



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

“TENDENCIAS DE INVISIBILIZACIÓN Y HOMOGENEIZACIÓN
DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE UN
GRUPO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN
PRIMARIA.”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO
DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

JHOANA ANALY GARCÍA AGUILAR

DIRECTOR DE TESIS:

JOSÉ ALONSO VALLE HERNÁNDEZ

TULA DE ALLENDE, HGO.

FEBRERO 2021

Índice

Introducción

Apartado metodológico.

a) Contextualización como punto de partida del proceso de investigación.....	9
i. La problematización e implicación.....	17
ii. Referentes teórico – metodológicos.....	22
b) La experiencia en el trabajo de campo.....	24
i. Tratamiento analítico de la información.....	26
ii. Proceso de escritura.....	31

Capítulo 1. La diversidad en el Sistema Educativo Mexicano.

1.1 La polisemia de la diversidad.....	38
1.2 Contexto histórico de la diversidad en los Modelos Educativos desde la Revolución Mexicana hasta la RIEB.....	44
1.2.1. Escuela Rural Mexicana.....	46
1.2.2. Educación Socialista.....	47
1.2.3. La educación para la Unidad Nacional.....	49
1.2.4. Plan de Once Años y contexto social.....	50
1.2.5. Reforma Educativa. “Apertura democrática”.....	52
1.2.6. Tecnología Educativa.....	53
1.2.7. Estructuración del campo.....	55
1.3 La invisibilidad de la diversidad en el aula.....	57

Capítulo 2. Una utopía institucional... la atención a la diversidad.

2.1. La institución y la diversidad.....	68
2.2. La diversidad desde la psicología institucional.....	74
2.3. La utopía de la atención a la diversidad.....	79

Capítulo 3. Una aproximación a la atención a la diversidad en el aula.

3.1. Diversidad en la formación docente.....	88
3.1.1. La trayectoria profesional.....	97
3.2. La diversidad como concepto desde la perspectiva docente.....	104
3.3. La tendencia de homogenización.....	110
3.3.1. La homogeneización de las prácticas educativas.....	113
3.3.2. Planeación y evaluación, al servicio docente.....	120
3.3.3. Atención a la diversidad.....	133

Conclusiones

Referencias

Anexos

Introducción

En el devenir del trabajo docente constantemente nos enfrentamos a situaciones que demandan la búsqueda de insumos intelectuales y materiales para poder enfrentarlas con el bagaje pedagógico que se posee, atendiendo a la experiencia y el alto grado de importancia que se le confiere ante la confianza de la efectividad de dichos referentes, lo cual es conducente a la ampliación de la brecha entre la pedagogía propiamente dicha como la teoría y la práctica docente, conceptualizada esta última como un “sistema complejo de acciones, procesos y relaciones en un mismo tiempo y espacio” (Medina, 1985).

Si bien es cierto que la experiencia es un referente importante de la acción en el aula es preciso reconocer que su configuración posee mayores elementos de sentido común, por ello es imprescindible tomar conciencia de la suma relevancia de someternos a procesos de profesionalización mediante los cuales se pueda ampliar dicho bagaje pedagógico considerando todos aquellos temas de interés que pueden surgir a partir de la problematización de fenómenos o situaciones derivados de la práctica docente.

Aunado a esto, una realidad irrefutable propia del trabajo docente a la que anteriormente hacía alusión, es la búsqueda de insumos intelectuales y materiales, (ante la conciencia y el reconocimiento de áreas de mejora), que en la mayoría de las ocasiones se emprende de manera informal y que aunque suele ser aparentemente efectiva para enfrentar alguna situación, no logra ser significativa en tanto que no se institucionaliza como un saber formal al carecer de sustento epistemológico, teórico y metodológico, hago referencia a esto pues tal como se plantea en la autobiografía de Charles Darwin, la importancia de formalizar los estudios reside en que a través del estudio especializado, la información se convierte en un verdadero objeto de estudio que a la posteridad será un punto de partida para ampliar el saber.

Ante esta perspectiva es menester que los docentes situemos nuestra labor de manera altamente profesional en espacios formales de profesionalización que permitan la asimilación de información y constructos mentales a través de la

interacción con objetos de la realidad para la construcción de esquemas de pensamiento, y con ello, emprender acciones conscientes, contextualizadas y sustentadas para la transformación de la identidad docente, pero más aún de las prácticas educativas (Rodríguez, 2004). La Maestría en Educación Campo Práctica Educativa constituye un espacio y oportunidad en los que justamente se puede desarrollar una actitud investigadora para emprender la búsqueda formal del saber pedagógico que oriente las prácticas educativas a través de la investigación.

Es así que a través de dos años en un proceso de profesionalización con alto grado de análisis y reflexión sobre distintos fenómenos que atañen no sólo a la educación sino al conjunto del sistema educativo mexicano, emprendí la investigación sobre un fenómeno, que ante la eminente normalización de su naturaleza ha caracterizado a la realidad educativa, es decir, la invisibilización de la diversidad en el aula a través de la homogenización de las prácticas educativas, tesis que supone la génesis de tendencias de homogenización de prácticas educativas ante la pretensión de alcanzar un estándar estimado, invisibilizando características, particularidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes, asumiendo que todos ellos son la variante de un mismo sujeto, como si los procesos de enseñanza fueran la clave y llave maestra para movilizar el aprendizaje y aunque dicho así efectivamente lo son, los procesos de enseñanza que resultan exclusivamente de la pretensión de lograr estándares, se caracterizan por ser únicos y absolutos para todo un grupo de individuos, invisibilizando con ello a la diversidad.

Dicha investigación y tesis derivó de la indagación y tratamiento de la información sobre las prácticas y discursos de los docentes de una escuela primaria, con relación al reconocimiento de sus perspectivas de atención a la diversidad.

No obstante, uno de ejes principales para la construcción de esta tesis, surge de la preocupación latente que se vierte en los discursos oficiales ante la pretensión de que los alumnos logren un estándar de resultados establecidos a partir de parámetros y referentes difusos, dejando de lado por completo sus características, necesidades e intereses; dicha pretensión ha dado pauta a la configuración de toda una cultura educativa orientada y reducida casi exclusivamente a la obtención de

resultados estandarizados, hago referencia a esto, pues tal como lo plantea Ardoino (1968), el proceso de evaluación se ha configurado como un instrumento de control y verificación, de esta manera el acto educativo se simplifica a construir los mecanismos propicios para una evaluación satisfactoria que significa a la educación como un proceso productivo en serie.

Las aseveraciones hasta ahora descritas son, como ya lo planteaba, el resultado de un proceso de investigación que habré de explicitar en el apartado metodológico, cuyo contenido se integra específicamente de la contextualización de la institución como punto de partida del proceso de investigación, la problematización e implicación de y con el objeto de estudio, así como la perspectiva teórico metodológica en la que explicito los referentes teóricos y metodológicos que sustentan mi proceso de investigación; explicito además, la experiencia en el trabajo de campo, el tratamiento analítico de la información y el proceso de escritura.

Posteriormente en el Capítulo 1. “La diversidad en el Sistema Educativo Mexicano”, hago referencia, en primer lugar, a la polisemia de la diversidad, con el propósito de esclarecer el concepto medular que retomo para la construcción de este documento; de igual manera realizó un recorrido histórico del papel que ha ocupado la diversidad en los Modelos Educativos desde la Revolución Mexicana hasta la RIEB con la finalidad de mirar el posicionamiento, la trascendencia y el impacto de la diversidad en la concepción de la educación y la politización del tema que deriva en la construcción de una utopía y discurso, cerrando este capítulo con el subtema de la invisibilidad de la diversidad en el aula, en el que doy cuenta de cómo es que en el discurso y el hacer docente actual, la diversidad en el aula es invisibilizada a partir de la homogenización de las prácticas educativas.

Para explicar y dar continuidad a lo anterior, en el Capítulo 2. “Una utopía institucional... la atención a la diversidad”, me remito a explicar la dinámica institucional que ha dado pauta a la configuración de ciertas perspectivas de la atención a la diversidad, en tanto que la institución son los propios sujetos y sus significados, es así que entender las dinámicas y procesos institucionales habrá de dar sentido a las propias perspectivas de los sujetos.

En seguida, el Capítulo 3. “Una aproximación a la atención a la diversidad”, se integra, específicamente de todos aquellos referentes de los docentes que les han permitido configurar una perspectiva de atención a la diversidad y la explicación de cómo es que dichos factores han dado pauta al establecimiento de una identidad, práctica y conceptualización de y con respecto a la diversidad.

Finalmente, se presentan las conclusiones donde planteo aquellas brechas en la investigación que aún pueden explorarse y aportar nuevos posicionamientos con respecto a la búsqueda del saber y más aún de propuestas para la innovación de las prácticas educativas. Incluyo además las referencias y anexos que complementaran los resultados de la investigación.

Apartado metodológico

a) Contextualización: punto de partida del proceso de investigación.

El reconocimiento de las características de un entorno escolar cobra especial relevancia cuando dichas condiciones confluyen e impactan de forma categórica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, cuando el docente no posee conocimiento de lo ocurrido fuera de la escuela, los procesos pierden significancia, inhibiéndose las construcciones que forman los esquemas de los alumnos, conformados a partir de las diversas oportunidades de aprendizaje que se suscitan en el entorno escolar y que al prescindirse de esta información se da pauta a una brecha entre el proceso de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

Es así que una tarea ineludible para la organización y génesis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el reconocimiento de características físicas, geográficas, sociales y culturales del entorno escolar, no sólo como una descripción o recuperación puntual de recursos y necesidades, sino de una visión crítica respecto a los insumos materiales y culturales que provee el entorno, así como de lo que se encuentra desprovisto y los efectos que esto provoca en los procesos educativos, emprendiendo para ello un estudio etnográfico (Rockwell, 2000) que habrá de permitir reconocer la realidad de los estudiantes y cuál es el papel que los docentes le confieren a esta información en el diseño y construcción de sus prácticas educativas, a no ser que justo aquí comience la invisibilización de la diversidad que da pauta a la homogenización de las prácticas educativas.

La Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, con clave de centro de trabajo 13DPR0123A, se encuentra ubicada en una comunidad del municipio de Atitalaquia, Hidalgo, la institución es de organización completa con 12 grupos de turno matutino; la plantilla se integra por 12 docentes, director sin grupo y un intendente; en infraestructura cuenta una oficina de dirección, un aula equipada para computación, áreas verdes, patio cívico, cancha deportiva, área de comida, COPUSI y la cooperativa escolar; cuanta además con 13 aulas de las cuales 12 son ocupadas por los grupos y una de ellas destinada para la asignatura de inglés, así como un salón de usos múltiples.

La comunidad es considerada semiurbana por su composición y características, calles pavimentadas, acceso a todo tipo de comercios para satisfacer sus necesidades así como terrenos aledaños a sus dos principales avenidas, que son milpas y campos de pastoreo para los ganados; cuenta además con los servicios públicos básicos como agua, luz, drenaje, alumbrado público, transporte, entre otros.

Las principales fuentes de trabajo para los habitantes se ofertan en el municipio en la denominada zona industrial de Atitalaquia así como en los diversos comercios de la comunidad y la cabecera municipal. No obstante, dichos empleos son muy variados y han dado pauta a una estructura social heterogénea con respecto a cultura y recursos económicos, por lo que los alumnos que asisten a la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, tienen acceso a información y medios muy diversos entre sí, lo cual supondría la necesidad de prácticas educativas que establecieran andamiajes entre los saberes de todos los alumnos para suscitar el aprendizaje de acuerdo a su contexto inmediato.

No obstante, la gran diversidad de la estructura social y sus componentes económicos y culturales se hacen aún más evidentes en el cuidado y aseo personal de los alumnos, así como en el cuidado o descuido de sus insumos necesarios para el trabajo en el aula, dando lugar a una multiplicidad que impacta considerablemente a las relaciones que se establecen tanto dentro como fuera de la escuela y en este sentido el cuestionamiento sería ¿qué es lo que hacen los docentes para reducir esta brecha entre los estudiantes?

Es así que evidentemente, las estructuras familiares se componen de diversas maneras, sin embargo, la mayoría de las familias son del tipo nuclear, en las que generalmente las mujeres se dedican a las labores domésticas y el cuidado de sus hijos, derivado de ello, su presencia en la escuela es asidua aunque el acompañamiento efectivo en los procesos de formación académica no es evidente, hago referencia a esto, en tanto a través de conversaciones informales y formales con los docentes, en reiteradas ocasiones hicieron alusión al nulo o poco apoyo de la mayoría de los padres de familia en la formación académica de sus hijos.

Lo anterior, sin duda alguna se encuentra en estrecha relación con la composición social y las interacciones que caracterizan a la comunidad, en tanto no son completamente armónicas por las diferentes costumbres y actitudes de los habitantes en las que prevalece el individualismo y la indiferencia, refiriendo en múltiples ocasiones y de diversas formas que saben defenderse así como a sus derechos, desembocando en conflictos constantes entre pobladores que afortunadamente en muchas de las ocasiones no trascienden, pero de las que sin duda alguna los alumnos de la escuela forman parte y lo expresan dentro y fuera de las aulas en las relaciones horizontales e incluso verticales (Martínez, 1996) que establecen con los diferentes actores de la escuela.

Ejemplo de ello, es un evento de enfrentamiento entre grupos de padres de familia y los docentes de la escuela en el año 2013, cuando un grupo de padres de familia decidió cerrar la escuela a la directora mientras el comité de padres de familia exigía su destitución pero que los docentes ingresaran a la escuela a impartir clases a sus hijos, sin embargo, ante la negativa de los docentes, quienes respaldaron a la directora argumentando que si ella no pasaba a la escuela ellos tampoco lo harían, el grupo de padres de familia inconformes arremetieron en contra de los profesores tachándolos de flojos e irresponsables, lo cual detonó la molestia de otro grupo de padres de familia quienes apoyaban al cuerpo docente de la institución. El conflicto llegó a su fin cuando la directora, originaria de la misma comunidad, fue removida de sus funciones en la escuela, ocupando su lugar el actual director.

Este evento sin duda alguna, dio génesis a una lucha de poder aún vigente entre los padres de familia y docentes, quienes externan que el hecho de que se haya dado solución al conflicto de la manera en que los padres de familia lo exigieron, les ha hecho creer que ellos mandan, situación con la que el director ha tenido que lidiar, fungiendo como mediador entre docentes y padres de familia, de acuerdo a sus propias palabras y a lo que pude observar.

Aunado a lo anterior, uno de los principales problemas sociales dentro de la comunidad son la delincuencia y las adicciones, realidad social de la que incluso forman parte ex alumnos de la institución. Uno de los factores detonantes de estos

fenómenos sociales sin duda alguna son las expectativas reduccionistas con respecto al desarrollo profesional y plan de vida que conciben niños y adultos, considerando como principales opciones ser obreros en la zona industrial o traileros, actividad muy popular dentro de la comunidad; al respecto, es preciso mencionar que la mayoría de los alumnos varones con los que tuve la oportunidad de platicar, hicieron alusión a esto, incluso los propios docentes han señalado que es una idea latente en cada uno de los grupos que atienden, y es justo a partir de ello que vale la pena reflexionar respecto a ¿cuál es su posicionamiento ante las expectativas de sus alumnos? Finalmente a este respecto, es de destacar la prevalencia y predominancia de estas expectativas aún cuando el municipio tiene una oferta educativa que atiende todos los niveles de escolaridad, desde educación inicial hasta el nivel superior.

Conociendo y considerando todas estos ámbitos y características de las comunidad y sus relaciones, podrían emprenderse acciones que permitieran coadyuvar a dar solución a estos fenómenos que impactan en la formación de los alumnos, desde el propio marco de la acción docente, pues tal como lo plantea Carvajal (1998), el reconocimiento de las condiciones y fenómenos sociales constituyen la realidad escolar en la que indudablemente docentes deben tener injerencia participando activamente en la génesis de nuevas perspectivas y expectativas. Sin embargo, situaciones como estas han sido claramente dejadas al margen como posicionamiento institucional, ante el argumento de que tratar de inmiscuirse en estos asuntos únicamente detonaría conflictos o situaciones de riesgo para los propios docentes, por lo que se invisibilizan e incluso normalizan muchos aspectos de la realidad social y contextual, tales como el siguiente.

En múltiples ocasiones la comunidad y sus poblaciones aledañas han sido escenario de actos delictivos y accidentes del dominio público por parte de la sociedad en general, incluidos alumnos de la escuela. Por la comunidad atraviesa un canal, en el que hace ya algún tiempo se realizaron hallazgos criminales, donde se encontró el cuerpo de un hombre asesinado, información a la que tuvieron acceso la mayoría de los alumnos de la institución, así como a los diferentes

accidentes que han tenido ocurrencia en la carretera Arco Norte, la cual también se encuentra relativamente cercana a la comunidad, sin dejar de mencionar el robo de combustible como una actividad sumamente conocida y ejercidas por familias de la comunidad. Como es de suponer, estas experiencias impactan categóricamente en el desarrollo de los alumnos y la visión que habrán de forjarse de la vida, perspectivas y esquemas que impactan y se manifiestan de múltiples formas dentro del aula a través de su conducta y disposición para las actividades.

Sin duda alguna, el tratamiento de estas experiencias en el aula se torna en una tarea indispensable pero compleja, pues aunque muchos de los alumnos, como lo planteaba anteriormente, se ven inmersos en este tipo de situaciones e información, muchos otros también han sido mantenidos al margen por sus familias, complejizando a los docentes la tarea de hallar la mejor estrategia que permita retomar estos acontecimientos en el aula y situarlos como estudios de caso que a su vez posibiliten trabajar con conocimientos previos y una nueva interpretación de la información, dando pauta a estructuras de conocimiento cognitivamente más complejas y desafiantes para converger en aprendizajes significativos y por ende en la reorganización de esquemas, no sin antes dar lugar a la asimilación como fuente de procesamiento de información¹, sin embargo, ante tal complejidad la cultura institucional a la que se ha dado lugar es a la invisibilización de ciertos eventos, que implican al contexto y a los fenómenos sociales que la caracterizan.

Las condiciones sociales y geográficas hasta aquí descritas permiten observar composiciones y relaciones sociales diversas, situando a la comunidad frente a un bagaje amplio de experiencias y situaciones generadoras de aprendizaje para los alumnos, lo cual en sí mismo constituye una ventaja significativa al proveer de mayores y mejores elementos a los procesos de aprendizaje que se emprenden en marcos formales e informales, dentro o fuera de la escuela, emanando también, como lo planteaba anteriormente, toda una serie de complejidades para docentes quienes se enfrentan a la basta diversidad de experiencias, nociones y saberes de los alumnos, por lo que su tratamiento se convierte en una oportunidad para

¹ Proceso de aprendizaje enmarcado desde la psicología genética.

potencializar los saberes de cada estudiante u homogenizar las prácticas educativas a través de la invisibilización de la diversidad ante en la complejidad emanada.

De igual manera, las condiciones y calidad de vida de los habitantes se ven favorecidas además, por los servicios de segunda necesidad de los que provee la comunidad, como tiendas de abarrotes, papelerías, panaderías, estéticas, una carnicería e incluso una tlapalería, así como pequeños establecimientos de personas que ofrecen servicios diversos como reparación de calzado y electrodomésticos, renta de loza e inflables para fiestas, corte de pasto, e incluso la oferta de servicios educativos como una estancia de educación inicial y otra más de regularización, los negocios informales de igual forma son una característica predominante de la comunidad, pues semana tras semana, se colocan puestos de frutas y verduras, ropa y artículos diversos, principalmente frente a la escuela y la calle principal de la comunidad.

Estos lugares cobran especial relevancia dotando a los alumnos de situaciones generadoras de aprendizaje en tanto significan herramientas y experiencias para la construcción y consolidación de saberes y esquemas, hago referencia a estas posibilidades pues tal como lo plantea el Plan de estudios 2011 y Acosta (2005) el contexto y la cotidianidad de los alumnos ofrecen espacios que conforman ambientes de aprendizaje que no deben pasarse por alto, siendo una premisa fundamental como parte del principio pedagógico “generar ambientes de aprendizaje”.

“...el aprovechamiento de los espacios y sus elementos para apoyar directa o indirectamente el aprendizaje, permitiendo las interacciones entre los alumnos y el maestro; en este contexto cobran relevancia aspectos como: la historia del lugar, las prácticas, y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural, indígena o urbano, el clima, la flora y la fauna, los espacios equipados, con tecnología, entre otros”. (Acosta, 2005, p. 8).

Sin embargo, aunque la comunidad provee de los espacios propicios para el aprendizaje, la realidad es que solo una de las docentes de la escuela promueve

actividades grupales en estos espacios, ante la negativa de sus compañeros docentes quienes afirman que “los chamacos no se estarían quietos”.

Algunos otros servicios que representan oportunidades de aprendizaje son el teléfono particular, tv de paga y en menor medida internet, sin embargo, la comunidad cuenta con un café internet, herramienta digital de suma relevancia como parte de los ambientes de aprendizaje que es menester involucrar dentro de las prácticas educativas, de manera que permitan trasladar a los estudiantes a escenarios que posibiliten su activación cognitiva y permitan ampliar con ello sus panoramas, potencializando entre otras habilidades, la imaginación, creatividad y curiosidad, condición indispensable para el aprendizaje autónomo, como lo plantea Gagné (1999) y aunque cada aula cuenta con un proyector instalado, la mayoría de los docentes entrevistados reconocen darle poco uso, empleándolo la mayoría de veces para ver películas.

Aunado a la existencia de estos servicios, la comunidad cuenta con espacios dedicados a la cultura, deporte y esparcimiento, como lo es la iglesia de la comunidad, una pequeña plaza cívica con área de juegos, un campo deportivo, canchas de básquet bol y fútbol e incluso el auditorio municipal. Estos espacios significan una buena oportunidad para las familias de la comunidad para pasar tiempo juntos en actividades recreativas para los alumnos, de igual forma son un gran recurso para los docentes quienes cuentan con dichos espacios para crear situaciones de aprendizaje fuera del aula.

Otros servicios con los que cuenta la comunidad son el Centro de Salud y el Módulo de Vigilancia, no obstante, se tiene acceso también a la biblioteca municipal, clínica de salud y diversos comercios que se encuentran sobre la avenida principal del municipio y en la propia cabecera municipal.

Aunado a lo anterior, también se viven costumbres y tradiciones en las que participan la mayoría de las familias y alumnos de la comunidad, mismas que forman parte sustancial del patrimonio cultural inmaterial que es propio del municipio de Atitalaquia, quienes además de participar en las tradiciones nacionales como Día de Muertos, Navidad y el desfile conmemorativo por la consumación de la

independencia en Atitalaquia, también se viven actividades que han fraguado un bagaje cultural relevante que da identidad a la comunidad, es el caso de la celebración anual a San Judas Tadeo en la iglesia de la comunidad, a la Virgen de las Lágrimas en el lugar conocido como la Ermita y las actividades que la propia escuela primaria ha instaurado ya como una tradición, es el caso del desfile realizado el 16 de septiembre por las principales calles y avenidas de la comunidad y el desfile del 16 de enero por la erección del Estado de Hidalgo.

En el caso de la celebración a San Judas Tadeo, la comunidad ha arraigado dicha actividad como la más importante entre sus tradiciones, pues además de que se organizan actividades propias de una feria, los alumnos dejan de acudir a la escuela por un intervalo de tres días, en los que la escuela ve reducida sus funciones debido a la poca afluencia de alumnos.

Un rubro más que forma parte fundamental del ámbito cultural es la oferta educativa de la comunidad y el municipio. La comunidad cuenta con la Escuela Primaria y un Jardín de Niños, además de tres establecimientos de educación inicial, uno del ámbito gubernamental y otros dos del sector privado, sin embargo, se tiene acceso total a las instituciones educativas del municipio.

La Escuela Primaria “Sor Juana Inés de la Cruz” y el CAIC, situadas en la cabecera municipal, son instituciones a las que asisten un número considerable de habitantes de la comunidad, de igual forma se tiene acceso a un colegio particular, cuya oferta educativa va desde educación preescolar hasta educación media superior; a una Escuela Secundaria Técnica, al Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios y al Instituto Tecnológico de Atitalaquia.

Ante este reconocimiento de las características sociales y culturales del entorno escolar, es eminentemente importante una dinámica educativa que haga parte a los fenómenos sociales y naturales que tienen lugar en el contexto generando oportunidades de aprendizaje en las que converja la diversidad en sus múltiples manifestaciones y es justo en este escenario donde se sitúa mi investigación: la diversidad presente en el aula, invisibilizada y homogenizada.

i) La problematización e implicación.

La actividad intelectual de los docentes se centra generalmente en la preocupación ante un fenómeno al que aparentemente no se puede dar solución por carecer del conocimiento o herramientas necesarias para ello o por que las que se poseen no son conducentes al resultado estimado, generando un desequilibrio que en aras de estabilizar conlleva al cambio (Chavira, 2014), lo cual supondría emprender una serie de actividades para encontrar los saberes que se hacen necesarios para ser implementados y mejorar las prácticas educativas.

La formalización del proceso ya descrito, implica la práctica de la investigación educativa que constituye un proceso reflexivo, creativo, sistemático, político y ético, en el que el investigador emprende un constante y permanente trabajo intelectual en la construcción del objeto de estudio tomando como punto de partida una problemática, la cual debe estar claramente definida para poder implementar las estrategias metodológicas y el análisis teórico – reflexivo implícito en el proceso de investigación.

Al respecto Cifuentes (2011) señala que la investigación implica reflexionar críticamente en torno a las situaciones de la realidad, identificando y describiendo aquellas que aún no se conocen suficientemente y es justo en este planteamiento que radica la problematización, la cual tiene lugar cuando nos encontramos ante la ausencia, carencia o dificultad en el conocimiento de una temática objeto de investigación pero que se presupone como solucionable.

La problematización de un objeto de estudio implica entonces desarrollar y mantener alerta la capacidad de asombro para percibir lo que está ocurriendo (Medina, 1985) en torno a aquello a lo que nos sentimos adheridos o implicados, de tal manera que los saberes no se consideren como certezas y puedan convertirse en interrogantes para la construcción de nuevos problemas, siendo preciso desarrollar un “instinto” para reconocer las oportunidades para observar, escuchar, problematizar y buscar construir. (Chavira, 2014).

No obstante, la problematización no radica únicamente en la concreción de un planteamiento en forma interrogativa que se trata de aclarar o resolver (Cifuentes, 2011), sino también en la formulación del problema desde dos puntos nodales:

- El teórico – conceptual, que se basa en el rastreo de antecedentes y la consulta bibliográfica con la finalidad de identificar qué se ha dicho y qué no, de manera que se deduzcan nuevas implicaciones teóricas y conceptuales de las situaciones problemáticas.
- El empírico, es decir, aquellos problemas revelados en la práctica, para lo cual es preciso presentar evidencias de dicha explicitación de vacío de conocimiento que amerite desarrollar la investigación.

Es así que como punto de partida para mi proceso de investigación, emprendí la problematización del objeto de estudio con la búsqueda del marco teórico conceptual, es decir, lo dicho y no dicho respecto a la atención a la diversidad en el aula, ¿cómo se atiende la diversidad en el aula?, ¿qué se entiende por diversidad en el aula?, ¿cómo es posible asegurar que todos los alumnos aprendan en un marco de respeto a su individualidad?

La información hallada al respecto se centró en cuatro ideas generales:

- Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad (Montes, 2005) cuyos planteamientos se abocan a la atención de alumnos con alguna discapacidad.
- La interculturalidad en las aulas (García, 2016) que remite a un sinnúmero de información centrada en el discurso de la promoción de procesos de comunicación e interacción entre alumnos con identidades culturales específicas.
- La personalización de la acción pedagógica (Postic, 1998) plantea la necesidad de atender a los alumnos de acuerdo a sus características y las cualidades docentes requeridas para ello.
- Escuela inteligente (Perkins, 1997) como un nuevo modelo de educación que replantee funciones de los docentes y la finalidad de la educación.

No obstante, pese a estos hallazgos, yo pretendía reconocer pautas y estrategias para entender y atender a la diversidad en grupos cuyos alumnos no presentaran ningún tipo de discapacidad; el concepto de diversidad bajo el que quería mirar la realidad educativa no era la interculturalidad; si bien mis supuestos frente a la realidad, tendría que hablar de la personalización para hablar de atención a la diversidad yo buscaba un cómo que diera cabida a una nueva escuela, la escuela inteligente. De esta forma lo no dicho y las respuestas a las preguntas que planteaba dieron pauta a la problematización desde lo empírico.

Para ello fue necesario remitirme al interés que detonó el proceso de investigación, así como los problemas de la práctica que identifiqué en mi propia labor y desde donde inicia mi implicación.

Antes de abordar entonces la problematización desde lo empírico, es preciso definir y reconocer la naturaleza de la implicación en el proceso de investigación que tiene lugar justamente desde el reconocimiento del interés y los problemas de la práctica que motivan la búsqueda de información.

Como bien sabemos, la práctica educativa se circunscribe en un marco de relaciones intersubjetivas entre los “partenaires” (sujetos de estudio) y entre el propio investigador, lo cual implica que una investigación no puede ser objetiva en tanto que se conciben relaciones interactivas, cargadas de afectividad, aspectos inconscientes y acompañados de un imaginario.

En la relación de un sujeto – objeto – proyecto, hay deseos, deseos recíprocos o deseos contrarios, negatricidad, es decir, estrategias diferentes que suponen intercambios, transformaciones, alteraciones y apropiación de aquello que es transmitido en donde la comunicación no puede suscitarse sin la interacción, por ello, como lo plantea Ardoino (1997), no hay objetividad en el proceso de investigación en tanto el sujeto y el investigador miran el objeto de una manera completamente distintas, pero sí una tendencia de objetivación para representar la verdad que “se construye poco a poco en y por la historia y por el hombre a través de la historia. Es otra representación del mundo, es otra concepción”. (Ardoino, 1997).

Partiendo de estas aseveraciones es importante definir qué es la implicación y cuál su papel en el proceso de investigación. La palabra implicación comprende una amplia polisemia de significantes de tal manera que para referirse a ella se habla de noción de implicación pues carece de una definición rigurosa y precisa que la caracterice como concepto.

Desde la perspectiva psicológica la implicación se designa a todo aquello por lo que estamos y nos sentimos adheridos, asidos, sujetados o agarrados a lo cual no queremos renunciar, tal como lo plantea Ardoino, (1997).

Por ello, resulta eminentemente importante encontrarse implicados en el objeto de estudio, pues tomando en consideración que es algo a lo que no se quiere renunciar, existe un alto grado de compromiso en la pretensión de comprender un determinado fenómeno y en este afán producir conocimiento, lo cual constituye la finalidad de la investigación (Ardoino, 1997).

No obstante, ante la implicación pueden asumirse dos posturas (Fernández, 1989); como respuesta a evocaciones que provoca una realidad que precisan entenderlas y discriminarlas para no confundirlas con las de “los otros institucionales” y su negación afectiva, perturbando la “objetividad” al permitir que los significados personales evocados operen salidos de control y distorsionen la comprensión, lo cual precisa una constante y permanente vigilancia epistemológica durante el proceso de investigación.

Tomando como referencia lo anterior, retomo la problematización desde lo empírico y con ello el surgimiento de mi implicación. Mi interés principal por la atención a la diversidad surgió a partir de mis experiencias como docente de primer grado y específicamente con los procesos de alfabetización de mis alumnos, me cuestionaba porqué a pesar de realizar un diagnóstico para reconocer sus distintos niveles de apropiación de la lectura y escritura, herramientas como los libros para el maestro y el alumno planteaban actividades y estrategias aplicables para todos los alumnos; al descubrirme fluir con esa dinámica, me generó una profunda sensación de incomodidad, pues al conocer a mis alumnos, sabía perfectamente que no estaba respetando sus intereses, características y particularidades.

Ante este eminente desequilibrio que no deje pasar, inicié a indagar respecto a cómo atender la diversidad en el aula, sin embargo, la información hallada hacia siempre referencia a estrategias o pautas para la atención de alumnos con discapacidad, encontrando poco o nada respecto a teoría que aludiera a la natural diversidad presente en las aulas. Sin embargo, algo tenía que hacer, movilizarme de alguna manera y lo hice a través de la creación de ambientes de aprendizaje y aunque obtuve resultados positivos, aún reconocía que había vacíos en mi práctica que precisaba abordar.

Al ingresar a la maestría no dude en llevar estas experiencias, interrogantes y vacíos de mi práctica al plano de la investigación, más aún cuando al momento de elegir un campo de trabajo, decidí hacerlo en la institución en la que laboro, llevando a cabo un proceso profundo de suspensión de supuestos en tanto conocía perfectamente a los sujetos de estudio de mi investigación.

Descrito esto, vemos cómo es que una de las consideraciones iniciales en la práctica de la investigación, es reconocer aquellos temas o situaciones que impliquen una pasión, afición o entusiasmo, como primeros detonantes de la implicación, que para emprender la investigación, habrá de problematizarse.

Finalmente, resulta eminentemente importante comprender que es posible pretender mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, pero hacer esto no es investigación, pues hacerlo supone únicamente el mejoramiento de la práctica. La perspectiva de la investigación implica el intento por comprender, producir conocimiento a propósito de un fenómeno ante planteamientos como: por qué el alumno se reapropia de lo que aprende, cómo se lo reapropia y cuándo no se lo reapropia, por qué lo rechaza o por qué no está interesado. (Ardoino, 1997).

Para hacerlo, resulta indispensable definir los referentes teórico – metodológicos que una vez problematizado el objeto de estudio e identificada la implicación, definieron la construcción de la investigación.

ii) Referentes teórico – metodológicos.

Uno de los planteamientos constantes durante el proceso de investigación fue precisamente la entrada al campo como aquella actividad imprescindible de fuente inagotable de información para la construcción de datos (Guber, 2004), conducentes a la estructuración sustancial del proyecto de investigación, no obstante una de las condiciones para ello fue contar con un punto de partida claro y concreto que permitiera enfocar, qué es lo que se deseaba observar y cuál sería la metodología específica para ello.

La estructura metodológica de mi trabajo de investigación parte del paradigma interpretativo, en tanto que lo que pretendo es desentrañar los significados de los sujetos e interpretarlos en torno a sus perspectivas de atención a la diversidad.

El criterio ontológico parte de la fenomenología de Schütz (1994) y la hermenéutica, en tanto que para ver y entender la realidad educativa fue necesario examinar su naturaleza subjetiva, y es a través de desentrañar las perspectivas de atención a la diversidad de los sujetos que se logró reconocer dicho carácter subjetivo de la realidad, entendiendo que la fenomenología, habrá de permitir reconocer un estado de conciencia en el cual se acepta la realidad de la vida cotidiana en relación a la diversidad en el aula, dando lugar a un mundo subjetivo, cuya esencia deberá llevarse a un plano de interpretación a través de la hermenéutica (Leyva, 2016).

Por otra parte, el criterio epistemológico que hace referencia a la relación que se habrá de establecer con la realidad, se hará a través de comprender e interpretar el cúmulo de información obtenida.

Finalmente el criterio metodológico que se remite a la obtención del conocimiento científico de dicha realidad, se dio a través de la hermenéutica y la dialéctica, empleando entrevistas (Anexo 1), observaciones y pláticas informales, cuya recuperación textual y a través del proceso analítico de la información dio pauta a la construcción de categorías de análisis (Anexo 2) y por ende al proceso de escritura.

Aunado a lo anterior, una guía sustancial al trabajo de campo fue la gran pregunta de investigación y las preguntas que de ella se derivaron, en torno a las cuales viró la atención de los diversos instrumentos de recogida de información. Cabe señalar que la pregunta central a lo largo del proceso de investigación tuvo diversas modificaciones que a continuación se presentan:

Primer planteamiento:

¿Cómo se atiende la diversidad en el aula en un grupo del primer ciclo de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” en una comunidad de Atitalaquia, Hgo.?

Segundo planteamiento:

¿Cuáles son las perspectivas de atención a la diversidad en el aula de los docentes de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” en una comunidad de Atitalaquia, Hgo.?

Planteamiento final:

¿Cómo se atiende la diversidad desde las perspectivas de atención a la diversidad en el aula de los docentes de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” en una comunidad de Atitalaquia, Hgo.?

Preguntas generadoras:

¿Qué perspectivas de la diversidad en el aula se conciben?

¿Cómo se atiende la diversidad desde las múltiples perspectivas?

¿Qué mecanismos se emplean para reconocer la diversidad en el aula?

De igual manera un referente importante que orientó el trabajo de campo fueron los objetivos, mismos que precisaron de una constante revisión para que todas las acciones que emprendiera en los procesos de investigación, propiciaran su logro.

Objetivo central.

Comprender y explicar cuáles son las perspectivas de atención a la diversidad de los docentes de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” en una comunidad de Atitalaquia, Hgo.

Objetivos específicos.

- Reconocer las perspectivas de atención a la diversidad de los docentes y el papel que le confieren dentro de su práctica educativa, específicamente en el proceso de planeación.
- Identificar los mecanismos utilizados para reconocer la diversidad en el aula.

Es preciso señalar además, un elemento de suma relevancia durante el trabajo de campo, que fue el diario del investigador, desde el que, de manera constante y permanente, llevé un registro clasificado de todo aquello que ocurría o llevaba a un plano de reflexión en torno a las implicaciones del trabajo de campo, la observación participante, la entrevista cualitativa, el análisis de documentos, así como aquella información relevante respecto a las perspectivas de atención a la diversidad.

b) La experiencia en el trabajo de campo.

¿Entrar al campo?... ¡pero yo ya estoy en el campo!, pensaba; si bien es cierto, que entrar al campo es más que formar parte de un lugar, consideraba que la forma en la que me he relacionado con mis compañeros en el tiempo que llevo laborando en la escuela favorecería su disposición a participar en las actividades de investigación, que de acuerdo a mi objetivo y objeto de investigación fueron las entrevistas, observaciones y conversaciones informales en tanto me permitirían recuperar sentidos, creencias y significados.

Sin embargo, a días de iniciar con las entrevistas y observaciones, tomé conciencia de un riesgo eminente al que me estaría enfrentando, ¿el rapport sustentado en la convivencia diaria, sería suficiente para que me aportaran información verídica y relevante?, ante esta situación retomé, las premisas planteadas por Taylor y Bogdan, (1992), quienes señalan la importancia de no comunicar abiertamente el propósito de las actividades con la finalidad de evitar la predisposición de los informantes.

Bajo estas premisas, mis informantes clave fueron los once docentes y el director de la escuela; a los docentes les realicé una entrevista y una observación, en tanto que al director únicamente le realicé una entrevista, aunado a esto realicé el registro de una observación de la dinámica institucional, que desde mi rol como docente pude percibir, así como el registro de información obtenida en pláticas informales con docentes y el director; no obstante para la elaboración de este documento decidí abocarme únicamente a seis entrevistas y seis observaciones, esta decisión metodológica surgió del tratamiento analítico de la información, a partir del cual pude reconocer que las prácticas y discurso de los docentes cuya información seleccioné para construir los datos aportaban un cúmulo de significados mucho más afines a mi interés por reconocer las perspectivas de atención a la diversidad, sin saber aún que podría desentrañar la cultura de homogeneización de las prácticas y la invisibilización de la diversidad.

Con respecto a las entrevistas, si bien no las realicé bajo un guión preciso de preguntas, si consideré un conjunto de indicadores para orientarlas, tales como: razones de incorporación a la educación, vocación, logros y dificultades, centro de trabajo, diversidad, perspectiva de diversidad, instrumentos y procesos implicados en el acto educativo, nociones y saberes de los alumnos, planes y programas, visión del colectivo, capacitación y Nuevo Modelo Educativo.

Las observaciones por su parte fueron guiadas a través de indicadores como la interacción vertical, (relación docente – alumnos), interacción horizontal, (relación alumno – alumno), organización espacial de los alumnos, dinámica de las actividades y estrategias de los docentes.

Derivado de ello, resulta apasionante comprender lo que el trabajo de campo implica como instancia mediadora del conocimiento social entre investigador e informantes (Guber, 2004) a través de las entrevistas y la observación participante, considerada esta última, como elemento principal de la metodología cualitativa en la que la investigación involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. (Taylor y Bogdan, 1992).

Me atrevo a decir que el trabajo de campo es la fase más importante del proceso de investigación, develando aspectos y realidades que pasan desapercibidas, incitando a la reflexión constante sobre lo que se hace y cómo se hace, así como acrecentar la necesidad de conocimiento que permita entender todo aquello que se descubre.

Por ello, es preciso otorgarle la importancia que merece este proceso, iniciando por la organización cabal de las actividades de investigación en el campo con la finalidad de asegurar la obtención de la mayor cantidad de información posible, aunado a que una vez entrando al campo surgirán un sinnúmero de cuestionamientos que habrán de precisar la toma de decisiones en torno a qué información se desea obtener.

Es importante reconocer además la eminente relevancia de contar con elementos teórico metodológicos que sustenten todas aquellas acciones para la recogida de información y el trabajo de campo en general que de pauta a la construcción de los datos, de lo contrario, la información, que se obtenga será poco útil para el análisis e interpretación.

Los referentes hasta aquí vertidos han dado pauta a la estructuración de la presente tesis, a partir del tratamiento analítico de la información y el proceso de escritura de los hallazgos, cuyo proceso se describe a continuación.

i) Tratamiento analítico de la información.

El proceso de investigación emprendido desde el propedéutico en la MECPE, tuvo lugar a partir de la recuperación inicial de elementos teórico – metodológicos para trazar y construir rutas, crear condiciones y seleccionar diversos insumos, orientados a la obtención de información para interpretar, construir el dato y comunicar, no obstante dicho proceso ha sido incesable en un vaivén en la artesanía intelectual (Mills, 2000) caracterizada precisamente, por un proceso de reflexión que ha devenido de una constante lectura y relectura (Oresta, 2001) de la información.

Dicha lectura y relectura de la información, tal como plantea Woods (1993) es conducente a la estructuración de una matriz basada en los resultados y análisis de varios estudios de investigación (p.160) cuyo propósito fundamental, de acuerdo al propio autor, es contribuir a explicar por qué las cosas son como son u ocurren como ocurren, a partir de construcciones simbólicas que presentan una estructura articulada (Thompson, 1998) sin pretender posicionar los hallazgos en un marco de lo bueno o lo malo, lo correcto o lo incorrecto.

De esta manera, la fidelidad a la cultura educativa, tendrá lugar sólo a partir de la interrogación a la realidad desde su propia subjetividad y contexto (Orozco, 2006) lo cual habrá de precisar una postura del investigador bien definida como lo sostienen Sjoberg y Nett (1968, pág. 72), “a menudo un investigador debe ser capaz de alejarse intelectual y emocionalmente de la situación social inmediata para dar un paso atrás y examinar sus actividades en una perspectiva más amplia”.

Resulta evidente, que el proceso descrito adquiere el mismo sentido que el reconocimiento de la implicación con el objeto de estudio y al que hace referencia Ardoino (1997), en el que además se precisa una constante vigilancia epistemológica a través de la reflexividad (Comboni, 2014) que permita dar cuenta fiel de la realidad educativa y los hallazgos más allá de los prejuicios del fenómeno.

Tomando esto en consideración y habiendo construido una ruta a partir de la recuperación de los elementos teórico – metodológicos para orientar el trabajo de campo, inicié con el análisis de la información obtenida para dar cuenta de una realidad educativa, es decir, la atención a la diversidad a partir del reconocimiento de las perspectivas de los docentes.

Dicho proceso de análisis de la información tuvo lugar desde la transcripción de las entrevistas y observaciones, hago referencia a esto debido a que desde el segundo semestre, cuando inicié con la recuperación de la información a través de la entrevista y la observación, mi asesor me hizo la sugerencia de que en una columna aledaña a la transcripción, recuperara la información que me resultara relevante, interesante y recurrente, incluso, lo que pareciera no tener nada en relación con mi objeto de estudio.

Ahora bien, para identificar aquella información que fue siendo categorizada, construí los códigos que aparecen al final de cada dato, mismos que consideran el número de entrevista, las iniciales del sujeto entrevistado y la fecha de realización de dicha entrevista.

Paralelo al proceso de análisis de la información, emprendí la lectura de diversos autores, con respecto a distintas dimensiones de la realidad educativa (Woods, 1993) en relación con la atención a la diversidad, esto me permitió proceder a una organización de la información y la construcción de las categorías una vez identificados los fundamentos para la construcción del dato.

Llegado el momento de iniciar con la fase más densa de la investigación cualitativa, es decir, el análisis de la información, donde habría de buscar significados contruidos por los sujetos, mi asesor me sugirió que iniciara con la relectura de la recuperación de la información que había hecho en cada entrevista y observación, para organizar de acuerdo a mis referentes dicha información en distintas columnas, a las cuales les habría de colocar un nombre, dando cabida de esta forma a la construcción de categorías.

Debo decir que inicialmente este planteamiento me pareció sencillo, pero al momento de emprender el proceso todo me resulto complejo, pues si bien implicaba una relectura de la información, definitivamente debía identificar aspectos significativos propicios para la obtención de datos conducentes a la construcción de las categorías.

No obstante, el referente teórico que precedió a este estilo particular del proceso de análisis de la información y que me permitió orientar con mayor rigurosidad el análisis y la construcción de la matriz categorial, fue Taylor y Bogdan (1992) cuyos aportes incluso me han permitido validar desde un marco teórico, el proceso de análisis propuesto por mi asesor, hago referencia a esto pues tal como lo plantean dichos autores “el análisis de los datos es un proceso en continuo progreso en la investigación cualitativa. La recolección y el análisis de los datos van de la mano”. (p. 158).

Ahora bien, el establecimiento de los “nombres” a las columnas que no son más que mis categorías, se originaron de lo que Taylor y Bogdan (1992) plantean como temas emergentes, pistas que se hallaron a lo largo de las observaciones y entrevistas en estrecha relación con los indicadores que las orientaron, dando lugar así al desarrollo de conceptos y proposiciones que dieron sentido a la información.

Al respecto, es preciso mencionar que en el proceso inicial del análisis de la información, los temas emergentes y la organización de la información no se dio exclusivamente en este sentido, es decir, no inicié colocando un tema emergente por columna y ubicando información en cada una, sino que, durante la lectura de la información fui usando colores que me permitieron conjuntar aquella que por su enfoque hicieran referencia al mismo tema, desarrollándose de esta manera los conceptos o proposiciones a los que haría alusión.

Cabe destacar que el establecimiento de los temas no cesó hasta concluir con la relectura de cada entrevista y observación, e incluso, hasta revisar en su integridad la matriz categorial, pues sólo hasta analizar la totalidad de la información se puede definir su correspondencia a una categoría.

Hasta este momento, tal como lo plantea Díaz – Barriga (2017), la calidad de la investigación se podría vislumbrar a través de la matriz categorial como resultado de un proceso decisivo, complejo y revelador del propio investigador y el ejercicio libre de su mente creadora; sin dejar de lado aquellos rasgos básicos del análisis y la interpretación, es decir, la consistencia, coherencia, pertinencia y rigor académico.

A manera de síntesis precisa, describo a continuación el análisis de la información², que emprendí y dio inicio con la fase de descubrimiento³ orientada a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles:

1. La lectura repetida de la información para identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones.

² De acuerdo al proceso teórico - metodológico descrito por Taylor y Bogdan, (1992).

³ Primera, de tres fases para el trabajo con los datos y su análisis.

2. Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones, e ideas que surgieron de las preguntas de investigación, objetivos, indicadores de entrevistas y observaciones y lo dicho por los propios sujetos.
3. Búsqueda de temas emergentes, es decir, recurrencias con respecto a significados de los sujetos, actividades, sentidos y motivaciones.
4. Elaboración de tipologías o esquemas de clasificación, a partir de los conceptos que me permitió dar una tipología a cada tema.
5. El desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas que surgieron justamente de la amplia gama de actividades cotidianas que les dan sentido.
6. La lectura del material bibliográfico como una constante en el análisis de la información, me permitió la elaboración de las categorías y la organización de la información. Sin embargo, Taylor y Bogdan (1992) plantean una advertencia que puede originarse a través de ello, pues señalan que “hay que tener cuidado de no forzar nuestros datos para que encajen en el marco de algún otro” (p. 165); y es que en la pretensión de organizar toda aquella información que parece relevante, se puede considerar que todo tiene que encajar, no obstante es la propia investigación y el trabajo de campo lo que aporta información más allá de nuestro propio objeto de estudio, dando cuenta de la realidad educativa. (Gómez, 2006).
7. Finalmente, con respecto a la fase de descubrimiento, se propone el desarrollo de una guía de la historia, la cual se encuentra explícita y desarrollada en esta tesis, que va desde el estudio del arte del objeto de investigación hasta los hallazgos descritos en cada uno de los capítulos.

Por otra parte, la segunda fase que es la codificación⁴, consistió en el refinamiento de la comprensión del tema de estudio a partir de la reunión y análisis de todos los datos como temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones para expandirlos, descartarlos o desarrollarlos por completo.

⁴ Segunda fase del trabajo con los datos y su análisis.

1. El desarrollo de categorías de codificación, apareció como producto del tratamiento y análisis de la información, de esta forma, el tema se tradujo en una categoría.
2. La codificación de los datos la fui realizando con la lectura y relectura de la información, empleando colores, un proceso que de igual forma implica “hacer que los códigos se ajusten a los datos y no a la inversa”. (p.168).
3. La separación de los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación, de igual forma lo realicé durante el tratamiento de la información, separando por eventos: entrevistas y observaciones y en respectivas columnas que conformaron la matriz categorial.
4. Releer los datos que sobraron fue importante para reconocer si se ajustaban a las categorías ya establecidas o si era posible plantear nuevas, proceso que me permitió emprender estas dos acciones, lo cual no significa que haya agotado toda la información, pues indudablemente tuve que descartar cierta información por no corresponder a mi objeto de estudio.

Finalmente la última fase del tratamiento analítico de la información que es la relativización de los datos⁵ se aboca a la interpretación y escritura analítica de la información, parte medular del proceso de investigación y que a continuación se despliega.

ii) Proceso de escritura.

El proceso de escritura es sin duda una de las habilidades lingüísticas más complejas, por más sencilla que ésta parezca, en tanto implica la organización del pensamiento para crear canales de comunicación con los demás, no obstante, la función de la escritura en la tesis implica además el requerimiento de comunicar un conjunto de ideas tal como habita en la mente del escritor, con la intención de develar sus procesos creativos en el proceso de construcción de la investigación.

⁵ Tercera fase del trabajo con los datos y su análisis.

Para ello y como parte de la última fase del análisis de la información propuesta por Taylor y Bogdan (1992) que es la relativización de los datos⁶ emprendí el proceso de escritura de la tesis, atendiendo a la interpretación de la información y los datos en el contexto en el que fueron recogidos, dando lugar de esta manera a un análisis escrito de la investigación.

A continuación se despliega de manera concreta y específica cada una de las acciones conducentes al proceso de escritura de la tesis:

1. La identificación de los datos solicitados o no solicitados especialmente durante las entrevistas, permitió interpretar los significados de los sujetos, comprendiendo así que lo dicho y lo no dicho era información que al interpretarse mediante un análisis crítico y llevarse al plano de la escritura, develaría significados.
2. Identificar la influencia del observador (yo) sobre el escenario fue de suma relevancia para interpretar las acciones o su ausencia en la dinámica presenciada, por lo que resulto sumamente importante recuperar notas y comentarios del observador.
3. Cuestionarse ¿quién estaba ahí?, invariablemente tuvo efectos para el análisis escrito, en tanto se reconoce y significa lo que se dijo o hizo en cada momento y ante la presencia de alguien más, lo que da lugar a la interpretación de la realidad.
4. La identificación de los datos directos o indirectos precisó de un análisis complejo que permitiera interpretar y develar los significados y sentidos de los sujetos en el plano de lo explícito y lo implícito.
5. La atención a las fuentes de los datos resultó imprescindible para lograr dar contexto a la interpretación y con ello pretender una comprensión de la realidad analizada, de ahí la importancia incluso de retomar la formación de los sujetos y sus relaciones, contextualizando para interpretar la configuración de su pensamiento y su puesta en marcha en la práctica pedagógica.

⁶ Tercera fase del trabajo con los datos y su análisis.

6. El reconocimiento de mis propios supuestos, como elemento final, corresponde directamente a la vigilancia epistemológica que durante todo el proceso de investigación es preciso que se encuentre presente, pues si bien toda investigación se mira desde una perspectiva particular, es necesario objetivar la realidad a través del reconocimiento de la implicación, para dar cuenta, a través de la escritura de fenómenos sociales tal como tienen cabida en el plano real.

Es importante destacar que las fases propuestas por Taylor y Bogdan (1993) no son una receta que deba seguirse de manera puntal para emprender el trabajo y análisis de la información, con ello no quiero decir que pueda prescindirse de alguna fase o momento, sin embargo, el proceso de investigación debe ser el resultado libre de la mente creadora, (Díaz – Barriga, 2017), por lo que es factible suponer un constante vaivén en las fases propuestas para el tratamiento y escritura de la información.

Y es justamente a través de la palabra, que a continuación daré cuenta de una realidad educativa mediante el análisis y la interpretación de información organizada en tres capítulos, configurando de esta manera una aportación original a la investigación como resultado de vivir la experiencia de indagación y selección de la información, significando y haciendo valiosa a la tarea realizada. (Díaz – Barriga, 2017).

CAPÍTULO 1. LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.

El Sistema Educativo Mexicano desde su creación ha transitado por diversos momentos coyunturales o de cambios, en función de las estructuras políticas (Osorio, 1998) diseñadas en el marco de un campo específico, cuyas estructuras se han definido a partir de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones y que se expresan a través de prácticas discursivas, tendientes a la reproducción (Bourdieu, 1989).

Lo anterior remite a comprender cómo es que a través de los años se han reproducido prácticas y concepciones en términos de lo social, lo político y lo cultural, perpetuando modelos y tradiciones educativas. Foucault (2009) explica que esto tiene lugar a través del discurso, mediante el cual se imponen formas y voluntades de aceptar la verdad o de verla, legitimándose por medio del ejercicio del poder.

De esta forma, un problema educativo (considerado así en el tiempo actual), es la atención a la diversidad en las aulas, cuyo origen remite a las prácticas emprendidas en tiempos de Porfirio Díaz, desde las que se pretendía consolidar una identidad nacional bajo una lógica de homogenización en función de los ideales y prioridades del poder centralista (Martínez Assad, 2010), invisibilizando particularidades de cada región del país con usos y costumbres que develaban una vasta diversidad de expresiones culturales.

Es así que la identidad como discurso latente desentraña la tendencia de una educación unificada propugnando por una unidad nacional que se persiguió incluso después de la Revolución Mexicana y los modelos educativos venideros⁷, dando lugar a un Sistema Educativo Mexicano cuya tendencia aparente fue y sigue siendo la homogeneización e invisibilización de los alumnos (Martínez Assad, 2010).

⁷ En el subtema 1.2. Contexto histórico de la diversidad en los Modelos Educativos desde la Revolución Mexicana hasta la RIEB, se explicitan cada uno de estos modelos y el tratamiento que se le da a la diversidad desde sus planteamientos.

Esta tendencia daría lugar al establecimiento de un orden ideológico que hasta el día de hoy caracteriza a la educación a través de prácticas educativas y docentes, y aunque el discurso oficial actual no propugna el establecimiento de una identidad nacional, como parte del curriculum oculto aún se perpetúan prácticas propias de representaciones e imaginarios heredados de una fuerte tradición docente que ha prevalecido aún después de cambios culturales que hoy redefinen a nuestra sociedad.

Dichas prácticas son por ejemplo, la realización de honores a la bandera y las normas de comportamiento durante este acto cívico, aulas con alumnos completamente callados y en orden como reflejo de un control de grupo que comunique el respeto por el docente y adultos, así como la propia organización espacial de los alumnos en filas dentro del aula.

Ante este panorama, resulta preciso comprender la naturaleza y realidad de las prácticas docentes actuales en atención a la diversidad y cómo se constituyen primero como resultado de la apropiación histórica de representaciones y significados y ante la carencia de un marco oficial teórico, histórico y explícito que permita comprender qué es la diversidad y qué se atiende en el contexto escolar, hago referencia a esto, pues justo en el desarrollo de esta tesis habré de explicitar la realidad educativa que entraña un espacio escolar en el afán de atender a la diversidad, desde los hallazgos que tuvieron lugar como parte del trabajo de campo.

Por ello, es preciso conocer y comprender el contexto histórico y teórico que enmarca al concepto de la diversidad y el conjunto de significados e imaginarios que en torno a la realidad educativa, han construido los docentes, en tanto, como lo plantea Adorno (1973), la actividad docente y por ende las prácticas educativas que emprende se encuentran en estrecha relación con las representaciones conscientes e inconscientes heredadas que constituyen al ser docente y que implican aspectos relativos a la realidad psicológica y a la práxis.

De esta manera, con el propósito de comprender el marco teórico y práctico del enfoque de diversidad que tendrá lugar en esta tesis, en el primer subtema del capítulo se aborda la naturaleza polisémica de la diversidad.

Una vez aclarada la postura teórica del concepto que orienta la tesis, se esboza como parte del segundo subtema del capítulo, el contexto histórico de la diversidad en el Sistema Educativo Mexicano, ello con la particular intención de asentar los referentes históricos en los que tienen su génesis las representaciones e imaginarios, que hoy en día reproducen los docentes en sus aulas en el afán de atención a la diversidad.

Finalmente, en el subtema tres se introduce a la realidad de la invisibilidad de la diversidad en el aula a partir de prácticas homogenizadas en el contexto educativo actual, como resultado de la construcción identitaria de la profesión a partir de las representaciones e imaginarios heredados, lo cual tiene fundamento en el señalamiento realizado por Enríquez (2002), quien plantea que las prácticas docentes tienen una tendencia a reproducirse en tanto son institucionalizadas, por ello la importancia de reconocer las representaciones e imaginarios de los docentes y la estrecha relación que esto guarda con cada una de sus prácticas y en este particular caso con las perspectivas de atención a la diversidad que dan lugar a las tendencias de homogenización e invisibilización de los alumnos en el aula.

De esta manera, el reconocimiento del marco contextual y teórico de la atención a la diversidad en el Sistema Educativo Mexicano habrá de permitir la toma de conciencia de la herencia de las representaciones que generacionalmente han dado lugar a todo un constructo de prácticas docentes y educativas que han caracterizado a la escuela mexicana y que al día de hoy se siguen perpetuando y reproduciendo por docentes, quienes, ante la búsqueda del ideal del yo, basan su prácticas justamente en dichas representaciones que configuran el ideal docente.

No obstante, dichas prácticas y representaciones precisan ser superadas (Adorno, 1973) ante la necesidad de una formación y configuración de una conciencia psicoanalítica de la profesión docente, con el principal objetivo de erradicar la escuela tradicional al desprenderse de inhibiciones y limitaciones, dando lugar al replanteo filosófico de la función de la escuela y la formación de cada uno de los estudiantes y la atención a la diversidad desde la génesis de una profesión intelectual y práctica.

1.1. La polisemia de la diversidad.

Una de las principales condiciones que caracterizan al ámbito educativo es la basta confluencia de conceptos y constructos que le dotan de carácter y significado en un tiempo y espacio específicos, mismos que resultan, de acuerdo a los discursos oficiales, del estudio y consideración de los intereses, necesidades, preocupaciones y deseos de la población, todo lo cual constituye el resultado de un diagnóstico para la innovación, tal como lo plantea Schmelkes (2006), sin embargo, como ya lo refería, dichas innovaciones traducidas en conceptos y constructos teóricos asiduamente se reducen a un discurso que revela un paralelismo entre los pronunciamientos oficiales y su tratamiento en las aulas.

En este sentido, uno de los conceptos que recientemente ha tenido mayor presencia en los discursos oficiales es la consideración de la diversidad, desde un enfoque inclusivo y plural, explicitado así en Planes y Programas de estudio 2011:

Los Programas de estudio 2011 contienen los propósitos, enfoques, Estándares Curriculares y aprendizajes esperados, manteniendo su pertinencia, gradualidad y coherencia de contenidos, así como el enfoque inclusivo y plural que favorece el conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y lingüística de México; además, se centran en el desarrollo de competencias para que cada estudiante pueda desenvolverse en una sociedad que demanda nuevos desempeños para relacionarse en un marco de pluralidad y democracia en un mundo global e interdependiente. (p. 7).

Tomando esto en consideración, el enfoque atribuido al término se encuentra orientado al reconocimiento de la multiculturalidad propia de nuestra nación, que se explicita específicamente como parte de los elementos curriculares propios de procesos como la planeación y la evaluación, sin embargo, es preciso señalar que su intención aparece desdibujada, hago referencia a esto, pues en Planes y Programas de estudio 2011, como parte de las competencias que se favorecen, solo en la asignatura de español de manera explícita se contempla una competencia, cuyos planteamientos se esbozan únicamente en un plano teórico en tanto carecen de impacto sustancial en el tratamiento de los contenidos:

Valorar la diversidad lingüística y cultural de México. Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad; asimismo, se busca que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano.

No obstante, aún con el referente oficial, el concepto de diversidad adquiere distintos significados para los docentes quienes miran en las aulas un sinfín de manifestaciones de diversidad y para las cuales emprenden acciones específicas de acuerdo a su propia conceptualización, de manera tal que el tratamiento de la diversidad se sitúa en un plano de subjetividad que indudablemente remite a la polisemia del concepto.

Para abordar tal condición es preciso partir de la definición según la RAE⁸, que define a la diversidad (del latín *diversitas*), como una noción que hace referencia a la diferencia, la variedad, la abundancia de cosas distintas o la semejanza; es así, que al remitirnos al complejo constructo de atención a la diversidad en el aula surgen un sinnúmero de acepciones que significan a esta acción.

Existe pues la consideración de *diversidad cultural*, misma que se percibe de manera sustancial cuando en un espacio áulico se encuentran alumnos de un contexto geográfico distinto, sin embargo, la diversidad cultural implica más que tan solo la ubicación geográfica de los individuos, precisa el reconocimiento de la realidad de cada alumno y su entorno inmediato, el reconocimiento y comprensión de que cada individuo posee una identidad cultural, por lo que dicha diversidad cultural se habrá de manifestar en aspectos como el lenguaje, creencias religiosas, posición en la estructura social, etc.

Otra de las variantes posibles de diversidad en el aula es la *diversidad lingüística*, que se manifiesta con la existencia de una multiplicidad de lenguas dentro de una misma comunidad y que comparten el mismo espacio, y aunque el discurso oficial

⁸ Real Academia Española.

hace el rescate de esta noción, en la cotidianeidad de las instituciones escolares, las prácticas son tendientes en su mayoría, a la castellanización de los estudiantes, en tanto, como primera consideración, los libros de texto promueven el uso prioritario del español.

Sin embargo, es la *diversidad funcional*, la que cobra mayor sentido y relevancia en el acto educativo, al referirse como una característica de todos los individuos de la sociedad, al ser poseedores de diferentes y determinadas capacidades, no obstante, los discursos oficiales y las prácticas educativas respecto a la diversidad funcional, relacionan y enfatizan la intervención con alumnos que enfrentan alguna Barrera para el Aprendizaje y la Participación, en detrimento del reconocimiento de la diversidad funcional propia de cada estudiante independientemente de sus condiciones físicas, motrices o cognitivas.

Como queda en evidencia, la diversidad en el aula evoca a una multiplicidad de factores y condiciones que es posible clasificar y abordar desde dos factores esenciales de acuerdo a los planteamientos de Montes (2005), *factores de ámbito sociológico* derivados del propio contexto sociocultural y económico y *factores de ámbito psicopedagógico* que son las diferencias en las capacidades intelectuales de cada alumno, motivación, intereses, estilos de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, la consideración de diversidad con relación a los factores de ámbito sociológico, han imbricado la atención a los factores de ámbito psicopedagógico, delegando importancia a las nociones de los estudiantes, características, habilidades y capacidades específicas.

Esto ha dado como resultado una realidad en la mayoría de las instituciones educativas, al menos de nivel primaria, desde la que se mira la convergencia de dicha diversidad en un contexto educativo en el que el currículum se plantea para grupos de estudiantes con aparentes características iguales, es decir, un currículum destinado para la homogeneidad y la invisibilidad de los estudiantes, condición que complejiza la pretensión de atención a la diversidad.

Ejemplo de ello ocurre en el primer ciclo de educación primaria, etapa en la que la apropiación de saberes referentes a los campos de formación: lenguaje y comunicación y pensamiento matemático, se inicia con expectativas de logro muy complejas, por lo que su tratamiento constituye un reto, que si bien muchas veces es superado, vale la pena cuestionar los procesos que se llevan a cabo y los resultados obtenidos, así como la consideración de la diversidad en dichos procesos.

En este contexto, se da génesis a la invisibilización de la diversidad propia de los estudiantes, en tanto se homogenizan prácticas en función del cumplimiento de un estándar; de esta manera, enfocar la mirada a la atención a la diversidad desde el ámbito psicopedagógico habrá de poner énfasis en los efectos de una sociedad que destaca por su pluralidad, impactando considerablemente en los procesos que tienen ocurrencia en el aula, debido a que los conocimientos, habilidades, actitudes, valores e incluso las propias expectativas de los estudiantes son un efecto de la pluralidad, lo que habría de suponer una atención precisa de dicha diversidad, de manera que a cada uno de los alumnos se les confiera el derecho inalienable al aprendizaje y su desarrollo integral, independientemente de las características y factores psicopedagógicos.

Es así que la diversidad es una realidad que se vive pero no se asume en las instituciones educativas en tanto prevalece una tendencia de invisibilización de las características de los alumnos; dicha tendencia, enunciada por Schmelekes, (1996), enfatiza el inminente fenómeno invisibilizante al que incurren cada uno de los componentes del sistema educativo, no solo al empeñarse en homogeneizar recursos y prácticas, sino como parte de su función reproductora.

Ante esta situación no podemos pensar en una única forma de tratar la diversidad en el aula, es preciso enfocar la mirada a cada uno de los estudiantes para atender sus características y necesidades, creando climas propicios para el aprendizaje y emprendiendo acciones para una comunicación efectiva en el aula (Rúe, 2001), a partir de la innovación e intervención desde el replanteamiento filosófico, para qué educar.

De esta forma, el reconocimiento de la diversidad, implica emprender acciones que atiendan a cada uno de los alumnos (Perkins, 1999), aún cuando el discurso oficial tienda a la productividad en tanto se trata de un currículum racional técnico (Taba, 1987), conducente a la configuración de prácticas encaminadas a un alto rendimiento y fuertes dosis de implicación en detrimento de particularidades.

Por ello, para la consolidación de un sistema educativo democrático, justo, igualitario y eficaz, no es posible pensar en dejar de lado a un grupo alumnos para dar prioridad a otros; una escuela que apuesta por el aprendizaje para todos debe replantear su dinámica y planteamientos filosóficos que lo direccionen.

En este sentido, es preciso replantear la función de la escuela, con respecto a la diversidad que es condición natural de nuestra sociedad, considerando para ello, elementos teóricos que permitan comprender qué es la educación para la diversidad:

“Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales y burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana” (Sáez, 1997, 31).

“No significa adoptar medidas especiales para el alumnado problemático, sino adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad. Tampoco es una cuestión de cantidad sino de calidad; una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico, que requiere enseñar a cada uno de forma diferenciada” (Díez y Huete, 1997, 15).

“Educar en y para la diversidad es un importante desafío que se plantea al sistema educativo formal” (Bernal Guerrero, 1998, 12).

Se refiere “a un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales” (Jiménez y Vilà, 1999, 38).

En este sentido, la búsqueda de una escuela para la diversidad implica cuestionar la práctica educativa tradicional, a partir de procesos de innovación en las prácticas y procesos de profesionalización docente que permitan dar génesis a nuevas situaciones educativas que promuevan el aprendizaje de todos los alumnos.

De esta manera, mejorar la calidad de la enseñanza asegurando la igualdad de oportunidades, habrá de exigir una escuela que reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad, tomando decisiones tanto en el ámbito curricular como en el ámbito institucional.

Habiendo esclarecido el concepto de diversidad que direcciona el proceso de investigación de esta tesis, a continuación se aborda el contexto histórico que enmarca al concepto de diversidad y su tratamiento en los diferentes modelos y momentos educativos de la historia de nuestro país que han dado lugar a la realidad invisibilizante de la diversidad desde la que hoy se vive y asume la realidad educativa.

1.2. Contexto histórico de la diversidad en los Modelos Educativos desde la Revolución Mexicana hasta la RIEB.

En el devenir histórico, el Sistema Educativo Mexicano se ha configurado de forma paralela a factores políticos, económicos, sociales y culturales dotando de carácter e identidad a la estructura de la Nación. En éste sentido las diversas perspectivas de la educación, así como las prácticas educativas, han adquirido diversos matices, características y rasgos alusivos a su funcionamiento inherente sobre y en la tarea de educar, definiéndose como proceso natural en tanto sistema dinámico y cambiante (Fierro, Fortoul, & Rosas, 1999).

Es así que en la contemporaneidad del contexto educativo dichos procesos o movimientos dinámicos y cambiantes han sido latentes bajo el arquetipo de ciclos de reformas, noción que captura el cambio educativo en movimiento (Romero, 2000), consideradas además, como elementos estratégicos para la gestión de lo social y elemento clave en los ejercicios de gobierno (Juárez, 2013).

No obstante, pese a la referencia de reforma⁹ y la tradición progresista¹⁰, -promovida en el discurso-, latentes en el ámbito educativo, una condición peculiar que se ha perpetuado a través de los diversos y múltiples proyectos educativos, es la pretensión de integrar a una cultura nacional a todos los sectores de la población mexicana por medio de planteamientos curriculares y contenidos conceptuales homogéneos, en detrimento de la diversidad poblacional y por ende cultural, propia del territorio mexicano.

⁹ En el año 2009 se implementó la RIEB en el nivel de primaria, como resultado de los acuerdos de la Alianza por la Calidad de la Educación suscrita en mayo del 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, desde la cual se pretendía el impulsó de la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica, posteriormente en el 2011, se da a conocer la culminación del ciclo de reformas a los distintos niveles de la educación básica con el replanteamiento de Planes y programas de educación primaria del 2009, más tarde en el 2018, surge la Reforma Educativa y su propuesta del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad, cuya propuesta incluía planes y programas de estudio, materiales y métodos educativos.

¹⁰ La tradición progresista es una de las tradiciones en la formación del profesorado en Estados Unidos, desde la cual sólo los profesores que tienen un conocimiento completo de una determinada filosofía pueden interpretar y ejercer sus ideales en la práctica. (Liston, 1993).

Desde esta perspectiva, las políticas de escolarización bajo la premisa de la globalización como eje directriz, (Pineda, 2013), han dado pauta a una escuela cuya función preponderante es la adhesión de valores capitalistas, como orientadores de la mente y voluntad, para dotar al alumno del ímpetu necesario en la dirección apropiada, más allá de prácticas o hábitos mentales (Tyler, 1982), creando una amalgamada tradición cultural.

Educar desde esta perspectiva, se vincula a la idea de estandarizar procesos, contenidos y espacios, atendiendo a una cultura intelectual de la industrialización (Follari, 1985) que responde a premisas de una agenda de gobierno (Villanueva, 1993) que perpetua la estandarización en diversos proyectos educativos, cuyo interés central se ha abocado a lograr la Unidad Nacional y por ende la estabilidad política de las autoridades del gobierno (Zea, 2005).

Al respecto, los diversos proyectos educativos que se han emprendido históricamente surgieron ante la eminente necesidad de lograr un orden social como elemento de conservación y mejoramiento, (Bazant, 1996), a través de la implantación de una ideología definida, orientada a construir un Nacionalismo (Ocampo, 2005) conducente a “conservar” una postura específica con relación a la aceptación de la figura de autoridad del estado.

Posteriormente, tal como lo plantea Pineda, (2013), surgieron proyectos educativos abocados a una educación técnica, desde los cuales la actividad educativa se rigió bajo los procesos de industrialización y globalización, regida por las leyes de la economía de mercado que más tarde dio génesis al capitalismo (Aguilar, 2010), desplazando con todo ello, la idea de bien social.

El enfoque de estos proyectos educativos desembocaron en una constante lucha entre las clases dominantes¹¹ del país y la clase obrera, siendo objeto de fuertes críticas por parte del ámbito periodístico (Heróles, 1985) que entrañaban la cuestión

¹¹ Las clases dominantes según Bourdieu, (1990), son aquellos agentes que ocupan posiciones semejantes y que, situados en condiciones semejantes y sometidos a condicionamientos semejantes, tienen todas las probabilidades de tener disposiciones e intereses semejantes y de producir, por lo tanto, prácticas y tomas de posición semejantes, claro está en un rango privilegiado con respecto a los demás.

planteada por Aguilar, (2010), “cómo contener al Estado frente a las libertades de los ciudadanos y cómo fortalecerlo para que garantice el piso común de derechos en que esas libertades descansan” pp. 32.

Esta cuestión continua vigente en el análisis de los diversos planteamientos de los proyectos educativos que, aunque descansan en diferentes enfoques como lo son, la educación rural e indígena, la educación socialista, la educación nacionalista, la educación técnica y más recientemente el énfasis de la educación de calidad mediante el desarrollo de competencias, han sido pensados para su aplicación homogénea en cada rincón del país, con el afán de integrar una cultura nacional para afianzar el patriotismo y la identidad nacional (Vaughan, 2001) bajo la acepción de modernización de los procesos y el surgimiento de micropolíticas (Alfonseca, 2005) cuyos resultados en el devenir histórico se expresan a continuación, con la intención de identificar cómo se ha politizado el concepto a través de la historia educativa de nuestro país y reconocer los sentidos y significados que han construido y heredado los docentes en el devenir histórico con respecto a la atención a la diversidad.

1.2.1. Escuela Rural Mexicana.

La orientación predominante bajo la cual se pretendían impulsar diversas políticas y modelos educativos durante el mandato de Porfirio Díaz, fue la búsqueda de la implantación de un nacionalismo que dotara de identidad y unidad nacional al mexicano (Bazant, 1996) al reconocerse un contexto social ampliamente heterogéneo y por ende fragmentado, que precisaba (según el orden gubernamental), la instauración de un orden social.

Por ello, las políticas educativas enfatizaron la inclusión y atención a las zonas rurales como estrategia emanada de una agenda de gobierno (Villanueva, 1993), en aras de insertar un “lenguaje común de valores, derechos, identidades y expectativas” en cada uno de los habitantes del país (Vaughan, 2001: 14), sin embargo, dicha inclusión no tuvo lugar desde un marco de respeto a las

características identitarias de cada región, en tanto se limitó a permitir el acceso educativo a sectores de la población que hasta entonces habían estado relegados, en el entendido que solo aquellos estudiantes pertenecientes a grupos privilegiados social y económicamente tendrían oportunidades de aprendizaje exclusivas, tales como estudiar carreras universitarias de elite como medicina, derecho, etc. (Vaughan, 2001).

Es así, que durante décadas, la atención a la diversidad se limitó a garantizar el acceso a la educación a todos los niños del país, dando lugar a una realidad histórica vigente, en tanto dicha garantía sigue siendo uno de los principales referentes del constructo de atención a la diversidad, reduciéndolo a experiencias de enseñanza y aprendizaje homogenizadas, tal como lo relata la profesora Valeria:

...yo los atiendo igual, a todos les doy la oportunidad, a todos, cuando tomo lectura, voy tomando por puntos a lo mejor, o por párrafos y voy, ósea a ninguno discrimino, para mí todos son iguales. (E2PV170418, p.9).

Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad se centra en dar a todos alumnos las mismas oportunidades desde una óptica de invisibilización y homogenización, pues tal como lo discursa la profesora, se asume que todos los alumnos son iguales y ofertando las mismas oportunidades y/o experiencias de aprendizaje, replicando de esta manera las prácticas educativas en relación a la atención a la diversidad de la Escuela Rural Mexicana; modelo educativo que antecedió los fundamentos de la siguiente caracterización de la educación mexicana.

1.2.2. Educación Socialista.

Ante el panorama educativo que tenía cabida con la Escuela Rural Mexicana y su objetivo de formar sujetos con características de acuerdo a los intereses de las autoridades políticas vigentes, durante el mandato de Lázaro Cárdenas se emprendieron esfuerzos por incluir a la diversidad en los proyectos educativos desde un plano discursivo que apelaba al respeto a las características identitarias de las minorías, dando lugar al surgimiento de la Educación Socialista, cuyos

fundamentos, planteaban toda una innovación del Sistema Educativo Mexicano al desarrollar una sensibilidad hacia el pasado visibilizando a las clases desposeídas¹². Es así que el proyecto educativo gestado dentro del marco de Educación Socialista, bajo el ideal de asegurar un desarrollo social equitativo (Quintanilla, 2004), resignificó el lugar de la población indígena al reformular políticas educativas que atendieran a su especificidad cultural.

Sin embargo, aún cuando se consideraba desde el discurso oficial una perspectiva socialista¹³ y se hablaba de visibilizar a clases desposeídas asegurando un desarrollo social equitativo, que invariablemente habría de considerar la atención a la diversidad en un marco de respeto hacia las particularidades, las prácticas educativas fueron tendientes una vez más a consolidar una unidad nacional a partir del control de la mente mediante la adhesión a una ideología que propugnaba el sometimiento para la producción capitalista. (Quintanilla, 2004).

De esta forma, los fundamentos de este modelo educativo que desde la perspectiva de Educación Socialista propugnaban por la inclusión de la diversidad, especialmente de clases desposeídas como campesinos e indígenas, se quedaron únicamente en el plano discursivo, tal como ocurre actualmente con el Plan y Programas de estudio 2011, cuyo discurso remite a la inclusión y multiculturalidad con énfasis en la diversidad lingüística y cultural de México, desdibujándose por completo en contenidos y estándares, dando como resultado prácticas educativas que invisibilizan a la diversidad, tal como lo relata el profesor Vicente:

....hay muchas cuestiones reales que es parte de esa diversidad este cultural, geográfica, te digo, que no...hay muchos aspectos que en nuestros Planes y Programas, no lo marcan, no, no lo detallan, y considero que a veces no ven la realidad que nosotros como docentes sí. (E5PV200618 p.9).

¹² En un análisis de Susana Quintanilla (2004), respecto a la educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, se refiere a clases desposeídas como el conjunto poblacional comprendido por campesinos, obreros e indígenas cuyos derechos humanos no eran reconocidos, uno de ellos, el derecho a la educación.

¹³ Relativa al socialismo que es, según la RAE, una doctrina política y económica que propugna la propiedad y la administración de los medios de producción por parte de las clases trabajadoras con el fin de lograr una organización de la sociedad en la cual exista una igualdad política, social y económica de todas las personas.

Lo anterior remite entonces a diversos intentos históricos por atender a la diversidad que se han quedado justamente en el plano teórico pero que no han caracterizado a las prácticas educativas, perpetuando de esta manera, un modelo de educación desde el que se reconoce y tipifica a la diversidad como minorías sin lograr aún la consolidación de prácticas educativas que atiendan dicha diversidad.

Es así que ante el evidente fallido de la Educación Socialista en México que hizo evidente la diversidad e inequidad social, se retornó al posicionamiento ideológico de lograr la cohesión social, a través del modelo educativo conocido como Educación para la Unidad Nacional.

1.2.3. Educación para la Unidad Nacional.

Tras los intentos por lograr un desarrollo social equitativo con los fundamentos de la Escuela Socialista, se hizo aún más evidente la inequidad social prevaleciente que se evidenciaba contundentemente en el ámbito educativo, realidad que motivó al gobierno de Manuel Ávila Camacho a instaurar una política de “unidad nacional”.

De esta forma las directrices del modelo educativo caracterizado como Educación para la Unidad Nacional, impuesto y vigente de 1940 a 1960, plantearon la estrecha relación de los factores políticos y económicos en la conformación de una cultura social (Loaeza, 1988), con la intención de instaurar un orden político y social a través de proyectos educativos, mismos que a su vez proclamaron la instauración de la esperanza para acallar ideologías opositoras (Follari, 1985), implementando para ello, desde los distintos órdenes de gobierno, una estrategia basada en el tratamiento diferencial a cada uno de los sectores sociales.

Es así, que a pesar de la alusión a la conformación de una unidad nacional, que anteriormente había sido sinónimo de invisibilización de la diversidad y homogenización de las prácticas educativas, las acciones fueron orientadas precisamente a visibilizar y atender la diversidad, algunas de las cuales fueron la construcción de diversos edificios escolares y el impulso a la educación científica y

tecnológica¹⁴; la culminación de la construcción de los dos institutos de educación superior más importantes del país, Ciudad Universitaria y la Ciudad Politécnica¹⁵ y finalmente el impulso a la educación popular a través de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo dirigida por el Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet¹⁶, cuyas acciones se explican ampliamente en el siguiente apartado, en tanto las acciones emprendidas dieron lugar a un modelo educativo en sí mismo.

Es así que el constructo de atención a la diversidad en el marco de Educación para la Unidad Nacional, efectivamente visibilizó a sectores de la población que hasta entonces se habían mantenido al margen de los proyectos educativos, ofertando infraestructura, recursos y formación.

Y aunque desde este panorama, la diversidad comenzó a visibilizarse y atenderse, es preciso destacar que se hacía referencia únicamente a la diversidad cultural y lingüística, más no a la diversidad propia de cada individuo, conceptualización que permeo en los fundamentos y acciones del siguiente modelo educativo.

1.2.4. Plan de Once Años y contexto social.

Jaime Torres Bodet, Secretario de Educación de 1958 a 1964, formuló un plan nacional para mejorar la educación primaria, y aunque los preceptos y fundamentos de su labor formaron parte de la Educación para la Unidad Nacional, el Plan de Once Años, como es conocido el conjunto de acciones propuestas y pensadas por el humanista, se constituyó en sí mismo como un modelo educativo de gran impacto e influencia para el Sistema Educativo Mexicano.

Las principales acciones del Plan fueron: la planeación y realización de la edición de libros de Textos Gratuitos para todos los alumnos de primaria, impresos en español y varias lenguas indígenas; la fundación de la Escuela Normal Superior en 1945 y el mejoramiento de la Escuela Normal Nacional; así como las facilidades que

¹⁴ Durante el sexenio del presidente Miguel Alemán, (1946-1952).

¹⁵ Sexenio del presidente Adolfo Ruíz Cortines, (1952-1958).

¹⁶ Sexenio del presidente Adolfo López Mateos, (1958-1964).

fueron otorgadas a maestros no titulados para culminar sus estudios en el Instituto de Capacitación del Magisterio y pudieran laborar sobre todo en áreas rurales, donde se vivía la necesidad urgente de maestros.

Dichas acciones dieron pauta a la necesidad de visibilizar y atender a la diversidad cultural y lingüística que prevalecía en el país, sin embargo, estos intentos por establecer un orden social empleando la educación como instrumento de reproducción del nacionalismo, identidad social e ideología, perdieron el vigor que caracterizó la campaña alfabetizante de Vasconcelos (Torres, 1985), al reconocerse que no bastaba con ampliar la cobertura de escuelas en cada rincón de México, sino que era preciso brindar una educación según los preceptos filosóficos de la educación.

Por otra parte, la elaboración y distribución gratuita de los libros de texto así como la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto que fue integrada por personalidades de distintos campos de estudio, fueron severamente criticadas al insinuarse la pretensión del Estado de instaurar una esclavitud mental (Torres, 1985), imponiendo un contenido homogenizado y aunque se sabe que las contribuciones de esta implementación se orientaban a dotar de insumos materiales a niños de todo el país, valdría la pena analizar tales planteamientos.

Pese a los notables acciones en aras de visibilizar y atender a la diversidad, los modelos educativos venideros desatendieron la producción de materiales destinados a atender la diversidad como lo fueron los libros de texto en lenguas indígenas y la propia formación docente, que ante el desconocimiento de las lenguas, por años se habló de la eminente necesidad, como parte del currículo oculto, de castellanizar a los alumnos en detrimento de las lenguas maternas.

No obstante, algunas de las acciones de este Plan recientemente fueron retomadas, en tanto en 2012 se incorporaron en algunas Escuelas Normales licenciaturas con enfoque intercultural bilingüe, así como la edición y distribución de libros de texto, en el ciclo escolar 2019 – 2020, en las 64 lenguas indígenas del país. Todo lo cual ha dado pauta al constructo heredado entre los docentes de atención a la diversidad entendida como la consideración única de diferencias culturales y lingüísticas.

1.2.5. Reforma Educativa. “Apertura democrática”.

Las acciones precedentes a la Reforma Educativa a partir de la “apertura democrática”, propuesta en el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), significaron un gran presupuesto al Estado mexicano, por lo que se efectuaron fuertes disminuciones presupuestales que provocaron el descontento social, ante este panorama el proyecto educativo echeverrista se fundaba en la consideración de la educación como un instrumento del progreso y movilidad social, a través de la incorporación de los alumnos al mercado laboral, promoviendo al menos en el discurso, la dignidad humana, familiar y cívica para la modelación de un hombre (Tyler, 1982) propicio para la construcción identitaria del mexicano.

No obstante, aunque dicha reforma permitió la creación de diversas instituciones que hoy en día forman parte sustancial del Sistema Educativo Mexicano como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), se antepusieron los propósitos de impulsar la educación técnica para consolidar un mercado laboral estable en el país, a garantizar el pleno desarrollo físico, emocional e intelectual de los estudiantes.

Con ello queda claro entonces que la Reforma Educativa daría lugar a la producción de sujetos con características y cualidades técnicas eficientistas (Tyler, 1982) perspectiva desde la que se cosificó a los sujetos y a la escuela, como si se tratase de un fábrica cuyo principal producto debían ser alumnos que cumplieran con estándares precisos para insertarse al mercado laboral.

De esta manera, la producción en serie de los alumnos se consiguió a través de Planes de estudio con premisas de acción específicas, homogenizando prácticas y una vez más, invisibilizando a la diversidad, pues si bien se consideró dar a todos los sectores de la población las mismas oportunidades educativas no se atendieron a las características regionales, culturales, lingüísticas y mucho menos las propias de cada uno de los estudiantes, enfatizándose con ello el proceso seleccionador de la escuela que lamentablemente prevalece hoy en día, y que como lo hemos visto en este recorrido histórico ha estado presente desde la génesis de la educación.

Al respecto, es importante destacar un supuesto heredado de atención a la diversidad que prevalece entre el imaginario de algunos docentes, pues como queda en evidencia, la atención a la diversidad durante este periodo de reforma implicaba dar a todos los alumnos las mismas oportunidades educativas para que pudieran incorporarse al mercado laboral, noción que, como lo plantaba anteriormente, algunos docentes como la profesora Valeria han reproducido:

... yo luego he platicado con la mamá de Juan José y le digo, -yo sé que... mis respetos para Juan José, porque es muy inteligente, sabe, comprende, etc. pero, pues sí tenemos que plasmar nuestro trabajo y yo le digo de ejemplo, –cuando él vaya a trabajar no le van a pagar nada más por lo que él comente, sino porque tiene que realizar un trabajo. (E2PV170418, p.11).

Es entonces, que lo discursado por la maestra refleja la consideración de atención a la diversidad como la necesidad de lograr que todos los alumnos alcancen un estándar o desarrollen ciertas habilidades, pues aunque reconoce que su alumno posee capacidad de comprensión y tiene un bagaje de aprendizajes consolidados, los supuestos heredados que posee le refieren la importancia de formar a los individuos según un estereotipo de estudiante, a partir de prácticas homogenizadas, esperando resultados igualmente homogéneos e invisibilizando las cualidades y características que le han permitido configurarse de manera diferente pero funcional.

Sin embargo, los fundamentos de la Reforma Educativa echeverrista lejos de pulirse con miras a la mejora orientada para atender a la diversidad, dieron pauta al establecimiento de la era de la modernidad con la implementación de la tecnología en la educación, ampliando aún más la brecha de las desigualdades.

1.2.6. Tecnología educativa.

Posterior a la Reforma Educativa echeverrista, un momento educativo que transformó lo que hasta entonces era la educación tradicional, fue la incorporación de la Tecnología Educativa, tendencia ideológica que promovía la defensa de la

modernización a través de la implementación de Tecnologías de la Información y Comunicación, develando su adhesión a grupos y clases sociales dominantes mediante un discurso que planteaba a las técnicas y su aplicación como un sistema simbólico y representativo (Follari, 1985).

Como es de suponerse, este nuevo enfoque educativo, amplió severamente la brecha entre las desigualdades sociales, pues si bien daba pauta a la era de la modernización, únicamente grupos y clases sociales específicos pudieron ser parte activa de esta reforma que cambio por completo los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando al margen una vez más, a sectores y clases sociales desfavorecidas, tal como ocurrió con la Escuela Rural Mexicana, repitiéndose nuevamente la historia.

La atención a la diversidad, como resulta evidente, se desdibujó por completo en este momento educativo, en tanto el énfasis era la incorporación de la tecnología más no los estudiantes, lo que llevó al planteamiento de contenidos homogenizados para un país lleno de contrastes, pensados casi exclusivamente para aquellos alumnos con acceso a la era moderna, realidad que aún hoy en día es notable de acuerdo a lo dicho por la profesora Elena:

... Planes y programas te da muchas actividades, te las dan así como... para todos, hablamos por ejemplo de la ciudad ¿no?... Y muchos niños no han ido a una ciudad. (E1PE160418 p.5).

Desde esta perspectiva la homogenización pareciera que viene dada desde el currículo, evidenciando una falta, o de conocimiento de la gran diversidad del territorio mexicano, o una invisibilización intencional de las condiciones sociales del país en aras de instaurar, a través del currículo oculto, un modelo de vida “moderno” en cada rincón del país, en detrimento no sólo de la diversidad más aparente como la cultura y las condiciones de vida, sino las características propias de cada individuo. Es así que, como queda en evidencia, la reproducción de sentidos y significados respecto a la atención a la diversidad no son heredados y replicados únicamente por los docentes, sino también por las reformas y políticas propias del Sistema Educativo Mexicano que al día de han estructurado un campo.

1.2.7. Estructuración del campo.

El campo, como plantea Bourdieu (1997), es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, muestra de ello es el Sistema Educativo Mexicano que constituye en sí mismo un campo que se ha configurado en torno a la necesidad histórica de dotar a los ciudadanos de una identidad nacional construida en torno a hechos históricos producidos por intereses políticos más que por el bien común.

En este sentido, las acciones y fundamentos educativos que han caracterizado al Sistema Educativo Mexicano, como se ha especificado en este recorrido histórico, fueron resultado de intereses políticos tendientes a homogenizar prácticas, e invisibilizar las características predominantes de cada una de las regiones del país, en aras de articular una identidad nacional. (Martínez Assad, 2010).

Bajo este contexto histórico, la atención a la diversidad en el aula, se torna en una cuestión paradójica ante la realidad de un sistema educativo que históricamente ha dictado procesos estandarizados con respecto a contenidos, metodología y evaluación, homogenizando prácticas tendientes a la reproducción (Medina, 1985).

Aunado a lo anterior y como ejemplo de ello, la estandarización como cultura institucional, ha promovido la visión y consideración de alumnos que “deben” someterse a un régimen educativo específico e idéntico, independientemente de sus características o particularidades con el propósito de “formarlos”, según el estándar establecido por el Estado en el currículo, invisibilizando con ello la diversidad propia de un aula.

En el contexto actual, un eje directriz de las reformas y proyectos educativos que de manera avasallante ha incidido en la concepción de educar y la propia naturaleza de su ámbito, es la calidad educativa. Sin embargo, tal como lo plantea Latapí, (1984), dicha pretensión ha inhibido el desarrollo del pensamiento, al priorizar conocimientos y habilidades que deben adquirirse concluido un ciclo escolar, sometiendo el proceso de escolarización a un sistema robotizado que dicta la premisa de “aplicar y cumplir” el currículo.

De esta manera, se revela un paralelismo entre los intereses y necesidades de alumnos y docentes, (Acosta, 2005), siendo estos últimos, a quienes se atribuye legitimidad para implementar el currículo en detrimento de aquello que los alumnos consideran importante de aprender.

Tomando en consideración lo anterior, evidentemente los alumnos no han sido centro del quehacer educativo, situación que se manifiesta de diferentes formas y es percibida principalmente por los docentes quienes, ante la modernización desde arriba (Semo, 2012), tienen la posibilidad de asumir dos posturas: el conformismo, que implica la aceptación y por ende la estabilidad, (Loaeza, 1988) o la resistencia, expresada como la renuencia a las reformas (Silas-Casillas, 2014).

Ante este panorama se precisan de acciones concretas que permitan implementar en el aula innovaciones que visibilicen la diversidad propia de cada estudiante, sus características, intereses y necesidades, a partir de prácticas pensadas para ellos, postura que sostengo con Perkins (2000), quien plantea que:

Las escuelas han logrado... cosas inimaginables en el pasado, pero hoy nuestros sueños son más ambiciosos. Queremos escuelas que brinden conocimientos y comprensión a un gran número de personas con distintas capacidades e intereses provenientes de medios culturales y familiares diferentes, lo cual implica, todo un desafío. Y estamos dispuestos a aceptarlo. (pp.145).

Naturalmente como consecuencia, es importante pensar en la reestructuración de la práctica educativa, que entre otros aspectos precisa de un alto grado de implicación en la labor docente, enfatizando el rol del alumno, así como el análisis permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo de esta forma a la diversidad, contribuyendo a su desarrollo físico, emocional, cognitivo y afectivo, elementos indisociables del desarrollo integral orientado a una mejor experiencia educativa y de mayor calidad.

En tanto esto ocurre, y para que suceda, es importante reconocer y comprender todo aquello que promueve la invisibilización de la diversidad en aula.

1.3. La invisibilidad de la diversidad en el aula.

Los diversos procesos educativos que tienen ocurrencia en el aula devienen de una multiplicidad de sentidos y significados propios de quienes participan en ellos, no obstante, en tanto que son los docentes quienes organizan y toman decisiones con respecto a la naturaleza de la práctica educativa que habrá de tener lugar, las concepciones, creencias, intenciones, interpretaciones y conductas que imperan serán justo los de cada uno de ellos, mismos que podrán modificarse a través de la interacción social (Clark, 1986).

Es preciso señalar que lo anterior ocurre aun cuando los alumnos se encuentran al centro del quehacer educativo, aun cuando el docente asume una escucha activa de los intereses y necesidades de sus alumnos, fungiendo con ello un rol de enseñanza eficaz (Hargreaves, 1986), desde el que se caracteriza al docente como un motivador, persona de recurso, adaptador y evaluador, sin embargo, como lo plantea Lee (1989) el rol docente, independientemente de su posicionamiento en el acto educativo, es activo.

Dichos planteamientos teóricos develan la realidad de las prácticas educativas que a través de los discursos oficiales ha intentado mitigarse, hago referencia al protagonismo que ha adquirido la figura docente como parte del proceso educativo, y que sin duda alguna se ha posicionado como factor decisivo del mismo.

En este sentido, en el contexto educativo actual, el papel de los docentes ha quedado desdibujado ante la opinión pública y entre el propio magisterio, quienes a menudo remiten añoranzas de lo que antes significaba ser docente, del valor y reconocimiento del que antes eran objeto. No obstante hoy en día el argumento en boga se ciñe en torno a la pérdida de control y autoridad en el ejercicio docente, valiendo la pena cuestionar qué han dejado de controlar los docentes y ante quiénes han perdido autoridad.

Sin embargo, esta preocupación respecto a la pérdida de control y autoridad no es más que un asunto de poder que deviene de la configuración de un habitus profesional desde la aparición de esta figura y que se ha perpetuado no sólo en la

práctica misma sino a través de los discursos oficiales. Un poder que se expone como condición indispensable para lograr el fin último en la educación, que los estudiantes aprendan.

Ahora bien, desde esta perspectiva, el rol docente se reduce a un ejercicio técnico instrumentalista que implica entonces, controlar y fungir como autoridad para *transmitir* los conocimientos del curriculum a los estudiantes, “bajo el postulado teórico erróneo de que todos los estudiantes pueden aprender utilizando los mismos materiales, las mismas técnicas de impartir instrucción en el aula y las mismas modalidades de evaluación”. (Giroux, 1988, p. 175).

De acuerdo a lo anterior se perpetúa una invisibilidad de la diversidad en el aula, tanto porque los docentes organizan y toman decisiones basadas en sus propias creencias y suposiciones subjetivas, más que de un conocimiento fundamentado de las condiciones reales, como porque se considera a los estudiantes como una variable del mismo individuo que necesitan los mismos recursos y condiciones para aprender, muestra de todo ello es la dinámica que relata la profesora Valeria con respecto a las decisiones que toma para organizar la enseñanza:

...regreso a mi niñez ¿no? A mí matemáticas me traumó por completo en la primaria... me cuesta mucho, a veces transmitirlo, a veces me cuesta entenderlo entonces yo antes de... analizar los contenidos, antes de dar los contenidos, los analizo, los pienso, veo las posibles respuestas de mis alumnos que me van a dar y este... como que lo mecanizo antes ¿no?... como a mí se me dificulta trato de que mis alumnos no se les dificulte... Y entonces para mí fue un trauma y yo trato de que mis alumnos no tengan esa experiencia conmigo. (E2PV170418, p.6).

Ferrería (2015) señala al respecto que la configuración de la identidad y práctica docente tiene lugar a través de todas aquellas experiencias formativas y la trayectoria académica y profesional de cada sujeto, por lo que la disposición o la aversión que se evidencie hacia un contenido o área de conocimiento específico estará en función de ello, de manera que las decisiones de la profesora Valeria con respecto al tratamiento de la asignatura y sus contenidos no es más que un

proyección de su experiencia formativa, invisibilizando así las características, necesidades y condiciones en general de sus alumnos y contexto.

Otro factor que comunica en gran medida, la perspectiva que con relación a la atención a la diversidad tienen los docentes, es el conjunto de referentes a partir de los cuales organizan su práctica docente, pues como ya se ha venido planteando, atender a la diversidad implicaría en primer lugar su reconocimiento, sin embargo, cuando el eje central del proceso educativo es el contenido, o los aprendizajes que se esperan que logren *todos* los alumnos, nos remitimos a una concepción de escuela tradicionalista (Schön, 1998) desde la que el papel del contenido supedita al que debieran poseer los estudiantes, hago referencia a esto, pues tal como lo relata la profesora Lucero, la preocupación se ha enfocado justo en aplicar las estrategias que sean necesarias para lograr un aprendizaje, dejando a los estudiantes, en el discurso y en la práctica en un segundo plano:

Platicaba yo con el señor que venía los días pasados de los materiales, le digo qué material me tiene para primero de lo nuevo, le digo porque yo este... pues he estado teniendo mis logros... mmm... con diferentes métodos, cuando para enseñar a leer, ahora sí que meto de todo, de todos los métodos, ósea no me enfoco a uno solo, inclusive lo métodos tradicionalistas que nos dicen que ya no se manejan, pero si son de los que nos están dando resultados fáciles... tengo ese reto... de, de checar y de meter más lo que es el... el, el, el, método global y enfocarme así como que nada más... y me decía el señor, dice pues puede hacerlo dice pero finalmente mire, déjeme decirle que la mayoría mete así como usted dice, de todos para tener esos resultados, le digo cree?, le digo, pero es que hay algunos que ya... inclusive ni te los permite porque ya son métodos tradicionalistas y demás, dice, pero si a usted le funcionan úselos, dice, si le funcionan úselos, le digo sí, no me enfoco nada más, por ejemplo en el silábico que es uno de los métodos tradicionalistas, no me enfoco nada más en ese, sino que le meto, el fonético, el silábico, el global... (E3PA170418, p.13).

La preocupación y elección por los métodos y estrategias de enseñanza para la alfabetización que evidencia la profesora en su discurso da cuenta de la pretensión que en muchas ocasiones domina la práctica docente, una pretensión orientada a lograr los estándares curriculares propios del grado, a cumplir las expectativas del *buen profesor* a ojos de padres de familia e incluso de los propios docentes, todo ello en detrimento de los alumnos y de las potencialidades de cada uno de ellos.

Esta práctica que sustenta una invisibilidad ya no de la diversidad, sino de los propios alumnos, se caracteriza bajo lo que Tyler (1982) señala como el enfoque racionalista, desde el que se sobrevalora el conocimiento y sobre el que docentes y alumnos emprenden la acción cognitiva, hago referencia a esto pues tal como lo plantea el mismo autor, el establecimiento de los fines, los medios más eficaces para lograrlos, la organización de las experiencias y la comprobación del logro de tales fines gira en torno al conocimiento.

En otras palabras, este marco teórico considera los contenidos, la génesis de situaciones que permitan exteriorizar un cambio de conducta y la utilización de instrumentos que den pauta a la verificación y comprobación de los fines establecidos (Magendzo., 1993).

No obstante, aun cuando este enfoque racionalista se encuentre diluido y se reconozca la importancia de identificar y atender a la diversidad, existen como lo indica Hargreaves (1986) distintas variables que afectan no solo a la medida de los logros, sino al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje como lo son el profesor, el contenido de lo que se enseña, el método de enseñanza, el alumno y la situación, en la que de igual manera se hayan implicados el tiempo y el espacio, condiciones que como lo relata el profesor Vicente, influyen sustancialmente en el acto educativo y en la atención a la diversidad:

Eh... la intención es atenderla... al cien por ciento no, por qué, pues la actitud, este... pues a veces el tiempo, las actividades, este actividades contempladas que tenemos que hacer entonces este... pues llega el momento... en el que no logras atender a todos,... (E5PV200618, p.6).

De acuerdo a los supuestos del profesor Vicente, atender a la diversidad no sólo implica la consideración de las particularidades de cada estudiante, sino también el reconocimiento y tratamiento consciente de las variables a las que Hargreaves hace referencia, con ello no debe justificarse el hecho de invisibilizar a la diversidad pretendiendo y dirigiendo el proceso de enseñanza hacia la homogeneidad, sino tomar conciencia de cada una de ellas, sometiendo el ejercicio docente a un proceso de reflexividad socialmente derivado de la experiencia (Clark, 1986), configurando así una práctica docente para la atención a la diversidad.

Con lo hasta aquí descrito, es posible destacar que la invisibilidad de la diversidad en aula reside de forma consciente e inconsciente en las prácticas educativas, ya sea por la formación de los profesores, por su experiencia, por sus creencias e incluso por el tratamiento de las variables implicadas en el acto educativo, sin embargo, ocurre también que la diversidad puede ser reconocida, y saberse al menos en el discurso, la importancia de identificar y considerar las características de los alumnos para tomar decisiones y organizar el proceso de enseñanza, aunque ello pueda derivar en frustración al no obtener los resultados esperados, tal como ocurre en el relato de la profesora Alma, desde el que justamente se reconoce a la diversidad y la importancia de atenderla aunque esto último pareciera que no siempre pueda ser posible:

...qué hago tengo un niño que definitivamente no se integra al grupo, no, no me ayuda en nada, qué hago dire, que hago, yo sé que todos los niños son diferentes pero...-, nunca me había tocado un niño así en el que yo me de topes Jhoana porque no sé, le pongo a recortar, le pongo a colorear, le pongo a armar, le pongo... y no y no y no y no y no... entonces yo digo qué hago, le digo al dire, dime, dígame que hago, que, qué puedo hacer porque sí, todos los niños son completamente diferentes, pero si, eh... con... digamos si no es con esta actividad, con otra los jalas, pero trabajan todos, entonces dices tú, cuando ese... ese muy diverso, muy diferente no quiere, qué haces entonces... (E4PA290618, p.5).

La implementación de diversas estrategias y metodologías, si bien es un factor de suma importancia que debe ser considerado en el proceso de enseñanza, como lo discurre la profesora, la previa elección debe partir justo del conocimiento pleno de los alumnos, un conocimiento que no solo implique los estilos de aprendizaje, sino también sus motivaciones, intereses, potencialidades y el propósito que se persiga, pues tal como lo plantea Tejeda (1998) no basta con implementar toda una gama de estrategias y metodologías en boga sino se encuentran en función de los alumnos. El relato de la profesora Alma da cuenta justo de esta realidad, por lo que valdría la pena cuestionar qué procesos se llevan a cabo para reconocer la diversidad en el aula que permita tomar decisiones asertivas para su atención.

De acuerdo a lo anterior, cuando la elección de las metodologías y estrategias no se encuentra en función de los alumnos, la práctica educativa deriva hacia una invisibilidad de la diversidad en el aula que tiene lugar tras los intentos fallidos por propiciar el aprendizaje de los alumnos a través de prácticas que poco o nada los motivan, condición esencial para el aprendizaje (Gagné, 1999), efectuando con ello dinámicas que tienden hacia la homogenización, ante la pretensión de que todos los alumnos logren los aprendizajes esperados.

Dicha demanda, no obstante, no surge únicamente del pensamiento de los profesores, sino también de las exigencias propias del sistema educativo, un sistema que se ha configurado desde una perspectiva racionalista de la educación y del tratamiento curricular, hago referencia a esto pues como lo plantea Tyler (1982) el enfoque de dicha perspectiva se ha abocado al desarrollo de la racionalidad técnica, es decir, una concepción tecnológica y cognitiva del proceso educativo, desde el que se abordan los elementos sustantivos de la formación curricular con carácter de ordenación y clasificación que emanan las formas más eficaces para el logro de la meta; esta premisa enfatiza la relevancia de la lógica que Tyler (1982) propugna como Medios – Fines en el currículum.

Bajo este sentido, la racionalidad técnica es una variante del pensamiento que percibe al mundo como una realidad estructurada, ordenada y organizada a la que se accede mediante una contemplación racional con el fin último de develar y

descubrir sus elementos principales tal como lo relata la profesora Elena y en cuyo discurso vierte la eminente importancia que adquieren elementos como Plan y programas de estudios y procesos tales como la evaluación:

...nuestra forma de... de dar la clase o nuestros temas debería ser también la misma forma de evaluarlos ¿no?, entonces ahí tendríamos que hacer nosotros nuestros propios exámenes... también son los tiempos, me tendría que ir lenta pero segura, entonces... y volvemos a lo mismo, el Plan y Programas te está pidiendo que de tal bloque veas tantos temas, no voy a lograr este, llegar a todos esos temas, me llega la evaluación de la SEP, me está preguntando todos los contenidos, tampoco logre verlos, porque le di prioridad a esos niños... (E1PE160418, p.7).

La relativa y casi exclusiva importancia que se le da a Planes y programas de estudio y a la evaluación, constituye un factor que en muchas ocasiones juega en contra de la atención a la diversidad, pues considerando que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo como lo plantea Esteve (1998), resulta incongruente pretender y más aún exigir a docentes, resultados en un tiempo específico sobre los aprendizajes de los alumnos. Siendo preciso además la actividad docente para diseñar sus propias pruebas de evaluación en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula y no bajo supuestos de estándares que no contemplan la realidad educativa.

Empero, la realidad del sistema educativo y los procesos que lo conforman, precisan justo de resultados estandarizados de todos los alumnos, atender a la diversidad desde este panorama se convierte en una utopía¹⁷ que para que se haga realizable, deben generarse las condiciones propicias para que suceda, partiendo, como se ha hecho en este capítulo, de un recorrido histórico por el Sistema Educativo Mexicano que permite reconocer el origen de los imaginarios y supuestos heredados de los docentes en atención a la diversidad, con el propósito de comprender las prácticas educativas actuales que han llevado a la invisibilización de la diversidad.

¹⁷ Proyecto, deseo o plan ideal, atrayente y beneficioso, generalmente para la comunidad, que es muy improbable que suceda o que en el momento de su formulación es irrealizable.

CAPÍTULO 2. UNA UTOPIA INSTITUCIONAL... LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

La atención a la diversidad como premisa permanente en los discursos oficiales promueven el reconocimiento de los alumnos en la tarea educativa, un reconocimiento que implica su origen étnico, habilidades y demás particularidades que hacen posible la individualidad, no obstante, dichos discursos poco o nada refieren respecto a cómo reconocer y atender la diversidad, dejando en manos de los docentes la responsabilidad y decisión de enfrentar en el plano práctico y educativo la atención a la diversidad.

Como si de un discurso paralelo se tratara, la calidad educativa, los logros alcanzados, las áreas de mejora, los resultados de evaluaciones, entre otras, son frases que giran en torno al sistema educativo de manera avasallante, mismas que se encuentran en estrecha relación y se reducen a la meta suprema de lograr los propósitos fundamentales de cada nivel educativo, pero entonces ¿qué ocurre con los distintos estilos y ritmos de aprendizaje?, ¿qué ocurre con las características y particularidades propias de cada alumno?, ¿qué lugar ocupan en relación con las pretensiones del sistema?.

Dicha pretensión ha inhibido procesos tan fundamentales como lo es la formación y desarrollo integral de los alumnos, priorizando conocimientos y habilidades que “deben” adquirir concluido un ciclo escolar, sometiendo el proceso de escolarización a un sistema robotizado que dicta la premisa de “aplicar y cumplir” las disposiciones de Planes y Programas, confluyendo en una dinámica en el aula que revela un paralelismo entre los intereses y necesidades de docentes y alumnos (Acosta, 2005).

No obstante, la calidad educativa no se logra sino a través de la verdadera formación integral de los alumnos y de constantes y permanentes procesos de profesionalización, tal como lo plantea Marcelo (2008), quien además señala la importancia de estos procesos como ejes que permiten cuestionar la forma colectiva de rutinas de enseñanza para acrecentar las posibilidades de mejorarla.

La homogeneidad de procesos y estrategias alcanza a la forma de concebir el hecho educativo (Serrano, 2007), de manera tal que la diversidad en el aula y aún más en las escuelas es una realidad que poco se afronta para su tratamiento a nivel institucional como un sistema organizado (Fernández, 1989), una probable causa es la tendencia homogeneizadora de los escenarios y procesos educativos (Schmelkes, 1996) desde donde se conceptualiza erradamente a los alumnos como si fueran una variante del mismo individuo.

Esta situación se magnifica cuando en el aula o en la escuela se vive con alguien, que por más que se intenta, no puede ser una variante del mismo individuo, hago referencia a los alumnos que enfrentan alguna Barrera para el Aprendizaje y la Participación. El reconocimiento de la diversidad implica entonces, tomar decisiones y emprender propuestas que atiendan a cada uno de los alumnos sean cuales sean sus características, siendo preciso de manera inicial, formar a los alumnos para vivir en la diversidad atendiendo a valores como el respeto y la tolerancia.

Como queda en evidencia, hablar de diversidad remite a un constructo visto y asumido desde la totalidad (Zemelman, 1987) pues hacerlo remite al reconocimiento de las características de los alumnos, diseñar estrategias, promover valores y asumir una postura definida con respecto a la labor docente.

Por otra parte y como lo puntualizaba anteriormente, la diversidad en el aula es una realidad inherente del proceso educativo que no es considerada desde los planteamientos curriculares y las múltiples exigencias de las autoridades educativas, que establecen procedimientos y resultados esperados estandarizados y homogeneizados (Villanueva, 1993), en un tiempo específico, convirtiendo la tarea de educar en una labor muy compleja, especialmente en el primer ciclo de educación primaria, cuando los alumnos arriban de instituciones y familias diversas, con diferentes expectativas y metas con relación a la formación académica y moral de los alumnos, por lo que las nociones que se evidencian denotan una diversidad que no se contempla en los procesos estipulados por el currículo vigente, muestra de ello es la experiencia de la maestra Alma, quien relata lo siguiente, con respecto a una conversación con una madre de familia de su alumno de primer grado:

...he tratado de... de considerar la diversidad y de hacer cosas que me permitan integrar a ese niño que no quiere que, que por sus costumbres, que por su... forma de pensar, por la familia que tiene que no le, no le ayuda,... me dice la mamá, -señora qué hago, qué hacemos, dígame usted cómo me va a ayudar-... -ay maestra mi niño va a ser burrito-, dice, -yo aprendí a leer bien, bien, bien hasta la secundaria-... y ya tú dices, bueno... pues ya... (E4PA290618, p.5).

Al respecto, valdría la pena cuestionar si es lo único que un profesional de la educación puede hacer, sin embargo, de acuerdo a lo dicho por la profesora, la atención a la diversidad, ya no es sólo una decisión y compromiso que implica únicamente a la relación docente – alumno, desde este escenario, atender a la diversidad implica entonces, refrendar la relación con padres de familia, en tanto constituyen de manera conjunta, agencias de reproducción cultural con respecto a significados, realizaciones y contexto, de esta forma, es preciso que ambas estructuras, escuela y familia, consideren un mismo fin educativo para los alumnos, pues sólo de esta forma, se habrán de pensar y crear las condiciones para el aprendizaje, a partir de una intervención que vaya más allá del “bueno... pues ya...”.

Como lo plantea Acosta (2005), la educación actual se ha fundado sobre viejas prácticas acrisoladas que han deshumanizado la labor de educar, separando de dicha tarea los sentimientos, el placer y la expresión como una forma de educar y aprender, problema que no solo ha impactado al proceso educativo, sino al propio eje vocacional que motiva la labor docente, derivando en el desencantamiento de y por la profesión, causas que provocan la aversión hacia la escuela de los dos actores principales, alumnos y docentes.

Desde esta perspectiva la función de la escuela perpetúa una tendencia de la práctica docente de proceso – producto, una tradición educativa que privilegia una intervención docente centrada en la interacción verbal con los estudiantes atendiendo a una enseñanza directa, en tanto se priorizan los resultados en detrimento de los logros de los alumnos.

Dicha realidad, corresponde justamente a lo que ocurre en la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, institución que bajo la constante pretensión de lograr resultados “óptimos” ha transformado la atención a la diversidad en una utopía institucional, en tanto, como se irá develando, los docentes han construido todo un sistema de imaginarios y representaciones¹⁸, significados, prácticas y supuestos aprendidos, heredados o contruidos en sus diversas experiencias académicas y formativas como parte de un complejo institucional que la caracterizan.

2.1. La institución y la diversidad.

Pensar en la institución implica como lo plantea Kaës (1996), una ruptura catastrófica en tanto supone un análisis y reconocimiento pleno de las condiciones institucionales, es decir, de todos aquellos significados, representaciones y símbolos que se perpetúan a través de la acción creadora de los sujetos alienados.

De esta manera, la institución como proyección de los sujetos y los sujetos como proyección de la institución, (Fernández, 1994), conforman un complejo producto cultural y social de acuerdo con los fines para los cuales fue creada, así como las necesidades que devienen de su esfuerzo contrastante por mantenerse erguida.

Por ello y tomando como punto de referencia lo anterior, analizar las instituciones supone reconocer las representaciones que se perpetúan a través de los sujetos, del imaginario simbólico y de los significados que las instituciones producen y reproducen a través de los sujetos. Es así que en las líneas siguientes habré de remitirme a diversas características instituciones de la escuela primaria donde llevé a cabo el trabajo de campo, con la intención de develar aquellas representaciones, significaciones e imaginarios simbólicos que la caracterizan y en torno a la que se establece la relación directa con la forma en cómo se atiende la diversidad invisibilizando paradójicamente a los alumnos, ante la consideración de prácticas homogenizadas para lograr un estándar.

¹⁸ El imaginario social es un concepto que designa las representaciones sociales encarnadas en las instituciones. (Castoriadis, 1989).

Una de las críticas recurrentes a la trama educativa es que constantemente suelen adoctrinarse las prácticas educativas, sometiendo a los estudiantes a un nuevo mundo de reglas al que debe apegarse para ser parte del proceso, cumpliendo con requisitos y formatos que inhiben poco a poco sus procesos internos de reflexión, comprensión, imaginación, creatividad, iniciativa y lo más importante motivación por aprender.

Al realizar una retrospectiva de las prácticas educativas cotidianas en las escuelas es posible encontrar diversas ocupaciones y preocupaciones de docentes con respecto a exigencias administrativas más que pedagógicas, dejando a la deriva algunos elementos imprescindibles, entre los cuales se halla la atención a la diversidad.

No obstante, los procesos educativos han sido objeto de críticas severas como resultado de la observancia de los niveles alcanzados en diversos procesos evaluadores a nivel grupal, institucional, nacional e incluso a nivel internacional, encontrando deficiencias en cada una de las áreas de conocimiento, sin embargo, como lo plantea Jiménez (2004), los males que aquejan a la sociedad en el ámbito escolar derivan de deficiencias sociales que derivan de la invisibilidad.

Al respecto, Perkins (2000) plantea que para reformar la educación y los procesos que convergen en los espacios educativos, la tarea docente no debe someterse a una ardua innovación con la implementación de nuevas y mejores teorías o paradigmas sino hacer efectiva la tarea que atañe a la educación, pasar del adiestramiento y la memorización de la mente a la educación de la mente, mentes únicas e individuales; hacerlo supondría entonces, atender a la diversidad, centrar la atención en cada uno de los estudiantes y así promover su aprendizaje, no obstante, para los docentes de la escuela primaria, esto parece no ser posible, pues al cuestionarlos respecto a si es posible atender a la diversidad, sus respuestas fueron:

No... para empezar yo no lo hago... entonces por las pláticas que hemos tenido y porque... siempre coincidimos que los tiempos, que no nos da tiempo terminar nuestros contenidos, una cosa, la otra y que planeamos bien bonito

y que a la hora de la hora surgen los imprevistos y no lo hacemos...pero así que yo sepa de algún compañero que si lo hace y que trae su material para los visuales y otro material para los kinestésicos y otro material para los auditivos, no. Pero si lo supiera yo creo que ya le hubiera copiado tenlo por seguro. (E1PE160418, p.9).

... Yo siento que no... veo que nos falta un poquito, ¿no?... y por ejemplo, este, llega la maestra de computación y tiene afuera al güerito a José Luis y entonces o sea, en lugar de incluirlos, prácticamente los estamos este, alejando, ¿sí?... entonces yo siento que ahí es donde yo pienso que no se atiende la diversidad, cuando un maestro saca a algún alumno de su clase... (E2PV170418, p.14).

Lo vertido por las profesoras, incita a reflexionar ¿qué esperamos del proceso educativo? (Perkins, 2002), una pregunta que por muy sencilla que puede resultar, desentraña lo que hemos aprendido respecto a la tarea de educar o enseñar, como por mucho tiempo se asumió este tópico; y aquellos modelos que dirigen las prácticas y decisiones.

Para transformar dichos significados heredados y reproducidos, se precisa un proceso de reestructuración de lo que hemos aprendido, es decir, de los esquemas construidos a lo largo de nuestra vida no solo escolar, sino cotidiana (Lee, 1989), al encontrarnos en constante interacción e intercambio de información que nos provee el entorno, a través de los llamados, “objetos de la realidad”; proceso descrito incluso por la profesora Alma:

...se me quedaba un poquito este, la idea de un comentario que hiciste en alguna ocasión en un curso... que este... que esos métodos, (método silábico) este no te llevan tanto a la comprensión, entonces yo dije, acaso será que mis niños de verdad no comprenden, (C.O. Se ríe expresando ironía), por haberles enseñado, este, con esos métodos, entonces digo, bueno pues voy a intentarle así ¿no? igual y... y si sea este, verídico, que... que este... que comprendan con mayor facilidad eso,... (E3PA170418, p.13)

El discurso expuesto privilegia el método sobre los alumnos, es decir, la elección del método se encuentra al margen de las necesidades y características de los alumnos, situando al método como eje central del proceso educativo.

Lo anterior da cuenta de cómo al formar parte de un colectivo docente con aparentes características de unión y confianza se facilita el intercambio de experiencias de enseñanza, promoviendo la adopción de estrategias, métodos, o actividades, lo cual no constituye un proceder errado en sí mismo, sino la atención centrada casi exclusivamente en los contenidos más que en los propios alumnos y sus procesos de aprendizaje, de esta manera, los “intentos” por implementar estrategias vertidas a través de lo dicho por otros se convierte en una práctica desde la que no solo se invisibilizan a los estudiantes al dejarse totalmente fuera de la fórmula del planteamiento educativo, sino también en una práctica homogeneizante al privilegiar el planteamiento teórico, sin contar incluso con un referente conceptual que argumente y valide su puesta en práctica.

Ahora bien, lo hasta aquí descrito suponen prácticas desde las que no se atiende a la diversidad, revelando desconocimiento, en el caso particular de la profesora Elena, prácticas heredadas y reproducidas, como lo descrito por la profesora Valeria, implementaciones arbitrarias que anteponen el método o el contenido a los propios estudiantes, como pudo verse en el relato de la profesora Alma.

No obstante, la diversidad tampoco se atiende, ante el desconocimiento de pautas de acción concretas para alumnos con características específicas como Barreras de Aprendizaje y para la Participación, tal como lo relata la profesora Lucero:

...en el caso de Lupita, pues yo siento que si me haría falta, este una... ahora sí que... a lo mejor sería cuestión de perspectiva, porque diríamos si yo la... la mando o sugiero que la manden a una escuela de... de este, de educación especial, pues a lo mejor estoy limitando su... su derecho a... a este... a que bueno se le trate normal ¿no? pero pues sí, siento que a lo mejor tendríamos mejor resultado, supongo yo, con las compañeras que trabajan en ese tipo de instituciones porque pues están un poco más capacitadas en atender ese tipo de situaciones,... (E3PL170418, p.22).

Atender a la diversidad, supone de acuerdo al relato de la profesora una capacitación o formación continua y permanente, que permita a los docentes no sólo apropiarse de estrategias, sino de lo más importante, de una postura bien definida con respecto a la educación, una postura que permita repensar, ¿qué es la educación? y ¿para qué educar?, habiendo contestado estas preguntas en definitiva estaremos atendiendo a la diversidad, es decir, a todos nuestros alumnos.

En el mismo sentido, Yurén (2005) enfatiza que resulta imprescindible una autoformación que sea conducente a mejorar las prácticas para la diversidad, a resolver las problemáticas reales de los procesos educativos, a pensar sobre la realidad, en lugar de sólo reproducir guías o actividades; en tanto como lo plantea la profesora Alma, los docentes, somos sujetos autónomos capaces de transformar nuestras propias prácticas.

Considero que sí podemos, le digo a mis compañeros, por todas las cosas que a veces... carga de trabajo, evaluaciones,... este... sociedad, lo que esperan, lo que tú quieras... a veces no lo hacemos pero estamos capacitados... (E3PA170418, p.18).

Desde esta perspectiva que discursa la profesora Alama, atender a la diversidad no es una prioridad, al reconocer que la institución ha priorizado resultados y procesos administrativos; privilegiando la idea de que los alumnos, concluido un ciclo escolar, deben alcanzar estándares, deben ser, de acuerdo a lo que plantea Taba (1987), la misma versión de un mismo molde, siendo la escuela como una fábrica que cada vez debe ser más eficiente.

La atención a la diversidad se convierte entonces en una cuestión de elección de acuerdo a los múltiples factores que se enfrenten, transformándose en una opción del maestro eficiente que escape a las demandas reales del sistema, y lo que pueda hacerse será por ser “un buen maestro”:

...Eh... se trata, si se tiene la intención, no es algo fácil, hay intención, se trata de atender, porque no es algo fácil, no se logra al cien por ciento, hay cambios. Quizá lo comentamos a veces en los consejos técnicos ¿no? yo

creo que desde el momento en que tú ya no eres indiferente en cuanto a alguna situación con tu alumnado pues ya es un paso ¿verdad? porque ya te está preguntando, finalmente es nuestro trabajo, pero tú ya estas preocupado entonces...ahora ya te falta la segunda parte, entonces yo digo que en esa parte pues a veces, eh, en los CTE que tenemos, en comentar, en las pláticas, son productivas ¿no?, las estrategias, que podemos hacer, eh, pero son estrategias, no, no son recetas mágicas, pero tratamos de poderlas en juego con la intención de atender a esa diversidad, de atender a esos niños con problemas, de atender esos contenidos, te digo... si considero que desde el momento en que pues ya hay la intención ya se está haciendo algo el problema pues es lograrlo verdad y capacitarnos. (E5PV200618, p.10).

En este sentido la actividad intelectual de los docentes se centra generalmente en la preocupación ante un fenómeno al que aparentemente no se puede dar solución por carecer del conocimiento o herramientas necesarias para ello o por que las que se poseen no son conducentes al resultado estimado.

Es así que la escolarización desde una perspectiva de práctica tradicionalista no está lejos de nuestra realidad actual como producto de exigencias por parte de autoridades educativas y padres de familia que apelan por resultados más que por procesos (Postic, 1998) y es justo en esta condición donde radica el eje del problema fundamental, prácticas en las que los alumnos dejan de ser el centro del quehacer educativo y por ende se da pauta a conductas y actitudes aversivas que perfilan la disposición futura hacia la escuela.

Prácticas, que bajo el supuesto de obtener “resultados” preestablecidos y estandarizados (Moreno, 2009), son pensadas, diseñadas e implementadas como si los estudiantes fuesen iguales, (Dewey, 1916) con las mismas características, necesidades, conocimientos, habilidades, intereses y bagaje socio cultural, en otras palabras, prácticas destinadas a la homogeneidad que anteponen el contenido y los propios intereses del maestro, que consideran a los alumnos como un problema cuando no presentan las mismas características que suponen poseen aquellos alumnos “regulares” (Raesfeld, 2009), conformando una psicología institucional.

2.2. La diversidad desde la psicología institucional¹⁹.

El ambiente organizacional y pedagógico de las escuelas tiene un peso decisivo en la conformación de la práctica docente (Davini, 1995), remitirnos a ellas hará posible entender no solo las prácticas mismas, sino también, las condiciones institucionales bajo las cuales se pretende atender a la diversidad pero que dan lugar a su invisibilización y la homogenización de las prácticas educativas.

Una primera consideración del ambiente organizacional de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo” es la relación que se establece con padres de familia:

... los papás solapamos a los hijos, yo siempre les he dicho somos tres, somos, maestro, alumno y papá y tenemos que estar en la misma sintonía... pero a veces el apoyo de los papás no está y mi lema es “si no me van a ayudar, si no me van a apoyar mejor déjenme hacer a mí las cosas”... se escucha mal pero entonces no me estorben... (E1PE160418, p.3).

...a veces los padres consideran... que un docente debe de hacer lo que un padre dice... los papás a veces les inculcan ideas a los niños... en las cual... desvalorizan... la profesión docente, los papás no tienen respeto por el maestro, indirectamente al niño le hacen entender eso, que un maestro no merece respeto... hay muchos papás que entienden a su criterio, creen que un maestro está para hacer lo que ellos dicen. (E5PV200618, p.2).

El relato de ambos profesores, posicionan la relación con los padres de familia al borde del acto educativo, pues mientras la profesora reconoce que prefiere que los padres de familia no le estorben, el profesor reconoce una afrenta de los padres de familia hacia la labor docente, a partir de ello, cabría cuestionarse si es posible atender la diversidad sin apoyo del máximo referente social de los alumnos que es la familia, y es que como lo plantea Jones (2001), el docente debe asumirse como el máximo orientador en la tarea educativa de la familia en atención a los alumnos.

¹⁹ La psicología institucional es continente que selecciona, clasifica e integra conceptos, que se expresa como todo aquello que está inserto en la cultura y organización institucional y que se instaura en las subjetividades personales y en los modos organizacionales. (Corvalán, 1996).

Sin embargo, los constantes cambios en la dinámica social han reconfigurado los roles de los tres agentes activos en el proceso educativo, alumnos, docentes y padres de familia, derivando en una mayor diversidad en el aula:

Hay familias en las cuales los papás si son profesionistas y los papás si han apoyado a sus hijos, pues se ve luego, luego tanto en la calidad de trabajos, su forma de expresarse, su forma de convivencia, o sea tu notas cuando un niño está totalmente abandonado por los papás que no saben ni qué hizo en todo el día y con los niños que si realmente están ahí sus papás al pendiente de ellos... (E1PV160418, p.6)

Aunque se reconoce el rol de las familias en dos sentidos, sólo se queda en ello, reconocer. Poco o nada se dice respecto a qué ocurre con los alumnos cuyos padres de familia están ausentes en su proceso formativo o de qué forma se potencializa a quienes cuentan con el acompañamiento formativo por parte de padres de familia, desde esta perspectiva atender a la diversidad radica entonces, únicamente en reconocer quiénes cuentan con apoyo y quiénes no para tomar decisiones que no se tienen bien definidas.

Por otro lado es importante destacar, cómo es que el ambiente organizacional surge también de las experiencias y apropiaciones de los docentes (Delory, 2014), quienes replican y/o reproducen aquellas prácticas propias de su experiencia académica o formación continua que les han resultado más fascinantes o simplemente más eficientes, ejemplo de esto es lo que relata la profesora Valeria, respecto a la estrategia implementada por la profesora de su hijo en la secundaria:

...la vez que se lo detuvo la maestra hasta las siete de la noche, le dije este, -lo siento mucho, aquí está mandando la maestra y si la maestra me dice que a las doce de la noche te va a entregar a las doce de la noche vengo por ti, ¿sí? porque yo no voy a estar en contra de las reglas de la maestra-... pero yo, o sea yo lo veo de otra forma y las mamás actuales no lo ven de esa forma. (E2PV170418, p.10).

Atribuyo la postura que asume la maestra al hecho de que ella esperaría o le gustaría que las madres de familia de su grupo le dieran el mismo respaldo o autoridad, lo anterior encuentra sentido en lo que Jackson (1999) plantea como el reconocimiento del deseo a través del otro, es decir, lo que se enaltece del otro es lo que se anhela tener, mientras que aquello que es objeto de reprobación o se trata de censurar es lo que se tiene o es, pero se trata de ocultar; es así que sólo a través del relato autobiográfico o por medio de una entrevista como lo señala Bolívar, (2001), podrán reconocerse los significados internos.

Lo anterior resulta relativo a prácticas de homogenización que privilegian los contenidos y con ello la evaluación, en tanto la maestra refiere y enaltece una acción desde la que, por los medios que sea, se busca que el alumno realice una actividad determinada para ajustarse a un estándar, revelando así que el alumno no es el centro del acto educativo y por ende se le invisibiliza.

En el mismo sentido de relación con padres de familia, se habla de la pretendida cercanía que debe establecerse con ellos, lo cual responde a la etapa del ciclo de la vida docente de la plenitud docente (Torres, 2005), etapa en la que cobra gran relevancia una relación fundada en la confianza con los padres de familia:

...tenía que hacer algo con Mikel y por comentarios de las mismas mamás, me decían, quien es muy duro es el papá, un tiempo estuvo viendo él como dos tres semanas, entonces ahí fue donde me lo paré y diario le daba yo quejas, le decía, -es que hoy hizo esto, hoy hizo lo otro- ...y dije ahorita es cuando, porque pues siempre la señora y como te digo, me decían que el duro era el papá, entonces yo creo que también lo fastidié,...quisimos ponerle tareas comunitarias al niño pero el señor no quiso, nos mandó decir con la señora, no, mi esposo dice que no quiere ver a mi hijo, haciendo ningún tipo de actividad, porque esa no es obligación de mi hijo ...cuando lo estuve mandando traer diario siento yo que se fastidió porque no es lo mismo a que de vez en cuando le dé la queja a la señora a que el venga y se las esté dando personalmente a él, entonces pues no sé cómo le haría en casa, cómo hablaría con él pero sí... si veo que si ha cambiado... (E3PL170418, p.7).

Ahora bien, el relato permite cuestionarse, ¿para qué y cómo nos comunicamos con los padres de familia? y es que como señala Postic (1998) y queda en evidencia en el relato anterior, la comunicación que se entabla con padres de familia es intencionada en su mayor parte para dar quejas, es decir, la comunicación que se propicia tiene connotación negativa, razón por la cual no habría de esperarse resultados positivos, sin embargo, lamentablemente, es una condición que de igual forma Postic (1998) reconoce, y es que los docentes no se comunican de forma profesional con los padres de familia, limitándose a dar quejas sin proponer pautas de acción que impliquen un trato y tacto pedagógico.

Atender a la diversidad, desde esta postura se relaciona directamente con dar quejas a los padres de familia para que hagan lo propio desde el hogar, sin considerar realmente qué factores indiquen en el comportamiento aversivo de un alumno hacia las actividades o en las relaciones con sus compañeros, lo cual denota como ya lo planteaba anteriormente, una tendencia de invisibilización al no considerarse ni las características, ni los intereses de los estudiantes, pretendiendo hacerlos parte de prácticas educativas homogenizadas.

Otra perspectiva de organización institucional que ha promovido la realidad invisibilizante y homogeneizante de la diversidad en las aulas, es la aparente necesidad de los docentes por unificar procesos para emprender las prácticas educativas, asumiendo con ello, que todos los alumnos son iguales y conforman un aula bajo las mismas condiciones, hago referencia a esto, pues en diversas reuniones del colectivo docente para definir pautas de acción con respecto a la organización o abordaje de un tema o contenido, invariablemente alguien propone unificar lo que se dirá o hará.

En este sentido, los propios docentes han definido acciones en colectivo para atender a la diversidad, centrándose casi exclusivamente en la elaboración de un diagnóstico inicial para identificar y clasificar a los alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje, pues en todas las entrevistas que realicé, el diagnóstico fue conceptualizado como la herramienta principal para reconocer la diversidad:

... de alguna u otra manera en el diagnóstico aprendes a detectar las cosas que tus niños pueden darte, a lo mejor sea un error mío, pero en base a eso, a lo que ellos me arrogaron, de ahí como que me ha permitido, para ah este tema si se les va a facilitar porque saben esto, o este no porque Ernesto no sabe esto, entonces como que tratas tú de adaptar... (E4PA290618 p.13).

Es importante destacar que el discurso de la profesora Alma denota cierto empirismo en la obtención del diagnóstico, ante el desconocimiento preciso de la función y utilidad que se le dará, lo cual es resultado de prácticas unificadas que carecen de un estudio y comprensión previa de las acciones.

Con lo anterior, un eje de análisis que queda en evidencia es el control simbólico²⁰ y el poder social²¹ que la institución ejerce sobre los sujetos, es decir, estos reconocen lo que se espera de ellos y trabajan en aras de cumplir las expectativas que la institución ha puesto sobre cada uno, de manera que las acciones que direccionan su labor y práctica docente poco o nada tienen que ver con los particularidades de sus grupos de alumnos, homogenizando prácticas que permitan lograr resultados estimados desde un estándar.

En el mismo sentido Lapassade (1981) enfatiza la importancia de reconocer y analizar la dinámica interna de una institución, con la finalidad de desentrañar la relación que ésta guarda con el funcionamiento de la estructura formal. El reconocimiento de la escuela y las relaciones que surgen de ella y para ella, conducen a un proceso de reflexión (Jackson, 1999) que consiste específicamente en la identificación de los factores que han insidido en la vida profesional y personal, hacer esto, dará pauta a un proceso que habrá de promover una ruta institucional fundada en objetivos tendientes a la mejora de la enseñanza.

No obstante, cuando la práctica docente carece de la consciencia precisa de los ejes que la direccionan, se emprenden acciones con afanes tendientes a muchos

²⁰ El control simbólico es un medio de control aplicado por una organización que se encuentra basado en símbolos normativos que son el prestigio y la estimación, así como los símbolos sociales que son el amor y la aceptación. (Etzioni, 1993).

²¹ El poder social surge del control simbólico como aquel que los iguales ejercen unos sobre otros.

aspectos, tales como intentar cumplir con las expectativas de la institución, reproduciendo el conjunto de significados y conceptos que forman parte de su psicología, derivando en un paralelismo entre la práctica y los supuestos educativos como lo es la atención a la diversidad, creando así, la utopía de su atención.

2.3. La utopía de la atención a la diversidad.

Cómo se ha venido destacando, la diversidad en el aula es una realidad inherente en los procesos educativos que se vive como resultado de una sociedad que destaca por su pluralidad con respecto a ideologías, creencias religiosas y políticas, así como por los estratos sociales que se determinan por el poder adquisitivo. (Salamón, 1980).

La existencia de la diversidad en el aula es aceptada e incluso estudiada por algunos teóricos desde diferentes perspectivas, quienes describen y explican el fenómeno a partir de la cultura, sociedad, política y economía, sin embargo, un aspecto en común es el concepto de atención a la diversidad que cada uno de ellos contempla, entendido como el conjunto de acciones educativas que intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, acciones que generalmente se plantean desde la generalidad para ser adaptadas muy probablemente desde las perspectivas de cada docente.

La manera en la que impacta esta composición y dinámica social en los procesos que tienen ocurrencia en el aula, se evidencian en los conocimientos, habilidades, actitudes, valores e incluso en las propias expectativas de los estudiantes que no son más que un reflejo de la cultura y forma de vida propias de cada familia (Montes, 2005); de esta manera alumnos y docentes constituyen un primer modelo de sociedad, contexto en el que el docente es quien debe abordar su labor educativa y atender a dicha diversidad de manera que a cada uno de los alumnos se les confiera el derecho inalienable al aprendizaje y su desarrollo integral, para ello resulta de suma relevancia desentrañar y comprender cuál es el concepto de diversidad que han construido cada uno de ellos y así interpretar la labor educativa.

Un primer elemento para indagar es el tratamiento de las nociones de los alumnos en el aula a partir de la práctica educativa, que Fuenlabrada (2009) describe como ideas fundamentales para direccionar las prácticas pedagógicas; en tanto Montealegre (2006) reconoce el impacto de las nociones en el proceso educativo y su recuperación en los procesos de aprendizaje, como una primera condición de la diversidad.

No obstante, en detrimento de la finalidad misma de la educación, la atención a la diversidad puede aparecer como una utopía, tal como se analizó en el recorrido histórico del concepto en el capítulo 1, ante la priorización de resultados y el logro de estándares más allá del aprendizaje de los alumnos.

De esta manera, la atención a la diversidad como utopía, habrá de suponer la consideración de diversas acciones fundadas en los referentes de cada docente, adquiridas o construidas a través de su práctica (Honoré, 1980), entendiendo tal proceso como “la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” pero que “no es algo que se posee, sino una aptitud, o una función que se cultiva y puede eventualmente desarrollarse” (pág. 20).

Sin embargo, es preciso prestar atención, a cómo es que tales concepciones utópicas y prácticas de atención a la diversidad devienen paradójicamente como perspectivas de invisibilización y homogenización de la diversidad.

...yo creo que al darles materiales si es más... digo nunca lo he trabajado de así que darles materiales diferentes no, pero me imagino que si es más..., más tardado pero si habría este mejores logros...si se puede lograr pero si es más trabajo y más tiempo. (E1PE160418, p.7).

Sí, es un poquito complicado, pero sí, sí se puede atender maestra...yo creo que este, a veces, por el tiempo, por los contenidos, por ejemplo ahorita, ¿no? nos fuimos de vacaciones...podríamos este, planear para la diversidad, ¿sí? diferentes actividades para los alumnos que, que a lo mejor no logran al cien por ciento, este un aprendizaje. (E2PV170418, p.12).

Atender la diversidad para ambas profesoras supone, porque de acuerdo a sus relatos, no lo han hecho, mayor consideración del tiempo, lo cual se convierte en un factor determinante en contra para atender a la diversidad, en tanto deben abordar la mayor parte de contenidos programados en Planes y programas.

Resulta interesante además, el concepto de diversidad implícito en el discurso de la profesora Valeria, quien asume únicamente como diversos a los alumnos que no logran los aprendizajes.

Esta peculiaridad, con respecto al pensamiento tan similar que comparten las profesoras, corresponde a lo expuesto por Ferry (1990), quien señala que la formación como colectivo docente adquiere matices similares que promueven la construcción y consolidación de los mismos significados, convirtiendo en este escenario, la atención a la diversidad en una utopía, en tanto se discursa el acto como algo que no se hace porque supone factores difíciles de controlar tales como el tiempo.

Aunado a lo anterior, atender la diversidad, supondría una mayor capacitación, que de acuerdo a la profesora Lucero, no se posee, haciéndose menester un acompañamiento, para atender aquellos casos que escapan de lo “normal”:

...entonces este... en el caso de Mikel, de Iker y de Natalie, sus situaciones emocionales, cuestiones actitudinales que, que a lo mejor no tanto estamos capacitados pero pues que si es parte de nuestra responsabilidad porque no es un problema físico, a lo mejor es un problema emocional, tendríamos que a lo mejor nada más apoyarnos de... no sé de... un compañero, un psicólogo, pero pues que este, pues bien capacitado... (E3PL170418, p.16)

La maestra refiere a estos tres alumnos con “problemas emocionales”, porque en reiteradas ocasiones mencionó que, en el caso de Iker y Natalie, son alumnos “flojos”, que se “pierden” en las actividades y no avanzan, mientras que Mikel, es muy inteligente pero muestra resistencia y apatía hacia las actividades propuestas.

Sin embargo, lo que la maestra ya ha categorizado como “problemas emocionales”, Hargreaves (1986) lo plantea como las pautas de interacción entre docentes y

alumnos, quienes, por medio de una observación atenta del profesor, deciden su comportamiento, de tal manera que este, se convierte en contingente del propio comportamiento docente.

En este sentido, es importante señalar, de acuerdo con Acosta (2005), que cuando los alumnos no son el centro del quehacer educativo, perciben esta condición adoptado conductas y actitudes hacia el trabajo que perfilan la disposición futura hacia la escuela, la mayoría de las ocasiones, dichas actitudes son tendientes a la indiferencia hacia el trabajo, asumiendo comportamientos “indeseables”, y aversivos, como la renuencia al trabajo y su constante movilidad por el aula, que no son más que una señal de la atención que requieren.

Atender a la diversidad, hasta este momento significa entonces, para las docentes entrevistadas, atender a los alumnos que se dice, no pueden con los aprendizajes, o a los alumnos *detectados* con problemas emocionales, al mostrar aversión hacia el trabajo, desde esta perspectiva, la diversidad es asumida como aquellos alumnos que por alguna u otra razón se visualizan por un factor de connotación negativa, en estos casos, aquellos alumnos que *no pueden y no hacen*, atender a la diversidad supone entonces, la tendencia homogeneizadora que permita movilizar a dichos alumnos con aquellos que *pueden y lo hacen*.

Sin embargo, es importante señalar, que estas concepciones responden justamente a la utopía de la diversidad, es decir, las profesoras vierten lo que para ellas sería atender a la diversidad, pero no lo hacen por las grandes complejidades que de acuerdo a su experiencia, (Ferry, 1990) entrañan dichas acciones.

En otro sentido, aunque se reconozca la diversidad como la totalidad de los alumnos como lo hace la profesora Alma, permanece de igual forma en un plano utópico la atención a la diversidad, en tanto no se puede describir y explicar cómo hacerlo, más allá de un discurso oficialista:

...siempre la tenemos que atender esa diversidad... aunque sea mucho, aunque... si, en palabras, digamos cómo, cómo le hago, la tenemos que

atender... queremos cumplir las exigencias de esos diecisiete niños, pues tenemos que buscar las estrategias para. (E4PA290618, p.7).

Atender a la diversidad, implica entonces buscar estrategias, proceso que sitúa al docente como sujeto autónomo que habrá de tomar decisiones. (Apple, 1989).

No obstante, es importante señalar que aún cuando se pretenda asumir autonomía en aras de atender a la diversidad, surge lo que plantea Apple(1990), quien señala que los maestros no son meros funcionarios del Estado, sino que tienen cierto grado de autonomía, y esta autonomía no se utilizará necesariamente para secundar los fines proclamados por el aparato del Estado, sin embargo, se han producido diversos sistemas y procesos que han servido para legitimizar nuevas formas de control y mayor intervención, desde las cuales la atención a la diversidad se convierte en una utopía desde las que se homogenizan las prácticas educativas:

...para mi trabajo, primero el Plan y Programas, después para el trabajo ya con los niños, primero los conocimientos previos, de ahí es... el andamiaje que tu formas para de ahí partir y crear nuevos aprendizajes, con ayuda de la noción que ya trae y la que tú le das... se mezclan y ya tienen un nuevo aprendizaje, entonces es mucho, retomar ese referente, partir de lo que ellos tienen más próximo para lograr los aprendizajes y que esos aprendizajes que ya traen sean más sólidos, sean más significativos. (E4PA290618, p.12).

Hasta este punto de análisis el Plan y programas a pesar de ser, no más que un instrumento cuya legítima función preponderante es controlar (Apple, 1989), es posible considerar, como lo relata la profesora Alma, cierto grado de autonomía al decidir cómo implementarlo, no obstante, la atención a la diversidad se traduce en una falacia al remitirse a los procesos de evaluación, que como lo plantea Ardoino (1968), se han diseñado únicamente para controlar y tender a la homogenización de las prácticas, invisibilizando con ello la diversidad:

Yo, yo lo percibo a lo mejor simplemente, yo creo que todos le entramos, pero... simplemente con la evaluación que realizamos Jhoana, los exámenes bimestrales, pasa lo que te digo, lo del programa, ese examen, si yo se lo doy

a Ernesto... Ernesto me va a rayar todos, me va a rellenar todos los óvalos, todos, todos, todos, todos, porque pues él... ese examen no es para él... ese examen tal vez yo a él le tendría que hacer un auditivo porque, porque él es auditivo, entonces desde ahí no estamos atendiendo a la diversidad, desde el tipo de evaluación que les estamos aplicando a nuestros alumnos,...pero te lo vuelvo a repetir, es un... es un requisito... y pues tenemos que cumplir, entonces desde ahí no atendemos la diversidad, desde ahí, yo lo veo... (E4PE290618, p.14)

La evaluación entonces, se reconoce como un mecanismo de control, un requisito de las autoridades educativas ante las que no se puede gozar de la proclamada autonomía, un mecanismo de control que no permite atender a la diversidad en tanto se aspira a lograr estándares homogenizados (Moreno, 2009) que invisibilizan a los alumnos, para darles forma aspirando a convertirlos en un modelo predefinido.

La atención a la diversidad se convierte entonces en un proceso subjetivo, que de a poco se convierte en un escenario utópico, en tanto se desarrolla en torno a supuestos e imaginarios, que si bien corresponden a un proceso propio de la docencia (Ball, 1987), se caracterizan principalmente por adaptarse rápidamente a una cultura institucional establecida, que en muchas ocasiones no es más que la reproducción de las mismas prácticas de acuerdo a las ideas preconcebidas de sus integrantes, dando lugar a todo un constructo de prácticas educativas desde el aula como se abordará a continuación.

CAPÍTULO 3. UNA APROXIMACIÓN A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA.

En torno a la realidad educativa confluyen un sinnúmero de factores que la definen y caracterizan, dotándola de identidad y carácter, no obstante, quienes determinan en gran medida la naturaleza de los procesos educativos que tienen ocurrencia en un espacio áulico son los docentes, agentes educativos que si bien han sido formados en estrecho apego a un plan de formación que los legitime como profesionales de la educación capaces de brindar educación digna a niños y jóvenes, los procesos formativos y propios del desarrollo humano se constituyen a su vez de subjetividades, en tanto adquieren un sentido social y humano.

De esta forma, las prácticas educativas distan no solo entre naciones y regiones, sino también dentro de un mismo contexto educativo micro, es decir, dentro de la propia escuela.

Es así que, aun cuando las instituciones definan políticas y procesos que la caractericen, son los docentes a través de sus prácticas quienes dan génesis a estilos de enseñanza múltiples, propios de todo un conglomerado de procesos académicos y formativos que influyen en la construcción del profesional docente, aunado a discursos oficialistas que emanan el deber ser y con ello la búsqueda permanente del ideal profesional.

Todo aquello que tiene ocurrencia en el aula, entonces, es el resultado de significados, hábitos y procesos de los que se han apropiado cada docente de acuerdo a las experiencias académicas y de formación, precedentes e inacabadas, que sin un permanente análisis crítico y reflexivo sobre aquello que se ha aprehendido, la docencia se torna en una profesión de la reproducción de prácticas que distan de las nuevas concepciones del pensamiento y el aprendizaje, prácticas que ignoran el desarrollo de los alumnos, la dinámica del contexto actual, prácticas que añoran la revalorización docente que era asumida a través de la dominación y el ejercicio de poder, la independencia de las autoridades educativas y la vigilancia a los procesos de enseñanza.

Hago referencia a la anterior, en tanto el discurso de los docentes con respecto a lo que precisan como un tema urgente a resolver es la revaloración docente, argumentando que aquello que les disgusta de su profesión es la pérdida de respeto hacia su desempeño, muestra de ello, se vierte en el discurso de la profesora Alma:

Lo que no me gusta... yo creo que, que lo que no me gusta... es la actitud de la sociedad... le daban mucha autoridad a la maestra, entonces en estos tiempos, el papel del maestro... no, no ha dejado de ser importante... porque es muy importante, pero si ante los ojos de la sociedad ha decaído... (E4PA290618, p.3).

El discurso de la profesora al respecto, no ahonda en los posibles aspectos propios al desempeño docente que pudieran estar contribuyendo al decaimiento del papel del maestro, como ella lo señala, por el contrario, la atención se centra en el resultado, más no en el proceso, un respaldo que no favorece al docente, sin embargo, resulta interesante comprender que dicha dinámica de observar y valorar el resultado más allá del proceso, es la misma que reproducen los profesores como parte de las prácticas educativas dispuestas en planes y programas de estudio.

Vemos entonces prácticas educativas que se reducen a reproducir estrategias, métodos, actividades y significados con la finalidad última de que todos los estudiantes, sin considerar estilos y ritmos de aprendizaje, se apropien de conocimientos y habilidades en un tiempo preestablecido.

El discurso y por ende el pensamiento docente, tiene una ausencia de la reflexión sobre el mejoramiento de la práctica o la reflexión analítica sobre las prácticas que emprenden día con día, todo lo cual resulta un unificador del pensamiento docente que se reduce a reproducir lo conocido o estrategias *innovadoras* para el abordaje de algún contenido.

Dicho esto, comprender la naturaleza de las prácticas que tienen lugar en el aula, comprender la naturaleza de las perspectivas de atención a la diversidad en el aula, implica el reconocimiento de los procesos académicos y formativos de los docentes, así como las experiencias adquiridas durante su trayectoria.

Por ello, en este último capítulo se hará una aproximación a las perspectivas de atención a la diversidad en el aula de los profesores, a partir de la reflexión en torno a sus procesos de formación; en el primer subtema se abordará justo la diversidad de la formación docente y lo que ello ha implicado en su percepción de la diversidad y cómo es que la atienden dentro del aula; de dicho subtema se desprende un apartado abocado a dar voz a la trayectoria de cada uno de los profesores y la identidad docente que se ha configurado en dicho devenir y que, indudablemente, entraña el sentido de educar que cada docente ha configurado de manera consciente o inconsciente, a partir de lo cual, será posible reconocer el papel que se atribuye a la diversidad. Del mismo subtema se desprende un apartado más, en el que de manera explícita los docentes plantean el imaginario de la diversidad, lo que ellos conciben que debería ser, atender a la diversidad.

Posteriormente en el segundo subtema se da pauta al análisis del concepto de la diversidad desde la perspectiva docente con la finalidad de comprender qué lugar ocupa la diversidad y su atención dentro de la práctica educativa. Es importante señalar que este subtema no se encuentra justo después del imaginario de la diversidad de manera aleatoria, sino con el propósito de comprender si el discurso de los docentes corresponde a pensamiento organizado de la práctica en el que se tenga claridad del porqué y para qué, o solo es eso, un discurso, sea cual sea su perspectiva.

Por último, en el tercer subtema se encuentra la parte nodal, la tesis que sostengo, la invisibilidad de la diversidad a partir de prácticas homogenizadas, prácticas que se abocan más a los resultados que los procesos, asumiendo que no importan las características y particularidades de cada alumno, sino lograr estándares establecidos; la primera práctica que se analiza que sustenta la tesis se aborda en el primer apartado del subtema, la concepción curricular que asumen los docentes, en tanto que, entendiendo esto será posible reconocer el tratamiento que se hace del currículum y su relación con las acciones que emprenden para atender a la diversidad. Luego, en el apartado siguiente se abordan la planeación y la evaluación, así como el tratamiento que cada uno de los docentes le confiere dentro

de su práctica. En el tercer apartado, se da cuenta de la atención a la diversidad que los docentes ejecutan dentro de su práctica más allá del discurso y finalmente en el último apartado se da lugar a la práctica que prevaleció de forma invariable en la práctica de los docentes, el control como mecanismo que posibilita el aprendizaje.

3.1. Diversidad en la formación docente.

La configuración de la práctica docente cobra especial relevancia como eje fundamental en la dotación de significados en el acto educativo; deviniendo de una multiplicidad de factores tales como la formación inicial, la construcción y consolidación de la experiencia en el servicio, así como los elementos situacionales y contextuales, no obstante, tal como lo plantea Ferreira (2015), suelen ser la experiencia propia de la formación, así como la trayectoria académica y las relaciones gestadas durante dichos procesos con docentes y compañeros, los factores de mayor relevancia en la configuración de la práctica docente.

En este sentido, existe una vasta referencia a investigaciones que aluden al impacto de las experiencias de la trayectoria académica en las decisiones profesionales y en los procesos de enseñanza de los docentes, muestra de ello son los planteamientos de Ferreira (2015) en relación a la influencia de la dimensión personal en la configuración de la práctica.

Es así que, para dilucidar las perspectivas de atención a la diversidad en el aula, de los docentes de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, es indispensable esbozar un análisis que dé cuenta de las particularidades de su formación, los motivos que los llevaron a incursionar profesionalmente en el ámbito educativo y reconocer a partir de ello la influencia en la configuración de la atención a la diversidad en su práctica.

En este sentido, una de las principales condiciones que imperan entre las razones por las cuales los sujetos optan por la profesión docente, de acuerdo a los planteamientos de Ferreira (2015), se vincula directamente con la experiencia negativa, en algún momento de la trayectoria académica, con el área de matemáticas, tal como lo expresa la profesora Valeria:

Como que siempre me gustó maestra, o sea a través del... de los años de mi primaria...nunca tuve preescolar, entonces también a lo mejor fue algo como que en un momento yo quería ser maestra de preescolar...cuando estuvimos en la prepa hubo un maestro que este nos llevó a hacer prácticas a Tula, entonces como que empezamos a convivir más con niños de... de primaria de primero, segundo, entonces por eso me enfoque... con primero y segundo,... ya como que me fui aterrizando con la universidad y la... y la práctica y ya, ya me quede en primaria ya no... ya no añoré estar en preescolar, además también me di cuenta que a mí me faltaba mucha habilidad para la creación de... de materiales, de juegos de todo, entonces dije no, ese no es mi fuerte porque entonces voy a carecer de esa necesidad para mis alumnos, entonces me enfoque más a primaria y me gusta trabajar en primaria. Aunque también regreso a mi niñez ¿no? A mí matemáticas me traumó por completo en la primaria. (E2PV170418, p.1)

En el discurso de la profesora se denota toda una serie de razones que justifican su elección por la docencia, aunque llama la atención que la mayor parte de ellas refieren a una ausencia de, o falta de habilidades concretas, por ejemplo, el no haber cursado la educación preescolar parece ser que fue un detonante primario por su interés en la docencia, posteriormente su experiencia académica en la educación media superior (Ferreira, 2015) y la conciencia adquirida de su falta de habilidad en relación a las condiciones necesarias para desempeñarse como docente de preescolar terminó por incidir en su elección como docente de educación primaria, no obstante, al final de su discurso refiere en apenas dos líneas un evento que de acuerdo a Ferreira (2015), constituye una tendencia a la alza entre las mujeres, que es la elección por la docencia ante la difícil experiencia académica en el área de matemáticas.

Aunado a lo anterior resulta relevante la forma en que estas condiciones se vuelven conscientes para problematizar y tomar mejores decisiones en el desempeño en el aula a partir de la narrativa reflexiva (Candela, 2001) tal como lo expresa la profesora:

....a veces a mis alumnos que, que veo que tienen más debilidades en matemáticas son a los que paso al pizarrón ¿sí?, para que ellos, este, vean que no es tan complicado y los voy ayudando en el pizarrón, este, precisamente por lo mismo, que no quiero que... que sea un trauma para ellos y siento que esa es mi dificultad, aja, este matemáticas, pero trato de que no. (E2PV170418, p.5).

Lejos de determinar si es correcto o no su proceder en el tratamiento de la asignatura, el discurso de la profesora da cuenta de que “al narrar sus trayectorias, el maestro toma conciencia de su formación profesional, qué acontecimientos y qué personas fueron determinantes para sus elecciones... constituyendo las narrativas, prácticas de (auto) formación” (Ferrería, 2015, p. 172). Además es posible reconocer la carga emocional que sin duda alguna, forma parte ineludible de los procesos educativos de la profesora, reconociendo en su discurso, lo que el tratamiento de la asignatura le significó en su etapa de estudiante y que espera no reproducir con sus alumnos, *trauma*.

De esta forma, es posible reconocer cómo es que el sujeto organiza las experiencias en una secuencia de episodios construyendo un todo, sin embargo, es preciso señalar la pertinencia del conocimiento contextual, en tanto entraña un abanico de condiciones que impactan directamente en las decisiones y experiencias de los individuos.

...mi papá siempre me decía que no estudiara para maestra que no sé qué, pero también me di cuenta que hay otro punto también, me di cuenta que... que para maestra este... pues yo podía seguir trabajando toda la vida ¿sí? hasta que yo me jubilara y que en cambio una secretaria, mi trabajo iba a ser temporal ¿sí? entonces dije no, no, no, o sea me descarté definitivamente, a mi como que siempre me llamó la atención la docencia ¿sí? y estudié la licenciatura en educación primaria en la UPN,... (E2PV170418, p.4).

Vemos entonces, que la elección por la docencia más allá de implicar una vocación por parte de la profesora Valeria, surge de una preocupación por tener y conservar un empleo fijo ante la difícil situación económica que vivía en casa, tal como lo relató

en una conversación informal, dicho factor, de igual forma es señalado por Ferreira (2015), como una de las principales razones entre las mujeres para elegir la docencia.

Otro factor fundamental que influye en la elección por la docencia es la tradición familiar profesional que denota la mimetización de un habitus de herencia familiar como resultado de un limitado campo cultural de profesiones, hago referencia a esto pues tal como lo relata la profesora Elena, fue la influencia de sus padres docentes, así como el propio contexto (el lugar de origen de la profesora es un conocido municipio del estado que se caracteriza por la gran cantidad de docentes que se formaron en una importante institución formadora de docentes), lo que la motivó a elegir la docencia,

...desde chica siempre jugábamos a ser la maestra y siempre, siempre quería ser la maestra...eh, en mi familia somos puros maestros, mis tíos fueron maestros incluso mi papá era maestro, entonces como que ya traemos eso, es lo cotidiano que fuimos viendo y pues me gustó. Nunca considere otra opción. De hecho mi papá si me había dado a elegir otra carrera, incluso él me saco ficha para otra carrera que era administración pública, fui al examen porque él me lo exigió, pase ese examen pero a la hora de la hora dije no quiero, no quiero y prefería mejor dejar de estudiar porque ya había pasado lo del... ..estábamos viendo lo del CREN en Pachuca, entonces se pasaron las inscripciones, dije pues ya, ya perdí a lo mejor el tiempo de escuela, pero al final de cuentas una amiguita si me dijo -sabes que, en tal escuela todavía están recibiendo, este... puedes ingresar y lo hice... y sí ya mi papá terminó apoyándonos, en el ITLA de Pachuca, mi título nada más dice Licenciatura en Educación pero no especifica si educación preescolar, educación primaria, nada más dice Licenciatura en Educación. (E1PE160418, p.1).

Al egresar de la universidad la profesora Valeria, heredó la clave de su papá, (información proporcionada en una conversación informal), esta circunstancia da cuenta igualmente de una ausencia de vocación que aparentemente debería movilizar a la elección de una profesión de acuerdo a la cultura profesional.

De igual manera, el discurso de la profesora Valeria desentraña un fenómeno que remite a las políticas de inserción a la docencia que históricamente se habían distinguido por su carácter de inmediatez y deliberativas (Marcelo, 2008), que a su vez daban pauta a toda una serie de fenómenos y conflictos a los que debían enfrentarse los profesores, tal como lo relata la profesora:

...en esa escuelita era yo la única y era la intendente, la este... la directora, la maestra, o sea era la escuelita para mi solita, llegas así de... ceros, no sabes qué hacer con los niños, no sabes qué hacer con la escuela, no sabes qué hacer con el papeleo, pero pues ya poco a poco vas... vas este... apoyándote de los demás compañeros, hasta eso que sí, si me apoyaron muchísimo, tanto los maestros como compañeros (E1PV160418, p.1).

Al respecto Delory (2014), plantea que las experiencias corresponden a cada individuo de forma única, por ello para interpretarlas y comprenderlas es necesario un proceso constante de reflexividad, problematizando dichas vivencias, de manera tal que la reflexividad sea útil para provocar una crisis que rompa con la mirada lineal (Ferreira, 2015) propiciando la toma de consciencia respecto a los factores latentes en las prácticas docentes. Es así que en el discurso de la profesora nuevamente queda en evidencia cómo es que su trayecto profesional ha incidido en la configuración de su práctica, pues son su habilidad y capacidad organizativa lo que la caracterizan en la institución.

De igual manera el relato de la profesora Lucero, retoma la tradición docente familiar como factor decisivo en su elección por la docencia:

Bueno pues al egresar de la Normal Valle del Mezquital, luego de cursar por algún tiempo en la Normal de Panotla, este, yo tenía la idea de que no iba a... a ejercer... pronto, por ciertas situaciones personales y demás...siempre me ha gustado trabajar con niños pequeños, de hecho mi... mi idea siempre era trabajar para preescolar, porque me gusta más trabajar con niños pequeños, no sé, como que con los grandes... de por si a veces mi carácter... como que no me... me ayuda mucho...mi mamá es, fue maestra, ya es una maestra jubilada desde hace ocho años, entonces como que sigues esa...

tradición... esa línea ¿no? como que dices... este... me gusta la actividad de mi mamá, me llama la atención... y pues por eso, tantito por eso y tantito porque me ha gustado trabajar con niños. (E3PL170418, p.2).

La formación docente, como queda en evidencia se configura no sólo a través de los procesos académicos formales, sino desde los motivos y razones que llevaron a los sujetos a elegir la docencia, todo ello como lo plantea Torres (2005).

No obstante, retomando el discurso de la profesora Lucero es posible identificar que si bien plantea la tradición familiar y el gusto por trabajar con niños como principales factores por los cuales eligió la docencia, menciona que su carácter no le ayuda mucho, y es que dentro de la comunidad escolar se le ha caracterizado por ser una docente muy enérgica con sus alumnos, es decir, regañona como literalmente se asume ella misma. Sabiendo esto, es preciso reflexionar en torno a la influencia del carácter en atención a la diversidad, los niveles de tolerancia que es preciso poseer para reconocer, comprender y atender a dicha diversidad, en tanto como lo plantea Montes (2005), atender a la diversidad precisa de una alta dosis de tolerancia y control sobre las emociones y carácter del docente.

Quien a través de su discurso e incluso de la observación realizada a su práctica docente, reconoce la importancia de la tolerancia y comprensión y atención a las características y necesidades de los alumnos fue la profesora Alma, quien relata cómo fue su elección por la docencia y el mecanismo a través del cual accedió a una clave docente:

Bueno primero... el ser maestra siempre fue como que... mi sueño, jugaba... a ser... maestra, siempre, mi mamá me dice, -recuerdo que siempre tú querías ser la maestra-, siempre, siempre, me tuvieron que comprar un pizarrón para que yo pudiera trabajar... entonces ese fue mi sueño y pues... con el apoyo de muchas personas lo pude lograr... saliendo de la normal realicé el examen para la... plaza... entonces... en... esa fue, fue una etapa donde permitieron a los que habían quedado... pues abajo de los que... habían obtenido su plaza de inmediato, fue un, tuve que tomar un curso de nivelación académica, para de ahí poder este, entrar... (E4PA290618, p.1).

La elección de la docencia como profesión para la profesora Alma tiene una alta dosis de implicación tras constituir la materialización de un sueño de infancia, lo cual sin duda alguna tiene influencia en el desempeño de su labor actual, en tanto a ella se le reconoce por ser una docente que se preocupa y ocupa de cada uno de sus alumnos, buscando alternativas y pautas de acción ante lo que para ella representa un problema o área de mejora en su desempeño y ejercicio docente.

Tomando en consideración todo lo anterior, vemos que las emociones tales como el carácter enérgico, la preocupación, la alegría, la ansiedad o el afecto al surgir de la implicación que se tenga con la labor, son la base principal del trabajo en la enseñanza (Marchesi, 2007), cuya génesis tiene lugar a partir de las relaciones interpersonales con los alumnos y con los compañeros docentes; por ello conocer y comprender los motivos y el carácter de la formación permite desentrañar aquellas emociones presentes que direccionan el actuar docente.

No obstante, como lo plantea el mismo Marchesi (2007) la docencia se caracteriza por ser una profesión que constantemente suele desvalorizarse ante la creencia de que es un trabajo que intelectualmente requiere poco y carece de exigencia en muchos sentidos, atribuyéndosele además, que quienes son docentes es porque no querían salir de casa, sea cierta o no está valorización, representa exactamente las razones por las que la profesora Alma decidió en qué normal cursar sus estudios como licenciada en educación primaria:

...yo no sabía de la Normal del Valle del Mezquital, yo me iba a ir a la Benito al CREN, entonces ya yo decía... pero... no sé Jhoana, no sé... le digo yo a mi mamá... -no sé si estaba yo muy acostumbrada a, a mi familia o siempre fui una chica de casa que, que al momento de yo ir a Pachuca y... ir a pedir informes, desde el momento que yo salí de la central, me entró mucho miedo... me entró mucho miedo, mucho miedo, que llegué, fui al CREN, este... pedí informes, pero yo sentía tanto miedo que iba, o sea, temerosa al caminar y llegando a casa de mis papás ya de regreso le, le dije a mi mamá, -yo quiero ser maestra pero no me quiero salir de mi casa-,... entonces ya después supe yo de la Normal... porque ahí mismo me dijeron de la Normal

que estaba aquí en Progreso, entonces ya empecé a mover y todo y... y pues ya, hice todo para el examen y todo;...recuerdo que un compañero de la prepa me dijo, -a poco vas a ser maestra, a poco te vas a ir a esa escuelita-, y le digo, -si-, y dice, -pero... pero cuánto vas a ganar siendo maestra... y... son cosas que dices tú al escucharlas tal vez te desmotivas, ¿no?, pierdes el encanto, pero no, yo dije, yo voy a ser maestra y yo voy a ser maestra y pues ya... veme. (E4PA290618, p.2).

Nuevamente en el discurso de la profesora se vierte la influencia de todos aquellos factores que permean en las emociones de los docentes aún antes de su formación formal en la docencia, hecho al que Marchesi (2007) le dota de especial importancia y atención en tanto plantea que:

“no cabe duda que la enseñanza es un trabajo emocional, pero no todos los profesores experimentan las mismas emociones. Existen profundas diferencias entre unos y otros... Las emociones no son simplemente experiencias subjetivas asociadas a cambios fisiológicos, sino que, además, derivan de la percepción que las personas tengan de una situación o suceso en función de sus metas personales”. (p.122).

Es así que el reconocimiento de las emociones presentes antes, durante y después de la elección por la docencia como profesión sin duda alguna genera un impacto en los procesos de enseñanza de los profesores, en tanto constituyen parte sustancial de su identidad profesional.

Y aunque aparentemente suela considerarse que las emociones son impropias de los docentes (Marchesi, 2007), el hecho de que no sean explícitas no significa que no existan, pues como lo plantea Heller (1977) lo no dicho se encuentra al mismo nivel de lo dicho y es que en el relato del profesor Vicente nuevamente la comodidad es un factor que se volvió determinante para la elección de la docencia, no obstante, la comodidad y la propia decisión implican emociones:

Eh... realmente nunca hubiera pensado iniciar... como maestro... eh realmente fue porque mi esposa era maestra... y pues vi su ambiente

laboral,...entonces yo veía las comodidades que tenían los maestros, los beneficios... y dije bueno, pues creo que hay la capacidad ¿no? y por eso decidí nuevamente iniciar como maestro, bueno a estudiar... este... pues la licenciatura en educación... siempre fue una ambición tener una licenciatura o una ingeniería, pero pues profesionalmente ¿no? era la primer cuestión... antes de esto yo trabajaba en una agencia de información... información para gobierno del estado, trabajaba en una revista... y pues tenía este... tenía un negocio... aparte... sí... ya terminando la licenciatura, el examen de oposición... ya me inscribo, saco mi ficha, hago mi tramite, lo presento... pues ya conforme a los resultados ya... fui este, optimo. (E5PV200618, p.2)

Las motivaciones del profesor, como el mismo lo relató, se centraron la comodidad y el deseo por tener una licenciatura, sin embargo, al no decir y/o especificar en qué área del conocimiento, se da cuenta de dicha ambición por el logro de estatus, mismo que en la dinámica de la sociedad actual se obtiene a través del grado de estudios de cada individuo y es que como lo plantea Marchesi (2007), “las emociones no son principalmente expresión de las características personales de cada individuo, sino que se generan en el contexto social, cultural y político en el que las personas se desenvuelven” (p. 121), las motivaciones están entonces influidas por las exigencias del contexto y la pretensión de inserción en la dinámica social, tendencia actitudinal que sin duda alguna indica una predisposición en la actuación docente.

Las emociones, como queda en evidencia, constituyen un amplio complejo que implica no solo a algunas, sino a todas las esferas de nuestro actuar y proceder, más aún en la profesión docente, al ser eminentemente una actividad social. Reconocer esto, permite entonces comprender que “La razón no actúa en paralelo a la emoción, a la que debe controlar y dominar, sino que también las emociones orientan a la razón proporcionando sensibilidad, dirección y prioridad” (Heller, p.121), tomando en consideración, es preciso analizar cómo es qué, desde la particular visión de los profesores se ha configurado su trayectoria profesional y la identidad que han logrado construir a partir de ello.

3.1.1. La trayectoria profesional.

La trayectoria docente asiduamente suele confundirse con la experiencia docente, argumentando ya varios años formando parte del servicio profesional, no obstante, la experiencia como lo plantea Delory (2014) implica un proceso de continuo aprendizaje respecto a la dimensión del saber intelectual y práctico, que se construye en estrecha relación con el otro, denominada como una relación “universo de experiencia” a “universo de experiencia”, en otras palabras, la experiencia es “un proceso de aprendizaje y de desarrollo en el que la persona elabora sus propios recursos y aprende a utilizarlos en diversas situaciones” (Delory, 2014, p. 696), por lo cual se hace referencia a un movimiento de subjetivación de lo vivido, que se aborda desde la Investigación biográfica.

Las experiencias, independiente de un mismo escenario, son totalmente únicas, dado que se construyen y transmiten de acuerdo a la forma y el sentido que les da cada sujeto, en tanto cada uno tiene una manera propia de vivir las diferentes situaciones, de esta manera surge lo que se denomina como biografía, que no es más que una representación que cada quien se hace de su existencia, es así que la biografización se torna en una actividad constante para cada individuo al relacionar nuestra propia existencia con las situaciones en las que nos encontramos involucrados; constituyéndose un proceso de reflexividad activo.

Al respecto Delory (2014), plantea que la biografización, “es el conjunto de operaciones y de comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros” (p. 699), trabajo de cada instante en el que se inscribe la experiencia.

Ahora bien, el proceso de construcción de la experiencia, al que hacía referencia anteriormente, se apoya de recursos experienciales como parte de una descripción fenomenológica, es decir, a lo largo de las situaciones y acontecimientos en los que se está inmerso, se constituye una “reserva de conocimientos disponibles” que funciona como un sistema de interpretación de las experiencias pasadas, presentes y futuras, proceso que da pauta de igual forma a la configuración de la “biografía de

experiencia”, es decir, la biograficidad, como la capacidad de integrar las experiencias nuevas con experiencias precedentes a partir de un código personal, no obstante, es preciso señalar que cada experiencia presenta su propia biograficidad, haciéndose menester, en algunos casos, reproducir, ajustar o interpretar.

Por otra parte, la transmisión de la experiencia, alude a una cuestión de dimensión antropológica, en la que reposa la continuidad de las sociedades humanas, de acuerdo con ello, la experiencia es transmitida bajo la forma de reglas de comportamientos y de saberes procedimentales, casi siempre transmitidos a partir de una configuración narrativa, que precisa comprender que la experiencia narrada “no es seguramente la experiencia vivida, sino una representación construida” (Delory, 2014, p. 702), de acuerdo a la forma en la que es recibida, interpretada y apropiada.

La comprensión de la experiencia del otro se vincula entonces, a partir de la relación que se establece de aquello con la biografía de experiencias, dando lugar a la heterobiografía, que ocurre cuando alguien más trae su experiencia y a partir de ello se hace una apropiación.

Con todo ello es innegable el papel de la experiencia en procesos de educación y formación, condición que se sustenta con Durkheim (1990), quien plantea que la experiencia es inherente a las sociedades impactando directamente en los miembros más jóvenes, de esta forma el aprendizaje se torna experiencial, es decir, adquirido en situación.

La escuela como parte de un sistema que educa y forma a partir de la experiencia, debe reconocer que “el fundamento de la relación y con la competencia de aprender adulta debe ser buscada en la relación con la escuela”, (Delory, 2014, p. 707), esto implica que la escuela impacta sobre la disposición adulta de aprender, dependiendo las experiencias de los individuos al estar insertos en ella.

Lo anterior atañe a la importancia de las emociones que se viven en relación con el aprendizaje y el saber, por ello la biografía de la experiencia y la biografía del

aprendizaje guardan una estrecha e importante relación con la formación desde la que se permite explicar, no solo dicho bagaje de aprendizajes y experiencias, sino la disposición presente y futura a nuevos procesos. “Todo aprendizaje... es un acto socialmente situado y socialmente construido, pero solo hay aprendizaje en la singularidad de una biografía” (Delory, 2014, p. 709).

Es así que la remisión a la trayectoria de los docentes narrada de propia voz, habrá de permitir reconocer la representación construida de sus experiencias que han permeado además en la constitución de su identidad profesional docente, comprender esto sin duda alguna, dará pauta igualmente a comprender las perspectivas que cada uno de ellos asume con relación a la atención a la diversidad en el aula y su conceptualización.

Al respecto Torres (2005), presenta una descripción de las etapas del ciclo de la vida docente, caracterizando cada una de ellas de acuerdo al análisis de resultados de un proceso de investigación y aunque considero que esto no puede ser determinante, es la tendencia que se observa en el devenir de la vida docente y que como lo planteaba anteriormente permite caracterizar las trayectorias y con ello comprender el pensamiento y práctica de los docentes.

Es así que en la etapa que Torres (2005) postula como dispersión docente²² una de las características predominantes del pensamiento se centra en enaltecer aquellas cualidades que les dotan de seguridad y fortaleza, entre las que se encuentran la responsabilidad y puntualidad:

La responsabilidad, siento que es una fortaleza muy grande en mí, este... también a veces lo... como que... para mí brincarme un contenido como que siento que no es de mí ¿sí? como que lo tengo que ver aunque vaya yo despacito, aunque no los vea todos completamente, pero que los que vaya yo viendo, queden así como que bien plasmados ante mis alumnos... (E2PV170418, p.6).

²² Profesores de 46 a 50 años.

Como queda en evidencia, en el discurso de la profesora Valeria se denota una gran importancia referida a los contenidos y su tratamiento más allá de la consideración de algún tipo a sus alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje, por ello puede decirse que su proceso de enseñanza gira en torno a los contenidos, tratándose entonces de una enseñanza tradicional, fundada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno (Durkheim, 1990).

La dinámica del acto educativo que la profesora comunica a través de lo que discurre, conlleva a la concepción de la atención a la diversidad como un proceso por el cual debe lograr que todos sus alumnos se apropien del contenido “aunque vaya despacito”, para que “queden bien plasmados”, argumento que se corrobora a continuación:

... yo los atiengo igual, ¿sí? a todos les doy la oportunidad, a todos este, cuando tomo lectura, este voy tomando por puntos a lo mejor, o por párrafos y voy, ósea ninguno discrimino, para mí todos son iguales. Este voy tomando en cuenta que todos hayan participado. (E2PV170418, p.9).

Atender a la diversidad desde esta perspectiva se centra en atender a todos igual, es decir dar la oportunidad a todos los alumnos de participar en las actividades propuestas con las que se abordan los contenidos.

Por otra parte, una de los factores que de acuerdo a Torres (2005) tiene gran impacto en la identidad que se configura a través de la trayectoria docente y que se tipifica como etapa de plenitud docente²³, es el reconocimiento que de terceros se puede obtener, en tanto existe un creciente interés en mantener una comunicación basada en el respeto, la confianza y la tolerancia:

...me han ofrecido pues este... llevarme a otros centros de trabajo y o sea se siente uno bien ¿no? se siente uno alagada. Este ciclo, fíjate, ya me iba a meter... ya iba a cometer... no, no error, porque a lo mejor no hubiera sido un error pero si ya me estaban ganando la voluntad en la... en la, de la escuela de San José Bojay, tan... la voluntad en el sentido de... honestamente en lo

²³ Profesores de 36 a 40 años.

económico porque es una escuela de tiempo completo y pues si la maestra Mago (Directora de la escuela que le hizo la invitación) me hizo el... el favor de... de invitarme y decirme maestra me falta un elemento, este yo... tengo muy buenas recomendaciones de usted, quiero, quiero formar un buen equipo con usted este... hágame el favor de venirse para acá... sin embargo este... se lo comenté a Ricardo (Director de la escuela donde labora), le digo, oye este mira cómo vez esta situación... pues considéralo dice, para empezar yo no te quiero dejar ir de aquí, este, estás trabajando bien con tu grupo, como dices tú, no tienes problemas, le digo sí, pero nadie es indispensable y dice pues no pero pues ya, este, a veces ya es un trabajo, o una forma de trabajo en la que los niños ya están acostumbrados, entonces considéralo de muchas maneras,... (E3PL170418, p.4).

Como se puede percibir, la alusión a la valoración que se le hace a la profesora Lucero por parte de sus compañeros la colocan en un momento de plenitud en el que intenta reproducir las mismas prácticas, conductas y actitudes que la han posicionado en dicho lugar, por ello, el hecho de movilizarse a otro espacio y “empezar de cero” genera incertidumbre ante la idea de perder reconocimiento.

No obstante, el reconocimiento que cobra mayor relevancia en dicha etapa de plenitud es el que pueda obtenerse por parte padres de familia, un reconocimiento que se funda en el mejoramiento de las habilidades de comunicación oral (Torres, 2005) y que de igual manera se centra en producir y reproducir aquello que se espera del docente y que forma parte de las expectativas de la comunidad escolar:

...a mí me llena mucho de satisfacción el hecho de que ahorita me han estado dando primero y segundo, me fijo la meta de que en diciembre mis niños ya lean, es un reto bien grande, y digo yo voy a ver cómo le hago pero lo vamos a lograr y afortunadamente se pudo, me siento satisfecha, que por lo menos el noventa por ciento de mis alumnos alcance esa meta de en diciembre ya leer y con los papás pues de ahí, quieras que no te evalúan, porque dicen pues es buena maestra porque logré ese propósito, que es lo que ellos dicen, en primero los tienen que enseñar a leer y a escribir... (E3PL170418, p.8).

A partir de esto, puede precisarse que la práctica docente de la profesora Lucero tiene como eje fundamental la percepción que los padres de familia puedan tener de su trabajo y las expectativas que tienen en su desempeño, es así que el interés que prevalece por su parte para ser acreedora de una buena evaluación por parte de los padres de familia y ganarse el estigma de buena maestra, es el punto nodal que direcciona su proceso de enseñanza, invisibilizando entonces a la diversidad, ante la pretensión de lograr que todos los alumnos consoliden un proceso específico y homogéneo en un tiempo estimado y determinado.

Aunado a lo anterior en esta etapa de plenitud docente, se asume que toda experiencia precedente ha aportado significativamente al desempeño del rol docente, lo cual constituye el intento de la configuración de una identidad que busca ser reconocida, tal como se muestra en el relato de la profesora Elena, quien rememora como parte de su trayectoria, las funciones que desempeñó:

...en esa escuelita era yo la única, la intendente, la directora, la maestra, llegas así de ceros, no sabes qué hacer con los niños, no sabes qué hacer con la escuela, no sabes qué hacer con el papeleo, pero pues poco a poco vas apoyándote de los demás compañeros, hasta eso que si me apoyaron muchísimo, tanto los maestros como compañeros (E1PE160418, p. 2).

La alusión a esto, conlleva a reflexionar el impacto de los roles que se van desempeñado en el devenir docente (Postic, 1998) y que forman parte ineludible de la identidad que se configura, el carácter de la práctica educativa que se desempeña, así como el conjunto de perspectivas que se significan a la labor educativa. Es así que la perspectiva de atención a la diversidad que concibe la profesora se centra en plantear y organizar las actividades para los alumnos.

De forma paralela Torres (2005) esboza otra caracterización del devenir en la trayectoria docente, haciendo alusión a la etapa de consolidación docente²⁴, en la que la que el profesor construye y reconstruye un discurso propio en torno a la autoconcepción como un individuo capaz con un alto grado de satisfacción:

²⁴ Profesores de 31 a 35 años.

... el estar con los niños, el conocer... que... muchos de ellos... requieren mucho de ti... todos, en cuanto aprendizajes, en cuanto a lo que tú les vas a transmitir, pero hay niños que siempre quieren el abrazo, que siempre quieren... no sé el, el simplemente llegar a la escuela y que no se encuentren con lo mismo que hay en casa ¿no? entonces, eso es algo que siempre me, me ha gustado, el, el, el estar con los niños, el saber que en tus manos tienes semillitas que, que dependen de ti para crecer... bien o... desviarse. (E4PE290618, p.2).

El reconocimiento que se hace a la propia labor, manteniendo en primer plano en el discurso al alumno como lo hace la profesora Alma denota el establecimiento de un pensamiento pragmático que se distingue por la construcción de la identidad en torno al rol que se asume con los alumnos, en este caso en particular, la profesora se asume como un figura fundamental e incluso determinante en el desarrollo integral de sus alumnos, haciendo alusión a aspectos de orden cognitivo como afectivo. De esta forma atender a la diversidad reside en dotar a los alumnos de experiencias académicas y afectivas que les permitan sentirse y crecer bien, aunque, como lo plantea la profesora, esto no pueda ocurrir con todos los alumnos.

Ahora bien, en la misma etapa se ubica el profesor Vicente, quien relata en su discurso un alto grado de satisfacción con su labor al ser reconocido por sus alumnos, por lo cual es posible reconocer la importancia que atribuye a sus alumnos y la percepción que tienen del acto educativo y específicamente de la figura docente:

...Eh... fijate que pues te llevas muchas experiencias este... hay momentos en que cuando un niño te agradece o ves su emoción o que... cuando te dice que aprendió algo y saber que eres participe de ello, cuando te das cuenta de que lo que hiciste en el día pues a lo mejor no lograste que todos, todos me entendieran o comprendieran, pero algunos de ellos este... si lograron aprender, pues quizá es una parte satisfactoria pues saber finalmente que lo que tú haces pues si influye o si es empleado, si lo utilizan los chicos ¿no? (E5PV200618, p.2).

Con lo anterior se denota entonces, el alto grado de importancia que le es conferido a aspectos tales como el reconocimiento y aceptación de la labor docente, por parte de padres de familia y alumnos, en tanto se interpreta que la práctica se encuentra directamente en función de las expectativas ya no solo de un Plan y programas, sino de una comunidad educativa, invisibilizando entonces a la diversidad de alumnos y sus ritmos de aprendizaje para alcanzar una meta a partir de prácticas homogeneizadas, entiendo esto, como los métodos o actividades, considerando conscientemente, tal como lo expresó el profesor, que algunos o muchos no logren alcanzar los aprendizajes.

En este sentido, las trayectorias docentes, como se pudo apreciar, constituyen un factor fundamental para comprender las perspectivas de atención a la diversidad que cada docente posee, la forma en la que conceptualizan a la diversidad y los mecanismos empleados para atenderla.

El reconocimiento de las características de la experiencia e identidad de los docentes permite comprender cómo es que se han apropiado de los diversos procesos educativos, así como los matices propios de su pensamiento y actividad docente, punto de partida para desentrañar las perspectivas de atención a la diversidad.

3.2. La diversidad como concepto desde la perspectiva docente.

Las prácticas educativas se configuran en torno a todo un conglomerado de decisiones y acciones que tienen génesis a partir de la conceptualización y cosmovisión del orden de las cosas que los docentes logran configurar como parte de su identidad profesional. Ahondar en ello, permite entonces, comprender y explicar la naturaleza de sus acciones partiendo del complejo teórico que las sustenta.

Al respecto Lee (1989) plantea que las distintas perspectivas de los docentes con referencia a cualquier estudio de la enseñanza, se caracterizan por asumir una concepción del rol del docente y de los propios alumnos; comprender esto, conlleva

a reconocer el énfasis especial en el rol activo del docente que delinea lo que pudiera considerarse como la didáctica, asumiendo que no existe un modelo único de decisiones, pues ante toda etapa de generalización sigue una particularización de detalles concretos.

Es así que la didáctica de cada docente se encuentra en función de los referentes conceptuales que ha asimilado como parte de su función y que no necesariamente se encuentra en relación con referentes teóricos formales sino con todo aquello que ha logrado construir de su conocimiento empírico y acercamiento al conocimiento formal.

Todo ello resulta eminentemente necesario para comprender qué es lo que hace que el proceso de enseñanza sea específicamente humano, entendiendo además que todo lo que los docentes hacen es consecuencia de su pensamiento, de esta forma ahondar en los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los maestros pueden aumentar la comprensión de algunos de los rasgos más visibles y conocidos del proceso, en tanto tienen consecuencias pedagógicas significativas (Clark, 1986).

Tomando en consideración lo anterior, resulta imprescindible para el fin de esta tesis reconocer la conceptualización que los docentes sostienen con respecto a la diversidad, fundamento de vital importancia para comprender y explicar, después, la atención a la diversidad que desde el particular bagaje pedagógico emprende cada docente.

Es importante destacar que tal como lo plantea Clark (1986) el tipo del pensamiento de los enseñantes durante la interacción en el aula difiere cualitativamente de los tipos de pensamiento que se producen antes y después de esa interacción, por lo que acceder al pensamiento es sólo el contexto psicológico de la enseñanza.

Para ello es imprescindible recordar que la diversidad obedece a una polisemia muy basta, por lo que su acepción y asunción por parte de los docentes tiende a hacer referencia a una multiplicidad de significados de acuerdo, como se planteaba anteriormente, a las experiencias y bagaje teórico formal e informal de cada

docente; en este sentido una de las referencias conceptuales respeto a la diversidad se remite al complejo moral, pues tal como lo expresa la profesora Elena, una de las referencias más asiduas a la diversidad es la carga ética y moral de los estudiantes.

La diversidad... Este... Pues si... si está muy... muy este... cómo se dice... muy presente, empezando por... por la educación de cada una de las familias, las familias son muy, muy diferentes, no hablemos de religión, igual en eso no nos metemos... pero si este, hasta en la forma de expresarse con los hijos hacia sus papás, los papás hacia sus hijos y aquí vienen los niños y... y actúan igual que como actúan en casa se podría decir, entonces, si, si me ha costado mucho ese... ese tipo de este de relación entre los niños, porque si tienen diferentes formas de... pues de ser educados en su casa, a ese tipo de diversidad. (E1PE160418, p.4).

Tal como lo vierte la profesora en su discurso, una de las preocupaciones y tema clave del proceso educativo es el aspecto moral y valoral de los alumnos, asumiendo desde esta perspectiva que la diversidad se ciñe al reconocimiento de alumnos *educados* y *mal educados*, pues tal como lo plantea Jackson (1999) una de las tareas del docente es cultivar y guiar a los jóvenes en referencia a lo moral²⁵, dotando con ello del carácter integral y humano que precisa la educación actual.

No obstante, poco o nada de la práctica de acuerdo a la descripción anterior alude a la educación integral y su enfoque humanista, pues el hecho de fomentar una moral, así como valores específicos entre los alumnos, corresponde a lo que Delamont (1964) plantea como una práctica educativa centrada en las estrategias del profesor y específicamente en el control sobre el contenido, lo cual implica hacer explícitas sus expectativas sobre la clase y plantearlas y replantearlas frecuentemente. Controlar el contenido y la conducta de los alumnos es una expresión de sus modelos esperados.

²⁵ La moral es el conjunto de costumbres, normas, tabúes y convenios establecidos por cada sociedad. (Durkheim, 2001).

Ahora bien, otra referencia conceptual de la diversidad que sostienen los docentes es la asunción de éste término como el conjunto de todas las diferencias existentes entre los alumnos, conceptualización que exalta entonces, la generalización del término, es decir, se asume que la diversidad hace referencia a todas las diferencias existentes entre los alumnos sin enfocar la atención en una particular variante; asumir y discursar de esta forma a la diversidad es aún más un claro ejemplo de la tendencia de homogenización que, paradójicamente surge de la generalización de la diversidad. Ejemplo de esto se expresa en los discursos de las profesoras Valeria y Lucero y el profesor Vicente:

Este... pues siento que... que todos somos este... un mundo en sí mismo ¿sí? Y por tanto debe ser respetado, tanto sus ideas, sus este, conflictos, sus problemas, su forma de aprendizaje, su forma de vivir, entonces, este siento que primero tenemos que entender la nuestra para poder este, respetar a los demás ¿sí? (E2PV170418, p.6).

...La diversidad es... pues... saber este... apreciar... eh las diferencias que existen en... de manera general, o sea todos los sentidos ¿no? de... este, de lenguaje, en este caso, de aprendizaje, de comprensión, de... de... de ritmos de trabajo y demás o sea ya enfocándolo al ámbito educativo... (E3PL170418. p. 14).

Bueno es que hay mucha diversidad es una palabra muy extensa ¿no? eh tan solo diversidad cultural quizá este... pues hay diversidad en cuanto a las formas de aprendizaje... de los niños, no todos aprenden de la misma forma, hay diversidad en cuanto a actitudes, no todos los niños vienen con la misma disposición, hay diversidad en valores, no todos los niños tienen este... pues ese... este... pues algunos son respetuosos ¿no?, no todos son irrespetuosos, no todos este... vienen con los mismos valores inculcados de casa, inclusive pues hay diversidad de valores ¿verdad?, hay diversidad este... de gustos también, no a todos los niños les gustan las mismas cosas... si... digo hay diversidad este, inclusive necesidades, no todos los niños necesitan las mismas cosas,... (E5PV200618, p.3).

Montes (2005) plantea que, si bien el reconocimiento de las diferencias es una parte esencial, la conceptualización de la diversidad que permita comprender en primera instancia el término para luego direccionar la práctica educativa “debe comenzar entonces realizando un breve análisis de esta realidad que nos permita <<entender>> en toda su amplitud el concepto de <<diversidad>>... A partir de ese momento, cuando hayamos presentado la realidad sobre la que pretendemos hablar, debemos entonces poner en marcha las estrategias que nos pueden ayudar a <<atender>> a toda esa diversidad” (Montes, 2005, p. 201).

Cabe destacar que la realidad a la que se hace alusión va más allá de la multiculturalidad existente, como lo refieren los profesores, la diversidad aborda otras cuestiones relativas a la propia historia de la enseñanza y la actividad docente como son los alumnos con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales, las diferencias en los ritmos y estilos para aprender, las motivaciones e intereses, etc.

Al respecto, la referencia conceptual de la diversidad de la profesora Lucero destaca las diferencias en los ritmos y estilos de aprendizaje:

...que tenemos que comprender que no todos los niños van a aprender de la misma manera, en el mismo momento, este... dIII... ahora sí que... si de, de la misma forma, a lo mejor todos te van a llegar a como la lectura, todos te van a alcanzar a leer pero no todos el mismo día... a lo mejor uno lee... este, en un mes, otro lee en tres meses, otros leen, entonces este... pues tiene su... sus... sus variantes. (E3PL170418, p.14).

Sin embargo tal como lo planteaba anteriormente, existe una discrepancia entre el pensamiento del docente y lo que ocurre en la interacción entre el docente, el alumno y el conocimiento, hago referencia a esto pues si bien la profesora Lucero conceptualiza la diversidad como los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos, en otra parte de su discurso revela la perspectiva homogeneizante desde la que opera su práctica educativa, haciendo alusión a sus expectativas, mismas que parecen ser la directriz de su rol:

...me siento satisfecha cuando si logro eso, que... pues por lo menos el noventa por ciento de mis alumnos alcance esa meta... de en diciembre ya leer... (E3PL170418, p.9).

Con ello se entiende entonces que es la búsqueda de la eficiencia docente²⁶ la que determina el particular rumbo de la práctica docente, el tipo de interacciones entre alumnos, docente y contenido, así como el lugar que se le confiere al rol que asumen cada uno de esos tres agentes.

Finalmente, una referencia conceptual de la diversidad presente en los discursos de la profesora Alma y el profesor Vicente, alude a la diversidad como toda la gama de multiculturalidad a la que hacía referencia anteriormente Montes (2005). Por su parte la profesora Alma destaca la importancia de recuperar las bondades que oferta la multiculturalidad, sin embargo, resulta poco explícita la manera de hacerlo:

...la escuela es una selva... es una selva dónde vienes a trabajar con veinte costumbres distintas, veinte culturas distintas, veinte formas de pensar distintas, entonces al momento en que tú llegas y te enfrentas tienes que, como que decir, vamos a echar todas estas culturas a la bolsa, tratar de hacer una mescolanza para que, sacar de todos esos, esa mezcolanza todo lo bueno, lo bueno, lo bueno para que tú puedas trabajar... (E4PA290618, p.4).

Nuevamente el discurso refiere a la conceptualización de la diversidad como diferencias culturales, sin embargo, ¿qué diferencias son las que se echan a la bolsa para hacer una mezcla (que de igual forma hace alusión a la homogeneidad), obtener bondades y cómo es posible hacerlo? Y es que como lo plantea Flanders (1977) todo ello puede ocurrir a partir de un intercambio interactivo que ocurre cuando el profesor tiene mayor posibilidad que los alumnos para modificar una tendencia determinada, en otras palabras, ocurre cuando el profesor es quien determina qué aspectos o elementos de esas diferencias le sirven para emprender la práctica educativa.

²⁶ Hace referencia a lo que el profesor hace cuando enseña y el efecto de estas acciones sobre el crecimiento y desarrollo de sus alumnos. Alude además, desde un carácter subjetivo a todo lo que el profesor hace que produce algún efecto sobre los resultados educacionales. (Flanders, 1977).

Referencia a lo anterior, la hace el profesor Vicente, quien si bien destaca el reconocimiento de la polisemia de la diversidad, su discurso se enfoca al reconocimiento de la homogeneización o invisibilidad de la diversidad por parte de los docentes en función de la posición jerárquica de su rol y/o intereses:

...diversidad considero que es una palabra muy extensa, va desde el salón, el aula, el contexto, inclusive hay diversidad en nosotros como docentes..., de la forma de hacer nuestra labor docente, nuestros intereses inclusive, que influye mucho en la forma en que uno enseña, a veces las asignaturas que no nos gustan, pues no las enseñamos... o no creamos un buen ambiente de aprendizaje en ellos y es parte de esa diversidad. (E5PV200618, p.4).

Lo descrito por el profesor, resulta interesante en tanto da cuenta de una realidad inminente del propio sistema educativo, y es que a pesar de que la diversidad en el aula es una realidad innegable, lo que ocurre es que no ha sido tomada en cuenta por el sistema educativo mismo y mucho menos por docentes, quienes independientemente de la conceptualización de la diversidad que asuman, reconocen la existencia incuestionable de la diversidad operando un tratamiento homogeneizador de la enseñanza.

3.3. La tendencia de homogenización.

Históricamente la escuela ha sido un instrumento perpetuador de la desigualdad social (Tadesco, 2000) en tanto opera como un sistema de selección de aquellos estudiantes que demuestren mayor apropiación de elementos teóricos y prácticos que le son conferidos a través del acto educativo, relegando a aquellos alumnos que por sus particularidades no logran un estándar estimado.

Desde esta perspectiva, la escuela, a través de las prácticas ha configurado un contexto clientelar que ha derivado en la concepción de una economía del conocimiento que caracteriza al acto educativo como una relación proceso – producto en tanto se asume que los estudiantes consumen lo que la escuela oferta y como lo oferta.

En este sentido Bauman (1999), plantea un hecho de suma relevancia que dota de un enfoque distinto a la educación y al acto mismo de educar; propone enfocarse en el proceso más que en el resultado.

Concebir la educación desde esta perspectiva conlleva a reconocer la calidad de la educación como un acto desigual en tanto las prácticas educativas se acercan a la personalización, es decir, a centrarse en las características y necesidades de los alumnos; todo ello ha de suponer la ruptura de un paradigma educativo aún vigente, delega a las prácticas que hasta el día de hoy se han perpetuado que consisten en la valoración del proceso educativo a través de los resultados vertidos por los estudiantes, priorizando así el cumplimiento de los estándares, homogenizando prácticas y procesos en detrimento de los intereses, motivaciones y potencialidades de cada alumno.

Innovar o pensar de manera distinta a la educación a partir de este contexto y realidad educativa conlleva al replanteo filosófico que postula Giroux (1988), qué es educar y para qué se educa, toda vez orientada la reflexión y análisis respecto a estos cuestionamientos, se pueden establecer pautas de acción para proyectar un “futuro donde, desde la igualdad de hecho y de derecho, crezcan y se proyecten las diversidades. En este sentido, enseñar adquiere nuevos significados para relacionarse con las nuevas tecnologías de la comunicación, para leer y entender mejor la realidad y para asimilar al propio tiempo la rica tradición cultural y muchas otras expresiones culturales emergentes y cambiantes” (p.1).

Sin embargo, pensar en la educación desde un nuevo paradigma, en el contexto educativo actual entraña toda una serie de complejidades que devienen de una consolidada tradición educativa, caracterizada por su configuración identitaria apegada a la habituación de prácticas que han dado cabida a “sociedades complejas que se han vuelto tan rígidas que el mero intento de renovar o pensar normativamente su “orden”, está virtualmente obturado en función de su utilidad práctica y, por lo tanto, de su utilidad esencial... sin ninguna posibilidad de libre elección” (Bauman, 1999, p.4).

Es así que la concepción del docente, que de acuerdo a Giroux (1988) ha seguido produciéndose a través de los procesos formativos, es la de un simple ejecutor de procedimientos de contenidos predeterminados e instruccionales, por lo que su tarea se aboca a legitimar una pedagogía basada en la gestión, esto es de acuerdo al mismo autor, el fraccionamiento del conocimiento en partes discontinuas que se estandarizan para facilitar su gestión y consumo que a la postre se miden a través de formas predefinidas de evaluación; dicha descripción como se puede apreciar, no es más que una proyección de la gradualidad de los contenidos y la forma en la que se haya organizado el trayecto formativo.

Ante este panorama se precisa redireccionar la función docente como profesionales reflexivos de la enseñanza que sustituyan el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción escolar, de manera tal que se combine la reflexión y la práctica académicas.

Es preciso ahondar también en una premisa que entraña la concepción de los profesores como intelectuales transformativos y que implica a los procesos de intervención e innovación, atreviéndome a asegurar, constituyen el punto de partida para tal pretensión y es justamente la perspectiva filosófica que cada docente debe poseer con respecto a qué es educar y para qué hacerlo.

Dichas interrogantes aluden a procesos de una constante y permanente reflexión y análisis sobre la práctica, así como la consideración de toda una gama de variables que conforman la totalidad educativa, sociedad, historia, pedagogía, currículum y cultura, todo lo cual constituye al proceso de investigación.

De esta manera, entender las perspectivas de atención a la diversidad en el aula que cada docente ha configurado en torno a su práctica, constituye un proceso analítico y reflexivo que permite comprender, reconocer y explicar los aspectos que la conforman y la dotan de una esencia, con el objetivo de crear las condiciones necesarias para transformar los procesos a partir de lo que se planteaba anteriormente, un replanteo filosófico que proyecte una tendencia a la atención a la diversidad a partir de su reconocimiento y comprensión de su naturaleza.

Sin embargo, como lo plantea Montes (2005):

“todo esto se agrava cuando la realidad de nuestro sistema educativo plantea un modelo de educación comprensivo en el que todo el alumnado tendrá un currículum común hasta los diecisiete años. Es aquí donde surge uno de los grandes conflictos educativos desde el punto de vista práctico: ¿cómo atender a la diversidad del alumnado y todo lo que ello conlleva y trabajar a la vez sobre un currículum común y <<comprensivo>> para todos?” (p. 204).

Lo anterior se plantea entonces como le génesis de una marcada tendencia de homogeneización por parte de los docentes a través y por los distintos dispositivos que direccionan la práctica educativa como el Plan y Programas de estudio, la planeación, la evaluación y la práctica educativa vivida con los estudiantes.

3.3.1. La homogenización de las prácticas educativas.

Como parte del proceso de escolarización, la escuela como institución se ha ceñido bajo las premisas de la industrialización, (producción – reproducción), dando pauta a todo un conglomerado de tipificaciones y hábitos que conforman las prácticas educativas, para dar génesis a la reproducción cultural.

Es así que el currículum, entendido como un instrumento de la escuela en tanto institución pensada y diseñada para moldear a los individuos (Salamón, 1980), surge como un objeto simbólico empleado para la producción social desde el que se vierten símbolos y contenidos, orden y evaluación en términos de trabajo manual y mental. Dicha producción tiende a la reproducción social de la base material y la cultura existente, es decir, el conocimiento, destrezas, valores y la fuerza del trabajo. Transmisión pedagógica que se encuentra estrechamente vinculada a la estructura económica, social y cultural prevaleciente a la época.

Tal como lo establece Díaz Barriga (2003) el currículum comprende una polisemia muy basta, no obstante, según Lundgren (1992, p. 24) señala que el currículum son los “textos producidos para solucionar el problema de la representación”, textos que

son una selección de contenidos y fines para la reproducción social que implica una organización del conocimiento y destrezas, indicando los métodos con respecto a cómo ha de procederse con los contenidos seleccionados, en términos de su secuenciación y control.

De esta forma el currículum surgió como un recurso rector para atender la educación del hombre tras el fenómeno de la industrialización (Lundgren, 1992), sin embargo, tal como se planteaba anteriormente, la polisemia que se le atribuye lo equipara a conceptos como evaluación y planificación que adquieren un enfoque distinto al empleárseles con un adjetivo que introduce las formas metodológicas con dichas expresiones, por ejemplo, evaluación sistemática, formativa o sumativa, planificación estratégica, técnica o por objetivos, o desde el ámbito curricular, la perspectiva tradicionalista, crítica e integral.

Ahora bien, la operación del currículum remite a precisar la finalidad de la educación que oferta la escuela como institución, por ello Durkheim (1992) plantea que tanto la educación como la instrucción son procesos cuya finalidad es reproducir y transmitir la cultura que se denomina como la influencia que ejercen las generaciones adultas sobre aquellas que no están preparadas para la vida social, estimulando y desarrollando estados físicos, intelectuales y morales que se exigen tanto por la elite dominante como por el medio particular; función que Dewey (1916) define como una forma de control social.

Al respecto, ya en reiteradas ocasiones se ha referido que la función principal de la escuela ha sido la de moldear al individuo en una dirección específica para formar un modo de pensar humano igualmente específico, hago referencia a esto, pues tal como lo plantea Lundgren (1992) la educación implica orientar la personalidad en una determinada dirección para formar un modo de pensar humano. Es así que la escuela se concibe como un entorno para la formación con una organización espacial, fines e ideas incorporadas a su propia existencia. Durkheim (1983) sintetiza lo anterior al situar a la escuela como orientadora de la mente y la voluntad para dotar al alumno del ímpetu necesario en la dirección apropiada, más allá de prácticas o hábitos mentales.

Esta concepción curricular, como se planteó anteriormente, responde a las necesidades generadas por la industrialización (Lundgren, 1992), cuestión que constituye un cambio en la consideración de la educación, sustituyendo la filosofía kantiana de educar para impulsar todas las potencialidades de la naturaleza humana dotando al hombre de la mayor perfección posible, por una concepción más racional, *educar al ciudadano, educar para la democracia y educar para el empleo*, en otras palabras educar para resolver los problemas de la sociedad.

La divergencia en la forma en la que se ha concebido la educación se explica a partir del contexto de reproducción en el que emana el currículo, encontrando además un contexto de formulación y un contexto de realización, totalmente paralelos a pesar de la eminente relación que deberían poseer.

Ante este panorama, la escuela se convierte en un espacio institucional donde el currículum cobra sentido de forma bidireccional atendiendo a *el deber ser* y *el ser*, en un marco claro de delimitación de roles, funciones, tiempos y espacios que dan pauta, al menos en las prácticas más tradicionales, a diversos mecanismos inherentes a la institución escolar, como la coacción, legitimación, control social y homogeneización, atendiendo con ello en mayor medida al *deber ser*, en supeditación *del ser* (Lundgren, 1992).

Con lo dicho hasta aquí se da cuenta de cómo la escuela se ha convertido históricamente en una institución reproductora de un orden social específico empleando el currículo como objeto simbólico que dicta premisas y pautas de acción concretas a los docentes quienes operan según su propia experiencia e interpretación, en tanto que se reconoce además como una constante toma de decisiones, entre lo que se conoce y lo que se interpreta, convirtiendo el acto educativo en un sistema de reproducción de subjetividades.

No obstante, la tendencia asidua entre los docentes se ciñe justamente en considerar al currículum como algo dado sin posibilidad activa de tomar decisiones con respecto a qué enseñar o para la elección de contenidos, tal como lo expresa la profesora Alma:

...pues de sobra sabemos... que es nuestro... nuestro manual... de ahí partimos, porque, por qué ahí tiene los aprendizajes que los niños deben de adquirir, dependiendo del tema que se esté viendo, de, este, conocemos los lineamientos que debemos de seguir... pues es nuestro, nuestra base rectora, pero... pero es flexible... también, lo podemos adaptar,... ahora el Plan y Programas me sirvió para defenderme... para dar un argumento de... aquí está el porqué, por qué la suma y la resta... este horizontal... entonces, ha sido para mí, eso, mi referente, de donde partir, que debo de lograr en los niños, como le puedo hacer y así (E4PA290618, p.12).

Sin embargo, como lo precisa la profesora, aún ante la concepción del currículum como algo dado, un factor siempre latente es la autonomía de los docentes para plantear adecuaciones, tal como lo expresa el profesor Vicente en el discurso siguiente, tomando siempre como punto de referencia los planteamientos curriculares:

Bueno es que por ejemplo, tan solo en contenidos, pues ya, ya no es, para mí yo no considero que es algo opcional, tienes que abordar el contenido, tienes que hacerlo, ya lo único que haces pues es ajustarlo a lo, a lo que, a tu contexto ¿verdad?, es lo único que hago, yo veo el contenido, o sea no lo veo como una opción, es algo que tengo que hacer y ya, nada más lo ajusto a lo que hay, a lo que tengo, a lo que puedo hacer. Partiendo de una generalidad. (E5PV200618, p.9).

Es así que, si bien se considera al currículum como algo dado, se asume que hay una ligera autonomía por parte del docente para realizar adecuaciones, explicado así por Sacristán (1998), “el currículum común supone una cultura general, que ofrece bases mínimas, para desenvolverse en la sociedad”. (p. 197), no obstante, dichas bases mínimas ofrecen una perspectiva homogeneizadora, ante el supuesto de que todos los alumnos logren alcanzar un estándar estimado, que, de acuerdo al sistema educativo deberá medirse a través de procesos específicos de evaluación empleando el examen como principal instrumento.

Al respecto, es preciso señalar que una connotación que continúa vigente en referencia a la relación entre la concepción curricular y la evaluación, es el utilitarismo al que se le ha asociado, es decir, la acción por sí misma mediante la transformación de la teoría a la práctica y los múltiples intentos por parte de los docentes para reproducirlos incluso a través de las adecuaciones, tal como lo relata la profesora Elena:

No, no, no, no, ahí es donde entramos ya nosotros ¿no? Nuestras adecuaciones a esos... a esas planeaciones que hacemos este, para cada uno de esos, de esos niños porque también nos lo dan como decimos plano y para ser te sincera, así lo ejecutamos. Ehm... Muchas actividades te las dan así como... para todos, hablamos por ejemplo de la ciudad ¿no?... Y muchos niños no han ido a una ciudad. (E1PE160418, p.5).

Desde esta perspectiva se concibe entonces que una condición del currículo es que excluye a ciertos alumnos al exigir lo mismo a todos, de esta forma, como lo señala Sacristán (1998) si la escuela no prevé comprensión a sus estudiantes, seguirá provocando desigualdad al homogenizar contenidos y por ende prácticas educativas, es así que propone la diversificación de contenidos escolares para que todos los alumnos encuentren posibilidad de expresar y desarrollar sus capacidades, respetando el sentido de igualdad que tiene el curriculum común y aunque dicho planteamiento se reconoce por parte de los profesores y específicamente por parte de la profesora Lucero, como a continuación relata, todo ello entraña una cuestión... cómo hacerlo:

...nos dice deben de atender... deben de atender a la diversidad, pero los contenidos no lo... ahí no nos están diciendo... bueno si tienen un niño con tal, con tales características vas a manejar... por este contenido... pero lo vas a trabajar con estas características, o con estas adecuaciones, o sea ahí nos dicen, tú atiende a los niños dentro de todas las diversidades ¿no? de todas las... a pero estos son tus contenidos y tus contenidos te los dan de manera general y ahí hazte bolas tú como puedas, entonces si de verdad estuviéramos capacitados como institución, como... como decidas este...

nosotros como docentes... para eso... pues también nos deberían... siento yo, o sugiero yo que nos deberían de fortalecer un poco en ese sentido, no darnos las cosas este... tan... tan... general, ósea saben que hay adecuaciones, pero por lo menos clasificar ¿no?,...(E3PL170418, p.24).

La necesidad de obtener respuestas ante el cómo, tal como lo deja ver la profesora Lucero, deviene, de acuerdo a Sacristán (1998), de la propia naturaleza del currículo, la taylorización, así como la progresiva graduación de la enseñanza; todo ello ha alejado aún más al profesorado de desarrollar competencias metodológicas imprescindibles para atender a la diversidad, justo porque el tratamiento del currículum que se emprende se asume como un instrumento homogeneizador, de esta manera atender a la diversidad a partir del currículum es, de acuerdo a la profesora Alma algo que no es posible:

...yo considero que no, por qué, porque ahí nos ponen... cómo te diré... como que para un... solo un prototipo... considero que sólo es... para niños que... siempre pueden hacerlo, consideran que todos los niños están en un mismo nivel... yo considero que ven que el referente para los niños de primero es así y todos están así, pero no han venido a ver a Ernesto, no han venido a ver a Alexander...entonces siento que... si nos ayuda porque nos ayuda y es nuestro eje, pero si hace falta considerar esa diversidad (E4PA290618, p.10).

Tomando como punto de referencia todo lo anterior, se asume entonces que la búsqueda de las respuestas al qué y el cómo, que los docentes emprenden para ejecutar su práctica educativa, se aboca únicamente al plan y programas de estudio, sin embargo, Sacristán (1998) hace alusión a la eminente necesidad de un rol intelectual activo por parte de los docentes, ejerciendo su calidad autónoma para operar según la optatividad y la diferenciación, que consiste en ofertas curriculares diferenciadas y por ende modalidades que implican desiguales niveles de exigencia.

En referencia a lo anterior, Candela (2001) plantea que para ofertar una educación que atienda a la diversidad, a las características y necesidades de cada alumno, es preciso pensar en una enseñanza desigual en función del marco teórico y práctico de cada docente, planteamiento que es reconocido por la profesora Valeria:

...bueno, es que el plan y programas pues si puede estar este sujeto ¿no?, o está este, plasmado lo que tenemos que aprender o tenemos que darles a nuestros alumnos pero también, ahí ya depende de nosotros, ¿no? para poder atender la diversidad, algún niño que no... no puede con ese aprendizaje, etc. ahí tenemos que entrar nosotros para este, la actividad diseñarla para ese tipo de alumnos, para el que rápido termina, para el que rápido comprende... (E2PV170418, p.10).

Lo dicho por la profesora implica entonces el reconocimiento de “los desiguales puntos de partida de los alumnos ante el currículo común o ante cualquiera de sus componentes, reclamando en la enseñanza obligatoria tener en cuenta una preocupación compensatoria para aquellos que más necesitan la enseñanza por su capital cultural” (Sacristán, 1998, p. 219), de esta manera, el pensamiento activo, crítico y reflexivo de los docentes se precisa como eje nodal en la oferta de una educación para todos, planteamiento al que hace alusión la profesora:

...pero también aprendí algo de Renata, (Profesora que fue compañera de la escuela), que decía, -es que sí vienen en el plan y programas, pero a lo mejor, si tú los ves todos los contenidos, pero no los ves bien entonces qué aprendizaje fue ese, más vale que veas dos, tres, pero que sean bien aprendidos... (E2PV170418, p.12).

De esta forma, las decisiones que sobre el currículum se tomen, habrán de corresponder a los métodos pedagógicos y la gestión de ritmos de aprendizaje, entendiendo que el método no es sólo una forma de enseñar, sino un modelo de comportamiento físico, social, intelectual y moral para el alumno (Sacristán, 1998), todo lo cual precisa de una claridad filosófica con respecto a responder, qué contenido debe ocupar el tiempo de la enseñanza, qué se pretende con la enseñanza y cuál es el afán del aprendizaje, hacer eso supone, clarificar qué función se desea que se cumpla.

Como resulta evidente, lo vertido hasta aquí refleja una compleja perspectiva del ámbito curricular, constructo que, como en reiteradas ocasiones se refirió, en la cotidianeidad de las aulas se da como algo dado para la generalidad, en detrimento

de la diversidad, sin embargo, todo ello conduce justamente a cuestionarse qué es lo que está dado, quién lo dispone de esa forma, sus implicaciones y consecuencias en la práctica educativa y el rol del docente frente a su inherente tarea de construcción social.

De igual manera, se devela una realidad a la que evidentemente se han ceñido la mayoría de los docentes, al cuestionar poco o nada del porqué disponemos de los contenidos y del currículum en general sin reflexionar acerca de su naturaleza, reproduciendo, tal como lo plantea Sacristán (1998) los intereses y necesidades de fuerzas políticas dominantes que esperan seamos el instrumento para producir el tipo de hombre que se necesita.

Ahora, si bien es cierto que los profesionales docentes no poseemos ninguna injerencia en la formulación del currículum si podemos emprender una pedagogía crítica que sea conducente a frenar la desigualdad de la que se es parte cuando nos asumimos solo como ejecutores de lo dado.

Finalmente es importante reconocer la capacidad de adquirir las condiciones que Sacristán (1998) establece deben tener los docentes para lograr un cambio, cuyo punto neurálgico radica en el compromiso. Un compromiso por transformar la enseñanza obligatoria, en oportunidades para que los desfavorecidos logren apropiarse de conocimientos, habilidades y valores que probablemente su capital cultural familiar no le pueda proveer, atendiendo a la diversidad, a partir de una planeación y evaluación al servicio de los alumnos y no al servicio docente, como se verá a continuación.

3.3.2. Planeación y evaluación, al servicio docente.

Las prácticas educativas que tienen ocurrencia en el aula evocan un sinnúmero de significados que se dejan entrever tanto en el plano de lo explícito como en lo implícito, el trabajo docente no radica únicamente en *cumplir* cabalmente con las estipulaciones de un Plan y Programa de estudios que pudiera resultar descontextualizado, es menester que a partir de la toma de conciencia de la tan

importante labor en las aulas, se reflexione en torno a las acciones necesarias para la organización de la intervención docente, como lo son la contextualización, el diagnóstico y el diseño de situaciones de aprendizaje que contemplen estrategias y actividades para el abordaje de unidades de aprendizaje, los espacios donde se habrán de llevar a cabo dichas actividades, los tiempos considerados para su realización, así como la consideración de una metodología de la enseñanza que será sustento de las acciones que se emprendan en el aula, esto con la finalidad de orientar la intervención, es decir, determinar dónde estamos y hacia dónde nos dirigimos.

Lo anterior hace referencia a los elementos para la intervención docente y específicamente a los componentes curriculares que para el abordaje y tratamiento de un contenido didáctico deben organizarse en la planeación didáctica.

Las actividades que cobran especial relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, coadyuvando a su constante mejora, son la planeación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, que, a través de un correcto tratamiento y comprensión de la funcionalidad de cada una de estas, es posible encontrar las orientaciones que nos permitan obtener de la producción de dichas actividades los fines que se plantean.

Por largo tiempo, como parte de discursos informales entre colectivos docentes, la planeación ha sido considerada solo como un requisito administrativo, suponiendo que los elementos presentes en el Plan y programas de estudio 2011 e incluso los libros de texto son suficientes para el acto educativo.

La tendencia actual del proceso educativo plantea una escuela en la que el niño debe ajustarse a una organización impuesta de tiempos, espacios e instancias de producción incorporándose a un nuevo lugar, el de alumno, todo lo cual se organiza justamente a través de la planeación, sin embargo, el papel que se le confiere al estudiante no suele ser el principal, planificando en función de los intereses del docente y en detrimento de las particularidades de cada alumno, se decide ignorar el hecho de que reconocer al estudiante es el punto de partida fundamental que debería direccionar al acto educativo.

Cuando nos proponemos planificar u organizar nuevas propuestas que se van ajustando en forma permanente y pensamos en las diferentes estructuras de desarrollo del niño en edad escolar, aparece la necesidad de adecuar su conducta y su ritmo de aprendizaje a las exigencias del sistema escolar. Se piensa, entonces, en la interacción social más adecuada con adultos ajenos al contexto familiar y con su grupo de pares. Reducir el control externo para llegar a una disciplina razonada, a la autodisciplina y hacerse responsables de su propia conducta será la meta suprema. Será sólo una parte de las implicaciones de la evaluación.

De esta manera, atender a la diversidad se plantea como un concepto utópico, en tanto que la planeación se encuentra no en función de las particularidades de los estudiantes, sino de los propios fines e intereses que el docente quiere alcanzar en función del desempeño de sus alumnos, mientras que la evaluación, constituye un proceso a través del cual se busca medir el nivel de aprendizaje apropiado por los estudiantes, ante la desconfianza de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, tal como lo plantea Giroux (1988).

Tomando en consideración lo anterior, resulta importante destacar que la planeación y la evaluación efectivamente se encuentran al servicio docente y del propio sistema desde el que se promueve la planeación de una enseñanza orientada a que todos los estudiantes en un tiempo determinado se apropien de un conjunto de conocimientos y habilidades específicas, evaluando según estándares que son planteados, de igual forma, para todos los estudiantes, sin embargo, la cuestión sería, porqué si se planifica la acción de un sujeto, en este particular caso, la acción docente, debe evaluarse el desempeño de otro sujeto, para el que no ha sido destinada dicha labor, salvo aquella como ejecutor. La planeación y la evaluación son entonces actividades orientadas a la perpetuación de la homogeneidad, formando sujetos, que se espera logren un estándar más allá de la potencialización de sus capacidades y habilidades.

Hago referencia a lo anterior, pues tal como lo plantea la profesora Elena, la planeación responde a la subjetividad e intereses docentes más allá de lo que el propio alumno requiera y lo que cada uno de ellos precise para su aprendizaje:

...tú enseñas a tu manera tu tema y a lo mejor aquí tengas una planeación, u otra cosa, o hayas hecho una planeación muy bonita, pero en el momento a lo mejor tienes que... que cambiar algunas cosas... (E1PE160418, p.5).

Cambiar algunas cosas, como lo plantea la profesora responde a un proceso de intervención de variables o imprevistos que corresponden a la naturaleza y cotidianeidad del proceso educativo, sin embargo, remite no sólo a la interacción entre profesor y alumno como lo plantea Hargreaves (1986), sino a la interacción que existe con el propio contenido y las expectativas de logro que en mayor medida están determinadas por los procesos de evaluación a los que pareciera están sujetos los procesos educativos dentro del aula y es que como lo plantea la profesora esos cambios sean la naturaleza que sean orientan la atención hacia la evaluación:

...nuestra forma de dar la clase o nuestros temas debería ser también la misma forma de evaluarlos, entonces ahí tendríamos que hacer nosotros nuestros propios exámenes, también son los tiempos, me tendría que ir lenta pero segura, entonces volvemos a lo mismo, el Plan y Programas te está pidiendo que de tal bloque veas tantos temas, no voy a lograr este, llegar a todos esos temas, me llega la evaluación de la SEP, me está preguntando todos los contenidos, tampoco logré verlos,... (E1PE160418, p.7).

En el discurso de la profesora aparece el uso de una herramienta propia de la evaluación que es el examen, como lo había planteado anteriormente la evaluación y su expresión más asidua, el examen, constituyen un proceso empleando ante la necesidad de medir y rendir cuentas con respecto a los aprendizajes de los alumnos, proceso que deja de lado la observancia al propio desempeño docente, no obstante, retomando un punto focal, la referencia que hace la profesora a la elaboración de sus propios exámenes, refleja la práctica de muchos docentes, quienes por diversas situaciones adquieren exámenes con diversos proveedores, mismos que si bien tienen total congruencia con los planteamientos curriculares, reflejan una práctica homogeneizadora que pasa por alto los procesos tan particulares que sin duda alguna tiene el acto educativo de cada una de las aulas.

Desde esta perspectiva y dinámica, la planeación reside únicamente en la preparación de los alumnos para que logren demostrar todo aquello de lo que se han apropiado a través de una prueba estandarizada. No obstante, una tendencia más que adquiere la práctica de la planeación es lo que Salinas (1998) plantea como *lo que se puede hacer*, a partir de *lo que se debe hacer*, una tarea compleja que implica la consideración de diversos elementos que permitan en su conjunto potenciar el aprendizaje, al menos desde la perspectiva docente:

Sí, a veces si la hago maestra, si hago modificaciones, si soy muy este, yo planeo, ¿no? marco mis aprendizajes esperados, mis actividades, cómo las voy a ir marcando, pero en ese momento me doy cuenta que, que... por ejemplo, que los alumnos saben algo más o que no lo... no saben lo que yo creí, entonces en ese momento sí, hago la modificación, ¿sí? este retomo, o cancelo mi otra actividad, o la modifico, o este, o, o, o después la doy, aja, este, pero entonces sí, si lo hago. (E2PV170418, p.12).

A partir del discurso de la profesora Valeria, se denota la tendencia de la actividad intelectual de los docentes que se centra la mayor parte del tiempo en la resolución de imprevistos, al respecto Giroux (1988) plantea que si bien la actividad intelectual centrada en los imprevistos dota gradualmente de un nivel de especificidad y cierto nivel de validez basado en la experiencia, no es más que una reducción de lo que realmente debería implicar la actividad intelectual; ahora bien las modificaciones a las que hace alusión la profesora en su discurso nuevamente se centran en las expectativas de logro de los docentes y aunque efectivamente se preste atención a los procesos de aprendizaje para determinar esto, únicamente se analizan como puntos de partida a un fin en específico, todo lo cual es conducente a la perpetuación de la homogeneidad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante destacar que si bien la experiencia, aporta insumos de gran valía a los procesos de enseñanza, Delory (2014) advierte una confusión entre lo que es trayectoria y experiencia, en tanto suele creerse que trayectoria es igual a experiencia, aseverando que toda práctica emprendida por docentes con mayor cantidad de años de servicio es válida y es mejor, como lo devela la profesora:

Yuri, (Maestra de cuarto grado) me decía, -cómo le hago, con las operaciones para que las dominen-, le digo -mira yo tengo una libreta-, le digo -si quieres te la voy a prestar, en donde yo siempre le pongo los ejercicios que pongo diario, es una libreta exclusiva para operaciones, para la revisión, porque para que revises bien las operaciones rápido. (E3PA170418, p.11).

Como esta, existen muchas otras prácticas que se basan justo en la repetición de actividades, estrategias o métodos específicos ante el éxito o comodidad que representan para los docentes, no obstante, nuevamente su alude a la reproducción y perpetuación de hábitos y rutinas que si bien dotan de carácter e identidad a la práctica profesional de cada docente, la práctica educativa promovida dista ampliamente de la atención a la diversidad, perpetuando procesos en detrimento de las características de los alumnos.

Sin embargo, dicha tendencia de reproducción de prácticas ante el augurio de éxito tras su aplicación, responde a la necesidad de asegurar el logro de estándares curriculares o aquellos derivados de la tradición educativa, es decir, de las expectativas de logro arraigadas y asumidas por docentes, padres de familia y comunidad educativa en general, como lo es el proceso de alfabetización convencional en el primer ciclo de la educación primaria, expectativas que de igual forma ignoran las particularidades de los alumnos, asumiendo que todos son capaces de lograr los mismos objetivos en un tiempo determinado:

...me siento satisfecha cuando si logro eso, que... pues por lo menos el noventa por ciento de mis alumnos alcance esa meta... de en diciembre ya leer y este escribir convencionalmente... (E3PL170418, p.9).

Las metas, como lo plantea la profesora, se piensan justo en una ambición de carácter personal más allá de las necesidades de los alumnos, más allá de la consideración de sus habilidades y capacidades y más aún, más allá de sus propios intereses; la planeación a largo plazo de las metas, refleja entonces el interés supremo por el resultado sobre el proceso, donde, de acuerdo a Arnaut (2010) debería residir el eje nodal del proceso educativo, no obstante, el proceso es justo aquello a lo que no se presta atención.

Ahora bien, es importante destacar que aun cuando se realizan diagnósticos para reconocer los estilos de aprendizaje de los alumnos con el objetivo, al menos en el discurso, de emplear dicha información para la elaboración de la planeación, la realidad descrita por la profesora Alma plantea la total discrepancia entre los datos respecto a los estilos de aprendizaje y el proceso de planeación del aprendizaje:

Muchas veces no lo considero Jhoana, no considero lo del diagnóstico... no lo plasmo, así directamente, este hoy voy a trabajar con audivi... o sea no lo plasmo... pero por ejemplo en las adecuaciones, en la rayadera que tú haces en la planeación le pongo, este material para Ernesto, para... Alex, para... Oziel, para... esto extra para Pamela porque yo sé que va a terminar bien rápido, esto de más para Miguel, porque ya requiere más, entonces... no lo plasmo como tal, pero si ahí van mis adecuaciones (E4PA290618, p.9).

Dicha discrepancia radica, dicho por la misma profesora, en el desconocimiento de la elaboración adecuada retomando dicha información y la comodidad que deviene de la creencia docente, es decir, de lo que se cree mejor para los alumnos.

Al respecto Valbuena (2018, p. 16) plantea que “resulta necesaria la actividad docente de enseñar procesos y contenidos relacionados con las diferentes actividades que se plantean en el aula y el entorno del alumno, por lo tanto la enseñanza debe poner énfasis en situaciones relativamente específicas que puedan ser adquiridas con la intervención de una acción pedagógica directa, para ayudar a delimitar cuáles son los contenidos más importantes”, aseveración que implica un conocimiento formal y razonado sobre el proceso de planeación, en tanto se deja en manos de los docentes y su criterio, la elección de aquellas situaciones de enseñanza y aprendizaje relevantes para los alumnos y es que si bien, se reconoce el carácter autónomo que los docentes tienen sobre su práctica, es sabido que se carece de sustento respecto al conocimiento formal de los docentes y la importancia de su preparación continua y permanente.

En este sentido las decisiones y acciones de los docentes habrían de estar orientadas no sólo en aquello que ha funcionado y se vuelve parte indisoluble de su práctica hasta caracterizarla, habrían de estar sustentadas en “la actualización

del pensamiento docente, en la asunción de que para que se produzcan procesos de cambio en el ámbito propiamente docente, deben integrarse procesos de reflexión, colaboración y evaluación” (Fernández, 1999, p.148), todo lo cual es relativo a procesos de profesionalización. Sin embargo, las decisiones y acciones de los docentes se ven orientadas en su mayoría a partir de las respuestas de los alumnos:

Es que llega a... o sea... pasa, también a mí me pasa Jhoana, luego por ejemplo tú dices, hoy voy a trabajar esto y esto y esto, esta semana es esto, esto para español, para matemáticas, pero digamos la primera actividad, este... gustó... el cajero digamos... lo trabajamos el... cuarto bloque, trabajamos con el cajero, a mis niños les gustó... a mis niños les gustó, que después yo tuve que cambiárselas, después yo les dije, -ay no, pero ustedes ya es bien, ya es bien papa para ustedes, ya saben que juntando sus diez azules este, las cambian por una roja-, les digo, -ahora se las voy a cambiar... ahora vamos a trabajar con amarillas, cuando junten cinco amarillas las van a cambiar por una azul-, -eh, pero porqué maestra si las amarillas a poco valen un peso-, le digo, -no, vamos hacer nada más el canje de monedas dependiendo el color, no el valor-, y me dicen, -bueno-,... entonces ya de ahí ya se perdió mi planeación, por qué, porque no era lo que yo había planeado, pero fue lo que los niños me demandaron... a ellos les gustó el cajero pues síguete con el cajero porque pues... es un aprendizaje que para ellos fue significativo, (E4PA290618, p.9).

Tomar decisiones y emprender acciones en torno a las demandas de los alumnos, como lo relata la profesora Alma, es una consideración que en definitiva debe tener lugar como parte de la práctica educativa, no obstante, como lo plantea Fernández (1999) resulta imprescindible que dichos procesos sean resultado de una revisión crítica y reflexiva respecto al proceso de aprendizaje y los objetivos que con la práctica se pretenden alcanzar, de lo contrario los objetivos se desdibujan y con ello la práctica educativa pierde su sentido, de esta forma, las adecuaciones habrían de ser un resultado de la interacción y tratamiento entre los alumnos, su desempeño y

el logro de los objetivos, sin que esto signifique por el contrario, pretender el logro exclusivo de los objetivos o lo que pareciera serlo, hago referencia a esto pues tal como lo plantea la profesora, la consecución del logro de los objetivos puede convertirse en el único propósito de la práctica educativa, lo cual constituye un proceso propio de la enseñanza tradicionalista y la educación bancaria, tal como lo describe Freire (1992):

...lo que no.... no me gusta es... el que... de repente uno... mmm... se base en... en querer terminar, porque queramos o no, el... programa nos absorbe y, y queremos algunas veces cumplir...nos olvidamos de que realmente... o en checar eso, que realmente todos hayan aprendido... (E4PA290618, p.3).

En este sentido, el discurso de la profesora Alma revela el paralelismo que tiende a existir entre la pretensión del logro de los objetivos, entendiendo esto únicamente como la apropiación de conocimientos y el proceso de aprendizaje al que en definitiva no se le presta atención y es que, para ello, es preciso contemplar claridad con respecto al replanteo filosófico qué es la educación y qué es el aprendizaje.

Pensar en lo anterior alude e implica a una de las tareas inherentes más representativas de la práctica docente y educativa sin duda alguna que es la evaluación, cuyo significado e implementación se constituye de forma relativa y paralela a la experiencia docente, hago alusión a esto considerando el discurso empleado por un gran número de docentes frente a grupo, quienes asumen la evaluación como una labor empírica.

Tomando esto como punto de referencia, resulta de gran relevancia reflexionar en torno a lo que verdaderamente significa y representa la evaluación como parte de la tarea educativa y más aún sobre las implicaciones a la práctica docente.

Al respecto Ardoino (1968) plantea como eje nodal la importancia del reconocimiento de las distinciones entre las nociones de control y evaluación que paradójicamente se encuentran interrelacionadas pero que corresponden a “dos órdenes diferentes”, (p. 120), en tanto que el control implica la construcción de dispositivos para “mediar desviaciones y variaciones entre un referido y un

referente", (p.123), es decir, siendo conducentes a la comparación y posterior validación, mientras que la evaluación se refiere a un proceso y destino para significar situaciones a partir de sistemas de interpretación.

No obstante, la insociabilidad entre ambos términos reside en que la evaluación se discute como un control disimulado, (p. 120) que se hace menester para obtener una noción de valor, propia justamente, de la evaluación. Esta necesidad complementaria no evoca a una práctica unidireccional, pues como lo planteaba anteriormente, estas constituyen prácticas diferentes que dan lugar a una multiplicidad de prácticas posibles y multireferenciales, tales como la evaluación reguladora y/o formativa, cuya función es reorganizar un sistema, mientras que la evaluación sumativa, remite a la función de categorizar y validar prácticas (Ardoino, 1968, p. 121) tal como lo expresa la profesora Alma al describir la práctica de promoción como resultado de la evaluación:

...le decía al dire de un niño, yo por mero requisito dire y porque sabemos que... para no echarnos más carga, porque pues siempre ha sido así, este lo pasamos... ¿sí?, lo pasamos... porque si yo quisiera y por la situación de él digo... bueno pero ya con la referencia que me dio la mamá pues las esperanzas son hasta la secundaria que aprenda ¿no? (C.O. Se ríe demostrando resignación a lo dicho por la mamá), y le digo, pero si no yo lo dejaba... yo lo dejaba porque digo no, ósea no puede... (p.3.)... ...porque ahorita el director me dice, -para no tener detalles... este que alcance el seis... le tengo que poner de seis, le tengo que pasar automático a siete punto ocho... para que pase... pero bueno qué hago... tengo que cumplir con el requisito (C.O, Ríe pero con semblante de resignación). (E4PE290618, p.8)

La evaluación y promoción, como queda en evidencia, confluyen para dar génesis a un sistema clientelar del acto educativo que se centra en lograr que los alumnos se apropien de un cúmulo de habilidades y conocimientos específicos que les permitan verterlos a través de pruebas de evaluación en detrimento de la valoración de aquello que sería el verdadero aprendizaje, que de acuerdo a Piaget es un proceso mediante el cual el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de

objetos y la interacción con las personas, genera o construye conocimiento, modificando en forma activa sus esquemas cognoscitivos del mundo que lo rodea, lo cual, al ser sujetos únicos e irrepetibles es imposible prever en un plazo de tiempo específico para *medir* el aprendizaje o evaluarlo, es así que tomando esto en consideración, ni la evaluación ni la promoción tendrían lugar.

No obstante, como lo plantea a continuación la profesora Alma, la evaluación ha sido considerada únicamente como un requisito propio del sistema educativo, quedando desdibujada por completo la intención pedagógica de la evaluación, que es la mejora continua, la importancia de su enfoque metodológico, así como las técnicas y los referentes conceptuales que la justifican reduciendo todo esto a la aplicación de una evaluación estandarizada y dirigida a la homogeneidad en tanto no se consideran las características y particularidades de cada estudiante (De Alba, 1986):

Yo, yo lo percibo a lo mejor simplemente, yo creo que todos le entramos, simplemente con la evaluación que realizamos Jhoana, los exámenes bimestrales, pasa lo que te digo, lo del programa, ese examen, si yo se lo doy a Ernesto... Ernesto me va a rayar todos, me va a rellenar todos los óvalos, todos, todos, todos, todos, porque pues él... ese examen no es para él... ese examen tal vez yo a él le tendría que hacer un auditivo porque, porque él es auditivo, entonces desde ahí no estamos atendiendo a la diversidad, desde el tipo de evaluación que les estamos aplicando a nuestros alumnos, ...pero te lo vuelvo a repetir, es un... es un requisito... y pues tenemos que cumplir, entonces desde ahí no atendemos la diversidad, desde ahí, yo lo veo... eh... (E4PA290618, p.14).

La connotación negativa de la evaluación que pudiera percibirse del discurso de la profesora se explica justamente por su aplicación de forma restrictiva y sólo útil para medir el nivel de conocimientos (Cassany, 2002), empleándola a partir de una función selectiva y clasificadora desde la que se invisibiliza a la diversidad ante la pretensión de una formación integral de alumnos.

Pero como se ha venido planteando en este subtema, la planeación y la evaluación son tendientes a dicha función selectiva y clasificadora de acuerdo al propio criterio docente, es decir, las decisiones para la planeación y la evaluación se encuentran sujetas al criterio y valoración de los docentes, tal como lo relata el profesor Vicente, por lo que valdría la pena analizar y reflexionar en torno al bagaje profesional que sustenta el criterio de cada docente:

Eh, cuando vas a planificar actividades, dices qué voy a hacer, qué quiero, a qué voy a llegar, cómo lo voy a hacer (E5PV200618, p.6).

Del discurso explícito del profesor, valdría la pena analizar lo que no es explícito, el lugar que ocupan los alumnos para la toma de decisiones en torno a la planeación y evaluación y es que como se puede leer, el énfasis radica en lo que el profesor quiere, más allá de lo que los alumnos necesiten, más allá de su punto de partida y más aún, más allá de lo que los alumnos desean aprender y es que incluso el propio sistema educativo, a través del curriculum es quien decide lo que los alumnos deben aprender en un periodo de tiempo específico, convirtiéndose en un sistema que opera bajo una lógica técnica racionalista, seleccionado a aquellos alumnos que cumplan con estándares y desechado a aquellos que no lo consigan (Taba, 1987).

Sin embargo, atender a la diversidad es un planteamiento que justo intenta hacer frente a dicha lógica técnica racionalista, en tanto si se asegura (paradójicamente), una enseñanza diferenciada para asegurar el derecho de todos los alumnos a aprender de acuerdo a sus características y necesidades, se podrán desechar estándares homogeneizadores y prácticas educativas igualmente homogeneizadoras, dando lugar a prácticas de planeación y sobre todo de evaluación, pensadas en relación a cada alumno.

Ahora bien, es preciso señalar la recurrencia de pensar que tomar en consideración el contexto de los alumnos, sus gustos, aficiones y prácticas, como lo describe el profesor Vicente, es atender a la diversidad atendiendo a los estilos de aprendizaje, pues tal como lo plantea Palamidessis (1998) “el hecho de que el docente enseñe no significa que el alumno aprenda o que aprenda lo que se pretende enseñarle” (p.133):

...este te digo, cómo atiende a la diversidad, cuando diseñas tú, tu planeación pues dices qué voy a hacer, como lo puedo hacer, yo sé que a tal niño le gusta esto y bueno, voy a buscarles un audio, un video, el material, inclusive hasta los textos a lo que ellos les guste, por ejemplo a mis niños sé que les gusta mucho el terror, lecturas de amor, cartas románticas, entonces trato de buscar textos o videos o el material que utilice que vaya enfocado a un gusto de ellos, a un modo en que pueda mantener su atención y de ahí partir, mis niños son mucho de, de wha... de redes sociales, entonces también ,a ver – es cierto, ya vieron, a ver en Facebook díganme qué es lo que han visto-, parto a veces hasta de memes, de esa sátira de la vida... (E5PV200618, p.6).

Tomando en consideración lo anterior, es impredecible reconocer que de acuerdo a Palamidessis (1998) “no es la enseñanza la causa del aprendizaje. Su razón de ser es favorecerlo y guiarlo de acuerdo con pautas culturales” (p. 136), entonces, si bien es cierto que el criterio docente es fuente imprescindible en el acto educativo, atender a la diversidad para que todos los estudiantes aprendan requiere más que el criterio docente, precisa de toda una interacción entre el aprendiz, el docente, los contenidos culturales y un problema en un contexto determinado, el aprendizaje entonces radica en algo más que las decisiones que un docente pretenda accionar.

El aprendizaje estriba entonces en algo más que la memorización de procesos y conocimientos, es todo un complejo individual que tiene lugar de acuerdo a los procesos mentales de cada individuo y su interacción con el entorno que le rodea; planificar la enseñanza es pensar entonces en una actividad práctica que se proponga gobernar los intercambios educativos para orientar en un sentido determinado los influjos que se ejercen sobre las nuevas generaciones, mientras que la evaluación precisa verse y asumirse como un proceso complejo que exige una gran evolución en la forma de actuar y de concebir las relaciones maestro – alumno respecto a lo que estamos acostumbrados a hacer. Por ello un gran reto es iniciar a pensar en un docente creador de situaciones de aprendizaje, respetuoso del proceso de aprendizaje de cada alumno, crítico con su propia actuación que sea orientada a la atención a la diversidad.

3.3.3 Atención a la diversidad.

La práctica educativa está impregnada de un sinnúmero de significados que la dotan de carácter e identidad, propia de los sujetos que la emprenden y llevan a cabo, quienes configuran dicho proceso a través de una constante y permanente reconstrucción de la trayectoria académica y profesional (Medina, 1985) por lo que sus referentes habrán de estar en función y darán cuenta de la multiplicidad de experiencias vividas por cada uno de ellos.

De esta manera, las prácticas educativas y su análisis aportan información que, al situarse en el plano de lo no dicho, adquieren el mismo nivel y el mismo valor de lo dicho (Heller, 1977), es decir, que, al desentrañar los significados implícitos de la práctica relatada y observada, es posible reconocer aquello que se invisibiliza e incluso aquello de lo que no se es consciente.

Por ello, el análisis del discurso minucioso de los docentes, así como la reflexión constante de sus prácticas permiten entender y comprender no sólo los conceptos y significados que constituyen su pensamiento, sino también el rol que desempeñan en el aula como profesor dominante²⁷ o profesor integrador²⁸ (Hargreaves, 1986), considerando que este último por sus características tiene una mayor predisposición hacia la atención a la diversidad.

De esta manera, la atención a la diversidad es un proceso educativo que puede llegar a discursarse y vivirse de forma diametralmente opuesta o paralela, en tanto los docentes pueden discursar su práctica de una forma y emprender o relatar procesos totalmente distintos, en el entendido de que esto corresponde a una condición inherente de los docentes quienes no propician la posibilidad de problematización, derivando en una circularidad del discurso, pasando de un discurso a otro sin la reflexión crítica de ello. (Medina, 1985).

²⁷ Se caracteriza por posicionarse contra los alumnos. Piensa que sabe más, emana ordenes e impone decisiones; quiere que los alumnos obedezcan y se conformen; le desagradan las discusiones y la crítica, tiende a las amenazas y reproches.

²⁸ Trabaja con los alumnos. Ruega más que ordena; consulta a los alumnos y les invita a la cooperación, comparte el control y la responsabilidad; fomenta la iniciativa e ideas de los alumnos.

Muestra de lo anterior se presenta con los discursos de la profesora Elena, quien al cuestionarle la forma en la que atiende a la diversidad, ella relata lo siguiente:

...Primeramente hay que este... focalizarlos ¿no?... Qué tipo de aprendizaje tienen, si son visuales, si son kinestésicos, si son auditivos... con el diagnóstico se fue revisando cuáles son kinestésicos, quiénes son visuales, quiénes son auditivos, entonces ese fue el primer momento, segundo momento, este... la observación voy observando qué les llama la atención, por ejemplo tengo un niño que es muy bueno en dibujo, ah bueno entonces ahí... y si exacto él es visual, es bueno para el dibujo y es visual entonces este, eh sí, voy observándolos, a veces igual en los equipos voy revisando quién con quién puede acoplarse mejor para hacer un buen... un buen trabajo. ...hacemos ese diagnóstico, y te soy sincera, terminamos dejándolo a un lado y empiezas tu planeación y empiezas tu clase así como es... plana, pareja con todos, aja, entonces este, eso es lo que yo igual siento que me ha... que me falta, que me falta mucho hacer, darles si esa prioridad a ese niño que es auditivo, qué forma de actividades le tendría que poner o qué actividades este, serían más benéficas para que el niño que es visual, o para el kinestésico, me falta mucho apoyarme de materiales, a lo mejor tengo la idea de "ah con este puedo hacer esto" pero a lo mejor por el tiempo no lo hago. (E1PE160418, p.8)

Atender a la diversidad, para la profesora Elena, radica entonces en el reconocimiento de los diversos estilos de aprendizaje de sus alumnos y la toma de decisiones con base en ello, no obstante, esto es sólo un punto de partida fundamental señalado ya por Arnáiz (2007), quien plantea que la atención a la diversidad debe emprenderse a partir del reconocimiento de las necesidades y características de los alumnos para crear las condiciones de aprendizaje necesarias para cada uno de ellos.

Sin embargo, el hecho más revelador que relata la profesora es la omisión de la información que obtiene a través del diagnóstico y la observación, dando cuenta de la tendiente homogeneización de su proceso de enseñanza y del posicionamiento

que asume con respecto al acto educativo, y que como se planteaba anteriormente, constituye parte fundamental de la configuración de la identidad docente, en este sentido, la profesora ha adaptado una estrategia de enseñanza que Delamont (1984) define como estrategia de enseñanza de definición octagonal cerrada, esto es que el contenido se organiza según unos pasos firmes y lógicos sobre los que el alumno no tiene ningún control.

Ahora bien, una vez reconocido en el discurso explícito la acción que la profesora Elena dice emprender para atender a la diversidad, al preguntarle cuáles eran las manifestaciones de diversidad en su aula ella relata una serie de eventos que tienen lugar justo cuando no hay atención a la diversidad, esto de acuerdo a lo expuesto por Montes (2005), quien señala que la atención a la diversidad implica la creación de los escenarios indispensables “para prevenir, evitar o reducir en su caso el fracaso escolar y todas las formas de exclusión social...” (p. 204), todo lo contrario con lo a continuación expuesto:

...entonces qué pasó con Ximena, terminó saliéndose del salón, otra niña Fernanda terminó saliéndose del salón, o sea no encajan en el grupo y prefieren irse pareciera que estos le hacen la vida de cuadritos por más que platicamos mucho de Formación Cívica y Ética y todo lo que viene en el libro y el PNCE (Programa Nacional de Convivencia Escolar) y todo eso, entonces de qué se trata y platico demasiado con ellos pero al final de cuentas viene a recaer eso. Ya van cuatro cinco niños que han desertado de ese salón, por qué no logran incorporarse o integrarse a ese círculo... (E1PE160418, p.7)

La atención a la diversidad para la profesora, consiste entonces en intervenir por medio de los contenidos de F. C. y E. para intentar incidir en el comportamiento de sus alumnos, lo cual según lo relatado, ha surtido poco o nulo efecto al grado de provocarse la segregación de alumnos, quienes de acuerdo al lenguaje utilizado por la profesora son quienes deben lograr incorporarse o integrarse a la dinámica grupal, pero ¿no es papel del docente propiciar dicho proceso de integración de sus alumnos al colectivo?, ¿no es tarea del docente propiciar las condiciones para crear ambientes de aprendizaje armónicos y destinados justo para la diversidad?

Al respecto Hargreaves (2001) señala que “el modo en que los maestros se comportan y expresan sus emociones es muy importante. Los sentimientos, en este sentido, son esenciales y no anecdóticos para el aprendizaje, los objetivos y las innovaciones”. (p. 148), de esta manera, interactuar y establecer vínculos con los alumnos es una condición indispensable no sólo para un mayor logro de aprendizaje, sino para integrar a todos los alumnos en la dinámica grupal.

Aunado a lo anterior, las expectativas que sobre los alumnos se tienen y lo que se espera de ellos constituye un elemento clave que permite comprender la apreciación de los docentes con respecto de los alumnos como sujetos únicos e individuales, con necesidades y características muy diferentes y por ende el logro de sus aprendizajes, o bien como sujetos que si bien son diferentes deben alcanzar el mismo nivel de logro y realizar las mismas actividades y tareas, tal como lo expresa la profesora Valeria:

...he platicado con su mamá y le digo, -yo sé que mis respetos para Francisco, porque es muy inteligente, sabe , comprende, pero, pues sí tenemos que plasmar nuestro trabajo y yo le digo de ejemplo, –cuando él vaya a trabajar no le van a pagar nada más por lo que él comente, sino porque tiene que realizar un trabajo, entonces es lo mismo que pasa... lo tenemos que forzar un poquito más, platicar más con él para que por lo menos algo avance y sí, sí ha avanzado un poquito, si a él lo pongo a hacer puras actividades lúdicas, para él mejor, si le pusiera desafíos matemáticos, para él mejor, entonces ahí ya depende de nosotros (E2PV170418, p.11)

Desde esta perspectiva la invisibilización de la diversidad surge bajo la idea de lograr que todos los alumnos sean capaces de realizar las mismas tareas para alcanzar los mismos estándares, conceptualización de la práctica educativa de acuerdo a lo que Yurén (2005) plantea como el prevalecimiento de una lógica homogeneizante e instrumental del proceso educativo, en tanto se espera que los estudiantes desarrollen habilidades o conocimientos que habrán de verter luego en otros espacios, tal como se muestra en el discurso anterior cuando la maestra manifiesta aquello que habrá de ocurrir más tarde en el ámbito laboral.

No obstante, la lógica homogeneizante va incluso más allá de un proceso educativo instrumental, implica además la formación de alumnos bajo un estándar del alumno ideal caracterizado específicamente por la total y absoluta obediencia al profesor y sus disposiciones, de esta manera, se comienza a invisibilizar la diversidad cuando el docente asume que efectivamente es él quien debe y tiene el poder de *moldear* a los estudiantes de acuerdo a sus propios criterios, tal como lo relata la profesora Lucero:

...te comentaba yo hace rato, eh... este a mí me gusta mucho trabajar con pequeños y más que nada porque... por decirlo de alguna manera, se... te amoldas, o los amoldas a ti ¿no? dices, este... aquí las cosas son así, así, así y se acostumbran mucho a... a tu... a tu forma de... de ser, a las costumbres que tienes, a tus actividades que implementas... pero... pero este... a veces influye mucho quieras que no la... las actitudes que ellos traen de casa... (E3PL170418, p.6).

Dichas actitudes que traen de casa los alumnos, como lo discursa la profesora, son justamente muestra de la diversidad tan propia y natural de los estudiantes y cualquier grupo de individuos, que lejos de considerarse como un elemento indisociable de la propia práctica educativa que aporte al aprendizaje de la vida en sociedad²⁹, se le atribuye una connotación negativa, principalmente a aquellos alumnos con actitudes y conducta más activa que el resto, tal como se expresa.

...si es una dificultad, el estar este... congeniando con diferentes caracteres o actitudes de los niños... (E3PA170418, p.8).

De esta forma la indivisibilidad de la diversidad que tiene lugar a partir de las prácticas con tendencia homogenizante son conducentes a la aversión que muchos alumnos desarrollan hacia el acto educativo, en tanto no son atendidos sus intereses, necesidades y potencialidades, dando génesis a conductas y actitudes que no son

²⁹ Durkheim plantea que es la escuela el primer organismo social que habrá de enseñar a las generaciones jóvenes a vivir armónicamente en sociedad, pues si bien el núcleo familiar es sumamente importante para el desarrollo de los individuos, jamás habrá de reemplazar el papel que a la escuela le corresponde asumir como el primer espacio social.

más que la manifestación de todas aquellas emociones o sentimientos negativos que los alumnos desarrollan y/o experimentan al no considerarse su naturaleza individual, tal como le ocurre a Edgar alumno de la profesora Lucero:

...lo que te comentaba yo del caso de Edgar, es un niño que dices a él, aunque me ponga yo así súper... súper dura, o súper estricta con él, es de que dice, no, no y voy y créeme que ha llegado el momento en que voy y lo tomo de los hombros y lo siento, le digo -¡es que siéntate por favor! ¡Siéntate, este trabajo lo puedes hacer mira vas a hacer así y así y así!-, (C.O. Se exaltó notablemente al hablar de la situación de Edgar), le explico y me siento a un lado de él y se molesta o se enoja y dice -¡qué no, ya te dije que no!- y de ahí no lo sacas y pues ya enojado peor, no te saca, o sea nada por capricho, por berrinche, por lo que tú quieras no te saca el trabajo... (E3PA170418, p.6).

Un eje de análisis a partir de lo expuesto alude a las relaciones de poder y autoridad que se establecen entre los docentes y los alumnos y que se caracterizan de acuerdo a Apple (1989) por dar lugar a toda una esfera de poder y control dominada por el docente. Es así que desde esta perspectiva, apelar por la atención a la diversidad se torna en la acepción de una utopía ante el ejercicio de un poder diseñado y destinado para invisibilizar la diversidad en tanto tiene por objeto reducir las todas aquellas conductas, actitudes y expresiones que no encajen con el criterio de orden y disciplina de los docentes, factor que de acuerdo a lo expresado en conversaciones formales e informales por parte de los docentes, es determinante en los procesos de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, otro factor determinante como parte de la tendencia de homogenización son las expectativas que los docentes configuran en torno a su práctica y el desempeño de los propios alumnos que habrá de impactar sustancialmente en las proyecciones profesionales de los docentes y la búsqueda del buen profesor, que como lo plantea Jones (2001) consiste en que el maestro tiene que asumir el rol de obligar a aprender a los niños y si bien esto no se discursa de forma explícita las expectativas que relata la profesora son evidentemente tendientes a ello:

...y fíjate que así o sea las veces que he trabajado con primero y segundo así los entrego, o sea así los... van en ese nivel, con multiplicación de dos cifras y este... y la división también como algoritmo convencional ya la empezamos a trabajar, con una, con una cifra y en algunos casos pues ya de dos cifras, entonces este... pues si los papás lo ven. (E3PL170418, p.11).

De esta manera las expectativas de los profesores y de los propios padres de familia conducen a la invisibilidad de diversidad en tanto se apuesta por técnicas, estrategias o mecanismos propios del proceso de enseñanza orientados a que los alumnos aprendan, como lo relató la profesora en un lapso de tiempo específico.

Sin embargo, en distintos casos los padres de familia se tornan un instrumento para la atención a la diversidad, tal como lo plantean las profesoras Lucero y Alma y el profesor Vicente; cuando aquellas estrategias propias del proceso de enseñanza al ser tendientes para la homogeneidad no logran surtir los efectos esperados o deseados en relación a los estándares con la totalidad de los alumnos, recurriendo a los padres de familia de aquellos con más aparentes dificultades para que apoyen simultáneamente a los procesos de enseñanza y los de aprendizaje:

...por los contenidos y por el problema de los tiempos, o la dificultad de los tiempos que te decía, le di materiales a la mamá y le dije, este... quiero que me haga favor de ayudarme de esta manera con Lupita para que este... ahora sí que sigamos en el avance... este vamos a trabajar así le voy ir revisando yo las actividades y si trabajamos y ahí es donde se logró que Lupita a lo mejor este consolidara la... la escritura... (E3PL170418, p.18).

...la mamá me dice eso... ósea -yo hasta la secundaria aprendí a leer bien- ... digo no, pues que le pido, ósea, también digo no, no puedo pedir más... le di un cuadernillo Jhoana... y luego le digo al niño, -¿cómo vas con tu cuadernillo?-, -ay ya lo perdí-, el si bien sincero, y la mamá, -no, si maestra, si lo estamos haciendo... si lo estamos haciendo-, ósea tú dices... ya mas no puedo... (E4PA290618, p.6).

...te digo aquí finalmente, en lo personal yo considero que es muy necesario el apoyo del papá, si el papá no apoya... pues... si el papá no apoya y el niño no tiene buena actitud y buena disposición es más difícil... entonces te digo pues es más complicado a ti como maestra atender esa diversidad, te digo y... y pues te encuentras en esa situación difícil de... de atender a los niños que tienen mayores deficiencias y de no desatender a los niños que, que realmente están teniendo un este, buen desempeño. (E5PV200618, p.6).

La última parte del discurso del profesor Vicente devela entonces los criterios que, al menos para él, definen a la diversidad, marcando una plena diferencia entre quienes tienen mayores deficiencias y quienes tienen un buen desempeño, considerando para ello estándares y criterios a deliberación del profesor. Esa así que, como queda en evidencia, toda diversidad se invisibiliza ante la consideración exclusiva de dos tipos de alumnos, reduciendo la atención a la diversidad a dirigir la enseñanza en dos direcciones, invisibilizando particularidades propias de todos los alumnos y homogeneizando prácticas.

No obstante, pese a este panorama de homogenización e invisibilización, hay quienes expresan la consciencia de la diversidad y la necesidad de pensar en una enseñanza diversificada de acuerdo a las necesidades, características e intereses de los alumnos, sin embargo, ocurre también que, como lo plantea la profesora Alma, se quedan sin respetas aparentes ante el cómo o con qué hacer que los alumnos aprendan, cuestionado entonces los mecanismos empleados para identificar no solo los estilos de aprendizaje de los alumnos sino todo aquello que lo conforma y caracteriza, haciendo alusión a intereses, necesidades, características, potencialidades, etc.:

...qué hago tengo un niño que definitivamente no se integra al grupo, no, no me ayuda en nada, qué hago dire, que hago, yo sé que todos los niños son diferentes pero...-, nunca me había tocado un niño así en el que yo me de topes Jhoana porque no sé, le pongo a recortar, le pongo a colorear, le pongo a armar, le pongo... y no y no y no y no y no... entonces yo digo qué hago, le digo al dire, dime, dígame que hago, que, qué puedo hacer porque sí, todos

los niños son completamente diferentes, pero si, eh...con... digamos si no es con esta actividad, con otra los jalas, pero trabajan todos, entonces dices tú, cuando ese... ese muy diverso, muy diferente no quiere, qué haces entonces... (E4PA290618, p.5).

Independientemente de la respuesta que se conciba, la consideración de las nociones de los alumnos y sus características en general supondría como lo señala Postic (1998) una heterogeneidad en las clases que se plantea como la personalización de la acción pedagógica a través de lo que se denomina pedagogía diferenciada.

Ante este panorama se precisa redireccionar la función docente como profesionales reflexivos de la enseñanza que sustituyan el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de la instrucción escolar, de manera tal que se combine la reflexión y la práctica académicas.

Finalmente, es preciso ahondar también en una premisa que entraña la concepción de los profesores como intelectuales transformativos y que implica a los procesos de intervención e innovación, atreviéndome a asegurar, constituyen el punto de partida para tal pretensión y es justamente la perspectiva filosófica que cada docente debe poseer con respecto a qué es educar y para qué hacerlo, tomando como punto de partida para ello los siguientes planteamientos:

- Qué se ha de hacer.
- Por qué las cosas son como son.

Interrogantes aluden a procesos de una constante y permanente reflexión y análisis sobre la práctica, así como la consideración de toda una gama de variables que conforman la totalidad educativa, como lo es la sociedad, la historia, la pedagogía, el curriculum y la cultura, a partir del desarrollo de la profesionalización de la docencia, con sujetos capaces de generar cambios sustentados en algo más que el sentido común y la experiencia empírica, cambios a partir del conocimiento, del ejercicio del pensamiento y la reflexión.

Conclusiones

Cuando adquirimos conciencia de nuestra realidad asiduamente nos encontramos en una constante búsqueda de respuestas ante la pretensión de comprender todo aquello que acontece en nuestro entorno, buscando incluso innovar en aquello que queramos incidir.

No obstante, específicamente la profesión docente se ha caracterizado por la promoción de una actividad intelectual docente limitada, centrada y reducida a un ejercicio técnico instrumentalista que, como lo plantea Giroux (1988), deviene del pensamiento propio de la didáctica, e incluso de la formación de los docentes ocupados en el “aprendizaje del cómo enseñar, con qué libros hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos”, (p. 174), todo ello claro está, orientado a formar una generalidad a través del logro de los estándares curriculares.

Como docente formada y egresada hace seis años de una escuela normal, las preocupaciones relativas a mi trabajo y desempeño docente inicialmente viraron en torno a cuestiones que precisamente plateaban un cómo y un con qué ¿cómo enseñar a leer y escribir?, ¿cómo formar hábitos?, ¿qué estrategias implementar para abordar un tema determinado?, cuestiones que como queda en evidencia, remiten principalmente a la forma y no al fondo.

En mis tres primeros años de servicio, en reiteradas ocasiones tuve la oportunidad de participar en coloquios, foros y encuentros docentes en los que compartí y aprendí diversas estrategias para el abordaje o despliegue de contenidos y habilidades como la lectura, escritura y pensamiento matemático, todo ello dentro de una atmosfera optimista y entusiasta, me atrevo a decir incluso que la gran mayoría de los participantes salíamos con el ímpetu de implementar todo lo aprendido y continuar en la búsqueda de la “innovación”, (pongo entre comillas la palabra, porque en realidad la innovación es y debe ser algo más que solo la implementación de una estrategia hallada en una red social como Facebook, o copiar la estrategia de alguien más; sin embargo, atreverse a innovar era el mensaje que aún siendo tan poderoso, pareciera ser que solo se desvanece ante la realidad).

Pareciera entonces que el discurso y las políticas oficiales del quehacer docente, se encaminan únicamente a la preocupación y ocupación educativa centrada en comprender cómo hacer para que un niño aprenda, qué materiales se pueden implementar, qué métodos o estrategias pueden ser las más efectivas para que los alumnos se apropien de un conocimiento específico en un plazo de tiempo determinado, cuestiones que si bien giran en torno a un aspecto de la enseñanza, poco contemplan los procesos de aprendizaje de los alumnos y la actividad intelectual docente, dado que únicamente se aboca a la conversión de profesores a consumidores del mercado didáctico.

Esta dinámica y panorama de la actividad docente, ha dado génesis a una realidad educativa desde la que poco o nada se consideran las características de los alumnos, a la diversidad tan evidente pero a la vez velada por un manto homogéneo desde el que se pretende asumir que todos nuestros estudiantes son iguales, una realidad donde las estrategias se convierten en un agente homogeneizante cuyo propósito imperativo es que los alumnos alcancen un estándar determinado, dejando al margen a aquellos que parecieran no alienarse a los propósitos de las estrategias y convirtiéndolos en parte de una estadística tipificada como alumnos con rezago escolar.

Bajo este tenor, la naturalidad con la que se desarrollan las prácticas docentes dan génesis a una tendencia de homogenización de los estudiantes invisibilizando la diversidad tan propia y natural que caracteriza a cualquier grupo de individuos, asumiendo entonces al acto educativo como un sistema de reproducción de estándares y de un modelo determinado de agente que debe ser útil para cualquier actividad productiva.

Dicha tendencia homogeneizadora que a la fecha ha sido aceptada y naturalizada por parte de una gran generalidad de docentes quienes afirman con desdén que “eso ya se sabe”, “por más que se dice no se atiende la diversidad”, “planeamos para todos”, es preciso llevarla a un plano conversacional desde el que se puedan analizar todas las vertientes que le han dado cabida históricamente y me atrevo a decir, desde la génesis de la propia educación.

Uno de los principales ejes de análisis para la conversación sobre esta tendencia homogeneizadora, es la propia formación inicial docente de la que se encargan principalmente las escuelas normales y es entonces que para iniciar a reflexionar es preciso revisar cuál es su visión y misión, cuál es el significado y alcance del mote con el que se les conoce a los normalistas como “futuros semilleros del saber”, ¿acaso esa sea la génesis de la pretensión de que todos los alumnos aprendan lo mismo al finalizar un ciclo escolar?, qué pasa con la responsabilidad de la formación en y para la práctica crítica y reflexiva, ¿se habla del reconocimiento de la diversidad en el aula, lejos de reconocer únicamente a los alumnos con NEE, o clasificarlos como buenos, regulares y malos o avanzados, en proceso y en rezago; realmente se presta atención a la reflexión sobre la eminente diversidad que conforman un aula de individuos?

De igual manera es preciso reflexionar en torno a cuál es el sentido filosófico de la educación y la conceptualización que se les otorga al papel de la escuela y del propio docente que la escuela normal promueve o introyecta en los estudiantes normalistas, ¿realmente se da cabida a estas cuestiones en la formación inicial de los docentes?, ¿la escuela normal se ocupa del replanteo filosófico de la educación?

Es así que Iniciar la conversación en torno a la formación inicial docente y el papel de las escuelas normales en dicho proceso será fundamental para poder combatir la tendencia homogeneizadora de la diversidad.

Ahora bien, otra vertiente que es preciso conversar para definir políticas institucionales desde las que se promueva hacer realidad la visibilidad de la diversidad, es la práctica de la evaluación. Como bien sabemos existe un sinfín de teoría respecto a la evaluación que responde a cuestiones tales como qué es, de qué tipos hay, en qué momentos se aplican y cuáles son sus funciones y finalidades, sin embargo, tal como lo exprese, la actividad cotidiana del docente (que es otra vertiente para analizar), hace de la evaluación un proceso teórico que se queda reducido al plano administrativo para rendir cuentas a padres de familia y directivos, en tanto al docente le es útil para identificar a quiénes aprendieron y quiénes no. De esta manera la práctica de la evaluación se convierte en un detonante para la

invisibilización de la diversidad, en este sentido, es preciso señalar que no es la evaluación en si misma dicho detonante, sino la práctica de la evaluación que al consistir en la aplicación de exámenes programados bimestral o trimestralmente a los alumnos, convierte al acto educativo en una carrera ya no tras los aprendizajes esperados, sino de los propios contenidos que se convierten en un requisito para poder aplicar las pruebas estandarizadas, mismas que evidentemente están diseñadas en función de los contenidos de planes y programas, así como de los propios libros de texto.

Ante este panorama resulta imprescindible definir políticas institucionales que promuevan la actividad intelectual docente en función del conocimiento de sus alumnos para el diseño de pruebas como instrumento de evaluación, ya sean orales, escritas o prácticas, que como lo mencionaba anteriormente, estén en función de las características de los alumnos, así como de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la dinámica grupal y el alcance en el abordaje de los contenidos.

No obstante, esta conceptualización de la práctica de la evaluación se queda única y exclusivamente en un plano discursivo ante la perspectiva de docentes quienes suponen que esto sería solo una carga administrativa, tal como significan a otros procesos como la planeación didáctica y la escritura reflexiva del diario de trabajo.

Suponer esto, implica entonces que tales procesos, es decir, la planeación, la reflexión mediante la escritura del diario de trabajo y la práctica de la evaluación se asumen como actividades ajenas a la labor que al significarse como cargas administrativas carecen de sentido pedagógico y ¿acaso sea esta la razón de la tendencia de homogeneización en el aula?, ¿la pérdida de sentido de estos insumos y procesos propios de la actividad docente, han dado pauta a la contemplación de los contenidos como único referente y meta del acto educativo?

Pareciera incluso que la trayectoria docente se ve velada por este sin sentido de la labor, que la cotidianidad desvanece de a poco las ambiciones educativas, que la seguridad de un empleo no es suficiente estímulo para desarrollar todo nuestro potencial, por eso la pérdida de sentido del docente, es también parte del gran mal

educativo al dar lugar a una práctica docente que ha dejado de vigilar su procesos y mecanismos, que opta por aseverar la existencia de alumnos con dificultades, rezago y desatención familiar, antes que reconocer la práctica tradicional arraigada a conocimientos, procesos y condiciones sociales totalmente desfasados de nuestra realidad, develando con ello y aún más de fondo, una formación docente inicial que de igual forma reproduce la imagen de un docente todo poderoso, con un habitus específico centrado en lograr el control del grupo, (como si el hecho de que los alumnos estén sentados y en silencio augurara el innato aprendizaje), el dominio de los contenidos y la rendición de cuentas (en función claro está de los estándares).

Ante esta pérdida de sentido podría sugerirse la eminente formación continua y permanente que ya existe, sin embargo, de lo que se adolece y carece es de un vital compromiso por la profesionalización, por lo que la mira podría ser la creación de políticas de ingreso al servicio profesional docente que asegure el ingreso a aquellos que cuenten con un historial formativo de excelencia en instituciones de prestigio académico, políticas que promuevan estímulos económicos y laborales a docentes que emprendan una formación de posgrado y que impacten contundentemente en los procesos educativos del ámbito en el que se desempeñan.

Y aunque la función de esta tesis no sea otra más que la de explicar una realidad educativa, es imposible no pensar en la producción en tanto la maestría en UPN nos da esa posibilidad a través del bagaje teórico y la constante y permanente reflexión, por ello considero que si es posible superar lo que parece ser propio del acto educativo, es posible erradicar la tendencia de homogenización que tiene lugar a través de la invisibilización de la diversidad, formando profesionales que discursen y vivan la práctica educativa considerando que para lograr ofrecer una educación que asegure que todos los alumnos aprendan en total respeto a sus características, necesidades e intereses, es necesario diversificar los procesos de enseñanza, así como volver al replanteo filosófico, ¿qué es educar? y ¿para qué quiero educar?.

Finalmente y al respecto, hace algún tiempo una maestra me cuestionó lo siguiente, -sabemos que no se atiende a la diversidad, sabemos que las prácticas de los docentes son así, pero tú ¿qué aportas con hablar de ello?, por otro largo tiempo

busqué las palabras adecuadas para responder a su pregunta y hoy más que nunca me atrevo a afirmar que apporto mi voz y la construcción de mi conocimiento, basado no en la reproducción de teorías, premisas o aseveraciones de lo que alguien ya dijo, sino de lo que he construido a través de mi proceso de investigación que inicié desde el curso propedéutico en la maestría, un conocimiento que sin duda alguna me habrá de permitir generar cambios en mi profesión, incidir sobre el pensamiento de colegas y lo más importante generar cambios en mi propia práctica educativa y así educar para transformar las realidades de mis alumnos.

Referencias

- Acosta, P. I. (2005). *Ambientes de aprendizaje. Una opción para mejorar la calidad de la educación.* (U. E. Hispanoamericana, Ed.) Obtenido de http://www.academia.edu/5846010/AMBIENTES_DE_APRENDIZAJE_Una_opci%C3%B3n_para_mejorar_la_calidad_de_la_educaci%C3%B3n_por_Patricia_Iris_Viveros_Acosta
- Adorno, T. (1973). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En *Consignas*. (págs. 64-79). Buenos Aires.: Amorrortu Editores.
- Aguilar, J. A. (18 de mayo de 2010). *El sendero Liberal*. Obtenido de Revista Nexos: www.nexos.com.mx.010142010
- Alfonseca, G. d. (2005). El papel de las juntas y los comités de Educación en la apropiación local de la escuela rural federal. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* (págs. 63-113). México: Pomares.
- Anzaldúa, R. (2005). Encrucijadas de la formación y la práctica docente. Representaciones y comunicación en el aula. En *Subjetividad y relación educativa* (págs. 75-93 y 107-119). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Anzieu, J. Y. (1997). Capítulo V. Poder, estructuras, comunicaciones. En *La dinámica de los grupos pequeños* (págs. 111-145). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Apple, M. (1987). Economía y control de la vida escolar. En *Ideología y currículum* (págs. 63-83). Madrid: Akal.
- Ardoino, J. y. (1986). La evaluación como interpretación. En *Pour La evaluation au pouvoir* (págs. 120-127). París Grez. No. 107: Juin aout.
- Arnáiz, P. S. (2007). *Microsoft Word*. Obtenido de http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf

- Arnaut, A. (2010). Gestión del Sistema Educativo Federalizado 1992-2012. En A. A. Giorguli, *Los grandes problemas de México. VII Educación* (págs. 233-267). México : El Colegio de México.
- Ball, S. (1987). La dirección: oposición y control. En *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar* (págs. 127-151). Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ball, S. (1987). La edad y el sexo un cambio rencoroso. En *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* (págs. 73-90). Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (1999). Prologo acerca de lo leve y lo líquido. En *Modernidad Líquida* (págs. 1-13). México: FCE.
- Bauman, Z. (2008). Prólogo. Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Bazant, M. (1996). Introducción de la pedagogía moderna. En *Historia de la educación durante el Porfiriato* (págs. 19-34). El Colegio de México.
- Bleger, J. (1996). El grupo como institución y el grupo en las instituciones. En R. K. otros, *La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico* (págs. 68-83). Buenos Aires: Paidós.
- Bolívar, A. (2001). Recogida de datos biográficos: instrumentos. En D. J. Bolívar A., *La investigación biográfica - narrativa en educación. Comunicar y transformar* (págs. 155-191). Barcelona: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales. En L. P. (comp.), *La nueva sociología de la educación* (págs. 103-129). México: SEP/El Caballito.
- Bourdieu, P. (1989). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura*. México : Grijalbo.

- Bourdieu, P. (1997). El campo científico. y Las propiedades específicas de los campos científicos. En *Los usos sociales de la ciencia*. (págs. 11-57 y 83-87). Buenos Aires: Nueva visión.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1978). Introducción. Epistemología y metodología. Segunda parte. La construcción del objeto. En *Ibid, El oficio del sociólogo* (págs. 11-25 y 58-81). México: Siglo XXI.
- Brambila, A. L. (2010). Política educativa y actores sociales. En A. A. (coords), *Los grandes problemas en México VII Educación* (págs. 185-207). El colegio de México.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre el discurso en el aula. (COMIE, Ed.) *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12), 317-333.
- Carvajal, A. (1998). El barrio y su presencia en la escuela. En *El margen de la acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria* (págs. 7-15). México : DIE – Cinvestav – IPN (tesis de maestría).
- Cassany, D. (2002). La evaluación. En M. L. Daniel Cassany, *Enseñar lengua* (págs. 74-77). Barcelona: Graó.
- Castoriadis, C. (1989). Introducción. La institución y lo imaginario. Primera aproximación. En *La institución imaginaria de la sociedad. Tomo I.* (págs. 7-13 y 197-285). Barcelona: Tusquets Editores.
- Chavira, Á. (2014). Cuando la poesía abre sus puertas. Mi interés por el objeto de estudio. En *Ibid. El sentido del trabajo por proyectos en educación primaria. Un estudio comparativo.* (págs. 8-36). México:: UPN/Tesis Maestría.
- Cifuentes, R. M. (2011). El proceso de construcción del proyecto de investigación: armar el rompecabezas. En *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* (págs. 101 - 157). Argentina: NOVEDUC.

- Clark, C. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En *La enseñanza de la investigación III. Profesores y alumnos*. (págs. 444-531). Barcelona: Paidós - MEC.
- Comboni, S. (2014). Epistemología y métodos de la investigación educativa: desarrollo y perspectiva en México. Conferencia Videograbada . México: UPNH.
- Corvalán, A. (1996). 2. Recuerdos personales - memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional. En I. Butelman, *Pensando las instituciones* (págs. 40-76). Buenos Aires: Paidós.
- Crozier, M. F. (1990). Intruducción: Las restricciones a la acción colectiva. Capítulo 1. El actor y su estrategia. Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada. En *El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva*. (págs. 13-31 y 35-53 y 54-75). México: Alianza Editorial Mexicana.
- Darwin, C. (s.f.). *Autobiografía*. Obtenido de <http://wwlibrodot.com>
- Davini, M. (1995). Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas . En *La formación docente en cuestión* (págs. 77-98). Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular: corte y articulación conceptual, compromiso, direccionalidad . En *Evaluación curricular, conformación conceptual del campo*. . México: CESU, UNAM.
- Delamont, S. (1984). Que comience la batalla. En *La interacción didáctica* (págs. 127-158). Bogotá: Cincel - Kapeluz.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.*, 19(62), 695-710.
- Dewey, J. (1916). El pensamiento en la educación. En *Democracia y Educación* (págs. 137-144). Madrid: Morata.

- Dewey, J. (1916). La naturaleza de la materia de estudio . En *Democracia y educación* (págs. 158-168). Madrid : Morata .
- Dewey, J. (1916). Los fines de la educación. En *Democracia y educación* (págs. 92-100). Madrid : Morata .
- Díaz, A. B. (2003). *Currículo, tensiones conceptuales y práctica*. Recuperado el 4 de mayo de 2017, de Revista electrónica de investigación: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido_diazbarriga.html
- Diet, E. (1998). 5. El tanatóforo. El trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones. En R. Kaës, *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales* (págs. 129-165). Buenos Aires: Paidós.
- Domingo, J. R. (2018). *Propuestas para un nuevo pacto sobre la educación, el sentido de aprender en la escolaridad del siglo XXI*. Barcelona, España : Octaedro.
- Durkheim, E. (1990). La educación su naturaleza y su función. Naturaleza y Método de la pedagogía. En *Educación como socialización* (págs. 114-131). Barcelona: Ediciones Sígueme .
- Durkheim, É. (2001). *La educación moral*. México: Colofón.
- Enríquez, E. (2002). 3. La institución . En *La institución y las organizaciones en la educación y la formación* (págs. 41-66). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Esteve, J. M. (Febrero de 1998). La aventura de ser maestro. *Cuaderno de pedagogía*(266), 46-50.
- Etzioni, A. (1993). Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización. Control y jefatura de la organización. En *Organizaciones Modernas* (págs. 1-8 y 104-121). México: UTEHA.
- Fernández, L. (1989). El concepto de institución . En *El análisis institucional en la escuela* (págs. 13-42). Buenos Aires: Paídos.

- Fernández, L. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa.
- Ferreira, A. M. (2015). Las narrativas de vida como prácticas de autoformación de maestras que enseñan matemáticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa.*, 20(64), 171-193.
- Ferry, G. (1990). Adquirir, probarse y comprender. Las metas transformadoras . En *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (págs. 65-85 y 87-110). México : Paidós Mexicana.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas , L. (1999). ¿Qué situación educativa queremos transformar? En *Transformando la Práctica Docente* (págs. 175-197). PAÍDOS.
- Flanders, N. (1977). Investigación sobre la eficacia docente basada en el análisis de interacción verbal de la clase. En N. Flanders, *Análisis de la interacción didáctica* (págs. 483 – 544). Salamanca: Anaya.
- Follari, A. K. (1985). Para una crítica de la Tecnología Educativa: Marco teórico e historia. En *Tecnología educativa* (págs. 43-74). UAQ México.
- Foucault, M. (2009). El orden del discurso. México: Fábula y TusQuest Editores.
- Freire, P. (1986). *La educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fuenlabrada, I. (2009). *¿Hasta el 100?... ¡No! ¿Y las cuentas?... ¡Tampoco! Entonces... ¿Qué?* México.
- Fuentes, O. M. (1978). Enseñanza Media Básica en México. En *Cuadernos Políticos* núm 15 (págs. 90-104). enero-marzo: Era.
- Gagné, E. (1999). Los procesos de la clase. En *Geografía y su enseñanza I. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Primaria, SEP* (págs. 51–55). México.

- Giroux, H. (1988). Los profesores como intelectuales transformativos. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (págs. 171-192). España: Paidós.
- Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. A dónde y con quiénes. . En *Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo*. (págs. 93-119). Buenos Aires. : Paidós. .
- Hargreaves, A. e. (2001). El trabajo intelectual del cambio. El trabajo emocional del cambio. Apoyar y mantener el cambio. . En *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles* (págs. 127-146, 147-166, 167-191).
- Hargreaves, D. (1986). La interacción profesor - alumno. En *Las relaciones interpersonales en la educación*. (págs. 125-202). Madrid: Narcea.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona.: Ediciones Península.
- Heróles, J. R. (1985). El Liberalismo Social de Ignacio Ramírez . En *El liberalismo Mexicano en pocas páginas. 1a. Ed.* (págs. 461-480). México : Fondo de Cultura Económica.
- Honoré, B. (1980). Introducción. 1. Para una problemática de la formación. En *Para una teoría de la formación* (págs. 9-14 y 15-44). España: Narcea.
- Jackson, P. W. (1991). Los afanes cotidianos. En *La vida en las aulas* (págs. 123-169). Madrid: Morata.
- Jiménez, V. M. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte, un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En A. B. A. Díaz Barriga, *Metodología de la Investigación Educativa* (págs. 17-42). México: Díaz de Santos.
- Jones, D. (2001). La genealogía del profesor urbano. En S. B. (comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (págs. 61-80). España: Morata.

- Juárez, C. (2013). Las reformas educativas: El vínculo entre lo político, la política y las políticas. En *Políticas educativas, sujetos y discursos hegemónicos* (págs. 23-43). México: Plaza y Valdés Editores.
- Kaës, R. (1996). Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En *La institución y las instituciones* (págs. 15-32). Buenos Aires: Paidós.
- Lapassade, R. L. (1981). Tres niveles de análisis y de intervención. En *Claves de la psicología* (págs. 133-186). Barcelona: Laia.
- Latapí, P. (1984). La reforma educativa. En *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976* (págs. 63-92). México: Nueva imagen.
- Latapí, P. (2009). ¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro. En *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (págs. 55-72). México: COMIE.
- Lee, S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En *La enseñanza de la investigación I. Enfoques, Teorías y Métodos* (págs. 9-84). Barcelona: Paidós - MEC.
- Leyva, G. (2016). La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual. En E. d. (Coord.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (págs. 134-198). México: FCE.
- Liston, K. M. (1993). Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos. En *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. (págs. 27-61). España: Ediciones Morata.
- Loaeza, S. (1988). III. Clases medias y autoritarismo, 1940-1960. En *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963* (págs. 119-175). México: El Colegio de México.
- Loureau, R. (1993). 1993. En *El concepto de institución en sociología* (págs. 95-144). Buenos Aires: Amorrortu.

- Loyo, A. (2002). La Reforma Educativa en México vista a través de los maestros. Un estudio exploratorio. (I. d. Sociales, Ed.) *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 37-62.
- Lundgren, U. P. (1992). El curriculum: conceptos para la investigación. En *Lundgren. Teoría del curriculum y escolarización*. (págs. 13-33). Morata: Madrid.
- Magendzo., A. (1993). *Manual para profesores. Curriculum y derechos humanos*. Santiago-Chile : Instituto Interamericano de derecho humanos. .
- Marcelo, C. G. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. M. García., *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. (págs. 7-58). Barcelona.: Octaedro.
- Marchesi, Á. (2007). Las emociones del profesorado. En *Sobre el bienestar de los docentes. La responsabilidad profesional y moral de los docentes*. (págs. 115-146). Madrid.: Alianza editorial.
- Martínez Assad, C. (2010). Bosquejo para entender las identidades regionales. En B. R. (Coord)., *Los grandes problemas de México* (págs. 320-349). Vol. XVI. Culturas e identidades: El Colegio de México.
- Martínez, A. V. (1996). *La socialización en la escuela: una perspectiva etnográfica*. Bercelesona: Paidós Iberica.
- Medina, P. (1985). Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de la práctica docente. *Revista Pedagógica*, 6(19), 61-76.
- Mills, W. (2000). Sobre la artesanía intelectual. En *Ibíd, La imaginación sociológica* (págs. 206-236). México: Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, R. G. (Diciembre de 1996). La patria y el catecismo. *Estudio sobre las culturas contemporáneas.*, II(4), 31-69.
- Montes, J. M. (2005). Pautas y estrategias para atender la diversidad en el aula. .

- Moreno, O. T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol. 14, núm. 41 (págs. 563-591).
- Noriega, M. (2010). Sistema Educativo Mexicano y organismos internacionales. Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. En A. A. Giorguli, *Los grandes problemas de México. VII Educación* (págs. 659-684). México: El Colegio de México.
- Ocampo, J. L. (2005). José Vasconcelos y la Educación Mexicana. *Historia de la Educación Latinoamericana*(núm. 7), 137-157.
- Osorio, J. (1998). Estructuras, sujetos y coyunturas. En *Desequilibrios y arritmias en la historia* (págs. 13-28). Iztapalapa, núm. 44, julio-diciembre : Consultado en 23 de octubre del 2012.
- Palamidessis, S. G. (1998). La enseñanza. En S. G. Palamidessis, *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (págs. 133-148). Capital Federal: Grupo Editor Aique .
- Perkins, D. (1997). *Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: GEDISA.
- Pineda, O. (2013). La política educativa y el discurso redentor. En s. y. Políticas educativas. México: Plaza y Valdés Editores.
- Postic, M. (1998). ¿Transacción o contrato pedagógico? En *La relación socioeducativa* (págs. 122-147). Madrid : Narcea.
- Postic, M. (1998). Determinantes de la relación . En *La relación socioeducativa* (págs. 66-89). Madrid : Narcea.
- Postic, M. (1998). Funcionamiento de la relación . En *La relación socioeducativa* (págs. 90-121). Madrid : Narcea .

- Puiggros, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*(146 Noviembre-Diciembre), 90-101.
- Quintanilla, S. (2004). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940. En *Diccionario de la historia de la educación*. SOMEHIDE.
- Raesfeld, L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales Pachuca, Hidalgo. En *Trayectorias vol. 11, núm. 28, enero-junio* (págs. 38-57).
- Rockwell, E. (2000). 1. ¿Qué busca la historia en la etnografía? En *Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar* (págs. 209 - 233). México: DIE-CINVESTAV IPN.
- Rodríguez, P. M. (Julio - Diciembre de 2004). Revisión de las teorías de aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de educar*, 5(10), 39-76. Obtenido de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/311/31101003>
- Romero, M. d. (2000). Recuperado el 24 de Marzo de 2009, de <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>
- Sacristán, G. J. (1998). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En G. J. Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Salamón, M. (1980). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. *Perfiles Educativos*.(núm. 8), 3-24.
- Santamaría, J. (2011). Tradiciones epistemológicas en investigación educativa: paradigmas clásicos. De las leyes subyacentes a la modernidad reflexivas. . En *Revista digital Sociedad de la información*. España : Cefalea.
- Schmelkes, S. (1996). Calidad de la educación y gestión escolar. En *ponencia presentada en el Primer Seminario México – España sobre los Procesos de Reforma en la Educación Básica, organizado por la Secretaría de Educación Pública en el marco del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España, y celebrado*.

- Schmelkes, S. (2006). La investigación en la innovación educativa. México: DIE, CINVESTAV.
- Schön, D. (1998). De la racionalidad técnica a la reflexión desde la acción. Modelos y límites de la reflexión desde la acción. En *El profesional reflexivo* (págs. 31-73, 237-249). Paidós.
- Schütz, A. (1974). Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales. En *El problema de la realidad social* (págs. 71-85). Buenos Aires: Amorrortu.
- Schvarstein, L. (2002). Psicología social de las organizaciones. Buenos Aires: Paidós .
- Semo, E. (2012). Los límites del Neoliberalismo. *Revista Proceso*(1849-1850), 54-56.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Serrano, J. A. (2007). Itinerario del proyecto. En *Ibíd, Hacer pedagogía. Sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México* (págs. 58-70). México: UPN Colección más textos.
- Silas-Casillas, J. (2014). La reforma educativa: ideas, realidades y posibles consecuencias. *ITESO Revista Análisis Plural, Segundo Semestre*.
- Taba, H. (1987). El análisis de la sociedad. El análisis de la cultura. En *Elaboración del currículo*. (págs. 53-71, 73-94). Buenos Aires : Troquel .
- Taylor, B. y. (1992). La entrevista a profundidad. En *En Íbid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 100-132). Barcelona: Paidós.
- Taylor, B. y. (1992). La observación participante. Preparación del trabajo de campo. Observación participante en el campo. En *En Íbid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (págs. 31-99). Barcelona: Paidós.
- Tejeda, J. F. (1998). Aproximación concpetual a la innovación educativa. En *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga: Aljibe.

- Tejeda, J. F. (1998). Los agentes de la innovación en los centros escolares. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Torres, M. H. (2005). Análisis de resultados. En *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México* (págs. 44-68). México : CREFAL.
- Torres, V. S. (1985). Plan de once años. En *Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet* (págs. 77-112). México: SEP/Ediciones El Caballito.
- Tyler, R. (1982). ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, ¿Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo? En *Principios Básicos del Currículum*. (págs. 85-106). Buenos Aires.: Troquel.
- Vaughan, M. K. (2001). Introducción. La política cultural revolucionaria. En *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México* (págs. 13-48 y 49-84). México: Fondo de Cultura Económica.
- Villanueva, L. F. (1993). Estudio introductorio. En L. F. Villanueva, *Problemas públicos y agenda de gobierno. Colección Antologías de Política Pública (3)* (págs. 15 - 72). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En C. N. T. Yurén, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 19-45). Barcelona - México: Pomares.
- Zea, L. (2005). Planificación Educativa de Gabino Barreda. En *El positivismo y circunstancia mexicana* (págs. 122-133). 1ra ed. México.: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1987). Introducción y El análisis social como analisis del presente. El problema de la conciencia histórica. En *Uso crítico de la teoría* (págs. 15-43). México: ONU/El Colegio de México.

Anexos

Anexo 1. Muestra de la primera entrevista realizada y su organización en dos columnas, en la primera de ellas se muestra de forma textual el contenido, mientras que en la segunda se recuperaron aquellos aspectos de análisis de acuerdo a la pregunta de investigación, resaltando con diferentes colores los tópicos o temas que se construyeron.

Entrevista 1. Profesora Vanessa.	16 – Abril - 2018	Clave: E1PV160418
Propósito: Reconocer las perspectivas de atención a la diversidad que considera la docente, así como los factores de su práctica docente que retoma para explicar su postura.		
Transcripción.		Aspectos de análisis.
<p><i>¿Por qué decidió incorporarse a la educación?</i> Primeramente por... porque me gusta, desde chica siempre jugábamos ¿no?... a este, a ser la maestra y siempre, siempre quería ser la maestra...</p> <p>...eh, en mi familia somos puros maestros, mis tíos fueron maestros incluso mi papá era maestro, entonces como que ya traemos eso ¿no?... es lo cotidiano que fuimos viendo y este, pues me gustó.</p> <p><i>¿No considero alguna otra opción?</i> No. De hecho mi papá si me había dado a elegir otra carrera incluso él me saco ficha para otra carrera que era administración pública, fui al examen porque él me lo exigió, pase ese examen pero a la hora de la hora dije no quiero, no quiero, no quiero y prefería mejor dejar de estudiar porque ya había pasado lo del...</p> <p>...estábamos viendo lo del CREN en Pachuca, entonces se pasaron las inscripciones, dije pues ya, ya perdí a lo mejor el tiempo de escuela, pero al final de cuentas una amiguita si me dijo -sabes que, en tal escuela todavía están recibiendo, este... puedes ingresar y lo hice... y sí ya mi papá terminó apoyándonos, en el ITLA de Pachuca.</p> <p><i>¿Cuál es su perfil entonces maestra?</i> Nada más dice Licenciatura en Educación pero no especifica si educación preescolar, educación primaria, nada más dice Licenciatura en Educación. (C.O. La formación del personal en la institución ha influido notablemente en las prácticas docentes, así como la relación con alumnos y padres de familia, información que me fue proporcionada en una charla informal con el director de la escuela).</p> <p><i>¿Su esposo se dedica a esto también?</i> No, él es de ventas, totalmente diferente.</p>		<p>en mi familia somos puros maestros, mis tíos fueron maestros incluso mi papá era maestro, entonces como que ya traemos eso ¿no?...</p> <p>Nada más dice Licenciatura en Educación pero no especifica si educación preescolar, educación primaria, nada más dice Licenciatura en Educación</p>

Anexo 2. Muestras de la matriz categorial elaborada a partir de la recuperación de los aspectos de análisis, se organizó de acuerdo a los colores y temas que dieron resultado de la recuperación de las entrevistas.

Matriz categorial.
(Taylor y Bogdan, 1992).

Conceptualización de la diversidad.	Acción en atención a la diversidad.	¿Atención a la diversidad?	Diversidad de la formación docente.	La diversidad como concepto utópico.	Atención a la diversidad como C.T. (Institución).	Reconocimiento a la trayectoria profesional.
E1PV160418 La diversidad... Este... Pues si... si está muy... muy este... cómo se dice... muy presente, empezando por... por la educación de cada una de las familias, las familias son muy, muy diferentes, no hablemos de religión, igual en eso no nos metemos... (p.4) ...pero si este, hasta en la forma de expresarse con los hijos hacia sus papás, los papás hacia sus hijos y aquí vienen los niños y... y actúan igual que como actúan en casa se podría decir, entonces, si, si me ha costado mucho ese... ese tipo de este de relación entre los niños, porque si tienen diferentes formas de... pues de ser educados en su casa, a ese tipo de diversidad. (p.4) De ser posible, si es posible, que es mucho trabajo también. tanto de	E1PV160418 Ahora si hablamos de aprendizaje o de la forma de enseñanza aprendizaje hacia los niños, si, si cuesta mucho el estar... Primeramente hay que este... focalizarlos ¿no?... Qué tipo de aprendizaje tienen, si son visuales, si son kinestésicas, si son auditivos, pero a veces... (p.4) ...hacemos ese diagnóstico, y te soy sincera, terminamos dejándolo a un lado y empezas tu planeación y empiezas tu clase así como es... plana, pareja con todos, aja, entonces este, eso es lo que yo igual siento que me ha... que me falta, que me falta mucho hacer, darles si esa prioridad a ese niño que es auditivo, qué forma de actividades le tendría que poner o qué actividades este... serían más benéficas	E1PV160418 ...entonces qué pasó con Ximena, terminó saliéndose del salón, otra niña Fernanda terminó saliéndose del salón, ósea que estos le hacen la vida de cuadritos por más que estoy... (p.6) Ya van cuatro cinco niños que han desertado de ese salón, por qué no logran incorporarse o integrarse a ese círculo... entonces sí, si esta de pensarse. (p.7) E2PK170418 ...he platicado con su mamá y le digo, -este yo sé que... mis respetos para Juan José, porque es muy inteligente, sabe, comprende, etc. pero, pues sí tenemos que plasmar nuestro trabajo y yo le digo de ejemplo, este -cuando él vaya a trabajar no le van a pagar	E1PV160418 ...en mi familia somos puros maestros, mis tios fueron maestros incluso mi papá era maestro, entonces como que ya traemos eso ¿no?... (p.1) Nada más dice Licenciatura en Educación pero no especifica si educación preescolar, educación primaria, nada más dice Licenciatura en Educación. (p.1) E2PK170418 Como que siempre me gustó maestra, ósea a través del... de los años de mi primaria... (p.1) ...nunca tuve preescolar, entonces también a lo mejor fue algo como que en un momento yo quería ser maestra... (p.1) ...cuando estuvimos en la prepa hubo un maestro que este nos llevó a hacer	E1PV160418 ...yo creo que al darles materiales si es más... digo nunca lo he trabajado de así que darles materiales diferentes no, pero me imagino que si es más... más tardado, más tardado pero si habría este mejores logros. (p.7) ...si se puede lograr pero si es más trabajo y más tiempo. (p.7) E2PK170418 Sí, es un poquito complicado, pero sí, si se puede atender maestra... (p.12) ...yo creo que este, a veces, por el tiempo, por los contenidos, por ejemplo ahorita, ¿no? nos fuimos de vacaciones. (p.12) ...podríamos este, planear para la diversidad, ¿sí?	E1PV160418 No... para empezar yo no lo hago... entonces por las pláticas que hemos tenido y porque... siempre coincidimos que los tiempos, que no nos da tiempo terminar nuestros contenidos, una cosa, la otra y que planeamos bien bonito y que a la hora de la hora surgen los imprevistos y no lo hacemos... (p.9) ...pero así que yo sepa de algún compañero que si lo hace y que trae su material para los visuales y otro material para los kinestésicos y otro material para los auditivos, no. Pero si lo supiera yo creo que ya le hubiera copiado tenlo por seguro. (p.9) E2PK170418 ...Yo siento que no... veo que nos falta un poquito, ¿no?... y por ejemplo,	E2PK170418 La responsabilidad, siento que es una fortaleza muy grande en mí, este... también a veces lo... como que... (p.6) ...para mí brincar me un contenido como que siento que no es de mí ¿sí? como que lo tengo que ver aunque vaya yo despacito, aunque no los vea todos completamente, pero que los que vaya yo viendo, queden así como que bien plasmados ante mis alumnos... (p.6) E3PA170418 ...me han ofrecido pues este... llevame a otros centros de trabajo y ósea se siente uno bien ¿no? se siente uno alagada... (p.4) y... bueno te toco a ti vivirlo que van variando las condiciones porque ya, ves que la primera vez

Matriz categorial.
(Taylor y Bogdan, 1992).

"Somos como una familia". (Folk).	Concepción curricular.	Políticas organizacionales.	Planeación.	Evaluación.	Imaginario sociales.	Nuevo Modelo Educativo.
E1PV160418 ...a veces exploto y ya así como que a ver tranquilízate es que no va por ahí, o es que tú también no quieras que los demás piensen igual que tú o actúen igual que tú, todos son diferentes... (p.2) Ajm... con nuestras altas y bajas como siempre y jaloneos pero al fin y al cabo pues nos gusta trabajar y pues sacamos las cosas adelante. (C.O. Su respuesta fue tajante, por lo que evite ahondar en el tema, considero que esto es debido a que si ha tenido conflictos directos con algunos compañeros, por lo que ha optado por mantener una relación de cordialidad sin convivir más allá de lo necesario). (p.4) E2PK170418 ...siempre me ha gustado llevarme bien con ellos... siento que es mejor llevarnos bien porque	E1PV160418 No, no, no, no, ahí es donde entramos ya nosotros ¿no? Nuestras adecuaciones a esos... a esas planeaciones que hacemos este, para cada uno de esos, de esos niños porque también nos lo dan como decimos plano. (p.5) Ehm... Muchas actividades te las dan así como... para todos, hablamos por ejemplo de la ciudad ¿no?... Y muchos niños no han ido a una ciudad. (p.5) E2PK170418 No, siento que... bueno, es que el plan y programas pues si puede estar este sujeto ¿no?, o está este, plasmado lo que tenemos que aprender o tenemos que darles a nuestros alumnos pero también, ahí ya depende de nosotros, ¿no? para poder atender la diversidad, algún niño que no... no puede con ese aprendizaje, etc. ahí	E1PV160418 ...los papás, el apoyo de los papás, desgraciadamente y a veces mi lema es "si no me van a ayudar, si no me van a apoyar mejor déjenme hacer a mí las cosas", así como... se escucha mal pero entonces no me estorben... (p.3) ...los papás solapamos a los hijos, yo siempre les he dicho somos tres, somos, maestro, alumno y papá y tenemos que estar en la misma sintonía... (p.3) También. Lo mismo, igual y hay familias en las cuales los papás si son profesionistas y los papás si han apoyado a sus hijos, pues se ve luego, luego tanto en la calidad de trabajos, su forma de expresarse, su forma de convivencia, ósea tu notas cuando un niño está totalmente abandonado por los papás que no	E1PV160418 ...tú enseñas a tu manera tu tema y a lo mejor aquí tengas una planeación, u otra cosa, o hayas hecho una planeación muy bonita, en el momento a lo mejor tienes que... que cambiar algunas cosas... (p.5) E2PK170418 Sí, a veces si la hago maestra, si, si soy muy este, yo planeo, ¿no? marco mis aprendizajes esperados, mis actividades, cómo las voy a ir marcando, pero en ese momento me doy cuenta que, que... por ejemplo, que los alumnos saben algo más o que no lo... no saben lo que yo creí, entonces en ese momento sí, hago la modificación, ¿sí? este retorno, o cancelo mi otra actividad, o la modifico, o este, o, o, o después la doy, aja, este, si lo hago. (p.12) ...Pues... no mucho	E1PV160418 ...nuestra forma de... de dar la clase o nuestros temas debería ser también la misma forma de evaluarlos ¿no?, entonces ahí tendríamos que hacer nosotros nuestros propios exámenes... (p.6) ...también son los tiempos, me tendría que ir lenta pero segura, entonces... y volvemos a lo mismo, el Plan y Programas te está pidiendo que de tal bloque veas tantos temas, no voy a lograr este, llegar a todos esos temas, me llega la evaluación de la SEP, me está preguntando todos los contenidos, tampoco logre verlos, porque le di prioridad a esos niños este... (p.7) E3PA170418 ...me siento satisfecha cuando si logro eso, que... pues por lo menos el noventa por ciento de mis alumnos alcance esa	E2PK170418 ...bueno por ejemplo, en secundaria con Fer (C.O. Fernando, su hijo varón menor), ¿sí?, Diego (C.O. Diego su hijo mayor), como que siento que tuvo una maestra muy estricta en primero, primero segundo, entonces como que eso le ayudó y aparte le gustaba mucho leer desde pequeño, entonces no ha tenido esa carencia tanto y Fer sí, como que Fer ahí lo descuide y veo que tiene muchas necesidades... ajm... entonces ahí es donde me doy cuenta de... tenemos que ser más comprometidos como maestros a... a desenvolver nuestro trabajo. (p.2) ...tuve maestros muy exigentes, mi maestra de la primaria ahí sí como que siento que no da... que nos discriminaba a pesar de eso yo todavía este... y la quiero mucho y siento que aprendí mucho	E1PV160418 La Reforma Educativa... ay pues ya no saben ni que inventar, cada, cada que sale un... un este como se dice... un presidente pues cambia, algo tiene que ir cambiando ¿no? (p.9) Ósea como que... y a veces no... no nos percatamos realmente de... de si realmente si sea benéfico ese cambio o no, a lo mejor hay cosas que si son buenas, pero no pudimos ver esos frutos, porque ya luego, luego empezamos a cambiar, digamos que el sistema o tanto los planes y programas. (p.9) ...y apenas te estás adaptando a uno y ya te llegó el otro entonces... a lo mejor es copia, copia de otros países, ellos tienen su forma, su estilo de vida, su forma de enseñanza y nosotros otra, por qué estar copiando cosas, pero así ha sido siempre, cómo atá las funciones, más hay

Anexo 3. Fragmento de las escrituras y placa conmemorativa del 50 aniversario de la escuela.



