consejo técnico abre la posibilidad a que exista un diálogo recíproco, fortalece la puesta en común de opiniones, ideas y pensamientos para trazar una ruta de trabajo, en el cual no existe un “experto” que evalúa o define lo que se necesita trabajar en las aulas, sino que hay escucha mutua para establecer un trabajo corresponsable que se enriquezca con el conocimiento y experiencia de cada uno.

A continuación se presenta el análisis y elementos considerados en la intervención en actividades desarrolladas en reuniones con los alumnos y con padres de familia, derivadas de solicitudes de docentes o directivos.

Análisis de la intervención con alumnos	
Ejes de reflexión	Factores identificados
Focalización y señalamiento	Los alumnos identificados como parte del seguimiento de la UDEEI deben ser “atendidos” en individual cuando “presentan problemas de conducta” por lo que trabajar con ellos es recurrente por estos aspectos.
Segregación o rechazo	La mayoría de los conflictos que los alumnos enfrentan se debe a que no existen intervenciones desde el aula para establecer un diálogo y comunicación en el grupo. Se identifica a algunos como diferentes, que salen de la norma y son señalados por sus formas de actuar o trabajar.
Homogeneización de las prácticas	Se busca que el alumno reflexione sobre su conducta y que haya una transformación por sí solo, cuando la práctica y cultura escolar continúa basada en establecer comparaciones, competencias o demostración de “ser mejor”. Las actividades pocas veces son con

		dinamicas diferentes, no está permitido el diálogo entre los alumnos en el desarrollo de las clases.
Presencia del diálogo		Nuevamente el docente se apropia del diálogo, el alumno comunica lo acontecido, pero el fin es establecer un cambio en su conducta. El diálogo se emplea para sancionar.

Cuadro 3. Análisis de la intervención con alumnos

Análisis de la intervención con padres de familia		
Ejes de reflexión		Factores identificados
Focalización y señalamiento		Durante las reuniones se resalta a los padres de familia al alumno como “problema”. “Ser un alumno de UDEEI” implica una doble carga en los alumnos pues se busca que la condición que enfrentan sea corregida además de tener expectativas de aprendizaje y participación bajas.
Homogeneización de las prácticas		La finalidad de las reuniones con los padres de familia es “aplicar el marco para la convivencia escolar” y con ello implementar una medida disciplinaria que lleve al alumno “corregir su conducta”.
Presencia del diálogo		Los protagonistas del diálogo son los docentes, más que un intercambio de ideas se establecen quejas y búsqueda de soluciones que los padres de familia deben dar y/o garantizar (firma de compromisos).

Cuadro 4. Análisis de la intervención con padres de familia

De acuerdo con lo recuperado en los cuadros 3 y 4 las intervenciones con alumnos y padres de familia se realiza de forma focalizada con la finalidad de cambiar su conducta o comportamiento dentro de la escuela ya que se ve alterado el contexto del aula por estas situaciones, sin embargo, los espacios de diálogo generados establecen un juicio hacia los estudiantes, cuando pudiera aprovecharse para llevar a cabo un proceso de intercambio, de mediación en el que cada uno exprese sus emociones, causas y circunstancias que derivan en esas actitudes para llegar a una conclusión sobre el actuar diario sin que sea una imposición.

Además del análisis descrito anteriormente, se realizó una revisión de las acciones que llevo en mi práctica diaria, es decir a partir del uso de los propios instrumentos de la UDEEI como lo son el plan de intervención y sobre todo la agenda de intervención que es la herramienta en la que “el trabajo que realiza la Unidad día a día se concreta con su intervención en cada contexto, se organiza de forma puntual y detallada (contexto de intervención, horario, acciones específicas, recursos, valoración de lo avances y acuerdos y compromisos), la cual a su vez, permite dar seguimiento a las acciones que efectivamente se realizaron, por lo que se desprende de las líneas de acción definidas en el Plan de Intervención” (DEE, 2015).

Por lo tanto al mirar la agenda de intervención pude reiterar la visión normalizadora de señalar en ella a un alumno, que se convierte en una cifra para cumplir con el lineamiento de una hora de atención a la semana, como se mencionó en capítulos anteriores, el requerimiento para cada docente de UDEEI es tener una población en atención de por lo menos 20 alumnos.

Del mismo modo pude identificar el trabajo paralelo que se realizaba entre docentes de grupo y la UDEEI, aun cuando en teoría diversas de las acciones se establecían como un trabajo colaborativo, por ejemplo dar una recomendación, algún material, entrar al grupo y hacer una actividad sin que el docente tuviera conocimiento de qué se trabajaría o interviniera de algún modo en el desarrollo de esa actividad.

Por lo anterior, en ocasiones esas intervenciones se veía por parte de los docentes como un espacio para la revisión de cuadernos o tareas, con ello las actividades realizadas no tenían impacto ni el docente y algunas veces tampoco en los alumnos, al mantener una práctica y cultura escolar en la que la entrega de las actividades es prioridad, lo realizado en las clases en las que yo trabajaba con ellos no era de utilidad para aportar a su evaluación.

También la revisión de mi bitacora (donde se registraban situaciones con alumnos, docentes o reuniones con padres y madres de familia) además de los registros y observaciones me permitió realizar el reconocimiento o en palabras de Haber (2011) volver a conocer y aceptar que lo que creí ya saber era distinto a las relaciones que

se presentaban, pensando además que las actividades que se hacían favorecían a los alumnos.

En conclusión pude visualizar que la intervención que realizaba era en función de cumplir con requerimientos trazados por los docentes y las características o intereses de los alumnos quedaban de lado, lo prioritario era cumplir con lo que se solicitaba ya sea por los maestros o por los directivos, sin considerar que esas acciones en lugar de fortalecer procesos de aprendizaje o un trabajo en comunidad llevaban a reforzar señalamientos hacia los alumnos, principalmente me centraba en aspectos relacionados a conducta.

Tratar de que los alumnos alcanzaran el nivel de aprendizaje de los otros compañeros, que realizaran el mayor número de actividades para tener una calificación aprobatoria o bien que no tuvieran ninguna situación de convivencia o conducta eran mis principales preocupaciones, por lo tanto implementaba acciones centradas al cumplimiento y “protección de los alumnos” la mayoría de las veces desvinculado del trabajo de los profesores en el sentido que ellos me enteraban de una situación y yo actuaba por mi lado o bien les indicaba o sugería alguna acción y ellos las realizaban, aunque muchas veces no podía constatar que se llevara a cabo.

Realizar los registros en momentos diferentes, así como analizar desde otra mirada mi planeación diaria, me permitió visualizar aspectos sobre los que tengo que seguir trabajando, pero a su vez aquellos en los que se ha logrado un cambio, principalmente en la forma de establecer trabajo en colaboración con los docentes.

En los primeros registros centraba mi atención en aspectos ajenos a mi práctica, es decir buscaba encontrar situaciones que corroboraran que en las interacciones se daban prácticas de rechazo, exclusión o segregación, colocándome solo como observadora para establecer un juicio, dejé de lado las acciones desde mi práctica y como estas se relacionaban con las diversas actividades, actitudes e integrantes de la comunidad escolar, sin tratar de buscar las variables que me llevaran a buscar formas distintas de intervención que permitirán dejar de categorizar o focalizar a los alumnos.

3.7.2 Visión externa de las prácticas educativas de la UDEEI: docentes y madres de familia

Como un aspecto que aporta al diagnóstico de las relaciones y prácticas establecidas en el contexto escolar y áulico de la práctica educativa de la UDEEI es la opinión de docentes y padres de familia.

De acuerdo con los instrumentos de recogida de información realizados se pudo obtener el análisis de los cuestionarios respondidos por once docentes, lo que representa un 27% de los profesores, se consideraron 15 docentes pero no fueron devueltos 4 cuestionarios, los profesores a los que se consideró es con quienes se ha logrado un trabajo cercano, continuo y en colaboración más allá del realizado en los espacios de CTE, en los que se ha podido trabajar con el 100% de los maestros, los docentes que contestaron el cuestionario tienen entre 32 y 58 años de edad, con una experiencia en la labor docente que va desde los 5 hasta los 32 años de servicio, desempeñando su función dentro de esta escuela secundaria desde hace 3 y hasta 27 años.

En el anexo 4 se encuentran concentradas las respuestas de los cuestionarios, los cuales recogen una opinión, sentir y actuar más específico acerca del trabajo con la UDEEI y de los alumnos que han sido identificados como parte del seguimiento de la unidad y para los cuales los docentes han implementado estrategias de aprendizaje y enseñanza diversas, algunas en conjunto con la UDEEI y otras por su propia cuenta de acuerdo con sus conocimientos y experiencias.

A partir de lo analizado en los cuestionarios pude identificar que se requiere ir más allá de dar una sugerencia o estrategia como “maestra especialista” de la UDEEI o de dar respuestas inmediatas a los maestros para “atender” a los alumnos, al considerar que los avances que se presentan en los estudiantes son debido al acompañamiento por parte de la UDEEI, se posiciona el foco y la intervención únicamente sobre los alumnos.

La visualización de la diferencia como un aspecto a superar conlleva a centrar el trabajo en los alumnos y en una intervención para “solucionar” las desventajas presentadas, pocas veces se mira la práctica docente. Aunque algunos docentes

opinan que al orientar las actividades hacia el aprendizaje se logra un avance, lo que da la pauta para creer que existe una actitud para el trabajo en conjunto o que se generen intercambios que contribuya a la mejora de las prácticas educativas.

Por lo cual es necesario gestar más espacios de trabajo que generen diálogo e intercambio mutuo, replantear los posicionamientos y concepciones respecto a las diferencias, la Educación Inclusiva y a la transformación de las formas de trabajo para la construcción de una comunidad de aprendizaje, en la cuál el aporte de cada uno es importante para la construcción de relaciones de solidaridad y respeto, así como la búsqueda constante de herramientas y estrategias que fortalezcan nuestro trabajo como docentes.

Existe una idea positiva de los maestros hacia las posibilidades de establecer un trabajo en colaboración para hacer frente a la construcción de una Educación Inclusiva, aunque aun llegan a prevalecer ideas de focalización y de realizar un trabajo diferenciado se debe a las dinámicas, políticas y culturas escolares que han prevalecido a lo largo de los años en la práctica docente tanto de educación especial como de educación básica.

Cómo otra opinión externa se concentró la información obtenida de cuestionarios y entrevistas a madres de familia, en un primer momento solo se planteo la posibilidad de la entrevista, sin embargo, por cuestiones de tiempos se trabajó también el cuestionario ya que el formato posibilitó que más madres de familia apoyaran contribuyendo con su opinión al no requerir tiempo de espera en la escuela para contestar las preguntas.

Los cuestionarios se realizaron a cinco madres de familia y dos tutoras de alumnos de 2°, la edad de las madres de familia oscila entre los 33 y los 73 años; las entrevistas que se realizaron a 6 madres de familia de alumnos de 1°, sus edades oscilan entre los 38 y 50 años en el anexo 5 se encuentran las respuestas de forma puntual.

De acuerdo con la información obtenida por las madres de familia la idea de la diferencia vista como un problema conllevan a dejar fuera el desarrollo de aprendizajes, habilidades y potencialidades de los alumnos.

El trabajo entre la UDEEI, los padres de familia y docentes debe fortalecerse para construir formas de intervención que den respuesta al aprendizaje de los alumnos, sin embargo, existen aspectos positivos que dan pie a desarrollar estrategias de trabajo en conjunto, las madres de familia reconocen que su acompañamiento dentro de los procesos de aprendizaje de sus hijos es importante, viendo avances y logrando una vinculación en el trabajo y en la comunicación, lo que es un aspecto a favor del desarrollo de propuestas dentro del aula o la escuela en las que se les involucre para fortalecer el trabajo como una comunidad de aprendizaje.

Con todo el análisis realizado a partir de los instrumentos de recolección de datos y de las prácticas como docente de la UDEEI me llevaron a reconocer que mi función no es posicionarme como especialista que tiene un conocimiento o saber absoluto y aceptar que no hay un dominio de todos los aspectos o funciones que desde la Dirección de Educación Especial se nos ha asignado o se espera que se cumplan, también una de las reflexiones y cuestionamientos más difíciles fue darme cuenta de que la función de docente de UDEEI tampoco es decirles a maestros cómo deben trabajar o dar soluciones, simplemente es la búsqueda de la formación de un trabajo en comunidad que intercambia, dialoga y transforma en función del aprendizaje y enseñanza.

Pasar a la idea de que los docentes tienen un conocimiento y experiencia desde la asignatura que trabajan y por lo tanto sus saberes podían enriquecer el desarrollo de propuestas en conjunto, fue lo que dio paso a plantear la búsqueda de espacios en común que, por otro lado, también comprendí que hay docentes que no estarán de acuerdo en llevar un trabajo en conjunto o de diálogo y eso no significa que no exista un desarrollo en el aprendizaje de los alumnos.

Se han presentado diversas dudas y replanteamientos en lo que comencé identificando a lo que considero hasta este día, aún continúo en la valoración de las acciones que estoy realizando, las constantes dinámicas que se presentan en la escuela secundaria me han llevado a considerar nuevos aspectos además de identificar factores que pueden favorecer la transformación de mi práctica docente, realizando un análisis y reflexión constante.

Reconozco que a lo largo de la práctica se presentarán confrontaciones, contradicciones y tensiones que puede que no se “resuelvan” pero en el marco de una relación dialógica, de respeto y solidaridad no se intentará convencer, cambiar, borrar o excluir lo que no coincida con lo propuesto, sino considerar esa perspectiva, si es posible, para trazar otras posibilidades o relaciones.

3.8 Estado del arte

En cuanto a temáticas de prácticas educativas relacionadas con alumnos con discapacidad, existen algunos estudios que han abordado factores que influyen en el éxito o el fracaso educativo en la educación básica regular (Brunot, 2019), centrados específicamente en el nivel primaria, analizan la trayectoria escolar para mostrar las condiciones para la atención educativa y sus efectos en sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje (Naranjo, 2018).

A partir de los análisis cualitativos se han llegado a conclusiones como:

- El acceso a la escolarización para los alumnos que enfrentan una condición de discapacidad es limitado y desigual, la intervención de la USAER es un apoyo puntual pero no es suficiente para la transformación de las prácticas educativas.
- Los padres buscan un acompañamiento más específico (por ejemplo, terapia de comunicación y lenguaje) fuera de la escuela para intentar desarrollar todas las facultades de sus niños pues en la escuela no se logran potencializar todas sus habilidades (Brunot, 2019).
- Se evidencia que la práctica profesional en escenarios reales, bajo supervisión del especialista en educación especial, contribuye a la formación en el servicio del docente de aula, a facilitar las relaciones de colaboración con los profesionales de USAER y a establecer realmente una evaluación que incluya los aspectos del individuo en sus diferentes áreas de desarrollo, así como la caracterización de los contextos y personas con los que interactúa (Roque y Domínguez, 2012)
- Es urgente que los docentes asuman la responsabilidad compartida que tienen con los profesionales de educación especial, en pro de los menores. De ahí,

que se precisa instrumentar acciones permanentes dirigidas a su formación y actualización en el servicio.

- La modalidad de apoyo de educación especial para la inclusión de alumnos con discapacidad en escuelas regulares, como otros recursos y servicios educativos, no tienen la cobertura necesaria, sobre todo en zonas rurales y en las comunidades más alejadas de las ciudades.
- La transformación de las condiciones de la escuela incluyó en primer lugar la promoción de actitudes favorables para la inclusión de todo el alumnado en las actividades académicas y sociales. En segundo lugar, pero de manera fundamental, el apoyo de la USAER, en particular de la Maestra de Lenguaje, al promover que diferentes miembros de la comunidad participaran de las estrategias implementadas (Naranjo, 2018).

En relación con las conclusiones encontradas, se reafirman algunas ideas como el que los alumnos que no “entran” dentro de las características marcadas como “normales” o que presentan alguna “condición diferente” se encuentran en riesgo de que sus saberes y habilidades no sean potencializados, el trabajo en corresponsabilidad entre docentes y servicios de apoyo es por lo tanto fundamental para lograr que los alumnos no sean excluidos de los aprendizajes y de la convivencia.

Ya que inicialmente centré mi atención en cómo los alumnos con alguna condición de discapacidad eran incluidos o excluidos en las prácticas escolares, se realizaron las revisiones de tres artículos basados en esta temática de los cuales se retomaron las conclusiones referidas anteriormente.

Posteriormente al avanzar en la identificación y definición de la práctica docente desde el enfoque de la interculturalidad, retomé otros artículos que plantean una perspectiva distinta de la inclusión y el trabajo como colectivo docente en la definición de prácticas que favorezcan el desarrollo de aprendizajes y habilidades en los alumnos, de acuerdo con sus potencialidades sin centrarse en carencias así como no señalar la diversidad estereotipándola (Sales, 2010). Esta tarea se construye con la participación como comunidad y no solo en lo individual, estos planteamientos se relacionan en mayor medida con la forma de intervención que se busca desarrollar en este trabajo como

docente de UDEEI, ya que desde mi función el trabajo no se centra solo en los alumnos sino en la definición de acciones o estrategias entre los docentes que impacten a su vez en las aulas.

A partir de la revisión de tres artículos diferentes se obtiene la siguiente información que aporta a la reflexión y consideración de los planteamientos a definir en este trabajo.

En dichos artículos se mencionan algunas ideas sobre cómo se entiende la escuela, la diferencia, el aprendizaje y la práctica docente y que sirvieron como punto de referencia para las propuestas desarrolladas, en las que se relacionan con estrategias de formación del profesorado, la formación intercultural inclusiva, así como percepciones y actitudes de los profesores sobre esta.

Las propuestas de trabajo que retoman dentro de estas investigaciones buscan dar cuenta de los resultados que se obtienen al trabajar como comunidad de aprendizaje dentro de los espacios escolares, en los que la vinculación y organización se da en forma colaborativa entre los integrantes de la comunidad escolar.

Puntualizan formas en las que se ha abordado el trabajo con alumnos considerados población vulnerable por pertenecer a las denominadas minorías étnicas o por enfrentar alguna otra condición que la norma dicta no es parte del estándar, ya sea por cuestiones de conducta o ritmo de aprendizaje. Realizan planteamientos de cómo se puede trabajar en la diferencia.

Frente a la “visibilidad” etiquetadora de los programas compensatorios, deberíamos promover la visibilidad de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales, desde la libre elección de la identidad cultural de cada persona y comunidad, que pueda mostrarla y reconocerla públicamente sin sentirse humillada o menospreciada. Es decir, debemos conjugar la igualdad de derechos con el derecho a la diferencia (Sales, 2010, p. 68).

Algunas de las conclusiones obtenidas en la revisión de dichas investigaciones son las siguientes:

- “La escuela y el aula entendidas como cruce de culturas, supone un espacio de conocimiento compartido, que implica esforzarse por crear, mediante la negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común,

enriquecido constantemente con las aportaciones de los diferentes participantes, cada uno según sus posibilidades y competencias” (Villa, 1998 citado en Sales, 2010, p. 66).

- La Educación Intercultural Inclusiva se considera como “un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la justicia y la solidaridad” (Sales y García, 1997 citado en Sales, 2010, p. 66).
- La creación de grupos de trabajo colaborativo permite intercambiar conocimiento profesional, perspectivas y habilidades entre profesionales como verdaderas comunidades de aprendizaje (Sales, 2010, p. 73).
- El asesoramiento y la formación compartida permite adquirir estrategias de participación útiles para aplicar en la gestión del aula y del centro. (Sales, 2010, p. 79).
- Transformar la mera coexistencia multicultural, ya que se trabaja de forma diferenciada con los alumnos de minorías étnicas, en espacios separados del aula ordinaria durante determinados tiempos, con especialistas y medidas curriculares diferentes. (Salas et al., 2012).

Se requiere una necesidad de cambio percibida por el propio centro (equipo directivo, profesorado, familias). Si los distintos colectivos no sienten esta necesidad de mejora y perciben que pueden hacer algo para conseguirla, el proceso queda distante, infructuoso o ajeno a su propia realidad (Sales, 2010, p. 78).

CAPITULO 4

CONSTRUYENDO COMUNIDAD

De acuerdo con lo identificado y analizado en el diagnóstico se pretende realizar la intervención a partir de replantear las prácticas como docente de la UDEEI, de manera que se establezca una corresponsabilidad con los docentes de diferentes asignaturas, que permita brindar acompañamiento a los alumnos en favor de potencializar sus aprendizajes, sin que esto implique una “atención diferenciadora” sino más bien establecer intercambios constantes con los docentes que enriquezcan nuestra práctica y contribuyan a la movilización de recursos en favor del aprendizaje y la enseñanza.

Se pretende avanzar en una propuesta que día con día visualice una práctica más cercana al enfoque intercultural e inclusivo, que considere a la escuela una comunidad de aprendizaje, viendo al Consejo Técnico Escolar como un espacio que propicia el intercambio profesional en favor del aprendizaje de los alumnos, trazando una meta en común desde los conocimientos, ideas, habilidades, valores y actitudes que cada uno tiene será el espacio a considerar para desarrollar la intervención.

Así mismo se considera trabajar a partir de las estrategias referidas en el capítulo 2 (aprendizaje cooperativo, proyecto Roma, grupos interactivos, trabajo por proyectos) para que en conjunto con los docentes pueda crearse una reflexión sobre las prácticas educativas implementadas, además de rescatar y gestionar las posibilidades de implementar otras formas de aprendizaje que lleven a generar ambientes comunes para el desarrollo de las actividades considerando los estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno, además de propiciar el diálogo e intercambio, en los que cada docente participará desde el conocimiento sobre su asignatura, los alumnos y su experiencia o con estrategias que le hayan favorecido durante el desarrollo de sus clases.

El planteamiento es buscar espacios comunes de trabajo con la finalidad de movilizarse del trabajo individual y paralelo por parte de la UDEEI, con aquellos docentes que consideran la posibilidad de un trabajo en corresponsabilidad,

intercambiando diversas estrategias, técnicas o recursos además de considerar una evaluación más cualitativa que cuantitativa.

Se pretende posicionar al docente como mediador que promoverá en el aula el aprendizaje a partir de la indagación, el descubrimiento y/o el trabajo por proyectos en un marco de respeto y solidaridad para constituir una comunidad de aprendizaje.

Posterior a cada sesión de Consejo Técnico Escolar se retomará con algunos docentes la posibilidad de llevar a cabo la estrategia presentada para trabajar un contenido específico en uno de los grupos, a partir de lo cual las formas de intervención de la UDEEI se irán modificando, en el sentido de dejar de focalizar a los alumnos para dar paso a un trabajo con la diferencia que está presente en cada integrante de nuestra escuela.

4.1 La acción diaria de la UDEEI

Con la finalidad de visualizar la intervención diaria como docente de la UDEEI, se presenta una planeación de las actividades que se realizan en el día a día partiendo de lo solicitado en el planteamiento técnico operativo referido como agenda de intervención, la cual se realiza de manera semanal y solicita establecer acciones en los diversos contextos, escolar, áulico y sociofamiliar, la planeación que se presenta es un ajuste de ésta considerando los planteamientos desde un enfoque cultural e inclusivo, en las cuales se refleja el trabajo organizado con algunos docentes, padres de familia y directivos en función de trazar una ruta de acción en conjunto a partir del intercambio de opiniones, las cuales pueden o no resultar en un trabajo conjunto.

La planeación de las acciones desde esta mirada conlleva a establecer una ruptura entre la programación de actividades como se hacía anteriormente y la proyección actual de intervenir a partir de la búsqueda de un trabajo en conjunto con los docentes en el que existe un diálogo y una construcción continúa en favor de los aprendizajes, dejando atrás la búsqueda de una solución, un cambio inmediato y la intervención “sobre el alumno”. Queda establecida la posibilidad de programar acciones en las que se generan espacios de intercambio y construcción no solo entre los diferentes contextos de intervención, sino también entre las figuras del proceso educativo.

Planeación de las acciones de la UDEEI

Propósitos:

Establecer una relación dialógica en el que se establezca comunicación entre la autoridad, docente y madres de familia para promover acciones en favor de garantizar la asistencia, aprendizaje y participación de los alumnos en las actividades diarias.

Construir una propuesta de intervención en el aula en conjunto con tutoras de grupo para promover otras formas de organización del aula a través del aprendizaje colaborativo.

Dar seguimiento a acuerdos de trabajo sobre el desarrollo de actividades en el aula y evaluación con algunos docentes.

Contexto	Acciones	Recursos	Seguimiento
Escolar	Comentar con directivos los casos de los alumnos con situaciones médicas recientes por lo cual no asistirán a clases durante un periodo, para emitir comunicado a docentes y programar actividades de trabajo en casa.	Justificantes médicos elaborados por el área de trabajo social y bitácora de seguimiento con madres de familia.	Reuniones semanales con madres de familia. Con los docentes a partir de las actividades que decidan asignar a los alumnos.
Áulico	Presentar a tutora de grupo y comentar sobre diversas actividades de trabajo colaborativo y de organización del aula que refuerzan las normas propuestas por el grupo, ya que menciona que comienzan a manifestarse situaciones de faltas de respeto entre compañeros que antes no se presentaban. Sesión de trabajo en conjunto con docente de español a partir de una lectura comentada para ampliar el	Material de carpeta didáctica de juegos cooperativos y juego ideas al minuto. Planeación de la docente, fotocopias con la lectura y marcadores.	A partir de las reuniones quincenales que se tendrán con la docente.

	<p>conocimiento de los alumnos sobre las características del lenguaje escrito y utilizarlo en la comprensión de textos.</p> <p>Establecer criterios de evaluación de proyecto final con docentes de las asignaturas de inglés y formación cívica y ética.</p> <p>Visualizar el avance de los alumnos en el desarrollo de las actividades del segundo periodo de evaluación, como parte de la estrategia acordada en CTE “tutor acompañante” para los alumnos con asignaturas no promovidas.</p>	<p>Planeación docente, información sobre rúbrica socioformativa.</p> <p>Actividades de los alumnos.</p>	<p>A partir de lo que se comente con los docentes.</p> <p>De acuerdo con las rubricas proporcionadas por la dirección de la escuela.</p>
Socio-familiar	<p>Reuniones con madres de familia para dar seguimiento a inasistencias de alumnos y programar formas de entrega y evaluación de actividades que se asignaran durante el periodo de ausencia con el fin de mantener un seguimiento en el aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Bitácora de reuniones con madres de familia.</p> <p>Justificantes médicos de los alumnos.</p> <p>Carpeta de actividades que se asignará para trabajo en casa.</p>	<p>En reuniones con madres de familia y docentes.</p>

Cuadro 5. Planeación de las acciones de la UDEEI

4.2 El CTE como espacio de intercambio y construcción

La distribución de las temáticas a abordar se presenta de acuerdo con las fechas de consejo técnico escolar correspondientes al calendario 2019-2020, se considera tomar en cuenta los objetivos trazados desde la guía de consejo técnico, debido a que durante las reuniones siempre se me asigna un espacio dentro de la agenda del día para abordar alguna temática.

Es una oportunidad para buscar la transformación de las formas de intervención, lo cual contribuye de igual modo a que lo presentado no se vea como algo alejado de la práctica diaria o como propuestas que pretenden resolver un problema de forma “mágica” o inmediata, sino más bien considerar un punto de partida común para reflexionar sobre nuestras actuaciones y establecer alternativas que poco a poco se irán incorporando y trazando una transformación en los modos de ver el aprendizaje y la enseñanza.

Algunas de las líneas temáticas que se plantean desde la autoridad educativa son aprendizaje colaborativo, inclusión, formación cívica y ética en la vida escolar, familias dialogando y sumando acciones, las cuales pueden relacionarse con prácticas desde un enfoque intercultural e inclusivo por lo que son las que se consideran para abordar en sesiones de CTE.

Propuesta de temáticas de trabajo en Consejo Técnico Escolar		
Sesión	Tema propuesto	Propósito
1	El valor de la diferencia.	Que los docentes reconozcan las diferencias presentes en la escuela y cómo son consideradas.
2	Comunidades de aprendizaje	Conocer los objetivos de las comunidades de aprendizaje en la escuela como forma de transformar las prácticas escolares.
3	Grupos Interactivos	Reconocer la estrategia de grupos interactivos como una forma de organizar el aula para potencializar aprendizaje de acuerdo con las habilidades de cada alumno.

4	Aprendizaje cooperativo	Que los docentes identifiquen aspectos base del planteamiento de aprendizaje cooperativo desde la perspectiva de Pujolas.
5	Aprendizaje por proyectos	Que los docentes identifiquen aspectos base del trabajo por proyectos desde la perspectiva de Melero.

Cuadro 5. Propuesta de temáticas de trabajo en Consejo Técnico Escolar

A continuación, se describirán de manera detallada las primeras dos actividades a desarrollarse, las restantes se trabajarán de acuerdo con los establecido en las guías de CTE ya que la distribución de los temas puede modificarse de acuerdo a línea temática trazada desde la SEP

Sesión 1 El valor de la diferencia	
Objetivo: Que los docentes reconozcan las diferencias presentes en la escuela y como son consideradas.	Materiales: Guía de CTE, ficha de trabajo, video: ¿Cómo entendemos la diferencia?
Fecha: diciembre 2020	
Desarrollo	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se formarán dos equipos de acuerdo con la distribución presente. 2. Se asigna a cada equipo una hoja en la que deben colocar en el centro el nombre de algún alumno que consideren requiere el planteamiento de estrategias diversas para lograr desarrollar aprendizajes, y a partir de ello responder a las preguntas ¿qué piensa?, ¿qué dice?, ¿cómo se comporta? y ¿qué siente? posicionándose en el rol del alumno ante las dinámicas de clase y escuela. 3. Cada equipo presenta su actividad, comentando las razones por las que se determinó al alumno, el rubro que tuvieron mayor dificultad para describir y cómo esta diferencia era considerada en el desarrollo de sus actividades. 4. Por último, se hace una reflexión sobre la forma en que visualiza la diferencia solo en los alumnos que se considera “no se adaptan” a las formas de trabajo y organización preestablecidas. 	

5. Se planteará a los docentes las temáticas a abordar en los próximos CTE como estrategias para trabajar en la diferencia, sin focalizar, reconociendo que todos somos diferentes y tenemos diversos saberes que permiten construir y aportar al proceso de aprendizaje (temas: comunidades de aprendizaje, grupos interactivos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje por proyectos)

Cuadro 6. Sesión 1 El valor de la diferencia

Sesión 2 Comunidades de aprendizaje	
Objetivo: Conocer los objetivos de las comunidades de aprendizaje en la escuela como forma de transformar las prácticas escolares.	Materiales: Guía de CTE, cuadernillo comunidades de aprendizaje
Fecha: marzo 2020	
Desarrollo	
<ol style="list-style-type: none"> 1. El trabajo se desarrollará en equipo conforme la agrupación regular de las sesiones, por grado escolar. 2. Se pide a los docentes comenten en equipo aquellas características que consideren nos constituyen como una comunidad de aprendizaje y aquellas que aún deben desarrollarse, para posteriormente referirlas en plenaria. 3. Se puntualizan los aspectos que constituyen una comunidad de aprendizaje y cómo estas formas pueden favorecer el intercambio y diálogo docente para promover diversas estrategias de trabajo en aula en favor del aprendizaje de los alumnos. 	

Cuadro 7. Sesión 2 Comunidades de aprendizaje

4.3 Hacia la consolidación del aprendizaje desde la diferencia

Cómo se describió en el capítulo 2, existen diversas formas acercarse al aprendizaje mediado en una comunidad de aprendizaje, teniendo presente el trabajo colaborativo y el aprendizaje dialógico, así como lo establecido al inicio de esta propuesta de intervención, en la que se mencionó que se trabajará de forma directa con los docentes dichas estrategias en grupo posterior a su presentación en CTE aportando cada uno desde su ámbito, conocimientos y función.

Las actividades que se proponen buscan un reforzamiento teniendo de por medio el diálogo y la colaboración docente en un primer momento para la construcción de estas con y entre los alumnos, como docente de UDEEI no se pretende enseñar un tema de la asignatura, sustituir la clase o capacitar a la docente, será más bien la configuración de un espacio que permitirá aportar desde mi función, una forma concreta de trabajo en comunidad.

Las actividades a desarrollarse en conjunto con los docentes son a partir de una organización previa y abordando temas de repaso en los que los docentes consideran existen aprendizajes fundamentales. Cada uno abordará desde su disciplina, conocimientos y recursos que aportan, fortalecen y optimizan la práctica docente para crear en conjunto nuevas posibilidades de acercarse a la diversificación de estrategias de trabajo en el aula a partir del intercambio de saberes, el diálogo y el trabajo en equipo.

El desarrollo de las actividades programadas requiere de un trabajo con el docente en el que se plantea la necesidad de realizar algunos ajustes a las formas de organización en el aula (distribución en semicírculo, círculo o equipos heterogéneos en lugar de por filas) que permita desarrollar las actividades desde el diálogo, intercambio y la colaboración, así como establecer reglas propuestas por el grupo para el funcionamiento de las actividades, como lo es la toma de la palabra, la distribución de los equipos, el repartir el material y recogerlo, entre otros aspectos que favorezcan una participación activa e igualitaria de los alumnos.

En cada actividad se traza un propósito en favor de la consolidación de un aprendizaje o conocimiento enmarcado desde el plan y programas de estudios, sin embargo, con la proyección de las mismas también se busca generar intercambios y construcciones en colaboración al dialogar cada uno desde sus saberes, experiencias, intereses y aprendizajes previos, con el fin de realizar un acompañamiento para la potencialización de aprendizajes.

- Planeación de la intervención para un grupo de 1° en la asignatura de español

Actividad 1 Charadas	
Fecha: Enero/2020	Contexto: áulico 1° Recursos: Juego didáctico charadas
Propósito:	Que los alumnos refuercen reglas de ortografía para su uso en la producción de narraciones literarias (cuento).
Desarrollo	
<p>1. Los alumnos se distribuyen en equipo y se presenta el material de trabajo dando lectura a las reglas del juego charadas, posteriormente se da paso a la repartición de las tarjetas del juego a partir de las letras obtenidas al girar la ruleta.</p> <p>2. De acuerdo con un texto o actividad que hayan realizado previamente en la clase de español, identifican palabras en las que se aplica alguna regla ortográfica de las letras asignadas y las marcan con un color, verificando si existen errores en la escritura y comentan las formas correctas de escribirlas.</p> <p>3. Nuevamente giran la ruleta y con las letras asignadas dan paso a escribir la mayor cantidad de palabras que contengan esa combinación de letras, considerando las categorías de personaje, escenario y verbos.</p> <p>4. Los alumnos comparten en plenaria algunas de las palabras que encontraron para cada categoría.</p>	

Cuadro 8. Actividad 1 Charadas

Actividad 2 Charadas segunda parte	
Fecha: Febrero/2020	Contexto: áulico 1° Recursos: Juego didáctico charadas
Propósito:	Que los alumnos refuercen reglas de ortografía para su uso en la producción de narraciones literarias (cuento).
Desarrollo	
<p>1. Los alumnos se distribuyen en equipo y se les entrega una serie de tarjetas.</p> <p>2. Seleccionarán una letra de cada color para dar paso a la formación de palabras de acuerdo con las categorías, sujeto, verbo, adjetivo y adverbio.</p> <p>3. Se entrega una sopa de letras con palabras con B y V, las cuales debe identificar con la forma correcta de escribir y las anotarán en forma de lista.</p>	

4. A partir de las palabras identificadas, los alumnos las utilizan para la construcción de una narración corta, la cual deben escribir de forma individual.
5. Los alumnos comparten a sus compañeros el texto construido.

Cuadro 9. Actividad 2 Charadas segunda parte

Actividad 3 Los Héctores		
Fecha: Febrero/2020	Contexto: áulico 1°	Recursos: Cuento impreso “Los Héctores”
Propósito:	Que los alumnos identifiquen la importancia de la ortografía en la comprensión de textos y para dar significado a lo que comunican.	
Desarrollo		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos se distribuyen por equipos y se asigna a cada uno una copia del cuento “Los Héctores”, se lee en voz alta con la participación de algunos alumnos. 2. Cada alumno localiza y subraya con color las palabras que considere están escritas con faltas de ortografía. 3. Con sus compañeros de equipo comparan las palabras identificadas, comentando las razones por las que las seleccionaron y cómo deben estar escritas de forma correcta. 4. En plenaria se comentan las palabras correctas. 5. Por equipo construyen una opinión sobre la lectura y sobre la importancia de la ortografía. 		

Cuadro 10. Actividad 3 Los Héctores

Actividad 4 Juanito sin miedo		
Fecha: Febrero/2020	Contexto: áulico 1°	Recursos: Cuento “Juanito sin miedo”
Propósito:	Ampliar el conocimiento de los alumnos sobre las características del lenguaje escrito y utilizarlo para comprender textos a partir de la lectura comentada.	

<p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se asigna a los alumnos una copia del cuento “Juanito sin miedo” el cuál deberán completar con las palabras que consideran adecuadas para dar secuencia al texto. 2. Se realiza lectura en voz alta por párrafos con la participación de algunos alumnos, se pregunta al resto si pueden ponerse palabras diferentes a las mencionadas. 3. Una vez concluida la lectura, los alumnos identifican y subrayan en el texto con diferente color, las palabras pertenecientes a las categorías de sustantivo, verbo, adjetivo y nexos de tiempo para posteriormente escribirlas en el pizarrón. 4. Se realiza la revisión de las palabras comentando si se encuentran en la categoría correcta o si existe alguna otra palabra que no fue identificada, para agregarla.

Cuadro 11. Actividad 4 Juanito sin miedo

<p>Actividad 5 Un final inesperado</p>		
<p>Fecha: Marzo/2020</p>	<p>Contexto: áulico 1°</p>	<p>Recursos: Cuento con texto incompleto</p>
<p>Propósito:</p>	<p>Que los alumnos redacten una historia con base en la estrategia de predicción e inferencia.</p>	
<p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se distribuye a los alumnos por equipo y se asigna a cada uno el fragmento inicial de un cuento, el cual deberán completar en conjunto considerando los elementos de las producciones literarias. 2. Con base en el desarrollo de su texto colocan un título, identifican personajes y describen el escenario en el que se desarrolla. 3. En plenaria comparten los textos construidos. 		

Cuadro 12. Actividad 5 Un final inesperado

Actividad 6 Ideas al minuto		
Fecha: Marzo/2020	Contexto: áulico 1°	Recursos: Juego didáctico ideas al minuto
Propósito:	Que los alumnos trabajen procesos de atención y creatividad para construir textos narrativos haciendo uso de su expresión verbal y no verbal.	
Desarrollo		
<p>1. Los alumnos se distribuyen en equipo de 5 integrantes y se presenta el material de trabajo dando lectura a las reglas del juego “ideas al minuto”.</p> <p>2. Se entrega a cada integrante del equipo una tarjeta de acuerdo con las categorías del juego: objeto, animal, personaje, adjetivo y lugar, pidiendo que no las volteen hasta que se indique, ya que cada tarjeta solo la puede ver quien la tiene asignada.</p> <p>3. Cada integrante representa con mímica al resto de su equipo la palabra de la tarjeta, teniendo solo un minuto para adivinar, el cuál será medido por un reloj de arena.</p> <p>4. Cuando se concluya la representación de las tarjetas, entre todo el equipo deben construir un cuento en el que estén implicadas las 5 tarjetas.</p> <p>5. Para finalizar se comparten los textos que produjo cada equipo.</p>		

Cuadro 13. Actividad 6 Ideas al minuto

Actividad 7 Ideas al minuto		
Fecha: Marzo/2020	Contexto: áulico 1°	Recursos: Juego didáctico ideas al minuto
Propósito:	Que los alumnos trabajen procesos de atención y creatividad poniendo en práctica su expresión verbal, no verbal y escrita promoviendo su acervo de vocabulario.	
Desarrollo		
<p>1. Se distribuye a los alumnos por equipo y se entregan las tarjetas de cada categoría, así como las marcadas con retos.</p> <p>2. De acuerdo con los retos marcados en cada tarjeta los alumnos van participando y registrando los puntos realizados en equipo.</p> <p>3. Al finalizar se hace comenta cuáles fueron los retos en los que enfrentaron mayor dificultad y cómo lograron resolverlos.</p>		

*Algunos de los retos asignados en las tarjetas son, por ejemplo, decir la mayor cantidad de objetos que comiencen con la letra B que se encuentran en X lugar, construir una entrevista para X personaje con preguntas de 4 palabras o dibujar X animal solo con figuras geométricas, los cuales siempre son con base en las tarjetas del juego.

Cuadro 14. Actividad 7 Ideas al minuto

- Planeación de la intervención para un grupo de 2° en la asignatura de tutoría

La planeación de las siguientes actividades se realiza con base en la estrategia de grupos interactivos, considerando la intervención en conjunto con la docente de tutoría. De acuerdo con lo marcado en la estrategia se solicitará el apoyo de la tutora de grupo y la prefecta como encargadas de fomentar interacciones entre los alumnos para resolver las tareas designadas en cada equipo

Actividad 1 Mi derecho a ser protegido	
Fecha: Enero/2020	Contexto: áulico 2°
Recursos: Fotocopias con situaciones a desarrollar, programa escuela segura	
Propósito:	Que los alumnos reconozcan los derechos fundamentales que les permiten mantenerse protegidos ante situaciones de riesgo
Desarrollo	
<p>1. Se distribuye a los alumnos en tres equipos, indicando que los productos a realizarse son de forma individual, sin embargo, las construcciones se realizan con la participación de cada uno.</p> <p>2. Se asigna a cada equipo una de las actividades, para que pasado el tiempo asignado (15 minutos aproximadamente) se cambie y resuelvan una diferente.</p> <p style="padding-left: 40px;">a) Texto” en los zapatos de...” que describe situaciones de abandono, violencia y exclusión en las que viven niños y niñas, con 3 preguntas para responder.</p> <p style="padding-left: 40px;">b) Texto resumido sobre los tres tipos de derechos de la convención sobre los Derechos de niñas, niños y adolescentes, así como de 3 artículos de la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en México, los alumnos responderán en una tabla sus conclusiones sobre: cómo estas leyes los protegen, ejemplos de esta protección en su entorno y que pasaría si no existieran.</p>	

- c) Los alumnos construyen un mapa conceptual o cuadro sinóptico con aquellos elementos que consideran los mantienen seguros y protegidos en su entorno, casa, escuela y sociedad.
3. Se realiza el cierre de la actividad con comentarios de los alumnos y docentes.

Cuadro 15. Actividad 1 Mi derecho a ser protegido

Actividad 2 Lo que me protege y me pone en riesgo	
Fecha: Febrero/2020	Contexto: áulico 2°
	Recursos: Fotocopias con situaciones a desarrollar, programa escuela segura
Propósito:	Que los alumnos reconozcan los factores de protección que contribuyen a prevenir o reducir la probabilidad de sufrir riesgos o de involucrarse en conductas de riesgo.
Desarrollo	
<p>1. Se distribuye a los alumnos en tres equipos, indicando que los productos a realizarse son de forma individual, sin embargo, las construcciones se realizan con la participación de cada uno.</p> <p>2. Se asigna a cada equipo una de las actividades, para que pasado el tiempo asignado (15 minutos aproximadamente) se cambie y resuelvan una diferente.</p> <p>a) Texto en los zapatos de... en el que se plantea la situación que enfrenta una alumna de secundaria, con 4 preguntas para reflexionar y responder.</p> <p>b) Esquema con información sobre aspectos que protegen a los adolescentes y los que los pueden ser de riesgo en entornos como la familia, escuela y comunidad, con base en la información y los comentarios sobre sus contextos elaboran un cuadro en el que escriben factores de protección, factores de riesgo y ¿Qué puedo hacer para disminuir los riesgos?</p> <p>c) Escribir una experiencia en la que como grupo se hayan expuesto a un factor de riesgo, cómo lograron resolverlo y de quiénes se apoyaron para lograrlo.</p> <p>3. Se realiza el cierre de la actividad con comentarios de los alumnos y docentes.</p>	

Cuadro 16. Actividad 2 Lo que me protege y me pone en riesgo

Actividad 3 Conozco mis fortalezas		
Fecha: Febrero/2020	Contexto: áulico 2°	Recursos: Fotocopias con situaciones a desarrollar, programa escuela segura
Propósito:	Que los alumnos realicen un ejercicio de autoconocimiento para que reflexionen sobre la manera como se cuidan.	
Desarrollo		
<p>1. Se distribuye a los alumnos en tres equipos, indicando que los productos a realizarse son de forma individual, sin embargo, las construcciones se realizan con la participación de cada uno.</p> <p>2. Se asigna a cada equipo una de las actividades, para que pasado el tiempo asignado (15 minutos aproximadamente) se cambie y resuelvan una diferente.</p> <p>a) Responder las preguntas considerando los análisis realizados en actividades previas sobre los factores de protección y riesgo para construir como grupo ¿Cómo quieren ser? ¿Qué comportamientos y reacciones deben regular para no ponerse en riesgo? ¿Qué deben hacer para mantener actitudes de respeto y solidaridad en el grupo?</p> <p>b) Texto sobre las emociones en el que se expresa la importancia de identificar lo que se siente, nombrar lo que se siente y manejar cada emoción. A partir de la lectura responder el cuadro que indica formas que identifican para expresar cada emoción a partir de las preguntas ¿pone en riesgo esta forma de expresar la emoción? ¿cómo pueden evitarlo? Y por último ¿daña a alguien esta forma de expresión? ¿cómo evitarlo?</p> <p>c) Responder tabal con afirmaciones sobre conductas, actitudes y relaciones en el grupo, en las cuáles analizarán cuáles son sus fortalezas cómo grupo y como pueden aprovecharlas.</p> <p>3. Se realiza el cierre de la actividad con comentarios de los alumnos y docentes.</p>		

Cuadro 17. Actividad 3 Conozco mis fortalezas

Las actividades planeadas para el trabajo en grupo a partir de los intercambios establecidos con las docentes de la asignatura de español y tutoría, permiten pasar del diálogo a la acción, dando un acercamiento a la construcción desde una comunidad de aprendizaje.

CAPITULO 5

AVANCES Y TRANSFORMACIONES EN COMUNIDAD

Desarrollar cada uno de los capítulos de este documento me llevó a trazar caminos y posibilidades distintas al problematizar mi práctica como docente de la UDEEI, a partir de la cual establecí la relación entre las variables de la práctica diaria, lineamientos, normatividad y mi actuar que me fue llevando a diferentes ejes de reflexión.

Uno de ellos, el papel que desempeña Educación Especial dentro del sistema educativo y la postura de ver la diferencia como un problema o impedimento, trabajar desde el discurso de una barrera, deficiencia o focalizar a “los diferentes” conlleva a reforzar las prácticas de segregación o exclusión, los referentes políticos han marcado por tanto tiempo la diferencia como un obstáculo a atender que en el afán de buscar dar una atención y solucionar el problema han enraizado prácticas de corrección en la escuela, con ello se han hecho más grandes las brechas de desigualdad pues quien no logra “superar su deficiencia” queda fuera de todo sistema.

En el caso de la educación el que el acceso a ésta siga viéndose como una oportunidad que se brinda y no como un derecho que cumpla con los criterios de promover el aprendizaje y el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, conlleva a que el acompañamiento que requieren durante su escolaridad se vea condicionado, en el caso de los alumnos que enfrentan una condición de discapacidad o que son categorizados como minorías, población en riesgo entre muchas de las variables generadas, el acceso a una educación homogeneizadora implica que su trayecto formativo se vea coartado al terminar la educación básica cuando ya no existan los apoyos o “especialistas” para “atenderlos”.

En experiencias obtenidas trabajando en el nivel secundaria, las madres de familia de alumnos egresados refieren haber enfrentado frustración, decepción o rechazos en el siguiente nivel educativo, refieren no están preparados para trabajar con “personas diferentes”, nuevamente las categorizaciones frenan las posibilidades de aprendizaje de los alumnos dentro del ámbito educativo, además de los procesos de selección rígidos a los que se enfrentan previamente para acceder.

Visualizar la inclusión como una política relacionada únicamente con la discapacidad o la focalización fue la postura en la que inicialmente estaban dirigidas mis ideas e intervenciones diarias, proyectando así la necesidad de encontrar acciones para atender las necesidades y dar soluciones, a lo largo de la construcción y análisis desde el enfoque intercultural esas concepciones se fueron transformando.

Sin embargo, no se puede dejar de lado que algunas de las formas de intervención desde la educación especial han sido un eje sobre el que se ha dado una mayor respuesta a las características y ritmos de aprendizaje de los alumnos, reconocer y analizar su trayectoria conlleva a identificar múltiples posibilidades de actuación en favor de una educación inclusiva, borrar o negar las acciones que se han realizado conlleva a eliminar identidades y actuaciones pedagógicas de éxito que se han alcanzado al reflexionar sobre la práctica.

Tener una aproximación al enfoque intercultural e inclusivo fue la forma de problematizar y comprender que, como todos los procesos educativos se requieren de transformaciones, una transformación que lleve a acompañar, construir y cuestionar las prácticas normalizadoras como las propuestas para las docentes de educación especial que tenemos trazada como meta que los “alumnos en atención” logren salir de “su desventaja” y se incorporen al “sistema regular”.

Considerar que las posibilidades de actuación como docente de la UDEEI tampoco es ser un juez, observador o crítico de la práctica de otros docentes, si no alguien que puede trazar diversas posibilidades de contribuir desde las distintas disciplinas y aportar en conjunto, planteando actuaciones en las que la diferencia es la característica que enriquece y fortalece en la construcción, consolidación y potencialización de los aprendizajes en la escuela.

Las acciones que se comenzaron a desarrollar en este proyecto no buscan corregir, salvar o ser una solución a las prácticas que se realizan, son un acercamiento a una transformación de mi propia práctica y de las dinámicas desarrolladas dentro de la escuela en la que actualmente me encuentro, continuarán estando llenas de cuestionamientos, reflexiones y replanteamientos con base en los avances y cambios dados, me permitió además reconocer que los espacios de intercambio generan

acuerdos, desacuerdos, rupturas, contradicciones e incertidumbres que pueden llevar o no a una construcción y transformación de procesos.

Desde la idea de que no hay soluciones únicas sino respuestas que se construyen para contribuir a transformar la organización y propuestas pedagógicas dentro del espacio escolar, se buscó que la UDEEI fuera un medio para establecer la vinculación desde un trabajo interdisciplinar con los docentes frente a grupo.

Mantener una idea de desaprender y reaprender contribuirá en la búsqueda y actuar de otras prácticas, metodologías, estrategias y formas de hacer que logren una reconstrucción de paradigmas, aunque planificación de estrategias de intervención mantiene como antecedente un contexto y características éstas pueden modificarse de acuerdo con variables que se presenten al momento de llevarlas a cabo, por lo que se debe estar abiertos a posibilidades, además de reiterar que las formas de intervención no son inamovibles.

Para el desarrollo de este proyecto se llevó a cabo la propuesta de intervención basada en participaciones en Consejo Técnico Escolar, la cual se inició y se trabajó en dos de las cinco sesiones programadas, debido a las diversas variables y condiciones organizativas que marca la autoridad educativa federal, las actividades en las sesiones de CTE se fueron recorriendo. Para el ciclo escolar 2019-2020 se redujo el número de sesiones de trabajo como escuela, se comenzaron a implementar sesiones de trabajo con otros niveles educativos y en el caso de la zona de la escuela en la que laboro, cuando no se daba inter niveles se hacían reuniones entre secundarias de la misma zona, con una agenda de trabajo que ya no brindaba un espacio para la propuesta de intervención, solo se llevaron a cabo 2 actividades, las cuales se describirán en seguida.

Estas situaciones llevaron a establecer ajustes a la intervención planeada, resultando necesario la modificación de la forma de llevar a cabo la estrategia pero no los propósitos para la construcción de una comunidad de aprendizaje, desde el planteamiento de Morin (1999) fue necesario recordar que no podemos posicionarnos en un mundo de certezas ni en su búsqueda, es necesario trabajar en el marco de las contradicciones, desencuentros, rupturas y de lo complejo, entendido este último como

la configuración de dinámicas, es decir no hay nada estático, todo es cambiante y se encuentra en constante interrelaciones.

La transformación de la planeación inicial, así como los resultados obtenidos en las actividades de los dos CTE que se pudieron trabajar, fueron un acercamiento para consolidar otras formas de intervención como docente de la UDEEI, fue también una confirmación de que las estrategias propuestas pueden diversificarse, que no existen respuestas únicas o espontáneas sino más bien son construcciones que se generan desde el intercambio y la colaboración, cuando existe una intencionalidad educativa se abren o generan las vías para la consolidación del objetivo planteado.

Algunos de los avances y transformaciones que se dieron a lo largo del desarrollo de este trabajo han permitido dar paso a la resignificación de mi práctica como docente, por ello se describe a continuación, algunos de los resultados obtenidos, así como el análisis de estos que han favorecido a la construcción de nuevos significados.

En el desarrollo de la sesión 1 (cuadro 6) con base en la ficha de CTE “una escuela inclusiva conoce a sus alumnos” incluida en una guía de consejo, pero que no se trabajó en su momento por parte de la escuela, se retomó el análisis sobre cómo entendemos la diferencia en la escuela, ya que aporta diversos elementos para el análisis y contiene material que apoya la valoración de las opiniones de los docentes.

Los resultados obtenidos del trabajo de esta sesión fueron que aun cuando la indicación fue que eligieran a cualquier alumno, la mayoría de los equipos colocó el nombre de alguno de los alumnos en “atención” de la UDEEI, lo que conlleva a considerar que el foco establecido en los alumnos es el que da la pauta para que los docentes los identifiquen como diferentes en las formas de aprender.

Las prácticas escolares han dejado como “herencia” que el espacio de consejo técnico escolar sea minimizado en los alcances que puede tener en cuanto a la organización y planeación de acciones a nivel escuela, un equipo devolvió la hoja en blanco, otro la dejó incompleta y la mayoría colocó pocos rasgos de los alumnos, dando cuenta de que se conoce poco tanto los procesos de aprendizaje como las condiciones personales de los alumnos, se prioriza la revisión de un contenido, la conducta o el cumplimiento de las actividades.

Las respuestas dadas se centraban en “situaciones o características problemáticas” de los alumnos, que no les permitían un avance en los aprendizajes.

Se realizó el planteamiento de que las diferencias están presentes en cada uno de nosotros, lo que hace que las formas de pensar, aprender y actuar no sean homogéneas, sin embargo, existe una gran convicción de que la escuela debe buscar la adaptación de los alumnos a un mismo ritmo y forma de aprendizaje.

Por otro lado, algunos docentes refirieron que identifican diversas formas y ritmos de aprendizaje sin que esto esté relacionado o sea una consecuencia de una carencia del alumno, por lo que buscan innovar o establecer formas distintas de enseñar, haciendo uso de recursos tecnológicos o prácticos, considerando que es necesario mantener espacio en el que se compartan estrategias que les permitan diversificar las prácticas educativas.

De forma inmediata con algunos docentes se comenzó a trazar la posibilidad de trabajar en colaboración con base en las estrategias que se abordarían más adelante, con el fin de ir construyendo y fortaleciendo una comunidad de aprendizaje, en la que cada uno aportaría desde su función, experiencia y conocimientos las acciones para fortalecer el trabajo en las aulas.

En el desarrollo de la actividad 2 (cuadro 7) una de las conclusiones fue que existe una resistencia por parte de algunos docentes para visualizarse como el principal agente de la comunidad escolar que debe plantear cambios, se sigue esperando una adaptación y asimilación por parte de los alumnos a las dinámicas establecidas.

La cultura escolar ha dictado de forma enunciativa el trabajo en colaboración, sin embargo, los pocos espacios generados, los requerimientos administrativos y las formas de evaluaciones solicitadas han llevado a considerar que hay un mejor desempeño al trabajar en individual, la vinculación de trabajo trae para la mayoría de los docentes mayor carga que trabajando por sí solos, derivado a la vez de la idea de que el aprendizaje es fragmentado y relacionado solo a un contenido.

Por otra parte, los docentes dieron cuenta de dos ocasiones en las que han organizado muestras pedagógicas, retomando la misma temática (violencia de género y segunda

guerra mundial) y lograron a partir de un espacio de diálogo e intercambio trabajarla de forma transversal, de acuerdo con su experiencia, consideran que los alumnos se interesan más sobre el tema y logran una comprensión más profunda, lo que dio a pauta a considerar establecer formas de trabajo en conjunto.

Una vez que las cuestiones de organización escolar no permitieron un trabajo dentro de los espacios de consejo técnico escolar y se comenzaron a realizar acciones de forma inmediata con algunos docentes, se dio paso para avanzar en la transformación de las prácticas de la UDEEI con la planeación y desarrollo de actividades desde un enfoque intercultural e inclusivo en las que se construye desde el diálogo, el intercambio y la interdisciplina.

Se planteó el desarrollo de la estrategia de trabajo como una comunidad de aprendizaje en corresponsabilidad con la docente de español de 1° y con la tutora de un grupo de 2°, con quienes previamente se había tenido la oportunidad de trabajar en conjunto, pero sin establecer una vinculación o diálogo previo sobre la planeación de las actividades que permitieran intervenir sobre la misma línea y propósito.

Se retomaron algunos ejes de reflexión a partir de acciones que fueron revaloradas y se comenzaron a modificar para dar paso a otras formas de intervención e intercambio con los docentes, algunos de cuales fueron el aprendizaje de los alumnos, visión de los docentes sobre el papel de la UDEEI en las escuelas, vinculación del trabajo entre docentes y áreas que requieren una transformación de acuerdo con docentes.

A partir de ellos considero pude visualizar que se comenzó a abrir un espacio para una intervención centrada en el trabajo entre docentes y ya no resaltando las condiciones de los alumnos como una deficiencia o carencia sino, visualizando la potencialización de los aprendizajes en grupo, con la propuesta de trabajo a partir de la diversificación de estrategias, materiales y formas de organización en el aula con el objetivo de favorecer el aprendizaje y participación, sin focalizar.

Además de generar espacios para compartir información que enmarca a la UDEEI como unidad de trabajo corresponsable, de orientación, apoyo e intercambio con docentes.

La modificación en las formas de intervención también permitió mayor asignación de tiempos al intercambio con docentes sobre estrategias y seguimiento de aprendizajes, más que en el seguimiento del cumplimiento de trabajos y tareas que focalizaban al alumno permitiendo un trabajo corresponsable y de interdisciplina con los docentes.

El establecer reuniones con docentes y llegar a acuerdos de trabajo a nivel grupal, favoreció que cuando alguna situación relacionada a los alumnos que son parte del seguimiento de la UDEEI no se focalizaran o se centrara una intervención individualizada o fuera del entorno grupal, paralela a lo que realiza cada docente, como previamente se estaba manejando, se ha logrado establecer el vínculo con algunos docentes, para realizar un trabajo conjunto que dinamiza la organización grupal y favorece el aprendizaje y participación de los alumnos.

Como menciona Sales (2006). al existir un diálogo abierto, escucha a opiniones distintas, intereses y la deliberación entre los docentes se camina hacia la construcción de una comunidad que se responsabiliza por el aprendizaje sus alumnos, que a su vez favorece el desarrollo una escuela intercultural e inclusiva

Estos aspectos favorecieron encuentros centrados en el diálogo e intercambio, en las que existió un enriquecimiento entre ambos docentes (UDEEI y de grupo), las propuestas realizadas siempre fueron considerando el contexto y características presentes en los grupos.

Por otra parte, en los espacios que se dieron dentro del CTE el intercambio generó algunos desencuentros pues la intervención no buscaba convencer o cambiar las concepciones de los docentes con base en ideas de conocimiento o saber absoluto, la apertura a la expresión de actitudes y pensamientos individuales dio paso a que cada uno expresara su sentir desde su experiencia y características, las concepciones de los docentes acerca de las diferencias fueron un punto crucial en estas participaciones para identificar aquellas redes que podían enlazarse y con aquellos que las opiniones fueron encontradas favoreció la reflexión sobre los posicionamientos y la cultura escolar.

Las interacciones que pudieron generarse se dieron en un espacio significativo puesto que abrió paso a la construcción de procesos de intervención que fueron modificando

las concepciones sobre las prácticas de la UDEEI, iniciando por las propias, las cuales reflejaban una idea de trabajo diferenciado, considerando que las relaciones entre docentes estaban centradas en la individualidad, mirando solo hacia el exterior, buscando responsabilidades en otros, sin mirar mis acciones que de cierta forma reproducían prácticas de señalamiento y focalización, estableciendo una relación unidireccional entre inclusión y discapacidad. Existía una visión única en la que las rupturas, los desencuentros y las tensiones se evitaban con el fin de buscar armonía y mantener perspectivas iguales.

No obstante, estas concepciones fueron transformándose, como ya se ha mencionado anteriormente, en la medida que el acercamiento al enfoque intercultural permitió un análisis y reflexión de mi práctica, en el que las relaciones, los intercambios, los desencuentros, el diálogo y las rupturas fueron ejes para trazar una construcción de corresponsabilidad, de mirar y entender otras perspectivas de actuación, en las que la ética, el acompañamiento, la responsabilidad y los principios de respeto se mantuvieron como base.

Reconocer al otro en términos de respeto a su ser y establecer relaciones que generen un intercambio de diálogo que permita fortalecer, reconstruir y reaprender nuevos saberes, habilidades o valores en ocasiones puede establecerse de forma enunciativa y no hay posibilidades de que las voces sean escuchadas o de que se eliminen relaciones de asimetría.

La importancia de visualizarse y trazar acciones para trabajar como una comunidad de aprendizaje, favorece a que los conocimientos se interrelacionen, dialogen y debatan para actuar de forma integral, “la utopía del interconocimiento es aprender de los otros sin olvidar el de uno mismo. Esta es la idea de la prudencia que subsiste bajo la ecología de los saberes” (De Sousa, 2010, p. 52) y promover prácticas educativas que potencializan conocimientos y habilidades, no significa borrar lo que conocemos sino a partir de ello ver que puedo aportar y como se puede conjugar con otros saberes.

En el desarrollo de las actividades en grupo se dio un intercambio y construcción de aprendizajes desde el diálogo, los alumnos mantuvieron interacciones en las cuales no solo resolvieron una actividad o construyeron un producto, sino que compartieron

desde sus conocimientos y experiencias una forma diferente de aprender, de gestar espacios de colaboración y solidaridad, donde la participación de cada alumno fue lo principal. Así como, por parte del docente establecer una guía y una intencionalidad para trazar otras formas de intervención y desarrollo de aprendizajes.

Otro de los impactos obtenidos es que lo que se trabajó en un primer momento con la docente de español, ella lo replicó en dos grupos más (organización y participación del aula), en uno de ellos tuvo la oportunidad de participar en dos sesiones, implicando un logro para la conformación de un trabajo desde el intercambio de saberes, experiencias y conocimientos con los alumnos.

Existieron avances en cuanto a la visión de los docentes acerca del trabajo de la UDEEI, transformando las formas de vincular las actividades y de ver la diferencia, el eje fundamental ha sido mantener un posicionamiento de diálogo y construcción mutua entre docentes. No obstante, eso no significa que las docentes son otras personas, que tiene una clave o receta ante las diversas situaciones de aprendizaje que se puedan presentar, pero son un acercamiento a la identificación y reconocimiento de prácticas o intervenciones que favorecen el diálogo, la colaboración, la solidaridad y el respeto.

Para la construcción de una comunidad de aprendizaje no se necesita de la “creación” o definición de prácticas únicas, sino una reflexión constante de lo que se realiza día a día en las aulas que cuestione las formas en que tradicionalmente se ha pensado, en palabras de Walsh “desplazar y descentrar lo que creí que conocía, cómo creí que lo sabía y cómo es, o al menos creí que era” para mantener una apertura a modos otros de pensamientos, lo cuales serán heterogéneos y se encontrarán en un diálogo constante y continuo, permitiendo una transformación de la práctica educativa.

Es importante considerar que el análisis y transformación de la práctica será un ciclo continuo y constante, cómo ya se ha referido la reflexión sobre la práctica es una evaluación necesaria para fortalecer aspectos que favorecen o bien es necesario seguir transformando.

La apertura que se logró para el trabajo en CTE fue fundamental para el acercamiento al trabajo desde un enfoque intercultural e inclusivo con docentes, ya que fue el medio

y el espacio para dar a conocer que se pueden transformar prácticas de enseñanza y aprendizaje, sin dejar de lado el cumplimiento de los aprendizajes trazados en el plan y programas de estudio.

Las primeras actividades desarrolladas en corresponsabilidad con las docentes, como ya se mencionó anteriormente, favoreció el trabajo en los grupos en los que se programaron las actividades, pero también las prácticas tanto de las docentes como las mías, las cuales dieron paso a la identificación de nuevas líneas de trabajo con más docentes al compartir experiencias y resultados alcanzados, con lo cual seguimos en la consolidación de una comunidad de aprendizaje, avanzando y alcanzando posibilidades.

Realizar un acompañamiento entre docentes de UDEEI y docentes frente a grupo que dé paso a la búsqueda e implementación de estrategias también de acompañamiento hacia los alumnos además de colocar el foco en analizar las prácticas educativas y no en los alumnos, la identificación al inicio del ciclo escolar debe darse en función de reconocer habilidades, potencialidades y con ello articular estrategias de intervención con enfoque interdisciplinar con objetivos y procesos comunes, compartidos, “conectando ámbitos de la educación intercultural y la escuela inclusiva para centrarse en políticas de igualdad y no en planteamientos desde el déficit y necesidades educativas especiales” (Sales, 2010, p. 74).

En cuanto a los impactos generados, uno de los principales fue el realizado sobre mi práctica y más allá de ella, el que alcance en mi persona al mover la mirada hacia otros aspectos como poner atención a las voces, los silencios, dejar de lado pensamientos estáticos que me permitieron caminar hacia otras posibilidades de pensar y actuar.

Transformar en cierta medida las formas de intervención por parte de la UDEEI puedo considerarlo como una construcción inicial que me lleva a que la visualización de la diferencia no sea bajo criterios de deficiencia, problema, solución, tratamiento o barrera, que me permitan esos cambios generar un eco en las concepciones de la comunidad escolar, en las que establecer formas de aprender, enseñar y convivir no sea bajo criterios de respeto, solidaridad, diálogo e intercambio.

El enfoque de la educación inclusiva e intercultural debe avanzar hacia la visualización de un solo sistema educativo, no uno fragmentado, separado en categorizaciones, un sistema que no olvide la heterogeneidad que conforma a las comunidades escolares.

Es necesario superar la división entre “educación para todos” y “educación para los diferentes”, considerar opciones, caminos o modalidades distintas para dar respuesta a las diferencias, constituye un espacio en el que la Educación Especial puede contribuir al intercambiar los conocimientos, técnicas y recursos humanos como comunidad escolar (Blanco, 2006), establecer un diálogo con docentes y brindar apoyos mutuos, sin necesidad de etiquetar a los alumnos o considerar necesidades educativas especiales, no se necesita tener o realizar una focalización para promover una intervención en favor del aprendizaje

Bibliografía

- Aguado, O., & Del Olmo, M. (2009). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 23-42.
- Aguado, T., Gil, J., Jiménez, R., & Sacristán, A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Appadurai, A. (2007). *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Barcelona: TusQuets Editores.
- Bello, J. (2013). Educación Intercultural. ¿Trabajar con los diferentes o las diferencias? *Ra Ximhai*, 9(1), 61-73.
- Blanco, R. (2009). *Reformas educativas. Calidad, inclusión y reformas en la enseñanza*. (J. Tedesco, Á. Marchesi, & C. Coll, Edits.) España: Fundación Santillana.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela de Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado el 10 de Julio de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Obtenido de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf
- Brodova, E., & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson.
- Cedillo, C. (2010). El aprendizaje mediado y las operaciones mentales de comparación y clasificación (Tesis de maestría). Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 59-65.

- CONAFE. (2016). *Gobierno de México*. Recuperado el 06 de 03 de 2020, de <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/historia>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos . (2020). Artículo 3°.
- CREA. (s.f.). *Comunidades de Aprendizaje. Educación a Distancia*. Recuperado el julio de 2020, de Aprendizaje Dialógico y Concepción Comunicativa del Aprendizaje: https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/ead/files/material/file_spa/58/343db30ceba56dc67413921a22790c2a.pdf
- CREA. (s.f.). *Comunidades de aprendizaje*. Recuperado el julio de 2020, de Actuaciones de éxito. Grupos interactivos: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/106/29952ac29bf9d64276d47d85b2552d59.pdf>
- CREA. (s.f.). *Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado el julio de 2020, de <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/103/08374b439cba1982f8df544ceaf57f63.pdf>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid, España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Dietz, G., & Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- DEE. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México: Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP.
- DEE. (2015). *Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) Planteamiento Técnico Operativo*. Documento de trabajo. México: SEP.
- Elboj , C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls , R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación*. Barcelona: Grao.

- Essomba, M. Á. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. España: Grao.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. México: fondo de cultura económica.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar. *Cuadernos de pedagogía*, 308.
- Haber, A. (2011). Nometodología Payanesa: Notas de Metodología Indisciplinada. *Revista de Antropología*(23), 9-49.
- INEGI. (2017). Anuario estadístico y geografico de la Ciudad de México 2017 Obtenido de https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/CDMX_ANUARIO_PDF.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- LGE. (2019). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Lobo, V. (2016). *Programa de Desarrollo Delegacional de Gustavo 2016-2018*. México.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Santillana.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein . *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 1-9.
- ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas. París, Francia.
- Pujolas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Guatemala: Universidad de Vic. Laboratorio de Psicopedagogía.

- Salas A. et al. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(58), 1-15.
- Sales , A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 201-217.
- Sales, A. (2010). La Formación Intercultural Inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 65-82.
- Santos, M.A. (2000). *El pato en la escuela*. España: CAM.
- Santos, V. (2019). *Educación inclusiva igual a mayor calidad: la fórmula incorrecta*. Obtenido de Insurgencia Magisterial: <http://insurgenciamagisterial.com/educacion-inclusiva-igual-a-mayor-calidad-la-formula-incorrecata/>
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2018 a). Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación. México: SEP.
- SEP . (2018 b). *Anexos Normas de Control Escolar Básica 2018-2019*. Obtenido de Control Escolar SEP: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/Anexo_02052019.pdf
- SEP. (2019). *Glosario de Términos Educación Básica 2019-2020*. Obtenido de Sistema de captura del formato 911: http://www.f911.sep.gob.mx/2019-2020/Documento/Glosario_Basica.pdf
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.

- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica .
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos. Jomtiem, Tailandia.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca. Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España.
- UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon, Corea.
- Vidales, I. (2019). La interculturalidad: fantasía o realidad. *Ecopedagógica*, 2(3), 67-72.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, XXIV(46), 39-50.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural"*.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados-Educación y Sociedad*, 1(1), 17-31.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente. Colección cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

ANEXO 1
REGISTROS DE CLASE
GRUPO 1°A

Escuela Secundaria de tiempo completo

Fecha: 27 de marzo

Maestra: Lisbeth y Tutora

Grado y grupo: 1°A

Hora: 10:00 a 10:50 hrs.

Ubicación:

El grupo 1° A se conforma por 25 alumnos, 15 mujeres y 10 hombres. La forma como están acomodados es por filas (anexo).

Contexto:

En colaboración con la tutora de grupo (quien también les da clase de biología) una vez por semana se trabajan actividades de la “Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos” del programa eduquemos para la paz.

En este horario los alumnos tomarán la cuarta de nueve clases que tienen al día, la hora corresponde a la asignatura de tutoría y educación socioemocional, es antes del primer receso. Durante el cambio de hora algunos alumnos se salen del salón, otros se asoman por la ventana y otros permanecen de pie platicando con algún compañero. Cuando observan que nos acercamos la tutora de grupo y yo, algunos se meten y otros esperan hasta que llegamos a la puerta, la tutora les pide que ingresen al salón.

Propósito:

Reglas en la resolución de conflictos.

Proceso: A partir de un conflicto que se presentó durante la semana con el grupo 1°B se analizaran las reglas para la resolución de acuerdo con el programa eduquemos para la paz.



Ma1: Buenos días

/la maestra guarda silencio hasta que todos los alumnos se ponen de pie/

Aos: Buenos días

Ma2: Chicos buenos días, ¿Cómo están?

Aos: Bien

Ma1: Voy a pasar lista así que guardan silencio

/se coloca en el escritorio, deja sus cosas, saca la lista de asistencia de su mochila/

/Les pido que guarden silencio, ya que en lo que la maestra sacaba la lista, algunos comenzaron a platicar, incluso aun cuando ya había iniciado a pasar asistencia algunos alumnos seguían hablando, entre ellos se hacían sonidos como shhhh ya que la maestra continuó pasando lista/

Ma1: Le ponen atención a la maestra Lis que va a trabajar con nosotros la actividad de hoy

Ma2: ¿Recuerdan que la vez pasada hablamos acerca de las emociones que se pone en juego cuando nos enojamos o estamos ante una situación de conflicto? ¿Cuáles fueron algunas de las que mencionamos?

/varios alumnos comienzan a nombrar emociones al mismo tiempo/

Ma2: Chicos no se entiende si hablamos todos a la vez, para que nos escuchemos vamos levantando la mano y pidiendo la palabra

/algunos alumnos levantan la mano otros siguen hablando, le pido a una alumna que tome el turno/

Aa: Eran enojo o tristeza

Ao: Enojo

Ao: Enojo y desesperación

Ma1: Recuerden que pasó con el cambio de salón con el 1°B

A AOS: Nos quitaron nuestro salón

Ma2: No se los quitaron, cambiaron de salón y no fue decisión del 1°B sino de dirección.

A AOS: que nos regresen nuestro salón

Ma2: este salón me gusta más porque tiene más luz y están menos apretados que el otro, ¿a ustedes no les gusta más?

/comienza a haber muchos murmullos, algunos alumnos se ríen, siguen diciendo entre ellos que quieren su salón/

Ma2: a ver chicos ya guardamos silencio, como les decía vamos a retomar las emociones que se ponen en juego cuando se nos presenta un conflicto y las vamos a relacionar con las reglas de la resolución de conflicto.

/los alumnos siguen hablando entre ellos, se escucha cada vez más ruido y no logro centrar su atención/

Ma1: Ya se callan y ponen atención, la maestra está tomando de su tiempo para venir a trabajar con nosotros y ustedes no lo aprovechan siguen con lo mismo, les recuerdo que entre más nos tardemos es tiempo de su receso

/algunos alumnos guardan silencio, pero no se reduce del todo los murmullos/

Ma2: Chicos necesito que nos escuchemos por favor, recuerden que la regla principal es el respeto y el respeto implica prestar atención a quien tenga la palabra.

/Revisamos las cinco reglas y vamos comentando acerca del descontento por el cambio de salón, la cuarta de las reglas hace referencia a hablar con la verdad, aunque esto implique aceptar algún tipo de culpa, en este punto se genera una discusión con los alumnos/

Ao: No, yo no digo porque si no me suspenden

Ao: Sí yo también mejor me callo porque me regañan aquí y me chingan en mi casa

/los alumnos se ríen de lo que dijo su compañero y otros apoyan su idea/

M2: pero a ver ¿es justo que yo no hable con la verdad?

Ao: Sí porque a mí no me gusta irme suspendido además me castigan

M2: Sabemos que toda conducta tiene una consecuencia y pues si ustedes no cumplen con los trabajos o continúan llevándose a golpes pues claro que habrá una consecuencia, ese tipo de conductas no se pueden pasar por alto, ya hemos hablado varias veces de que pegarse, decirse apodos o groserías no es una forma de jugar.

A Aos: pero así nos llevamos solo que luego van de chillones porque no se aguantan /se mencionan nombres de algunos compañeros y comienzan a “acusarse” entre ellos/

M2: es que no es ir de chillones es que si existe algún daño debe reportarse porque se pueden lastimar y terminar en un accidente grave, por eso les digo que no son formas de que convivan

M2: Escriban en su cuaderno las cinco reglas y anotan debajo de cada una si la aplicaron o no en la resolución del conflicto con el 1°B y si no fue así ponen por qué.

/Los alumnos comienzan a trabajar, paso entre las filas y voy comentando con los que tienen dudas, algunos necesitan de ejemplos y voy explicando a varios por sus lugares, la tutora de grupo mientras tanto pasa por otras filas y realiza la misma acción, les comento que tendrán aproximadamente 5 minutos para realizar la actividad/

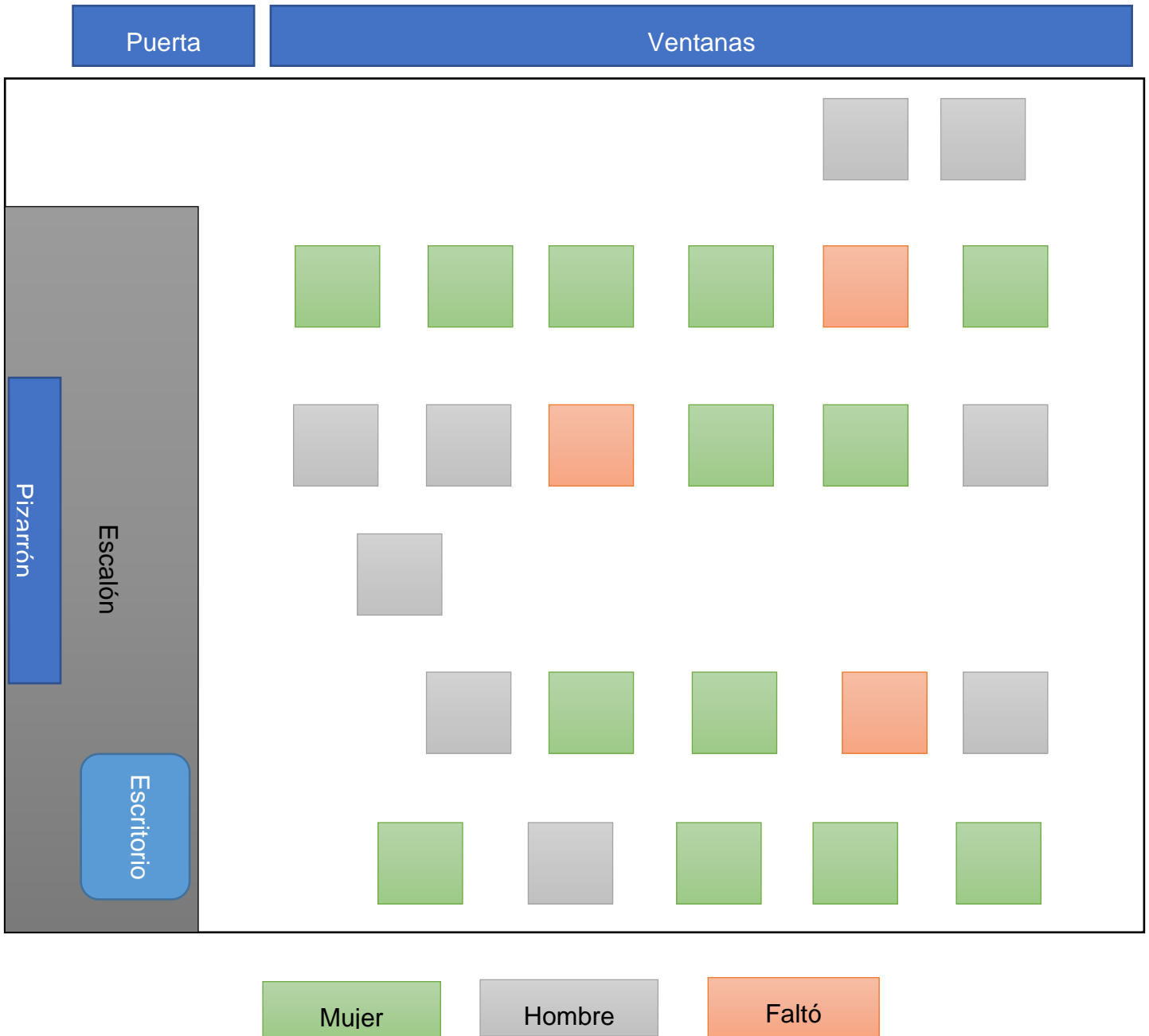
Ma1: Faltan 10 minutos para el receso ustedes saben sino se apuran

Ma2: Se terminó el tiempo chicos, vamos revisando sus respuestas...

/ Los alumnos comentan sus respuestas la mayoría indica que no cumple con hablar con sinceridad, pensar en lo positivo o negativo de la decisión, así como en respetar acuerdos/

Al final se concluye que la mayoría de las veces no se reflexiona sobre el conflicto que se les presenta ocasionando que se tomen decisiones apresuradas lo que no siempre favorece una solución favorable además de que regularmente ofenden a sus compañeros con los que se genera el conflicto. Suena el timbre para el receso, la tutora les comenta que hasta que no se callen y estén todos en su lugar no les va a dar la salida al receso, los alumnos se hacen sonidos para callarse entre ellos, mencionan nombres y finalmente cuando se escucha un silencio total, la maestra da la salida.

MAPA



GRUPO 1°E

Escuela Secundaria de tiempo completo

Fecha: 28 de marzo

Maestra: Lisbeth y Tutor

Grado y grupo: 1°E

Hora: 10:00 a 10:50 hrs.

Ubicación:

El grupo 1° E se conforma por 26 alumnos, 13 mujeres y 13 hombres. La forma como están acomodados es por filas de acuerdo con su número de lista (anexo).

Contexto:

En colaboración con el tutor de grupo (quien les imparte la asignatura de geografía), se comenzará a trabajar el proyecto Chuka: rompe el silencio, el cual es un videojuego que busca que a través de emoticones los alumnos logren identificar las mejores estrategias para ganar una batalla a través del diálogo entre Chuka y los monstruos (representan diferentes tipos de violencia), esta es una sesión para identificar las formas de interacción que prevalecen entre los alumnos así como para informarles acerca del juego y en lo que consistirán las sesiones de trabajo.

El subdirector está presente para informar a los alumnos, ya que es un programa que se implementará en los primeros grados, en coordinación con el posgrado de UPN Ajusco y les notificará que habrá una junta informativa con padres de familia.

En este horario los alumnos tomarán la cuarta de nueve clases que tienen al día, la hora corresponde a la asignatura de tutoría y educación socioemocional, es antes del primer receso. Cuando llegamos el subdirector y yo al salón, el tutor ya está dentro pasando lista y los alumnos en silencio.

Propósito:

Informar acerca del proyecto Chuka y elaborar diagnóstico de tipos de violencia que se presenta en el grupo.



Mo1: Buenos días

Ma. Chicos buenos días ¿cómo están?

Aos: Buenos días

/Algunos alumnos se ponen de pie, les pido que se sienten. El tutor continúa en su escritorio realizando anotaciones, el subdirector le menciona que como ya se había acordado se trabajará con el grupo el proyecto Chuka/

Mo: Présteme atención a la maestra, les va a explicar sobre unas actividades que ven a realizar con ella.

Ma: Chicos a partir de este jueves y durante otras cuatro semanas aproximadamente, estaremos trabajando junto con su tutor algunas actividades relacionadas con la convivencia.

/Les explico en qué consiste el videojuego y el subdirector les comenta que es una aplicación que pueden descargar a sus celulares o tabletas y que la próxima semana sus papás deben acudir a la reunión informativa para que conozcan acerca del proyecto y como se va a trabajar en la escuela y como pueden apoyar en casa, el subdirector se retira ya que lo llaman de dirección/

Ma: Comencemos por comentar cómo es la relación entre ustedes... /ningún alumno contesta, se hace un silencio hasta que uno pregunta ¿cómo? les comento que me refiero a las formas en que “se llevan”, como se tratan...”

Aa: Nos faltamos al respeto

/se escuchan comentarios como si tú eres la que empieza, chismosa, también te llevas/

Ma: A ver chicos tranquilos la pregunta fue ¿Cómo se llevan? No quien tiene la culpa o quien empieza

Ao: Algunos jugamos y nos pegamos, pero como nos llevamos nos aguantamos

A Aas: también se dicen apodos y se hacen burla

Ma: Bueno como les comenté al inicio vamos a estar trabajando sobre convivencia, es importante que conozcamos cuales son las formas de relacionarse que predominan en el grupo

/Los alumnos responden un cuestionario que tiene interrogantes como: nos tratamos con respeto, somos sinceros, evitamos golpes y burlas, ayudamos a quien lo necesita, que responden con una escala que va desde siempre hasta nunca/

/Cada pregunta se va leyendo en voz alta y los alumnos tienen que ir contestando, van respondiendo en voz alta sí, no y les digo que deben responder en su cuestionario, no para todos que al final haremos un análisis, hacen comentarios respecto a los cuestionamientos trayendo situaciones que han pasado en el grupo y en algunos momentos se hace mucho ruido por lo que llego a repetir más de una vez el indicador y a explicar algunas palabras que no les quedan claras, voy pasando entre las filas a la vez que voy leyendo en voz alta/

Ao: ¿Qué quiere decir francamente?

Ma: es ser sinceros, decir la verdad

Aa: ¿Qué es cortesía?

Ma: amabilidad, buen trato

Mo: ¿Cómo es posible que no sepas que es cortesía?

/el tutor me voltea a ver y me dice por eso estamos mal, durante lo que llevaba la clase no había realizado ninguna intervención, permanecía en su escritorio/

/Algunos indicadores generan inquietud en los alumnos, por ejemplo “Cuando alguien maltrata a otros o se burla, rechazamos ese comportamiento” algunos alumnos refieren que sí es así mientras que otros refieren que son mentirosos porque todos se ríen y burlan y cuando existe uno referente a si se poyan en el grupo salen comentarios como que sólo si les caen bien o son amigos.

Aa: Si es alguien que no ayuda no, tampoco hay que ayudarlo

Ma: El apoyo hacia otro no debe condicionarse

/Entra la prefecta a avisar que los alumnos no podrán salir a receso ya que hay contingencia, que las personas de la cooperativa pasarán a los salones, lo que causa quejas e inconformidad en los alumnos/

Ao: Luego cuando pasan aquí ya casi no hay nada

Ao: Ya nos dejan lo más feo

Aa: pero ¿por qué están poniendo las mesas sino van a vender?

Ao: Maestra, si nos va a dejar salir

/se pierden algunos minutos en lo que se explica a los alumnos porque deben seguirse las indicaciones que nos dieron/

/Una vez terminado el cuestionario comenzamos a analizar y clasificamos fortalezas y debilidades/

Ao: ¿cómo dijo que se llama el juego?

Ao: ¿cuándo vamos a ir jugar?

/Una vez identificadas fortalezas y debilidades se observan que las debilidades en la mayoría coincide es que no se tratan con respeto, se dicen groserías y ofensas y que creen que es normal tratarse con violencia e insultos, en cuanto a las fortalezas trabajan en equipo, se unen ante situaciones de riesgo y apoyan a otros, se hace la reflexión acerca de mantener una convivencia basada en el buen trato/

/Les comento que con eso concluimos la actividad, que el próximo jueves trabajaremos en el aula de computación para conocer el juego, suena el timbre para el receso y con ello concluye la clase/

MAPA



/La trabajadora social me llama para decirme que están los padres de familia de la alumna Paulina, que traen una queja de unas compañeras del grupo, la señora me entrega la carta en la que las alumnas Daniela y Aline refieren que han hablado de Paulina a sus espaldas pero que ya no lo van a hacer, le piden una disculpa, los padres consideran que esto es una burla por parte de las compañeras hacia su hija/

/Se explica a los padres de familia que Paulina no había reportado ninguna situación, pero que se platicará con las alumnas que refieren para saber las causas por las que realizaron la carta, que en cuanto se tenga alguna información se les enviará el citatorio para mencionar las acciones realizadas/.

/Se notifica a la docente de inglés que es la responsable del grupo en esa hora, que hay reporte hacia algunas alumnas por lo tanto se les mandará a llamar una por una/

Ma: Buenos días Aline ¿cómo estás?

Aa: Bien maestra, ¿me van a suspender?

Ma: ¿por qué lo dices? Todavía no te he dicho nada

Aa: es que cuando nos traen a orientación es porque hicimos algo malo

Ma: ¿Hiciste algo malo?

Aa: No

Ma: La razón por la que estás aquí es porque quiero que hablemos acerca de una carta que le enviaste a Paulina /se la muestro/ se la mandaste junto con tu compañera Daniela ¿no? ¿cuál fue la razón? Entiendo que se generó una molestia a raíz del cambio de salón, pero ya hemos hablado del tema y ustedes, en grupo dijeron que ya no había inconformidad, me gustaría que me cuentes ¿qué pasa?

Aa: Es que yo antes me juntaba con unas amigas y luego ellas criticaban a Paulina, un día dijeron que se creía mucho porque traía el cabello suelto y yo les contestaba sí es cierto, y así cuando decían algo de ella yo le seguía, porque acepto que me enojé cuando nos cambiaron de grupo porque el subdirector nos dijo que era por el bien de Paulina porque si había un sismo o algo así nuestro salón tenía la bardita y

en el del b no y eso le ayudaría Paulina a salir más pronto, pero todos nos enojamos porque en el salón hemos pasado muchas cosas, era nuestro salón y porqué nos lo iban a quitar.

Le conté a mi mamá y ella me dijo que no tenía que enojarme, que tenía que entender que mi compañera está enferma y es por su bien, me dijo que tal si llegas a tener un hijo así imagínate como te gustaría que lo trataran.

Ma: ¿Qué piensas de lo que te dijo tu mamá?

Aa: Que tiene razón porque no podemos saber si en la familia alguien va a estar enfermo.

Ma: Yo considero que no solo debemos respetar a los otros porque nos puede pasar lo mismo, Paulina merece respeto igual que todos tus compañeros. Y luego, con la carta ¿qué pasó?

Aa: Yo le dije a Daniela que le hiciéramos una carta pidiéndole perdón y que prometiéramos ya no hablar de ella, porque yo reflexioné después, como estoy yendo al psicólogo porque tengo problemas familiares, a veces hablo con mi psicóloga de lo que pasa en la escuela, le conté y ella me dijo que debo de apoyarla en lo que pueda, no criticarla. Además, ya no me junto con esas amigas, porque ya estaba cambiando mucho, ósea me estaba yendo por mal camino, estaba hablado de muchas compañeras y ahorita con las que me junto no hablamos de nadie.

Ma: ¿Hay más compañeros que le dicen cosas a Paulina o solo tú y Daniela?

Aa: Pues con lo del salón todos nos enojamos, y todos empezaron a decir que por su culpa, que no nos queríamos cambiar pero ya el viernes que nos pasaron al otro salón ya todo normal.

Ma: Aline agradezco que seas sincera y que seas capaz de reconocer tus errores, la acción que tomaste de pedirle una disculpa a tu compañera ayuda a que ella no se sienta triste, su situación de salud es muy delicada, ella siente dolor en su cuerpo todo el tiempo, está aquí en la escuela con mucho esfuerzo, porque le gusta, porque se siente feliz de estar aquí, hay que ayudarle a que siga sintiéndose tranquila, como

te dijo tu psicóloga si hay algo en lo que puedes ayudarle, hay que apoyarla. Siempre hay que pensar en qué siente el otro con los comentarios o actitudes que le hacemos.

/Le agradezco a la alumna que haya compartido la información, se retira a su salón, llega la otra alumna que escribió la carta/

Ma: Buenos días Daniela ¿Cómo estás?

Aa2: buenos días maestra, pues bien

Ma: Daniela, sé que le enviaron tu y Aline una carta a tu compañera Paulina, le piden disculpas porque hablaban a sus espaldas, me puedes contar ¿qué pasó?

Aa2: Sí es que Itzel siempre nos decía, mira como Paulina se come las costras, se quejaba porque decía que los maestros cuando no escribía no le decían nada, o que le recibían las actividades después.

Un día ella estaba comiendo en la clase y como el maestro Pedro dijo que si dejaba comer a uno tenía que dejar a todos porque era injusto, pero a ella sí la dejan.

A ella siempre le dicen que es muy trabajadora y cosas así entonces Itzel se enojaba y por eso le decía cosas.

Ma: Desde que inició el ciclo yo entré al grupo a explicarles cual era la situación de salud de tu compañera y por lo tanto las consideraciones que había que tener, sobre todo porque saben que tan solo con tocarla la lastimamos, pero recuerda que las formas de hacer sentir mal a otros no solo es contacto físico, sus comentarios, miradas y actitudes han hecho sentir triste a tu compañera

Las formas que tenemos de trabajar son diferentes, ella tiene necesidades diferentes a las de ustedes por eso los maestros lo toman en cuenta, y nosotros somos responsables de que ustedes estén bien por eso con ella hay que estar más atentos y ustedes nos pueden apoyar con eso ¿no crees?

Aa2: si por eso ya no digo nada, si Itzel me dice algo, la escucho y me volteo o me voy para otro lado, porque algunas veces vi que tenía sangre en su falda o en su

suéter, también en sus calcetas y sentía feo. Ya no vamos a hablar de ella por eso le pedimos disculpas, pero Itzel si le sigue diciendo.

Ma: Gracias por contarme sobre la situación que pasó, me da gusto saber que reflexionaron sobre su actitud y se acercaran a tu compañera.

/le mencioné algo similar a la reflexión final que realicé con la otra alumna, se retiró a su salón y llegó la última alumna que refirieron/

/Le comento la razón por la que le llamé y comienza a explicarme sus razones por la que le llegó a hacer comentarios a sus compañeros/

Aa3: Cuando nos cambiaron de salón yo me enojé mucho, porque el subdirector nos dijo que era por la seguridad de ella, entonces como el maestro de matemáticas nos dijo que si no estábamos de acuerdo nosotros y los de "b" fuéramos a hablar con los directores para decirles que la cambiaran mejor solo a ella al "c" o al "d", pero el sub nos dijo que no se podía. Yo me enojé, pero no le dije nada.

Ma: a ella directamente no, pero ¿le decías a tus compañeras cosas de Paulina?

Aa3: Sí a mis amigas

Ma: ¿Qué opinas de esas acciones? ¿crees que es justo para Paulina? ¿cómo crees que se siente?

Aa3: Yo creo que estuvo mal porque la hicimos sentir triste

/Le comenté la misma situación que a su compañera anterior, que desde el inicio del ciclo se les explicó la condición de Paulina y se realizó la reflexión sobre entender y reconocer las diferencias del otro/

La última alumna mostró mayor renuencia para aceptar lo que le decía, involucraba a otras compañeras. Sin embargo, aceptó que la ofendía y que sus acciones no fueron correctas porque no respetaba a su compañera.

Posteriormente le pregunté al docente de matemáticas si él había hecho alguna sugerencia a los alumnos respecto al cambio de salón, indicó que no les comentó nada.

REGISTRO DE REUNIÓN CON PADRES DE FAMILIA Y DOCENTES

Escuela Secundaria de tiempo completo

Fecha: 1 abril 2019

Maestra: Lisbeth, docente de historia, español

Grado y grupo: 3°E

Hora: 08:00 a 10:30 hrs.

Ubicación:

En el edificio A en la planta baja se ubica la dirección, subdirecciones, control escolar, trabajo social, orientación y UDEEI en este último espacio se lleva a cabo la reunión.

Contexto:

Se programó la reunión con padres de familia a petición de algunos docentes ya que un alumno de 3°E desde la semana pasada en algunas horas estuvo fuera de su grupo, tomando clases en un salón que no le correspondía. Recientemente los reportes en orientación indican que el alumno ha mantenido una actitud agresiva, grosera y de reto a los docentes, negándose a cambiar de lugar cuando se lo solicitan, ofendiendo a sus compañeros con groserías, se sale del salón sin permiso y no realiza las actividades.

En este segundo periodo de evaluación reprobó 9 asignaturas (5 de formación académica y 4 de autonomía curricular) de las 16 que tienen (9 de formación académica y 6 de autonomía curricular).

El subdirector académico llevaría la reunión ya que debido a que se considera que el alumno cometió reiteradamente faltas al reglamento, debería aplicarse el marco para la convivencia (suspensión), sin embargo, no estuvo presente.

En las reuniones con padres de familia con los alumnos que son parte del seguimiento de la UDEEI, en la mayoría de las ocasiones se me pide estar presente.

Propósito:

Establecer acuerdos para favorecer el desempeño académico y conducta asertiva del alumno.

minutos que hemos estado aquí y estoy viendo por la ventana observo que hay muchos alumnos que no traen la sudadera del uniforme y no les dicen nada, eso me hace pensar que con mi hijo ya es una situación personal porque ya es siempre recibir llamada por el uniforme, porque está afuera del salón, por todo.

Ma1: La finalidad es que lleguemos a un acuerdo que favorezca a Juan Carlos, los compromisos que ha hecho él de trabajo y conducta no se han cumplido, los reportes van en incremento y las formas en las que está reaccionando pueden ponerlo en riesgo a él como a otros compañeros (en el cambio de clase sale y sienta en el barandal, ha aventado contra la pared a compañeros, una docente vio que tomó por el cuello a su novia), es por eso que se les han hecho las llamadas telefónicas, respecto al uniforme, a todos se les registra en la hora de la entrada cuando traen un suéter distinto al del uniforme y hay algunos maestros que pasan a orientación a hacer directamente el reporte porque hay quienes lo consideran como parte de su evaluación, pero no se les obliga a que se lo quiten, no podría darle una explicación de qué acciones se realiza con cada uno de los chicos que usted está viendo en este momento ya que no es una regla o norma que yo implemente o de la cual lleve seguimiento.

Los maestros son los que solicitan hablar con ustedes, como les había informado tiene 9 asignaturas reprobadas, lo que se busca es que el siguiente periodo no pase lo mismo y que pueda tener su certificado sin ninguna dificultad.

No considero que sea una situación personal, en mi caso pues llevo el seguimiento personalizado de Juan Carlos, pero eso no quiere decir que se hagan acciones en su contra, al contrario.

M: Sí miss, gracias, pero es que ha habido ocasiones en las que el subdirector me llama y me pasa a los maestros por teléfono y me empiezan a decir cosas de hace meses que, según yo, ya solucionamos y no veo el caso de que se repitan porque entonces no notan cuando él tiene avances o hace las cosas bien.

P: Yo siento que lo finalidad de ustedes es que nos llevemos el problema a otro lado, que lo cambiemos de escuela.

Ma1: Le comento que para mí la prioridad es que podamos establecer nuevos acuerdos o acciones que nos apoyen para que Juan Carlos concluya sin dificultades 3° ya estamos en el último periodo, ya nos queda muy poco para concluir.

/Se incorpora a la reunión la docente de historia, una de las asignaturas que tiene reprobadas, comienza a decirles que el alumno sigue igual que siempre, que no trabaja, que está siguiendo las sugerencias de la terapeuta como el cambiarlo a distintos lugares para ver en cual trabaja mejor, pero cuando lo intenta, el alumno le ha llegado a decir que “no esté chingando”, “por qué él” “por qué no la cambia a ella” lo cual hace que ella pierda autoridad en el grupo y pues como es un alumno de UDEEI no se le ha aplicado reglamento porque se le tiene consideración por la problemática que presenta, pero que ya se había hablado con el subdirector y de ahora en adelante se le iba a tratar como al resto de los alumnos/

M: En la sesión que enviaron los registros la terapeuta nos pasó al final y nos leyó cada uno de los registros, nadie le puso una sola cosa buena a Juan Carlos

Mah: como quiere que escriba algo que su hijo no hace, yo no necesito que nadie me lo diga, yo sé que cuando los alumnos hacen bien las cosas se les reconoce, se les motiva, hay alumnos que van mal y cuando trabajan les digo ya ves como si puedes, así sigue trabajando vas bien, pero si su hijo se dedica a decir groserías, a no trabajar, estar haciendo el alboroto como voy a reconocer que hace algo bien, perdón pero su hijo no hace nada bien si así fuera no estaríamos aquí.

M1: Yo he hablado con Juan Carlos varias veces, de lo bien que está trabajando en química y que haya cumplido con el acuerdo de no subir al segundo piso, he visto a la maestra de formación cívica y ética haciendo acuerdos con él y dándole tiempo en el patio cuando se ha sentido intranquilo, la maestra de matemáticas le dio la opción de que eligiera con qué temas y de qué manera quería ser evaluado, participación, cálculo mental, examen, cuaderno, proyecto es decir yo considero que si le hemos reconocido en lo que es bueno y a partir de eso se le han dado opciones.

/En ese momento entre la maestra de español y comienza también a informar el número de actividades faltantes, conductas que ella menciona como alarmantes/

Mae: Juan Carlos es un niño de UDEEI entonces yo le he tenido muchas consideraciones, pero ya no más, ya no estoy dispuesta a recibirle un solo trabajo atrasado, no va a haber prórroga para nada, tiene que entregarme todo tal cual se lo solicito al resto de los compañeros, porque en el grupo hay otros dos alumnos con problemas y ellos sí tienen dificultades de aprendizaje, Juan Carlos no, él tiene toda la capacidad pero no quiere y estos niños a pesar de todo se esfuerzan mucho por salir adelante y por entregar las cosas lo mejor que pueden, no entiendo porque su hijo no.

Disculpe que me meta en un tema tan personal, pero yo considero que el noviazgo de Juan Carlos con esta niña del A es demasiado tóxico, la niña se acercó a decirme que ella ya no quiere estar con él pero que tiene miedo porque usted la ha ido a buscar para pedirle que no lo deje.

/La señora explica que no es así, que han hablado con la alumna y sus tutores porque a Juan Carlos lo ven muy mal cada que se pelea con ella, no come, se encierra, finalmente la docente hace el siguiente comentario/

Mae: Bueno yo soy madre y entiendo su sufrimiento, me duele lo que le pasa a Juan, pero ustedes no han considerado separarlos, ponerles tierra de por medio.

M: Ya estamos por concluir el ciclo, no puedo cambiarlo y menos con las materias reprobadas que lleva, a lo único que viene a la escuela es a verla, ya no le interesa la escuela, su mundo es ella.

Mae: Y no han pensado la posibilidad de que termine el ciclo a distancia

M: Yo le hice en algún momento el comentario a la directora y me dijo que eso no se podía porque esto no era un sistema abierto o semiescolarizado, que era escuela regular y por lo tanto era presencial.

Mah: Pero cuando hay una situación que lo amerita si se les da esa opción, en la mayoría de los casos les ha llegado a favorecer

Ma1: Al final de cuenta lo que debemos garantizar es la asistencia y permanencia de los alumnos en la escuela, pero cuando existen casos por situaciones medicas u otros casos muy particulares se da la opción, considero que en el caso de Juan Carlos

podríamos llegar a algún otro acuerdo, como el que le hagan acompañamiento en las materias que presenta mayores dificultades, ya se viene el periodo de recuperación y puede pasar las materias reprobadas.

/La maestra de historia me voltea a ver, moviendo la cabeza en negación de lo que estoy comentando/

M: Pues si ustedes me apoyan con la idea yo me llevo a mi hijo, no encuentro otra solución en casa hemos hecho todo, la terapeuta trabaja con él cada 8 días, mi salud se ha afectado, cuando suena el teléfono y veo que es de la escuela ya hasta me da miedo, si yo me lo llevo al trabajo puedo apoyarlo mejor.

P: Nosotros nos comprometeríamos a que el entregara los trabajos en la forma y el día que se solicitan, solo queremos que saque el certificado y continúe sus estudios, que no vaya a perder un año.

/La maestra de historia dice que ella cree que es lo mejor, da lectura a 3 reportes que llevaba por escrito de los docentes de tutoría, matemáticas y música en los que reiteran la falta de trabajo y problemas de conducta/

/En el reporte de los docentes de matemáticas y artes refieren que como es un alumno de UDEEI han hecho los ajustes necesarios y han tenido consideraciones pero que el alumno no pone de su parte/

Mah: De mi parte y considerando que es de UDEEI haría un ajuste en las actividades que me tiene que entregar, le evaluaría con puros trabajos y si cumple con todo pues hasta un 10 puede sacar.

Mae: Si conmigo también trabajaría de esa manera

Ma1: Aquí habría que considerar la opinión de todos los maestros pues hay algunas materias en la que si está trabajando.

/Entra la orientadora e informa a los padres que se le aplicará marco para la convivencia al alumno, por lo que tendría 3 días de suspensión a partir de este, por las materias a las que no entró/

El acuerdo al final, después de 2:30 de reunión es que el jueves que concluye la suspensión se presentaran nuevamente para informar cual fue la opinión de todos los docentes que dan clase al alumno y plantear la situación con la directora.

ANEXO 2

ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

A continuación, se abordarán algunas preguntas que tiene como finalidad conocer su opinión acerca las actividades realizadas por la UDEEI durante la trayectoria escolar de su hijo(a).

1. A partir de qué grado escolar su hijo(a) fue considerado como parte del seguimiento y atención de la UDEEI y cuáles fueron las razones que le indicaron.
2. ¿Cuál ha sido la forma en que la UDEEI ha intervenido en la trayectoria escolar de su hijo(a)?
3. ¿Cómo considera el aprendizaje y participación de su hijo(a) en la escuela y cuáles son sus expectativas respecto a continuar con su trayectoria escolar?

CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

El presente cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre las estrategias de apoyo por parte de la UDEEI. La información proporcionada será confidencial, por lo que se agradece responder a cada pregunta con la mayor sinceridad posible, ya que ayuda a realizar un análisis y posibilita desarrollar otras formas de intervención.

Sexo : M___ F___

Edad: ____

1. ¿Describa cuál ha sido su experiencia de trabajo con los servicios de Educación Especial (USAER/UDEEI) a largo de la trayectoria escolar de su hijo o hija?
2. ¿Cómo describiría a la UDEEI de esta escuela?
3. ¿Cuáles considera que son los principales factores que han contribuido al avance y desempeño de su hijo o hija en la escuela secundaria?
4. ¿Considera necesaria la existencia de las UDEEI en las escuelas? si/no ¿Por qué?
5. ¿Existe algún tipo de apoyo/actividad/estrategia en la cual la UDEEI de esta escuela deba trabajar/reforzar?

¡Gracias por su participación!

ANEXO 3

CUESTIONARIO A DOCENTES

El presente cuestionario tiene la finalidad de recabar información para desarrollar estrategias de apoyo y atención por parte de la UDEEI. La información proporcionada será confidencial, por lo que se agradece responder a cada pregunta con la mayor sinceridad posible.

Sexo: Femenino Masculino Edad: _____

1. ¿Cuántos años de servicio tiene en la labor docente?
2. ¿Hace cuántos años trabaja en esta escuela?
3. ¿Cuál ha sido su experiencia de trabajo con Educación Especial (USAER/UDEEI)?
4. ¿Cuál considera que es el papel de la UDEEI dentro de la escuela?
5. ¿Cómo describiría a la UDEEI de esta escuela?
6. ¿De qué forma ha vinculado actividades con la UDEEI?
7. ¿Cuál es el principal reto que ha enfrentado con los alumnos focalizados por la UDEEI?
8. ¿Cómo considera el aprendizaje de los alumnos en atención de la UDEEI?
9. ¿Ha observado logros en los alumnos en atención de la UDEEI? ¿cuáles? ¿factores que han favorecido u obstaculizado?
10. ¿Cómo es su forma de trabajo con los alumnos en atención de la UDEEI?
11. ¿Existe algún tipo de apoyo/actividad/estrategia el cual la UDEEI de esta escuela deba trabajar/reforzar?

ANEXO 4

CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE CUESTIONARIO A DOCENTES

CUESTIONARIO DOCENTES	
Eje de reflexión	Opiniones de los docentes
Experiencia de trabajo con Educación Especial	Agradable, brindando acompañamiento, orientación y estrategias
	Útil para lograr la inclusión al trabajar de manera conjunta
	Satisfactoria y enriquecedora
	Buena, de intercambio de experiencias y de colaboración
	De trabajo en equipo para el logro de los aprendizajes de los alumnos
	De equipo para tratar a los alumnos y profesores
	Benefica para poder realizar el cumplimiento del programa escolar
	De apoyo, colaboración y respuesta
	Siempre responde a las inquietudes para una mejor práctica docente
	Muy buena, existe el apoyo para la atención de los alumnos
Muy positiva, de constante trabajo y seguimiento con los padres de familia	
Papel de la UDEEI dentro de la escuela	Apoyar el proceso de educación inclusiva, dar apoyo y acompañamiento
	Apoyarnos y orientarnos para poder trabajar con los alumnos
	Figura de apoyo, orientación o respaldo para los chicos y profesores
	Apoyo para los maestros para orientarnos y saber adecuar las situaciones de aprendizaje
	Apoyo y guía para mejorar el trabajo y lograr los aprendizajes de los alumnos de la UDEEI
	Dar seguimiento a los alumnos con alguna situación especial. Asperger, TDA
	Apoyar al docente para poder trabajar con alumnos con diversas capacidades
	Imprescindible en el diagnóstico, la atención de los alumnos
	Brindar estrategias a docentes para poder atender las necesidades de cada alumno que lo requiera
	Ayudar en la atención de los alumnos, saber sus problemáticas, así como sus alcances
Brindar apoyo seguimiento e incluso algún tipo de contención a los alumnos, conocer las condiciones para el aprendizaje que presentan los alumnos para brindar opciones a los profesores frente a grupo y sepan cómo apoyar a los jóvenes.	
Descripción de la UDEEI de la escuela	Profesional, comprometida, cumple satisfactoriamente
	Acertada, preparada y comprometida con su labor
	Excelente
	De trabajo, colaboración y de dar aportaciones a favor de los alumnos
	Empática, profesional, colaborativa y comprometida con su trabajo
	Excelente
	De gran apoyo para el cumplimiento de objetivos
	Necesaria, gracias a su existencia se han podido sacar adelante a alumnos
Indispensable	

	<p>Importante, nos informa adecuadamente y nos apoya</p> <p>Como un departamento necesario, conocedor de las situaciones y muy participativa para las actividades escolares</p>
Vinculación de actividades con la UDEEI	<p>Me ha brindado en varias ocasiones acompañamiento en el papel de tutoría</p> <p>Al ajustar las actividades en coordinación</p> <p>La profesora me orienta y apoya, derivado de ellos realizo los ajustes pertinentes</p> <p>Con la participación de la maestra en clases de tutoría</p> <p>Trabajamos en constante comunicación y apertura para emplear estrategias para el beneficio de los alumnos</p> <p>Manteniendo contacto permanente</p> <p>Apoyando las sugerencias de trabajo</p> <p>Apoyo y enlace del docente y con los padres de familia</p> <p>En el seguimiento de alumnos</p> <p>En los alcances del alumno y adecuar actividades</p> <p>Cuando se identifica algún alumno que por alguna razón no responde igual o avanza de manera similar al resto del grupo se solicita la intervención de la profesora para que evalúe la situación y nos haga las recomendaciones necesarias para brindar apoyo al alumno</p>
Principal reto con los alumnos que son focalizados por la UDEEI	<p>El desconocimiento de como dar acompañamiento acertado a estos alumnos</p> <p>Que hay alumnos que por el hecho de tener atención de UDEEI creen que no deben hacer nada y en ocasiones los padres de familia delegan toda la responsabilidad de la formación a la escuela</p> <p>El desconocimiento y falta de información (de mi parte) respecto de algunas situaciones</p> <p>El mayor reto ha sido cuando tuve alumnos con discapacidad para caminar</p> <p>Desconocer sus características</p> <p>La falta de comunicación conmigo, pero triangulo con la maestra de UDEEI</p> <p>Tratar temas acordes a su capacidad, ya que requieren tratamiento especializado</p> <p>Adecuar las actividades</p> <p>La inasistencia</p> <p>Saber cómo apoyarlos</p> <p>La falta de interés de los padres</p>
Aprendizaje de los alumnos	<p>En algunos casos hay avances, porque considero hay un acompañamiento, en otros casos no se da porque no hay reforzamiento en casa</p> <p>Adecuado, puesto que UDEEI orienta para que estos alumnos logren consolidar sus aprendizajes</p> <p>Dentro de la escuela es adecuado, pero si en casa no existe el apoyo, pues no hay retroalimentación</p> <p>Ellos pueden trabajar de forma normal como cualquier alumno, Eso los hace crecer como estudiantes, a mí me ha funcionado y cuando no pueden desarrollar sus actividades, entonces se ajustan</p> <p>Sin duda, el mantener comunicación con la profesora de la UDEEI y con los padres de familia para trabajar en equipo, logra, en su mayoría, excelentes resultados con los alumnos</p> <p>Va encaminado</p> <p>Con los trabajos propuestos por UDEEI en coordinación con el profesor, considero que el aprendizaje es bueno</p>

	No siempre es menor que los alumnos promedio, en algunos casos se esfuerzan más y tienen apoyo total en casa
	Lo considero regular
	Bueno
	Muy positivo, la profesora brinda seguimiento casi personalizado a alumnos que atiende y este acercamiento le permite lograr avances significativos
Logros identificados en el aprendizaje de los alumnos	Mayor integración al grupo, han mejorado su forma y ritmo de trabajo, el conocimiento de los profesores del contexto de los alumnos
	Hay alumnos que mejoran sus hábitos de estudio y a pesar de tener limitantes se ha logrado un avance significativo en ellos.
	Socializan más, son constantes, saben que son capaces de lograr tal o cual tarea, favorecido por la intervención de algunos profesores
	He observado cambios sobre todo cuando se motiva a los alumnos. Se les da confianza y se retroalimenta en sus actividades escolares. Los cambios pueden ser en su personalidad y en su desempeño escolar.
	La unión de varios factores como el trabajo en equipo con los padres y especialista- El apoyo en el aula, el diagnóstico y seguimiento favorecen el trabajo con los alumnos
	El avance continuo de sus trabajos, por medio del acompañamiento de UDEEI, padres y profesores de asignatura
	Sobre todo, con las actividades lúdicas
	Los logros se alcanzan cuando existe una atención o seguimiento personalizado y en equipo de la familia y docente apoyados por UDEEI
	La inclusión. Favorece el contacto continuo y acompañamiento por parte de la UDEEI
	Logran realizar las actividades
	Muchos, los casos de éxito influyen mucho la atención y apoyo de los padres de familia, atentos, participativos mientras los que no se les apoya en casa cuesta más trabajo avanzar
Forma de trabajo con los alumnos identificados con seguimiento de la UDEEI	A partir del diagnóstico e informe inicial de la UDEEI, se toman medidas correspondientes. Se da un acompañamiento más cercano al alumno, si es el caso se le asignan tareas diferentes.
	En cierta forma personalizada ya que la profesora nos asesora para trabajar con los alumnos
	Paciente y considerada, adecua las actividades y la evaluación
	De respeto, confianza, de diálogo y de mucha comunicación
	Primero la profesora de la UDEEI realiza el diagnóstico y seguimiento de los alumnos detectados. Tenemos una reunión en la que me explica las características de cada alumno, sus áreas de oportunidad y acordamos estrategias para trabajar con los alumnos. Durante el ciclo escolar se realiza un seguimiento y al finalizar el ciclo analizamos los resultados del trabajo.
	Diferenciada
	Con actividades lúdicas
	Levo seguimiento y estoy en contacto con UDEEI
	Incluirlos en todas las actividades
	Les pongo las mismas actividades (con los ajustes necesarios), les apoyo y trato de buscar actividades que les gusten
Se lleva el seguimiento con la maestra para ir verificando su atención, avances o retrocesos y la maestra apoya con reuniones con padres si es necesario	
Aspectos a fortalecer por la	Intervención en los grupos para la sensibilización del alumnado en caso de tener compañeros de UDEEI. Informar a los grupos sobre la función de la UDEEI, esto al inicio del ciclo escolar

UDEEI de la escuela	Considero que el trabajo es muy bueno y acertado de acuerdo a las necesidades de los alumnos
	Integración, empatía del grupo hacia los chicos de la UDEEI
	Ninguna
	Toda marcha muy bien
	Me parece que está completo su desempeño en mi plantel
	Desde mi punto de vista lo realizado hasta la fecha ha sido muy positivo para mi labor docente
	La maestra es excelente
	Hasta el momento ninguno
	Considero que está muy bien, que se mantenga el trabajo de esta manera, hay comunicación, existe respuesta y sobre todo tengo el apoyo cuando se necesita
	Creo que hasta el momento todo lo que propone y aplica ha servido de mucho

ANEXO 5

CONCENTRADO DE RESPUESTAS DE CUESTIONARIOS Y ENTREVISTAS A MADRES DE FAMILIA

CUESTIONARIO A MADRES DE FAMILIA	
Ejes de reflexión	Opiniones de madres de familia
Experiencia de trabajo con Educación Especial a largo de la trayectoria escolar de su hijo o hija	Muy buena y con mucho apoyo
	Para nosotros con padres, ha sido maravilloso contar con ese apoyo, y al igual que a mi niño le ha servido mucho.
	Excelente trabajo por parte de la atención de UDEEI desde el inicio hasta el fin siempre muy al pendiente de que seguieran al corriente.
	Buena
	Mucho apoyo
	La atención buena ya que estuvo al tanto
	Un gran apoyo para mi hijo y para mi
Descripción de la UDEEI de la escuela	Responsable y al tanto
	Excelente, siempre al pendiente
	Excelente en todo momentos atentos y empáticos con los jóvenes, lo que hacía que sintieran apoyo no deserción.
	Muy buena maestra
	Buena
	Desde un principio la atención fue la correcta y acorde a la situación
	Personas muy capacitadas para el apoyo en los alumnos y padres de familia
Principales factores que han contribuido al avance y desempeño de su hijo o hija en la escuela secundaria	Que le echa muchas ganas y los maestros la apoyan siempre
	El estar al pendiente de él en trabajos como en las actividades que realizaban dentro del plantel
	La atención que le dan a los alumnos y apoyo en vez de clasificarlos o estereotiparlos los impulsan y promueven que son capaces y fomentan su seguridad.
	El apoyo en las materias
	La ayuda que se le brindaron a mi hijo
	El ser responsable con sus materias acorde a su capacidad
	El gran apoyo que nos brindan la institución escolar
Consideración sobre la existencia de las UDEEI en las escuelas	Sí, porque apoya mucho a los niños que lo requieren
	Por supuesto que sí, porque hay muchos niños, jóvenes que requieren ese apoyo
	Sí, claro es un gran apoyo para los jóvenes, se sienten apoyados y no aislados.
	Sí, es necesario
	Sí, porque ayudan a los niños que tienen dificultades

	Sí, ya que muchos niños y niñas necesitan apoyo porque están solos en las escuelas
	Sí, porque es el complemento para muchos alumnos y un gran apoyo para padres de familia
Aspectos a fortalecer por la UDEEI de la escuela	Nada más seguir como está
	En lo personal, su trabajo es excelente
	En mi caso todo está súper bien.
	Nada
	Todo perfecto
	Realmente no, el apoyo ha estado desde el principio en que entró a la escuela
	Que sigan apoyando a los niños y a sus padres

ENTREVISTA CON MADRES DE FAMILIA

Ejes de reflexión	Opiniones de las madres de familia
Focalización de los alumnos durante la trayectoria escolar	<p>De las madres de familia entrevistadas todas refirieron que desde el nivel primaria sus hijos habían sido identificados con dificultades de aprendizaje, conducta o necesidades educativas especiales. En el caso de 4 alumnos su seguimiento ha sido desde nivel preescolar, lo que ha sido para ellas un factor difícil por las diversas acciones que han tenido que enfrentar como el estar condicionadas a acudir a terapias psicológicas, de lenguaje, entre otras.</p> <p>En todos los casos indicaron que el hecho de que los alumnos hayan sido identificados como parte de la atención de la UDEEI favoreció a que sus hijos tuvieran un mejor acompañamiento y avances. Sin embargo, algunas refirieron que durante la trayectoria escolar por esta misma razón fueron objeto de burla y rechazo por parte de sus compañeros y actitudes de exclusión o indiferencia por parte de los docentes ,al considerar que los alumnos eran responsables de su propio avance y debían adaptarse a las formas de trabajo establecidas.</p>
Expectativas de aprendizaje y participación del alumno	<p>En general las madres de familia refieren que mientras los alumnos vayan avanzando los seguirán apoyando en su trayectoria escolar.</p> <p>Solo dos madres de familia refirieron que la educación de sus hijos se quedaría hasta nivel secundaria porque en los niveles posteriores ya no existe ningún tipo de apoyo para los alumnos que enfrentan una condición de discapacidad.</p>
Definición del trabajo de la UDEEI	<p>Las madres de familia consideran que el trabajo de la UDEEI en la escuela secundaria contribuye a que sus hijos tengan una mejor atención por parte de los docentes.</p> <p>Algunas consideran que es la única forma en la que los docentes reconozcan las características de aprendizaje de sus hijos y lo consideren en las actividades o evaluaciones.</p>

Anexo 6

REGISTRO DE ACTIVIDAD EN GRUPO

1°B

Escuela Secundaria de tiempo completo

Fecha: 21 febrero 2020

Maestra: Lisbeth, docente de español

Hora: 09:10 a 10:00 hrs.

Ubicación:

El grupo 1° B se conforma por 23 alumnos, 11 mujeres y 12 hombres. La forma como están sentados es en forma de “u” de acuerdo con la reciente organización y distribución del aula que la docente de español (que también es tutora de grupo) estableció para el trabajo durante sus clases.

Contexto:

Como forma de establecer actividades en colaboración con docentes que modifique formas de intervenir con en seguimiento por la UDEEI, se acordó con la docente de español programar sesiones que se desarrollan en conjunto a partir de los contenidos que ella está trabajando y considera debe ser reforzados, se realiza por medio de materiales o estrategias específicas, además de ir identificando diversas formas de organización y configuración del aula que favorecen la consolidación de nuevos aprendizajes. Esta es la cuarta sesión de trabajo en conjunto con la docente.

Propósito:

Ampliar el conocimiento de los alumnos sobre las características del lenguaje escrito y utilizarlo para comprender textos a partir de la lectura comentada.

.....

La docente de español ya se encuentra en el aula cuando yo ingreso al salón, debido a que este día el grupo tiene dos horas seguidas con la docente, durante la primera clase corresponde su hora de tutoría.

Docente Lisbeth: Buenos días ¿cómo están? no se levanten, gracias, sigan en su lugar por favor.

/algunos alumnos se ponen de pie al verme entrar ya que es una norma marcada dentro de la escuela/

Alumnos: Bien ¿y usted?

Docente Lisbeth: muy bien, gracias

Docente Gaby: ponemos atención, sacamos el cuaderno de español anotamos la fecha y el número de clase que sigue y de título el que la maestra Lis les va a dar.

/la docente escribe en el pizarrón el número de clase y la palabra título seguido de dos puntos, me da el marcador para que yo lo anote/

Docente Lisbeth: El día de hoy vamos a realizar nuestra segunda lectura comentada que tiene por título “Juanito sin miedo”, vamos a seguir reforzando las categorías de organización de palabras que ya hemos estado trabajando.

/escribo en el pizarrón: lectura comentada “Juanito sin miedo” /

Alumno Alan: ándale Juanito te hablan

/se escuchan risas momentáneas y posteriormente silencio, no hago ningún comentario al respecto y le entrego a dos alumnos de la fila de acuerdo con un orden ya establecido (para que todos sean en algún momento responsables de repartir o recoger material) las fotocopias con la lectura a trabajar/

Docente Lisbeth: sus compañeros Manuel y Francisco les están repartiendo una hoja con el texto a trabajar, por favor la pegamos en el cuaderno para poder comenzar a trabajar, los que ya lo tiene si van observando es un texto incompleto, tiene varios espacios que son sobre los que vamos a escribir...

Alumno Beto: préstame tijeras Naomi

/Naomi desde su lugar las avienta hacia su compañero/

Docente Lisbeth: chicos recuerden que si necesito algo me levanto al lugar del compañero, no se avienten las cosas, pueden lastimarse o lastimar a otro de sus compañeros.

Docente Gaby: a ver quién está aventando las cosas, levántate y recoge las tijeras.

Alumno Carlos: ¿Quién me presta pritt?

Alumna Daniela: maestra puedo doblar la hoja para no cortarla.

Alumno Esteban: maestra a esto no se le entiende nada

Docente Lisbeth: levante la mano quien no ha pegado su hoja /son alrededor de 3 alumnos los que no han concluido pasa alrededor de un minuto en lo que concluyen/

Docente Lisbeth: ok, chicos ya que todos tenemos nuestra hoja pegada, por favor escuchamos la segunda indicación sobre cómo vamos a responder el texto.

/los alumnos entre ellos hacen sonidos para que haya silencio/

Docente Lisbeth: Como les mencioné al inicio, al texto le hacen falta algunas palabras, lo que vamos a hacer es ir leyendo y escribiendo las palabras que consideren completan la historia, recuerdan que han estado revisando con la maestra los tiempos verbales, entonces hay que considerar eso de acuerdo con el sentido que lleva el texto.

Alumna Fernanda: maestra ¿cómo? no entiendo

Docente Lisbeth: ok, vamos a iniciar la lectura para ir completando entre todos las 5 primeras palabras...

/como acuerdo previo se determinó el orden en que se realizaran lecturas en voz alta/

Alumna Gema: Había una vez un, llamado Juanito, que nunca se..... por nada. Podía a oscuras el pasillo de su casa sin..... ningún miedo, o incluso solo después deen la tele una película de vampiros.

Docente Gaby: ¿qué palabra nos harán falta en la primera?

/la docente va indicando el turno de los alumnos que levantaron la mano para responder/

Alumno Héctor: niño...

Alumna Inés: estudiante

Docente Gaby: siguiente

Alumna Jimena: espantaba

Alumno Alan: asustaba

Docente Gaby: la tercera

Alumno Kevin: salir

Docente Lisbeth: a ver vamos a leer completa la frase colocando la palabra que su compañero dijo "Podía salir a oscuras el pasillo de su casa", ¿podemos colocar alguna otra palabra o tendríamos que modificar alguna parte del texto para que coincida el verbo con el resto de la oración?

Alumno Kevin: podía salir a oscuras del pasillo de su casa

Docente Lisbeth: ok, muy bien alguna otra palabra

Alumna Laura: caminar

Docente Gaby: la que sigue

Alumno Manuel: sentir o tener

Docente Gaby: la número 4

Alumna Nancy: dormir solo

Docente Gaby: la última y leemos completo el primer párrafo.

Alumno Noe: ver. Ya lo leo todo... había una vez un niño, llamado Juanito, que nunca se asustaba por nada. Podía caminar a oscuras el pasillo de su casa sin tener ningún miedo, o incluso dormir solo después de ver en la tele una película de vampiros.

Docente Lisbeth: muy bien chicos, entonces seguimos completando el texto por favor.

/los alumnos comienzan a trabajar, se mantiene silencio en el aula y por momentos se escuchan murmullos entre ellos/

/recorro cada uno de los lugares, voy aclarando dudas que los alumnos refieren conforme me acerco, relacionadas a ortografía o bien si la palabra que colocaron es correcta, voy observando el trabajo que están realizando, la docente de español hace lo mismo del lado opuesto al que voy recorriendo/

Alumno Esteban a su compañero de al lado: que le pusiste en esta

Alumno Omar le responde a Esteban: “quieren “

Alumnas Inés y Jimena comentando entre ellas: hay que hacerlo entre las dos

Alumnos Manuel y Noé mencionan entre ellos: como le estas poniendo /uno al otro se leen lo que han escrito/

Alumno Pedro a alumna Rosa lo están leyendo entre los dos y van diciendo palabras la escriben, releen y si consideran necesario corrigen.

Alumno Esteban: maestra unas no me las sé ¿puedo ir poniendo primero las que si le entiendo?

Docente Lisbeth: si complétala conforme vayas identificando las palabras

Alumno Omar a su compañero Esteban: yo te ayudo con las que no tienes de acá y tu ve haciendo las del otro lado.

/al darles la indicación no se especificó que el trabajo era en equipo, parejas o individual, los alumnos comenzaron a realizarlo de forma individual pero conforme avanzó la actividad fueron trabajándolo en pareja o triadas con los compañeros que tenían al lado, pero al final nadie estaba trabajando de forma individual, entre ellos se cuestionaban las palabras e iban eligiendo cuales poner/

Docente Gaby: Muy bien guardamos silencio para realizar la lectura completa en voz alta y comentarla.

/se realiza la lectura en voz alta de acuerdo con el orden establecido/

Docente Lisbeth: Vamos a identificar de acuerdo con las categorías de palabras que hemos estado trabajando, sustantivo, verbo y adjetivos, las que pudimos encontrar en el texto, aquí tengo tres marcadores vamos a ir pasando de tres en tres a escribir una palabra en cada columna y los demás vamos realizando la tabla en el cuaderno.

Docente Gaby: tenemos 5 minutos para completar la actividad

Docente Lisbeth: muy bien chicos vamos a hacer la revisión de las palabras, si está en la categoría correcta y es una palabra que no identificamos, la vamos copiando.

Pasan los 5 minutos y se termina de realizar la revisión de palabras en el pizarrón.

Docente Gaby: cerramos cuaderno y los ponemos en el escritorio para ponerles sello.

Docente Lisbeth: Chicos me voy a llevar sus cuadernos, se los subo más tarde, muchas gracias que tengan buen día.

Concluye la clase

REGISTRO DE ACTIVIDAD EN GRUPO 2°C

Escuela Secundaria de tiempo completo

Fecha: 19 febrero 2020

Maestra: Lisbeth, clase de español

Hora: 11:10 hrs.

Antes de iniciar el proyecto relacionado al aprendizaje esperado: Aprecia la diversidad lingüística y cultural de los pueblos latinoamericanos mediante su literatura. La docente de la asignatura de español comenta conmigo los aspectos principales que considerará para el desarrollo del mismo, uno de ellos la asistencia a un museo y el segundo una exposición sobre el país de su elección.

Como acuerdo previo se ha establecido que cuando se inicie proyecto la docente me comentaría para establecer los criterios a evaluar y las formas en que se presentaría para trabajar de forma conjunta los apoyos necesarios.

Una vez teniendo de conocimiento las características de este proyecto, me pongo en contacto con la abuelita del alumno Carlos que es su tutora, para informar los detalles del mismo, eligió México para presentar su exposición.

La semana pasada el alumno se acerca durante la hora del receso y me dice:

Carlos: maestra, si se acuerda del proyecto de español

Docente Lisbeth: Sí, ¿qué pasó? ¿Ya está todo listo?

Carlos: sí, pero es quería invitarla para que vaya a verme

Docente Lisbeth: sí, claro, solo hay que avisarle a la maestra para que este informada ¿te parece?

Carlos: sí maestra, yo le aviso o usted le avisa

Docente Lisbeth: Yo le aviso Carlos, gracias por la invitación

Este día le toca su presentación, por lo que al iniciar la clase me dirijo al salón junto con la docente, inician presentando otros alumnos, posteriormente toca el turno a Carlos.

Carlos: ¿Quién me ayuda a agarrar mis cartulinas?

Inmediatamente dos compañeros se ponen de pie y toman las cartulinas, las cuales contienen en mayor medida imágenes y algunas palabras claves. Primero comienza leyendo un texto que lleva en un folder en el que tiene la descripción de cada estado, con comida, bailes, vestimenta y fechas de celebraciones principales, la docente le interrumpe y le pide:

Docente Karla: Carlos es importante lo que nos estas leyendo, pero como México es un país muy grande, si lees lo de cada estado no nos va a dar tiempo de escuchar a tus compañeros, y para respetar nuestro acuerdo de 10 minutos cada quien ¿te parece si nos explicas las imágenes y texto de tu cartulina?

Carlos: si maestra, aquí puse lo de Aguascalientes, sus trajes y comida, luego Baja California, Baja California Sur, Campeche, Chihuahua...

Docente Karla: de todos los estados de la república que tienes ahí comentan cuál es el que te gusta más y porqué.

Carlos: A mí el Estado que más me gusta es la Ciudad de México porque es donde vivimos, porque yo nací aquí, me gusta la fiesta de día de muertos y los tamales el 2 de febrero. Me gustan los carnavales del pueblo de San Juan y la feria.

Docente: Ahora diles a tus compañeros cuales son las lenguas que se hablan en México para que podamos completar la tabla del pizarrón... y a ver los demás ¿quién me dice cuáles son los elementos que su compañero está destacando en su lámina?

Carlos: (dando lectura a su texto) las lenguas que más se hablan en México son: náhuatl, totonaca, mazateco, mixteco, tzotzil y maya.

El alumno termina su exposición, pasa a su lugar, sus compañeros le aplauden, posteriormente los alumnos comentan sobre los aspectos relevantes que observaron en el cartel de Carlos.

Las exposiciones continúan hasta que la clase concluye, me dispongo a salir del salón junto con la docente y el alumno Carlos se acerca y me pregunta:

Carlos: maestra que tal estuve

Docente Lisbeth: excelente Carlos, trajiste la información necesaria y tu cartel te quedó muy padre.

Carlos: Gracias maestra

Me retiro del aula con la docente de español, ella comenta:

Docente Karla: Carlos ha avanzado mucho, ahora para sus exposiciones cada vez requiere menos apoyo, vamos a seguir trabajando igual para el siguiente proyecto, el apoyo de su abuelita en casa también nos ha ayudado mucho.

Me despido de la docente y le agradezco por el espacio para estar presente en su clase.

Esta forma de organización con la docente me permite mantener el seguimiento del aprendizaje y participación del alumno sin que tenga que haber una actividad diferenciadora o en la que el alumno quede fuera.

La coordinación que he logrado establecer con la docente y tutora del alumno ha permitido que mi trabajo sea un vínculo para potencializar habilidades del alumno y no como una forma de etiquetarlo o señalarlo, el que haya estado presente en la clase se debió a que el alumno solicitó estuviera ahí, cuando se llegan a presentar otras situaciones él desarrolla sus actividades sin mi presencia, solo mantengo el monitoreo de los resultados con los docentes ya que desde la función y lineamientos de la UDEEI se requiere realizar tres informes a lo largo del ciclo escolar con los avances de los alumnos con seguimiento por la unidad.

REGISTRO DE ACTIVIDAD CON DOCENTE TUTORA DE 1°C

Escuela Secundaria de tiempo completo

Fecha: 17 febrero 2020

Maestra: Lisbeth y Lucia

Hora: 11:10 hrs.

Se realiza reunión con la docente Lucía quien es tutora del grupo 1°C con la finalidad de revisar actividades para favorecer el trabajo colaborativo y de organización en el aula que refuercen el reglamento y otros acuerdos ya planteados por los alumnos y docentes, ya que de acuerdo con lo referido por otros docentes y la tutora de grupo, están comenzando a presentarse de forma recurrente situaciones en las que los alumnos están faltándose al respeto durante algunas clases, que anteriormente no estaban presentes.

La reunión se lleva a cabo en este horario ya que es hora de servicio de la docente, es decir no tiene un grupo asignado en esa hora, en caso de que otro docente llegue a estar ausente, ella es enviada a cubrir el grupo, de lo contrario dispone de ese tiempo para cualquier cuestión de organización.

Previamente la docente me comenta lo que está aconteciendo en el grupo, lo que han reportado docentes de otras asignaturas y me indica que en este día y este horario revisemos algunas actividades de apoyo que quiere implementar durante su clase de tutoría, que es el espacio en el cual se abordan aspectos de conducta, reportes y acuerdos grupales, pero también los docentes deben realizar actividades que refuercen aspectos socioemocionales.

La reunión se lleva a cabo en la sala de maestros y la docente refiere que:

Docente Lucía: revisé el cuaderno de reportes y veo que varios compañeros han registrado que se están poniendo apodos, se están llevando muy pesado en los cambios de hora, se han estado empujando y golpeándose con los del b. Me gustaría que trabajara conmigo algunas actividades como al inicio del ciclo para que ellos vean que estamos llevando un seguimiento de su comportamiento, que los acuerdos establecidos aún están vigentes y deben respetarlos con todos los maestros, no solo en algunas clases.

Docente Lisbeth: Tengo estas carpetas con actividades de juegos cooperativos, se la puedo prestar para que la revise y vea cuales considera mejor para hacerlas, también este juego que se llama ideas al minuto, que se basa en contenidos de español y matemáticas, pero se trabaja en equipo, refuerza habilidades del pensamiento pero a la vez también van a reforzar la parte de respetar turno, las opiniones de los otros, intercambios de ideas, construir en equipo, como traer tarjetas con varias categorías (lugares, animales, personajes, adjetivos y objetos) podemos usarlas de varias formas para adaptarla a algún tema que ya haya trabajado previamente con ellos ya sea en Biología o de tutoría.

Docente Lucía: si este me parece interesante y diferente para que lo trabajemos, si es posible me presta su manual del juego para que lo revise a detalle y vea como lo podemos relacionar con otros temas.

Posteriormente damos lectura a algunas de las actividades de la carpeta de juegos cooperativos, algunas de ellas incluyen participación de los padres de familia, las cuales llaman la atención de la docente pues considera una parte importante involucrar a los padres de familia para establecer una mediación con los alumnos y una mejor comunicación en el establecimiento de acuerdos en el grupo.

Docente Lucía: Me gustaron varias actividades, pero mejor si me los presta me los llevo y los reviso en mi casa con más calma y ya después le aviso cuáles considero sirven para el grupo y nos ponemos de acuerdo en cuantas clases me puede apoyar.

Docente Lisbeth: claro que sí maestra.

Se concluye con la reunión minutos antes de que acabe la hora disponible de la docente. El establecer con docentes acuerdos y trabajarlo a nivel grupal, ha favorecido que cuando alguna situación es relacionada a los alumnos que son parte del seguimiento de la UDEEI, no se focalice o se centre una intervención individualizada en el alumno o que esta sea fuera de su entorno grupal como previamente se estaba manejando, se ha logrado establecer el vínculo con algunos docentes, para realizar un trabajo conjunto que dinamice la organización grupal y favorezca el aprendizaje y participación de los alumnos.

REGISTRO DE ACTIVIDAD EN GRUPO 1°B

Escuela Secundaria de tiempo completo

Fecha: 28 febrero 2020

Maestra: Lisbeth, docente de español

Hora: 09:10 a 10:00 hrs.

Ubicación:

El grupo 1° B se conforma por 23 alumnos, 11 mujeres y 12 hombres. La forma como están sentados es en forma de “u”.

Contexto:

Como forma de establecer actividades en colaboración con docentes que modifique las formas de intervenir con el seguimiento por la UDEEI, se acordó con la docente de español programar sesiones que se desarrollan en conjunto a partir de los contenidos que ella está trabajando y considera deben ser reforzados con actividades lúdicas o planteadas de forma diferente para favorecer la consolidación de nuevos aprendizajes en los alumnos. Se trabaja la quinta sesión en colaboración con la docente.

Propósito:

Que los alumnos trabajen procesos de atención y creatividad para construir textos narrativos haciendo uso de su expresión verbal y no verbal.

.....

La actividad desarrollada este día se realiza a partir del uso de un material didáctico denominado “ideas al minuto” el cual está conformado por tarjetas con imágenes pertenecientes a las siguientes categorías: personajes, lugares, adjetivos, animales y objetos.

Previamente había mostrado a la docente el material de ideas al minuto para que conociera sus distintos usos y con qué temas los podíamos relacionar.

Al ingresar al aula los alumnos se encuentran trabajando con la docente ya que este día tiene dos horas seguidas, ella trabaja en la primera hora actividades relacionadas

a la asignatura de tutoría y en la segunda que corresponde a la clase de español es la que se trabaja en conjunto.

Docente Lisbeth: Buenos días ¿Cómo están? No se levanten de su lugar gracias, continúen con lo que están trabajando.

Docente Gaby: ya guardamos el cuaderno de tutoría y escuchamos a la maestra Lis que hoy nos va a presentar un nuevo material de trabajo.

Docente Lisbeth: gracias maestra, si chicos el día de hoy vamos a trabajar con este juego que se llama ideas al minuto, el cual se conforma de 5 grupos de tarjetas... (muestro a los alumnos el material, les explico el objetivo y las reglas de uso) posteriormente doy la indicación para desarrollar la actividad de este día, la cual se trabajará en equipos.

Docente Gaby: a ver primero escuchamos la indicación y después vamos a formar los equipos, esta vez no los vamos a asignar nosotras, ustedes deben organizarse para formarlos.

Docente Lisbeth: A cada integrante del equipo le vamos a entregar una tarjeta con alguna de las categorías ya señaladas, esa tarjeta solo la puede ver la persona a la que se le entregue ya que una vez que cada uno tenga la tarjeta va a representarla con mímica al resto de su equipo, para eso cada integrante tiene un minuto que se mide con este reloj de arena.

Una vez que todos hayan representado la tarjeta que se les asignó, la siguiente tarea es redactar un texto en el que se incluya el objeto, persona o adjetivo de cada tarjeta, este texto lo deben construir entre los 5 y posteriormente vamos a dar lectura de forma grupal, para que todos escuchemos las construcciones que lograron realizar en equipo.

Maestra Gaby: Recuerden que cada texto lleva una estructura, debe tener una coherencia, debemos respetar los tres elementos principales inicio, desarrollo y desenlace el cual se debe cumplir sea el tipo de texto que queramos redactar.

Los alumnos forman sus equipos sin presentarse mayor inconveniente para que todos formen parte de un grupo, aquellos que muestran una actitud tímida son invitados por sus compañeros para completar su equipo.

La actividad se va desarrollando, los alumnos se muestran interesados y muestran estarse divirtiendo al realizar la mímica, incluso solicitan que les de otras tarjetas para que sigan adivinando, les comento que por cuestión de tiempo debemos seguir la actividad como está planeada, que las siguientes clases se continuará con el mismo material.

Mientras los alumnos están trabajando por equipo tanto la docente de español como yo, pasamos a los diferentes equipos para ver su participación o resolver dudas.

Los alumnos finalizan las representaciones con mímica, construyen su texto y un integrante de cada equipo lee la producción que realizaron.

Al finalizar la docente califica la actividad y por mi parte también les coloco un sello que tiene dice: Profa. Lisbeth Maldonado Cortés UDEEI, al pasar a una de las mesas y mientras colocaba el sello una de las alumnas refiere en voz baja a otra:

Alumna Eli a su compañera: pregúntale

Alumna Ana: Tú dile

Docente Lisbeth: ¿qué pasó chicas, tienen alguna duda o alguna situación en la que les pueda apoyar?

Alumna Eli: maestra, es que en mi escuela la maestra de UDEEI solo trabajaba con los niños especiales

Alumna Ana: En la mía también, con los que tenían problemas

El comentario de momento me dejó sin palabras ya que no esperaba que comentarán esta percepción, habíamos trabajado previamente y no habían referido algún comentario parecido.

Docente Lisbeth: especiales ¿cómo? yo creo que soy especial, ustedes no consideran que son unas personas especiales para su familia, amigos o personas que las quieren

Las alumnas sonríen

Alumna Eli: sí bueno, pero lo que dijo Ana, alumnos que tenían dificultades

Docente Lisbeth: Las formas de trabajar de la UDEEI pueden ser diferentes en cada escuela, aquí en la secundaria es de esta forma, yo trabajo dentro de algunos grupos junto con sus maestros como ahorita.

Alumna Eli: a mí me gustan las actividades que hacemos porque nos divertimos como con el juego de las tarjetas.

Continuo con la revisión de la actividad en el cuaderno.

Me despido de los alumnos agradeciendo su participación y cuidado del material que se les proporcionó y me despido, ya que la clase concluye.