

SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA
SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 08-A

**“EL DESARROLLO DEL TRABAJO CONJUNTO
ENTRE USAER Y PRIMARIA”**

TESIS
QUE PRESENTA

MARIO ALBERTO VIDAÑA MARTINEZ

PARA OBTENER
EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
CAMPO PRÁCTICA DOCENTE

Chihuahua, Chih., Octubre del 2002

A mi familia,
Silvia, Licha y mi
mamá, cómplices
incansables de mis
fechorías.

A mi equipo
de trabajo Ange,
Laurito, Silvia y
Lucía de quienes
aprendí lo que es el
cariño profundo y la
solidaridad.

A todos los
que de alguna forma
están presentes y no
los menciono.

Gracias

ÍNDICE

RESUMEN Y PUNTUALIZACIONES

I. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

A. Antecedentes

B. Las dificultades para desarrollar el trabajo conjunto entre USAER y primaria: la problemática

1. Intra o interpersonales

2. De profesionalización

3. Institucionales

C. Propósitos de la investigación

II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

A. Una visión personal de los métodos cualitativos

B. El paradigma interpretativo vs. El positivista

C. Un fundamento importante para nuestra investigación:

El desarrollo ético profesional a partir de la reflexión-acción,

D. Descripción del proceso investigativo

III. RESULTADOS

A. Red categorial

B. Categorías de análisis

1. Cultura de la diversidad

2. Educación intercultural

3. Escuela regular

4. Integración educativa e integración áulica

5. Cultura áulica

6. Trabajo conjunto o colaborativo

IV. PROPUESTA DE TRABAJO

A. Presentación del taller

B. Experiencias vivenciales del taller

Experiencia 1 "Qué digo, qué me dicen, qué hago"

Experiencia 2 "¿Qué es el trabajo conjunto?"

Experiencia 3 "El director como coordinador del trabajo conjunto"

Experiencia 4 "El panel"

Experiencia 5 "La investigación-acción como metodología en la consolidación del trabajo conjunto"

Experiencia 6 "Reconstrucción de conceptos"

Experiencia 7 "La investigación- acción"

Experiencia 8 "Análisis de esquemas de trabajo"

Experiencia 9 "La evaluación interactiva como estrategia para la formulación de proyectos y resolución de problemas.

Experiencia 10 "¿Qué es la evaluación interactiva?"

Experiencia 11 "Una visión conceptual de la evaluación interactiva"

Experiencia 12 "¿qué es la interacción educativa?"

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN Y PUNTUALIZACIONES, LA PROBLEMÁTICA

Este trabajo como primer propósito intenta poner de manifiesto lo que vivimos los y las docentes de primaria y de apoyo todos los días debido a que se dificulta tener experiencias conjuntas de acción.

Estas experiencias no son nada despreciables aunque se tienden a minimizar o pensar que no existe un problema, aun cuando no se pueden realizar análisis áulicos o intervenciones compartidamente, aún y cuando se habían llegado a acuerdos previos el profesor de primaria y el apoyo y no se cumplen, aún y cuando es un hecho inevitable de que existen serias dificultades que no permiten un trabajo colaborativo entre los y las docentes de primaria y USAER.

En esa búsqueda de definir más específicamente las dificultades que enfrentaban estas dos totalidades para relacionarse fue como se descubrieron por lo menos dos supuestos teóricos que explicaban y justificaban de manera macro y micro los antecedentes del porqué el docente tanto de primaria como de USAER preferían experimentar su quehacer en forma aislada y no de manera conjunta:

El primer supuesto teórico se refiere a la cultura del individualismo, siendo explicada a partir de los rasgos capitalistas de las sociedades occidentales que promueven la idea del consumismo por sobre las relaciones humanas implicando una deshumanización y prácticas perversas de relaciones desiguales.

Esta misma plataforma ideológica se traspola a la escuela donde se establecen relaciones superficiales que no permiten al docente ser vulnerable, pedir ayuda, sentir que no todo lo sabe, reflexionar sobre su propia práctica y mejorarla, establecer un trabajo compartido porque no existe una conciencia colectiva e impera el individualismo, sin existir motivación ni interés por conformar un equipo de trabajo para la resolución de los problemas y la eficientización de la labor de docente que permita mejorar a la escuela en

general.

Otro supuesto teórico manejado a lo largo de esta investigación son las actitudes hacia los procesos de integración, hecho explicable por lo novedoso de su planteamiento y las implicaciones de cambio que promueve, sin embargo asombrosamente se descubrió que el temor, la incertidumbre, el rechazo, en la gran mayoría de los docentes, era más hacia la necesidad de tener que compartir el aula, comprometerse con un trabajo colaborativo que a la integración en sí.

En el estudio que se efectuó de estas actitudes que limitan, entorpecen o anulan la posibilidad de trabajar colaborativamente descubrimos tres grandes dimensiones de análisis, en donde presentamos desglosadamente cada una de éstas bajo una interpretación personal de la experiencia vivenciada y documentada en el marco naturalista de la investigación.

La primera dimensión son las actitudes o acciones inter e intrapersonales que limitan o dificultan el desarrollo de la tarea conjunta, enseguida las menciono: visiones distintas, rechazo consciente o inconsciente, autoestima, celos profesionales, prejuicios, falta de comunicación.

Esta es la dimensión que consideramos de mayor importancia porque es aquí donde la USAER y la primaria, si deciden mejorar estas condiciones, actitudes o limitaciones, están bajo el control de ambas entidades.

La siguiente dimensión es la de profesionalización que son: falta de vocación, ignorancia, el director como líder, falta de consolidación del colectivo escolar, prácticas tradicionales.

Y la última dimensión es la de las características institucionales que limitan el trabajo colaborativo las cuales son: inercias, los jefes de sector, supervisores, asesores y su papel en el desarrollo del trabajo conjunto.

Las dos últimas dimensiones mencionadas aluden a situaciones donde la responsabilidad es de un número mayor de entidades y sistemas lo cual se traduce en una problemática de mayor dificultad pues no son controlables sus soluciones o las voluntades de compartir el trabajo, desgraciadamente, para una total eficacia es necesario involucrarnos todos estos actores en la práctica y toma de decisiones conjuntas.

El método

La presente investigación se realizó sobre la metodología cualitativa de la investigación-acción.

La elección de este método, en un primer momento, fue por considerar una similitud extrema entre la operatividad de la USAER y este tipo de investigación:

Las dificultades más grandes fueron el poco conocimiento que existe de la investigación-acción en la práctica, no sólo en teoría, eso implica una desventaja para quien valora el desempeño de la investigación e incluso quien la asesora, por ende para mí.

Otra desventaja en el mismo sentido del conocimiento en acción (práctica) tan reducido que se tiene de las USAER y las implicaciones de la integración en las escuelas primarias, no sólo la parte teórica o comentarios aislados.

Una dificultad del uso del método y en mi estilo propio del uso de este método, fue que la base primaria era resolver problemas bajo el axioma de la reflexión acción, más que escribir todos los sucesos, pues como dice Mackernan "las investigaciones que sólo sirven para escribir libros no sirven de nada".¹ Con esto quiero exponer la gran dificultad para redactar este informe, porque los principios de la investigación se hacen parte de tu vida cotidiana y pierdes de vista cuando eres investigador y cuando sólo estás ejerciendo tu rol profesional.

¹ MCKERNAN, J. "Investigación, acción v currículum." Morata 1999. España. p. 24.

Es probable, comentando específicamente sobre el rol profesional, que el hecho de que yo pertenezca a las filas de la educación especial permee de parcialidad las reflexiones de este trabajo aún y cuando se realizaron serios comentarios sobre las debilidades del nivel.

En el cuadro que se presenta a continuación se dejan ver las fases que se experimentaron y vale la pena comentar que hasta una última etapa se consideró la problemática motivo de estudio de esta investigación.

*Fase -tarea -acción I

Diagnóstico -claridad de la tarea- Construcción del equipo

*Fase -tarea -acción II

Sistematización de la técnica de resolución de problemas

*Fase -tarea -acción III

La evaluación interactiva como motor de la toma de decisiones

*Fase -tarea -acción

Las adecuaciones curriculares y su acción docente

*Fase -tarea -acción V

Las dificultades del trabajo conjunto

Los resultados

En este espacio se plantean las categorías de análisis desde la visión macro a la micro, es decir, sugiriendo que la sociedad requiere de repensar en cómo se está planteando la relación con los otros y las otras necesitando una educación diferente donde abramos nuestra mente y corazón para todas las culturas que se cruzan en la primaria, para apreciar la diferencia y a los y las diferentes en toda la extensión de la palabra, porque es el único valor verdadero e irrefutable: "Somos diferentes".

La integración educativa y áulica son ese instrumento, esa estrategia para llegar a la primaria regular y crear, construir una nueva cultura áulica que permita una nueva forma de

relación entre alumnos y alumnas, maestros y maestras, y demás involucrados.

La propuesta

Se está sugiriendo un taller basado en un cuadernillo de trabajo, en el que se construyan nuevas estrategias de acción conjunta a partir de la reflexión y el análisis de las experiencias cotidianas, de las acciones espontáneas, de lo que hacemos todos los días en forma individual, pudiéndose enriquecer si se realizara en forma conjunta.

I. PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA

A. Antecedentes

Las culturas se diferencian entre sí, entre otros aspectos, por la forma en que se percibe al hombre y a la mujer, sus contextos y los roles que cada uno de ellos juega en éstos; sin embargo, una dimensión más amplia que determina invariablemente el funcionamiento de un Estado o sociedad, y como estos hombres y mujeres han de actuar, es el sistema político y económico que los rige.

El neoliberalismo, entre muchas otras cosas, privilegia las relaciones mercantiles por sobre las humanas, el acaparamiento monetario por sobre la convivencia y la cooperación entre las personas, es decir, niega la naturaleza humana y le da calidad de mercancía a la dignidad, a la compasión, e incluso a los sentimientos más profundos que el ser humano puede manifestar.

Esta forma de vivir ha creado una cultura, una ideología, una doctrina, de cómo sentir, vivir, sufrir, hablar, pensar. Nos dicta las formas "normales de actuar", nos da los estándares de lo permitido que luego se transforman en reglas sociales, morales y que generación tras generación, pese a todo siguen reproduciéndose.

Esta cultura tan sencillamente descrita por una expresión popular: entre más tienes más quieres, la cual describe nuestra necesidad permanente de tener cosas, de cosificar nuestra vida y de anular a los y las otras. Como comentaba López Melero en una de sus conferencias: "...precisamente porque ésta era postmoderna ha anulado la solidaridad, ha matado la política, ha creado un mundo donde cada uno vive para sí mismo, dueño de un gran vacío y supuestamente feliz".²

Estas ideas acerca de lo que es normal determinado por una cultura (cuando se habla

² LOPEZ, Melero Miguel. "Ideología, diversidad y cultura: del homosapiens al homo amantis" Universidad de Málaga. 1999. p. 8.

de cultura estamos hablando de la occidental, de las generalidades internacionales que permean un sistema basado en lo "económico" donde se niegan las diferencias, además de marginarlas) han sido seriamente cuestionadas a lo largo de estas dos últimas décadas, donde organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en conjunto a través de declaraciones mundiales y compromisos de cambio entre los países han intentado crear estrategias colectivas para que los grupos marginales puedan vivenciar experiencias normalizantes y de igualdad, es decir, buscar la forma de ofrecer a todos y todas las personas una vida de calidad bajo una idea de colaboración.

En este marco de transformaciones discursales y de acciones en cuanto a la visión de los otros y las otras, de cómo vemos las diferencias y cómo las apreciamos, uno de los planteamientos más polémicos es el que se refiere a las estrategias propuestas para el cambio educativo bajo un axioma intercultural, ésta es la "integración educativa".

La integración educativa es una de las estrategias sugeridas para accionar la experimentación igualitaria de los alumnos y alumnas en cualquier escuela, no importando las ventajas o desventajas que presenten, es esa oportunidad colectiva de valorar el ser diferente y que la escuela como principio reconozca que es verdad que somos diferentes y que tenemos diferencias, en otras palabras, se busca que la escuela sea un espacio de convivencia para todas y todos los niños sin exclusiones.

Sin embargo la traspolación de estas ideas a la realidad han causado crisis serias en los entornos escolares tanto en el ámbito de la educación especial como en el de la primaria regular.

En México se determinó seguir el planteamiento de la integración educativa en un marco social educativo, lo que implicaba serias transformaciones en las prácticas cotidianas tanto de primaria como de la educación especial; es decir, se confirmaba lo que en otras palabras menciona constantemente López Melero en su discurso: "pobre del que piensa que la integración educativa es un trabajo exclusivo de la educación especial, al contrario, le da la posibilidad a la educación regular de crecer en calidad".

En este discurso se nota la clara preocupación del autor por puntualizar que la integración educativa, que los niños y las niñas que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, vivencien procesos escolares y áulicos equitativos. Ambas partes, la educación especial y la primaria regular, tendrán que comprender que sólo en colaboración podrán arribar a la profesionalización de ese trabajo.

Es precisamente este proceso relacional, el de la primaria y la educación especial (en este caso la unidad de servicios de apoyo a la escuela regular USAER) el objeto de estudio de esta investigación, la problemática es detectar aquellas dificultades que no permiten establecer un trabajo colaborativo entre la USAER y la primaria y en ese sentido realizar propuestas serias y contundentes que permitan por lo menos en los casos estudiados realizar algunas reflexiones en acción (repensar en la acción realizada y proponer otra) y "apostarle" a la mejoría de nuestra realidad.

Lo anterior nos invita a hablar de calidad en el ámbito educativo, lo que implica remover historias viejas de escepticismo, de ignorancia y de resistencia; porque, precisamente "la calidad educativa" promueve en el discurso y en la acción el análisis personal y colectivo de cómo se asume el trabajo docente y cómo se acciona en él, hacia dónde se lleva la educación en cada escuela y cómo participa cada persona que está involucrada en ella.

En cuanto a los alumnos y alumnas y pensando en tener una escuela de calidad, las reformas educativas son muy específicas:

“...buscan asegurar que todos los niños y niñas tengan la oportunidad de acceder a la escuela y de participar en los procesos educativos que les permita alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todas sus potencialidades como seres humanos”.³

³ GARCÍA, Cedillo Ismael y colaboradores. “La integración en el aula regular: Principios, finalidades y estrategias”. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. México- España. 2000

Al respecto, a la par de los cambios sufridos por el Artículo 3° de la Constitución y la promulgación de la Ley General de Educación se considera a la educación básica como: preescolar, primaria, secundaria y por las modalidades de educación especial, inicial y de adultos, esto dio pie a la legislación de la integración educativa y escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad y se menciona en forma específica en el Artículo 41 en la Ley General de Educación en 1993, que dice:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o permanentes, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurar atender a los educandos de manera adecuada con sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, propiciar su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurar la satisfacción necesaria de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades educativas especiales.⁴

Este artículo deja muy abierto en términos de responsabilidad la situación de la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a diversos factores por lo que pudiera entenderse que no se plantea que exista una necesidad de que se trabaje colaborativamente en el caso de apoyar a la integración ¿Por qué no se le ha dado la importancia y seriedad que esto requiere? ¿Será por que esto no se da por decreto? y si es así ¿Cómo le vamos a hacer para trabajar en conjunto todos y todas las involucradas? ¿Tendremos que esperar que alguien nos diga qué hacer o nosotros mismos podemos generar estrategias? Porque no cabe duda que para integrar a niños y niñas con n.e.e. vamos a requerir de toda la ayuda posible y dejar de pelear e invertirle a que estas personas

⁴ D.E.E. “Proyecto general para la educación especial en México”. SEP 2000. (Documento extraído de Internet).

obtengan una experiencia escolar lo más rica y potencializadora posible.

La educación especial pensando en cómo apoyar a la integración educativa se reorienta y nace una perspectiva de acción que provoca la reordenación de los servicios de la educación especial creándose dos estructuras técnico operativas para fomentar, promover y accionar la integración educativa y la escolar; éstos son: la UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA ESCUELA REGULAR (USAER): que es la encargada en la primaria regular de establecer conjuntamente con ésta las mejores estrategias para integrar a los niñas y niños de esa escuela, así mismo la atención a maestros y maestras en cuanto a sugerencias y trabajo conjunto, así como a los padres y madres de familia. También se creó el CENTRO DE ATENCIÓN MÚLTIPLE (CAM), el cual se encarga de dar apoyo y escolaridad a aquellos niños y niñas que por cuestiones de grado de discapacidad u otros motivos no pueden estar integrados en una escuela regular, además ofrece la atención alternativa o específica, esto es, apoya en horario alterno a aquellos alumnos o alumnas que requieren algún apoyo específico como por ejemplo, un niño con pérdida auditiva requiere el lenguaje signado para establecer comunicación, en el caso de los niños o niñas con pérdida visual requieren enseñanza en el uso del Braille, etc.

Estas transformaciones de la educación especial en el plano legislativo, que impactan directamente en la escuela regular, buscan un cambio profundo incluso en los paradigmas de atención ya que como recordaremos la educación especial partía en desempeño del modelo bio-médico el cual centraba su importancia en la atención del niño desde la visión deficitaria, es decir se culpaba al niño de sus problemáticas y sólo él era atendido; bajo el nuevo paradigma, el que se plantea ahora, el centro son los procesos educativos y/o curriculares pues intenta comprender que cualquier niño puede vivenciar y tener acceso a la escuela y desarrollarse a partir de ella incluso presentado un desarrollo limitado, ésta es la visión competencial, esto también implica un cambio trascendental en las visiones prácticas escolares de la primaria regular.

Enseguida se presenta un cuadro comparativo para mostrar el contraste utilizado entre el modelo utilizado por la Educación Especial y el modelo que se está intentando vivenciar.

MODELO COMPENSATORIO	MODELO INTEGRADOR
Afán de buscar causas y origen del problema	Delimitar necesidades educativas
Las causas de las dificultades esta en el alumno.	Las n. e. están en el proceso interactivo (alumno-situación de aprendizaje)
Es necesario, pasar pruebas específicas para conocer sus capacidades, con respecto al resto de los niños o niñas de su edad. "algo tiene"	La valoración se hace en función de la propuesta curricular y los ajustes de cada persona requiera
Estas deficiencias debe buscarlas y/o evaluarlas el especialista (médico, psicólogo)	Las necesidades educativas debe valorarlas el mismo maestro, en coordinación con otros profesionales (profesor de apoyo, equipo interdisciplinario)
Evaluamos solo al alumno por que es el quien tiene dificultades	Evaluamos la situación de aprendizaje y al alumno
Evaluamos el grado de déficit y dificultades del alumno	Evaluamos para conocer las necesidades educativas que tiene el alumno y determinar los apoyos.
La respuesta que se da al alumno es un programa individual que surge de sus dificultades	La respuesta educativa es el programa general con adecuaciones en función a sus necesidades.
El programa individual requiere una atención de especialista	Las adaptaciones curriculares requieren la atención, colaboración y coordinación de todos los profesionales.
Las ayudas se dan sólo a unos pocos que son los que necesitan.	Las ayudas benefician a todos los alumnos en mayor o menor grado.
Se tiene la idea de que todos los alumnos son iguales, se homogeniza.	Se intenta ver que todos somos diferentes, se heterogeniza.
El programa marca el ritmo de trabajo de los alumnos y las demandas que se hacen	Cada alumno tiene su propio ritmo de trabajo y estilo de aprender, así mismo es diferente el cúmulo de experiencias previas.
El profesor es único foco de información y formación en el aula.	El profesor no es único foco de información.
La enza. Consiste en la transmisión de los contenidos del programa. (oralización)	No todos los contenidos deben ser enseñados en forma directa, se busca impactar en los estilos y ritmos diferentes de apje. Diversificando las estrategias de enza.
Se promueve la individualización	Se promueve el trabajo cooperativo.
Los alumnos con ritmo lento de aprendizaje pierden la oportunidad de vivenciar experiencias en el aula, por requerir apoyo individual	Se coordina el trabajo para que cuando el niño salga por requerir apoyo, esa experiencia no sea trascendental en su evolución.
Los alumnos no saben nada del contenido que se va a impartir	Todos los alumnos saben algo del contenido
Hay niños que no aprenden	Todos los niños aprenden
La ayuda se centra en el maestro de apoyo	La ayuda es responsabilidad de todos los profesionales
La escuela regular deja la responsabilidad de atención de las necesidades educativas especiales a los profesionales especiales.	La escuela regular participa de igual forma en conjugación de esfuerzos para dar atención a las n. e. e.
El avance del apoyo se valora entorno al avance regularmente académico del alumno	Los avances del apoyo se valoran entorno a como la escuela, los docentes aceptan y atienden a los y las alumnas diferentes y sus diferencias.

El análisis que surge ahora es que el modelo socio-educativo busca enriquecer, fortalecer a la primaria regular planteando desde la perspectiva curricular, la reflexión del quehacer como un ente moral, ético, que está en nuestras manos transformar.

Por tal motivo, la integración educativa es el pretexto para mejorar la escuela, para evolucionar en el camino de educar a alguien y por ende legitimar a los y las beneficiarios y beneficiarias (padres y madres, alumnos y alumnas) de los centros escolares.

Es decir, implementar el modelo socio-educativo es hablar de elevar la calidad de las escuelas.

Cuando hablamos de calidad también hablamos de solidaridad, cooperación, de aprender a trabajar conjuntamente y eso es precisamente el problema, ¿cómo ponernos de acuerdo sobre qué vale la pena cambiar?, y si queremos cambiar ¿hacia dónde llevar nuestros esfuerzos? ¿Podremos cambiar solos o es en la colectividad donde se facilita mejorar? ¿Cómo crear estrategias para que la Educación y la primaria regular trabajen conjuntamente hacia la Integración Educativa?

En 1995 el estado de Chihuahua inició el proceso de integración educativa desde una perspectiva socio-educativa, esta situación causó crisis al interior del nivel de educación especial, así como en las primarias, porque finalmente la propuesta básica de la integración giraba en torno a que todos y todas las personas que convergíamos en la escuela compartiéramos los mismos espacios educativos, aceptando a todos los alumnos y alumnas dentro del aula incluso a aquéllos con desarrollo limitado o que presentaba dificultades en las formas de asumir lo curricular.

Este primer planteamiento, el de compartir espacios y desarrollar un trabajo conjunto para mejorar la atención de los niños y niñas, se planteó en forma implícita como la columna vertebral de los procesos de integración educativa sin reflexionar sobre las implicaciones y las dificultades que esto implicaba.

Una tesis básica de este trabajo es que es en la colectividad en donde aprendemos a ser mejores y esto impacta en nuestras situaciones personales, porque aprendes a escuchar y sentirte parte de algo, compartes tus angustias, miedos, te permites pedir ayuda, se te baja el estrés, repartes tus cargas y culpas.

Es importante hacer un poco de historia con respecto a qué pasaba en las escuelas primarias regulares y en la educación especial antes de la confirmación y puesta en marcha del programa de integración educativa e integración escolar.

Las escuelas en su mayoría han segregado a las personas que son diferentes básicamente a los y las niñas que tienen bajo rendimiento escolar, también los que por su aspecto físico causan conflicto en el centro escolar, los niños y niñas que se comportan distinto a los demás, los alumnos que estando en cierto contexto social no pertenecen a éste.

Prescindir de estos alumnos y alumnas diferentes ha sido casi la única alternativa de atención que ha brindado la escuela, reconozco que algunas escuelas o maestros-as han hecho esfuerzos por atender de alguna forma estas necesidades de los alumnos-as; desgraciadamente, en su mayoría esto no sucede, es decir, la escuela regular e incluso ni la misma educación especial en general tienen desarrollada una variedad importante de estrategias para atender a los alumnos y las alumnas que aprenden diferente, son diferentes y requieren de diversos apoyos para vivenciar procesos escolares normalizados.

Las formas en que se ha prescindido de éstos a alumnos han sido variadas:

- La maestra-o dice: "yo no quiero a este niño-a en mi grupo".
- La maestra presiona al alumno o alumna para que se retire de la escuela o habla directamente con el padre o la madre de familia.
- El director dice a los padres: "llévelo a una escuela especial porque nosotros no podemos atenderlo"
- El director dice: "este niño ya no puede estar en esta escuela".

Es decir, la escuela no estaba acostumbrada a tener un compromiso con los niños y niñas que siendo diferentes presentaban respuestas diferentes o conductas distintas, y la primera alternativa era deshacerse de ellos, antes que intentar ayudarles; por tal motivo siempre se ha culpado a las personas de ser y manifestar sus diferencias como algo negativo, sin llegar a la reflexión que es la misma escuela la que define parámetros para su marginación y segregación y ésta, la escuela, es la que debe repensar en cómo hacer para que todos y todas las alumnas puedan vivenciar las mismas oportunidades de potencialización personal al igual que el grueso.

Los procesos de integración entonces tocaron fibras angulares tanto de los y las docentes de educación especial como de la primaria, porque:

- Implicaba tener que atender y entender a los y las alumnas que aprendían y era diferentes.
- Implicaba evidenciar la práctica docente ante un extraño o varios extraños.
- Implicaba trabajar conjuntamente con otros y otras docentes en acciones que no se comprendían claramente.
- Implicaba reorganizar el grupo para mejorar los aprendizajes.

Es decir, implicaba que "sin más" un grupo de personas "tenían que" trabajar juntas en torno a un niño.

Por otro lado los y las docentes de educación especial estábamos vivenciando una práctica fundamentada en el modelo biomédico el cual partía de tratar al alumno como enfermo y la enseñanza diferenciada era la "cura ", sin ningún compromiso de que la escuela comprendiera mejor al alumno-a que aprendía diferente, ni crear estrategias para hacer accesible lo curricular o sensibilizar a la docente y el docente de la primaria regular sobre las diferencias en los ritmos de aprendizaje, en los estilos de aprendizaje.

El vivenciar en la acción lo anterior generó dificultades para desarrollar el trabajo conjunto, las cuales a continuación describo:

- Se rechaza al niño o a la niña con ritmos de aprendizaje distintos y que requiere de una diversificación de medios para la enseñanza o incluso para la permanencia en el aula.
- Se aparenta que todo está bien, pero no se realiza nada para el niño o la niña integrada.
- Se llegan a acuerdos y no se cumplen, la maestra sale del salón cuando el maestro de apoyo entra.
- La autoestima de algún docente, en algunas ocasiones no le permite emprender acciones docentes novedosas, por ejemplo el trabajo en equipos donde cada equipo realice algo distinto a los demás.

En estos espacios se atendía a los niños y niñas individualmente o en pequeños grupos bajo un modelo deficitario el cual López Melero esquematiza con el título de "cambio de paradigma" y a continuación realizo algunos comentarios al respecto:

"Se le denominaba minusválido (menos que) y desde la medicina se visualizaba como enfermo, desde la pedagogía como deficiente, desde la psicología como subnormal, desde lo social como incapaz".⁵

Este comentario nos hace reflexionar que la sociedad, las comunidades escolares, el aula, se rigen en forma regular por un enfoque deficitario, es decir, que promueven y acentúan las deficiencias de los otros y otras por encima de las competencias o capacidades, en el caso de los grupos de maestro y maestras es muy común encontrar serias dificultades personales por no reconocerse, valorarse y legitimarse entre sí.

En estos 5 años de experiencia en las primarias como equipos de apoyo hemos intentado aprender a compartir, sin embargo aún se perciben serios conflictos en la educación especial y la primaria regular, algunos de ellos todavía son vigentes y sin resolver.

⁵ Ibidem. p. 2.

La mayor parte de estos conflictos son generados por la ausencia de estrategias para la planeación y realización de los trabajos conjuntos, no se ha podido establecer una sistematización coherente y eficaz para la consolidación de la colectividad en el trabajo y la disposición del mismo en cuanto a acciones nuevas en el aula o creación de condiciones distintas en la misma escuela desde la visión de la integración educativa y escolar.

En ese sentido tenemos que reconocer que las dificultades que se presentan para accionar plenamente el trabajo conjunto, son problemáticas que involucran a ambas totalidades; la educación especial y educación regular, específicamente entre la USAER y la escuela.

Los docentes de educación especial experimentaron conflictos colectivos donde manifestaban su cólera, angustias, miedos, certidumbres porque para el profesor de educación especial y los equipos de apoyo se proponía un cambio radical no sólo en lo metodológico e incluso en lo físico, es decir, debemos entender aun docente que antes atendía a niños individualmente o pequeños grupos ahora tenía que compartir un aula con un profesor de primaria, en una inmensidad como la escuela regular, uno de los primeros sentimientos fue el de sentirnos como intrusos en un lugar donde no éramos nadie.⁶

Los primeros acercamientos entre ambos docentes estuvieron permeados de grandes errores que denotaban poca claridad del trabajo, del propósito de la permanencia en las escuelas y un desatino evidente en las estrategias usadas por los equipos de apoyo para entonar el trabajo compartido.

El desglosamiento que a continuación presento, es una mención de algunos desatinos que desde la visión personal del apoyo se han presentado:

- Prejuiciar entorno a los docentes de primaria, se tenían ideas como la de: ninguno sabe enseñar, los profesores de primaria son irresponsables y poco

⁶ Este sentimiento de que los maestros de apoyo de alguna manera somos como intrusos en la primaria, es algo permanente y muy comentado por los equipos de apoyo, además esto implica que un porcentaje importante de la primaria nos “culpe” de la presencia de niños y niñas con n. e. e. en la escuela.

comprometidos.

- Partir de la idea que el trabajo del apoyo era enseñar a los docentes a hacer su trabajo.
- Prometer situaciones desde el apoyo a los que no se le da seguimiento o se plantean soluciones que son irrealizables.
- No sistematizar el trabajo.
- No tener idea de los niños y niñas con los que se trabaja.
- Poca claridad de la tarea o no definirla. Esto genera sentimientos de angustia, miedo, incertidumbre, enojo, rechazo, menosprecio, estrés, amargura, poco compromiso.

La primaria a su vez presenta una serie de desatinos:

- Preconceptualizar al apoyo "como su salvación", eso implicaba dejarles la atención de los y las niñas que no aprenden igual sin ningún compromiso propio por parte del profesor-a de la primaria.
- No conocer y reconocer a los y las alumnas que se tienen.
- No organizar ni sistematizar el trabajo curricular.
- Poca comunicación con los padres y las madres de familia.
- Manejar un reducido número de estrategias de enseñanza.
- Dificultades en el compartir sus aprendizajes en un colectivo escolar.
- Dificultades para asumir a otro docente dentro del aula. Esto generó sentimientos de enojo, miedo, incertidumbre, rechazo, angustia.

Dentro de la historia entre los primeros acercamientos entre primaria y USAER lo anterior fue de las situaciones más frecuentes y el análisis de las mismas nos permite reconocer que las cosas han avanzado poco, pero con paso seguro, sin embargo lo que no termina por consolidarse es el trabajo conjunto entendido esto por la disposición mutua para realizar una tarea conjunta.

Si el trabajo conjunto no se ha podido consolidar en términos de planear, evaluar e

intervenir conjuntamente entre las y los docentes de la escuela y la USAER, es poco o nada lo que se avanza en el cubrimiento de los propósitos de la integración educativa.

Por estas razones mencionadas en los anteriores párrafos este documento pone de manifiesto los análisis, comentarios, propuestas y conceptualizaciones que un servidor ha realizado sobre LAS DIFICULTADES DEL TRABAJO CONJUNTO ENTRE USAER Y PRIMARIA EN EL MARCO DE LA INTEGRACION EDUCATIVA.

B. Las dificultades para desarrollar el trabajo conjunto entre USAER y primaria: la problemática

En la parte anterior planteaba el transcurrir de la educación especial y los nuevos planteamientos encaminados a evolucionar en las relaciones con respecto a la primaria y viceversa.

La realidad a la que nos enfrentamos y esta evolución que se desea en cuanto a que la escuela regular y la educación especial caminen juntas hacia los mismos propósitos conscientemente es, sin lugar a dudas, una tarea titánica, no sólo por las dificultades que implican en sí mismas los nuevos discursos de atención a las diferencias y sus nuevas acciones, sino también y más profundamente a la incomprensión total que existe entre las personas, a la intolerancia, prejuicios, celos profesionales, que se manifiestan cuando una o más personas se encuentran juntas para desempeñar una tarea docente en un aula.

Los docentes y las docentes eternamente han estado solos en el aula, tomando las decisiones en todos los sentidos; desde ¿qué enseñar?, hasta la elección de los compañeros y compañeras de banca.

Cuando la integración educativa se convirtió en una realidad, apareciendo así la "necesidad" o la "oportunidad ", como se quiera ver, de realizar dicho trabajo entre la educación especial y la escuela regular, se empezaron a manifestar dificultades en las relaciones entre USAER y primaria, estas manifestaciones subjetivas se objetivan en

acciones y actitudes, que fueron obtenidas y revisadas a partir de la cotidiana convivencia con las y los docentes tanto de primaria regular como de apoyo, estos estilos de respuestas ante un suceso podrían englobarse en 3 rubros: inter e intrapersonales, de profesionalización e institucionales, y desde la visión del presente trabajo las mencionamos como indicadores permanentes negativos en el desarrollo de un trabajo colaborativo o conjunto entre USAER y primaria:

1. inter e intra personales

Visiones distintas:

Las historias docentes, tanto en experiencias, como conceptualmente, en la mayor parte son distintas. Parte de estas diferencias estriban por una parte la formación docente y por otro lado la operatividad del trabajo.

Por un lado a las personas de USAER se nos intenta formar para entender las diferencias y hacer que todos los niños quepan en cualquier escuela regular, sin negar que a los y las docentes que tienen más de 7 años de servicio les tocó vivir el proceso de transición de los servicios anteriores (grupos integrados, Psicopedagógicos, CAS, escuelas específicas) a los nuevos (USAER y CAM), eso llevó consigo que para un número importante de docentes las viejas acciones no terminen por desaparecer y las nuevas acciones no puedan emerger.

La formación docente antes de la integración fue muy intensa y era con un porcentaje importante de teoría en un primer momento y posteriormente fue práctico-teórico, en ese momento la Dra. Margarita Gómez Palacio se encarga de elaborar los materiales de formación, incluso sugería el formato de las capacitaciones, las asesoras locales tomaban estas capacitaciones directamente de la Doctora en la ciudad de México e inmediatamente se vivencian las nuevas ideas y los nuevos materiales, además de que el director o la directora continuaban con el proceso en los espacios establecidos para eso. Este tipo de capacitación se daba básicamente para las personas que trabajaban en Centro

Psicopedagógico y Grupos Integrados, que en su mayoría forman parte actualmente de las USAER.

Los profesores de primaria, por su parte, estaban en el proceso de la "Modernización Educativa" y uno de los grandes cambios fue el estilo de la formación docente a lo que la gran mayoría de los profesores no estaba acostumbrado, pues además de tener que compartir experiencias personales, se intentó que él y la docente vivenciaran procesos teóricos y operativos (planeación, organización grupal, dinámica de grupos, evaluación), a pesar del enojo que causaron estas formas de trabajo, porque de alguna manera se evidenciaban, no fueron funcionales porque se empezó a interpretar que entonces "no servimos para nada" ya que minimizaba el valor de la experiencia y priorizaba lo que "debía saber". Por ese motivo el docente empezó a protestar y el reclamo era directo hacia que fueran concretos y específicos en las capacitaciones, y hoy en día se viven las autocapacitaciones, en donde se puede observar de todo, desde los centros escolares que preparan los talleres afanosamente, incluso trayendo a uno que otro especialista, hasta los que organizan fiestas en esos tiempos. Sin embargo, lo que haces y dices, el cómo lo haces y dices, por qué lo haces y dices, te permite construir un modelo de significado, un concepto, una visión acerca de lo que "debe ser" en cada situación.

Pensemos en Héctor, que tiene 12 años y al cual, la falta de atención en el hogar, de un profesor que se comprometiera a enseñarle, a la idea de sí mismo, hicieron que no aprendiera a leer y escribir, por lo menos no en forma fluida, y que tampoco aprendiera a convivir de forma no agresiva con sus compañeros.

La diferencia en la visión sería que una gran mayoría de docentes regulares pensaría que Héctor tendría que estar en primer grado porque es ahí donde se enseña a leer y escribir, en contraparte con una gran mayoría de docentes de apoyo, quienes pensarían que estuviera en 5° ó 6°.

Otro ejemplo es cuando decimos "niños con problemas para aprender" y otros dicen "profesores con problemas para enseñar". El problema de la visión diferente es cuando no

pensamos que nos puede enriquecer la visión del otro o la otra y simplemente la negamos.

Rechazo consciente o inconsciente hacia loS alumnos y alumnas:

En un número importante de casos, al plantearles a los maestros de grupo: ¿acepta a este niño o niña en su grupo?, contestaban que no, que era la verdad, que el hecho de no saber qué hacer con ellos (alumnos y alumnas) los angustiaba mucho y que en diversas ocasiones habían pensado correr al niño o la niña. En el caso de los maestros de apoyo comentaban que esos días que les tocaba con cierto niño o niña individualmente, se ocupaban en otra cosa y se les pasaba el tiempo, por tanto no lo sacaban.

Además existen los y las docentes que rechazan a los alumnos y alumnas y que, o no se dan cuenta o no quieren admitirlo.

Existen docentes con tal grado de rechazo que le hacen al alumno o a la alumna la "vida imposible", lo etiquetan en todo el grupo, se le señala por cualquier cosa que pasa, en muchas ocasiones sin investigar y no existe nada que salve al niño de las situaciones que vive en el aula.

Al momento de plantear el trabajo conjunto el rechazo es un problema, pues no se asume a quién se va a ayudar y todo termina por perderse: el tiempo, las acciones, el compromiso.

También y no menos importante, está el rechazo que ejercemos hacia un trabajo determinado por lo que nos implica o hacia la persona que promueve ese trabajo, es posible que sean situaciones que nos generen incertidumbre y que como mecanismo de defensa lo o la rechazamos. Incluso puede ser por caracteres distintos y a veces no compatibles, por otro lado se puede sentir temor de ser señalada-o, por compartir el grupo.

Autoestima

La idea de sí mismo, la concepción de ti y la idea que crees que los demás tienen de ti es determinante al momento de compartir el aula, la información, e incluso para tomar decisiones.

En este sentido encontramos cosas muy comunes al momento de enfrentarse al trabajo conjunto. Por ejemplo, existe miedo a intentar cosas nuevas, desconocidas, en las cuales los otros y las otras dirán que fracasó o que no es lo correcto porque no lo hace la mayoría.

Estas inseguridades, para algunos docentes llegan a extremos tales que pueden enfermar de "estrés" y todo esto, debido al bajo nivel del umbral al fracaso.

Por el contrario, también hay los docentes y las docentes que saben todo y todo pueden hacer, consideran que no tienen nada que aprender de los demás y evitan cualquier manifestación de vulnerabilidad que implique necesitar ayuda.

Esta apariencia de "omnipotencia" en algunos casos también produce estrés y desde luego que anula cualquier intento de trabajo conjunto.

Una situación común es la dependencia que en la relación maestro de apoyo -regular uno dependa del otro o la otra y que no sean interdependiente para aportar cada uno sus propias formas y estilos de realizar el trabajo, también se puede traspasar esta idea a todas las demás interrelaciones que se dan en torno a la integración, el problema aquí se da porque no existe punto de negociación y siempre o casi siempre se acciona lo que una persona determina. Eso no es trabajo conjunto.

Celos profesionales:

Cuando uno de los docentes o las docentes aparentemente es más "exitoso" o "popular", el otro o la otra docente se siente menos, desbancada o desbancado, enojado o enojada y aunque estas inseguridades tienen que ver directamente con la autoestima, lo

mencionamos por las consecuencias que tiene.

En algunos casos la persona celosa comienza a expandir información negativa o poco verdadera, o cambia los hechos a su conveniencia para hacer quedar mal al otro o la otra docente, esto empieza una pugna "silenciosa" (regularmente) porque los canales comunicativos se cierran y con todo el enojo es difícil valorar, legitimar, al otro o la otra, aceptar la ayuda o ayudar. Esta situación puede llegar a extremos tales que estas personas "dejen de hablarse", "rompan a gritos" o incluso lleguen a la agresividad física.

Prejuicios:

Algunos dicen que ser prejuicioso es símbolo de ignorancia, pero también ser prejuicioso es un aprendizaje cultural que, en el caso del trabajo conjunto, la aceptación de las diferencias, transformar la práctica docente, es validado por la escuela, porque es la determinante moral del "deber ser", de los estereotipos, enseña a seguir pistas, a ser aparentes. Nos señala los caminos del "bien", incluso determina qué niños deben estar en la escuela y cuáles no.

La frase "ese niño no aprende" a veces como disculpa o a veces peyorativamente, denota prejuicios hacia un niño que es diferente. El prejuicio, es decir, valorar anticipadamente una situación o alguna persona antes de tener mayor información, o pruebas contundentes al respecto, está muy ligada con el rechazo; sin embargo, esta predicción del suceso o de la persona, hacen que no se piense y/o se vean las cosas con claridad, o que el prejuicio limite las acciones, incluso las anule a tal grado de no intentar nada. Este prejuicio puede ser también sobre la idea preconcebida que tenemos de lo que "debe hacer el otro", de mis deseos sobre los otros y otras, de mis propias expectativas.

En este sentido, cuando el maestro de apoyo no cubre las expectativas de la preconcepción que se tiene de lo que "debe ser", crea resentimiento, más aún cuando no se hablan y viceversa, el maestro de apoyo tiene definidas las expectativas de lo que "debe hacer el docente" y cuando no lo realiza entra en el conflicto de si decirlo o no, porque a

veces se considera "quién eres tú para hacer señalamientos".

Sin embargo, el prejuicio crea sentimientos encontrados de impotencia, de enojo, de angustia, porque en el trabajo conjunto se está a "merced" de las voluntades de otros y otras y de su sistema de preconcepciones.

Falta de comunicación:

Encontramos que este "ítem" resulta ser uno de los más significativos, incluso pensando también en los otros dos rubros (profesionalización, institucional). Esto es porque se presenta como causa y/o como consecuencia de otros "ítems".

El trabajo conjunto es comunicación verbal y en acción, en ese sentido, el "qué se dice", el "cómo se dice", el "qué se hace" y "cómo se hace" resultan básicos para seguir "haciéndose" el equipo de trabajo.

En este caso es frecuente que vivenciando una reunión interactiva (donde todos hablan del caso "de lo que sabemos" y se toman decisiones para el seguimiento), algún maestro dice que sí a todo, pero después comenta a otros o a otras que eso no lo va a realizar, que el equipo de trabajo está mal y que sólo dijo que sí para salir de eso.

Es muy común también que no se cumplan con los compromisos y que se expongan miles de pretextos, aludiendo a que existen cosas fuera de control que no siempre son verdad.

En muchas ocasiones nos encontramos que aún y cuando el profesor de apoyo sólo entra al grupo una vez a la semana, conoce mejor a los niños que su propio profesor, a tal grado que en algunas ocasiones el docente de grupo no opina nada porque no sabe en qué situación escolar se encuentra el niño o los niños y niñas del grupo.

Este hecho de no hablar claramente acerca de las cosas que debemos hablar limita

seriamente la relación o la mantiene en total superficialidad, lo cual no beneficia porque, el trabajo de integrar niños a las aulas regulares requiere de un esfuerzo compartido, sólido y profundo.

En el transcurso de este trabajo mencionaremos a la evaluación interactiva como estrategia básica para el desarrollo del trabajo conjunto, por esa razón, es que los procesos comunicativos toman relevancia, máxime que cada escuela, cada grupo de discusión, cada diálogo con un docente, se convierte en una negociación de significados, de acciones y de actitudes que definir o presentar; en esta complejidad se van estableciendo los criterios silenciosos "del qué hablar y cómo hablarlo", se crea una cultura ambigua, indefinida pero que sostiene permanentemente situaciones potencialmente problemáticas o en su caso problemáticas ocultas o manifiestas que no se quieren resolver por lo que implicaría para la relación USAER-Primaria. Aún y cuando esto suena contradictorio, en muchas ocasiones no se habla de las cosas importantes por temor; sin embargo, en este desierto terminamos siendo negligentes o peor, cómplices.

2. De profesionalización

Falta de vocación:

La profesión docente se ha descrito de mil formas y una de éstas es: "hacer algo por alguien". Esta concepción describe perfectamente la esencia de servicio que conlleva el "ser maestro".

"Cuando alguien no es feliz en su trabajo aunque lo realice todo el día es un desocupado"

Ghandi

Sin embargo, actualmente un número importante de docentes carecemos de vocación de servicio (o este servicio se aplica a otras cosas, no a aquellos alumnos y alumnas que necesitan apoyos especiales), en el sentido de que vemos al trabajo como una "chamba" de

la cual sale para "mal comer" y no es la realización personal, ni la expectativa es mejorar la calidad de servicio que se ofrece.

Lo anterior implica dificultades a la hora de realizar el trabajo conjunto, porque no existe compromiso, ni responsabilidad hacia los alumnos y alumnas; se manifiesta apatía, desinterés e indiferencia.

Por lo regular, también se puede observar que es un docente que falta regularmente, por distintas razones no planea, no cumple con los compromisos, olvida intencionalmente las citas y se tiene que andar "tras de él o ella" para hacer el trabajo; en este caso, puede ser incluso algún miembro del equipo o algún director.

Esto en el caso de las escuelas donde parece que todos y todas las maestras están "bajo protesta", es decir, las escuelas seriamente atoradas y que no existe movilidad en términos de mejorar.

Ignorancia

Esta parte está muy relacionada con lo expuesto anteriormente, pues es resultado de la indiferencia, de la falta de metas personales y profesionales de mejoramiento.

Es sorprendente y también da tristeza que un número importante de maestros y maestras expongan nuestra falta de dominio sobre los conocimientos que impartimos y de las formas tan absurdas y necias que usamos para enseñar en el aula y que no nos preocupe lo que esto ocasione, ni a nosotros mismos ni aparentemente a nadie más.

Lo más grave es que no asumimos que somos ignorantes, que no sabemos muchas cosas, pues "creemos que todo lo sabemos" y esto ocasiona que no se trate de autoaprender, para enseñar mejor.

En el trabajo conjunto este "ítem" se observa cuando el docente o la docente "vive en

la apariencia" y en algunos casos es tan perfecta que nadie la o lo descubre hasta que no se comparte el aula y ambos docentes interactúan.

Director-líder o director-indiferente:

Si bien es cierto que cada director ejerce las facultades que le brinda su puesto de distintas formas, también es cierto que de esta gama de estrategias algunas de ellas son más acertadas que otras.

En este transcurrir por las escuelas, queda por demás claro que la idea antigua de que el Director o Directora "solo" se encargaba de situaciones administrativas ya pasó a la historia, pues hemos constatado que la inmersión del Director o Directora en aspectos técnico-pedagógicos le da otra operatividad a la escuela.

En este sentido, los directores que tienen una clara visión de la problemática de su escuela y que trabajan hacia la formación de un equipo pedagógico unido y sólido, favorece todos los aspectos.

Por otro lado, la ausencia, la indiferencia y/o la ignorancia del director o directora, hacen que los propósitos educativos como escuela-institución queden al margen y sin rumbo. El encuadre que el líder proporciona a la escuela es sumamente importante e impacta en cada una de las relaciones que se generan en la misma. Los estilos que usa para enfrentar las problemáticas y para decidir el cause requiere en este momento de un análisis compartido y en la búsqueda de información que permita hacer juicios más acertados y más coherentes, pensando sobre todo en los beneficiarios directos e indirectos de los procesos educativos, los niños y niñas y los padres y madres.

Existen escuelas que han permanecido inmóviles durante mucho tiempo y una razón puede ser un director poco interesado en mejorar las condiciones, en esa escuela van llegando también esos docentes que no tienen deseos de moverse de lugar y que prefieren permanecer estáticos; el liderazgo, la mayor parte de la veces determina el camino, inspira,

promueve, conquista, a los demás para que esa movilidad persiga una meta, un propósito determinado.

Finalmente, el director o directora da sentido al trabajo colectivo por el seguimiento y evaluación constante de la acción; si esto no sucede, será difícil resolver las problemáticas, o las resoluciones serán tan superficiales que las situaciones tenderán a repetirse, culpando así a otras instancias sin asumir lo que ahí le corresponde.

Falta de consolidación del colectivo escolar.

Es sabido que construir un equipo de trabajo con el personal de las escuelas es quizá una de las tareas más difíciles por toda esta falta de cultura colectiva que en nuestra sociedad es poco promovida e incluso "mal vista". Al principio del trabajo se mencionaron algunos argumentos macro de la inexistencia de la idea de compartir, se habló de la "cultura narcisista" provocada por la priorización de la economía por sobre todas las cosas.

Sin embargo, las transformaciones importantes también pueden surgir de abajo hacia arriba; es decir, la consolidación de un colectivo escolar fuerte y convencido del principio de una escuela con sentido.

Sobre la misma línea se mencionan dos puntos importantes para esta consolidación, los cuales son: la importancia que da el director o la directora al trabajo colectivo, su estilo de construirlo y su visión, además de las relaciones interpersonales de las y los docentes y su deseo de compartir ideas y acciones.

Prácticas tradicionales:

Este rubro es de los más delicados y por esa razón, trataré de ser lo más descriptivo y específico posible.

Cuando iniciamos el proceso de la investigación (más adelante comentaré con

detalles), le apostábamos extraoficialmente a que teniendo una "buena" práctica docente los procesos de integración serían de lo más sencillo y se darían casi naturalmente; sin embargo, esto no es del todo cierto, es verdad que favorece el hecho de que un docente realice una acción pedagógica eficaz y eficiente y que ésta impacte directamente en los aprendizajes de los aprendientes.

Cuando se trata de compartir el aula, de planear conjuntamente, cuando es necesario realizar acciones conjuntas con otros y otras docentes o algún miembro del equipo, lo que interesa es la capacidad de sentirse vulnerable ante las otras personas, ayudar y aceptar ayuda.

En este sentido de compartir experiencias y favorecernos mutuamente sin que ninguna de las personas se considere con mayor eficacia, subestimando al otro o la otra, hemos visto un desarrollo en el quehacer desde la perspectiva de mejorar la forma de enseñar diversificando recursos didácticos y pedagógicos, reconceptualizar las capacidades de los aprendientes, dándoles más a los que más necesitan, activar estrategias constructivas de trabajo entre docentes y el equipo de apoyo.

Dejando un poco atrás la monotonía, la pesadumbre, las posiciones negativas y atoradas, del "no se puede", "tengo que terminar el programa", "váyanse ustedes a trabajar con ellos"...

Por otro lado, en el equipo se ha reflexionado sobre a quién le corresponde apoyar a los docentes para que mejoren su práctica, no podemos negar que los mismo profesores de apoyo tenemos serias dificultades para aclarar el propósito de nuestra labor y que no somos los "plus ultra" que todavía algunos creen y que tendremos que crecer y fortalecernos en una acción pedagógica que mejore las condiciones propias y además aporte y enriquezca a las de la primarias; sin embargo, la responsabilidad es del director, de los asesores e inspectores pues ellos son los responsables de que un maestro o maestras de primaria mejore en su práctica docente y en ese sentido jerárquico los y las docentes de apoyo tienen su propias autoridades, las cuales deben procurar esta mejoría.

¿Qué pasa cuando una de estas dos partes no quiere asumir el compromiso de mejorar? ¿Qué pasa si la exigencia, búsqueda, interés se queda sólo de un lado?

La realidad es que sí nos damos cuenta que aparentemente la integración se ha convertido en un problema de educación especial y como tal que ellos lo resuelvan: "por si fuera poco, nos traen niños de éstos de educación especial"

No logramos hacer que las escuelas se sensibilicen a tal grado que deseen mejorar por sí mismas y con la necesidad moral, ética de ofrecer una mejor opción educativa no sólo a los niños con n.e.e. sino a todos y todas los que asisten y asistir a una escuela en un lapso grande de tiempo, por qué no planteamos objetivos que valgan la pena.

3. Institucionales:

Jefes de sector, supervisores, asesores, capacitadores:

Mencionábamos en la parte anterior sobre los roles que ha asumido la USAER creyendo falsamente que es su responsabilidad es cambiar la escuela y a los docentes, siendo ésta una tarea frustrante y que no se tiene la fortaleza y es posible que el sentido, es decir, ni la misma educación especial pudiera verse a sí misma como consolidada, menos aún puede con el paquete de la transformación en términos literales de la escuela y de sus docentes.

Este espacio centra el punto de que estos cambios o transformaciones son responsabilidad directa de otras entidades y nuevamente apelamos a la falta de trabajo conjunto y a lo que esto conlleva, es decir, el que no se vivencia el enfoque colaborativo en estas dimensiones de autoridad, nos lleva a pensar que el sistema de trabajo no funciona y aún cuando se esfuercen las actividades que se programan no impactan, ni en la mejoría docente, ni en la mejoría en los niños.

En este sentido los indicadores para que no se dé un trabajo conjunto con estas

autoridades son:

*La situación física pues ellos están en otro espacio y no pueden admirar, observar el trabajo del docente y la docente.

*No conocen a los niños y niñas, y muy poco sobre las situaciones contextuales.

*Tienen muy poca relación con los padres de familia.

*Su roce con la práctica docente de los profesores es casi nada o nula.

*Priorizan el trabajo administrativo.

*Su visita a las escuelas es básicamente cuando hay problemas.

Por estas razones no existe un trabajo colaborativo sólido en el nivel primaria, y en lo que respecta a la USAER se está intentando avanzar en ese sentido, sin embargo todavía no está del todo consolidado.

Estamos comentando que es necesario que de arriba hacia abajo, y de abajo hacia arriba se instrumente la colaboración como estrategia de desarrollo conjunto, no somos ingenuos y sabemos de lo que hablamos pero también nos queda claro que los procesos de integración no se llevarán a cabo de la mejor manera si no hacemos equipo, y determinamos seriamente que nos corresponde asumir a cada quien, la integración educativa no es sólo una mejoría de la educación especial, está planteando la necesidad urgente de revisar las escuelas, lo que están ofreciendo y su capacidad de mejorar, siendo esto un principio permanente.

Inercias:

En el comentario: la institucionalidad genera inercias, se justifica un poco que no

reflexionemos sobre la cotidianeidad, que vivamos como enajenados, alienados, voluntariamente a la serie de rituales perversos que la primaria y que la USAER tienen y que a la larga, nos hace a todos y todas cómplices de negligencias e hipocresías.

Un docente que no planea, una maestra que siempre llega tarde, un docente que no cumple con su trabajo de apoyo, una trabajadora social inepta, un psicólogo holgazán, una maestra que no sabe o no quiere enseñar; por otro lado los concursos, los muestreos, las evaluaciones bimestrales que no son preparadas por el mismo docente, la poca sistematización de las adecuaciones curriculares, la ausencia casi total de los padres y madres de familia, la poca participación de los directores en los asuntos pedagógicos, el desconocimiento casi total de las autoridades sobre las problemáticas de las escuelas, la ausencia de motivación del "ser maestro", de aprender cosas, de mejorar.

El sistema educativo está lleno de inercias las cuales limitan el trabajo colaborativo porque justifican la negligencia, la ineficacia: "es que no se puede hacer nada, ya ven como son las cosas, es difícil cambiarlas". Te hacen al fin de cuentas no asumir un compromiso.

Tendrán razón en criticar la ausencia de mayor número de ítems en el aspecto de "institucionales", el motivo es que quiero puntualizar que, en parte las actitudes son más áulicas, más controlables y por lo mismo con mayor posibilidad de cambio o por lo menos de reflexión.

El análisis que se desprende de lo anterior es muy sencillo, estas actitudes que manifestamos cuando nos enfrentamos a tener que compartir el trabajo con alguien o incluso sin tener que hacerlo no se dan en forma aislada y única, ni siquiera algunas de ellas son conscientes, se objetivizan en la acción o en la ausencia de ella pero todo estos indicadores son supuestos teóricos que son parte de un caso único, explicable más coincidentemente en el escenario natural que un servidor vivenció.

C. Propósitos de la investigación

Resulta interesante el planteamiento de objetivos, metas y propósitos especialmente cuando se han reestructurado ya en variadas ocasiones y que sabemos de antemano que éstos que se plantearán en este momento son resultado de un crecimiento y claridad de la problemática.

Por tal motivo mencionaré dos propósitos básicos: el primero tiene como fin que este trabajo permita analizar y autoanalizar las limitaciones para realizar el trabajo conjunto dentro de la escuela regular, dentro de la USAER y la relación de ambos entes.

Por otro lado, como segundo propósito, esta reflexión de las dificultades para la realización de un trabajo conjunto también tienen que permitir la producción-acción de estrategias que permitan desarrollar el trabajo conjunto en el contexto de la escuela regular y bajo el axioma de la integración educativa.

Justificación:

Para exponer el siguiente punto la estrategia de la exposición fue partir de una pregunta ¿Por qué puede parecerles interesante a otros reflexionar o poner en práctica algo de esta investigación-propuesta?

La cultura del individualismo, el mito que consideramos insorteable y que sostiene la visión del yo y del otro aislados, sin posible conciliación y nos hace sentir derrotados, esa idea debe terminar, entre otras cosas porque nos hace infelices.

Sin embargo, no es un plan ilusorio de este trabajo fomentar el idealismo, sino enfrentarnos a una realidad, como lo es nuestra incapacidad para trabajar colaborativamente, esto con la esperanza de que se promueva un cambio y repensar en las dificultades que implica el mismo.

Es por eso que este esfuerzo enfatiza que:

- El t.c. nos hace vulnerables nos hace aceptar que necesitamos de los y las otras y que todos-as podemos aprender y que es un proceso que nunca termina.
- El t.c. nos facilita la toma de decisiones de una situación problema, de aulas, padres y madres de familia porque concentra la unión de varias fuerzas y voluntades, que permiten diversificar soluciones.
- El t.c. te permite desarrollar habilidades comunicativas e intelectuales porque argumentas, planteas, creas, intentas, accionas y comprendes a partir de los andamiajes de los y las otras y la construcción y reconstrucción de redes conceptuales.
- El t.c. es la oportunidad de crecer como docente, como persona e incluso y desde el marco de la integración como ser humano.
- El t.c. se centra en las cosas importantes de una institución escolar y promueve las relaciones colaborativas.
- El t.c. desarrolla nuestra capacidad investigadora y nos hace observadores de la acción de otros y otras y de la nuestra.

Es por eso que esta investigación trata de impactar no sólo en los contextos escolares donde se vivencia el apoyo de un equipo de especialistas, sino también desea que cualquier ente relacionado con los procesos educativos se autorrevisen y analicen a su alrededor si las relaciones entre personas se dan desde el aislamiento o colaborativamente; en este sentido, el uso del método investigación- acción fue definitivo para entender algunos entramados de cómo se establecían las relaciones en los ámbitos naturalistas en los que un servidor y su equipo participó.

A continuación algunos comentarios sobre el método.

II. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

A. Una visión personal de los métodos cualitativos

El desarrollo científico no se ha escapado de la manipulación totalizante de la hegemonía que la emplea como el instrumento justificador y formador de las codependencias dominado-dominante; como lo es todo el aparato ideológico basado en este momento en el uso de la tecnología de la comunicación, convirtiendo al hombre individual en hombre masa. En este sentido los hombres que trabajan hacia la ciencia están situados en una ambigüedad: hacer la ciencia para los dominantes fortaleciendo con esto la suma del aparato ideológico, o manejar propósitos del desarrollo de la humanidad que al fin y al cabo terminarán siendo avasallados por la hegemonía.

Se hablaba de una ambigüedad porque el financiamiento de las investigaciones, principalmente las que se proponen sustentar cambios radicales, rupturas, es de la hegemonía, de la dominación.

Es evidente porque la evolución de la ciencia, del empirismo lógico, supera en todos los sentidos a las corrientes explicativas; por una parte se promueven el desarrollo tecnológico que a su vez acrecienta el desarrollo comercial y con esto el poder económico, por otro lado fomenta la parcialización y fragmentación del trabajo, que hace al individuo tener una visión especializada, limitada, del proceso general de la tarea y con esto la metarreflexión de su papel (rol) como parte de un proceso, no sólo en la tareas, también en la sociedad y en la cultura. El individuo es totalizado a vivir para trabajar.

La investigación de corte social no ha sido validada, no sólo por lo que comentaba anteriormente, sino además, por carecer de un sustento teórico objetivo, basado en lo medible y en el uso de las estadísticas, es decir, ¿cuánto produces? La subjetividad, la individualidad y el marco contextual de verdades rescatables de una sola investigación (poblaciones pequeñas) hacen de esta forma de arribo al conocimiento social incosteable

(no es productiva) a menos que se trate de explicar o introducir nuevas visiones necesarias para la dominación (planes y programas educativos).

La investigación en general está en crisis, comenta Juan Carlos Tedesco, y principalmente la educativa, que históricamente sufrió "involuciones" porque se trataba de explicar las problemáticas a través de estadísticas (todavía) y de estudios experimentales que no tenían que ver con la relación social y contextual de una situación determinada.

Hace como 20 años se inició en la utilización de metodologías alternativas de investigación social y educativa y como toda subjetivación construye sus propios paradigmas como lo es: el que la teoría actual sea rebasada por la realidad educativa, no se han propuesto formas de vinculación eficaces para la interrelación de los actores en el escenario escolar y el de la educación como proceso socio-cultural, en contrapunto de la educación como un proceso de aprendizaje.

La investigación científica principalmente la que corresponde a las situaciones descriptivas y tecnológicas ha avasallado el campo de la investigación quedando a un lado las de corte social.

Aquí empieza el "drama" de la investigación: ¿realizar un trabajo científico o pseudocientífico para la dominación?, o ¿excluirse de los enfoques totalizantes empezando a explicarse la realidad desde otros referentes conceptuales?, es decir, hacer ciencia de lo humano para la humanidad; en este sentido, las teorías explicativas toman una importancia vital porque a través de ellas se cuestiona la dominación construyéndose las bases sociales de las transformaciones en las masas oprimidas.

La visión humanista de la investigación está abriendo brechas que se creían irrompibles, todo a través de la palabra, de la voz, de lo escrito, de las nuevas reflexiones lingüísticas que se convierten en acciones comunicativas, capaces de internarse en la parte más profunda del ser (intersubjetividad) y objetivar conceptos, como imágenes mentales; sin embargo, aparentemente las tendencias humanistas son la fórmula para rescatar la

investigación educativa (social) de la aplastante dominación. Se corre el riesgo de que consciente o inconscientemente se use también para la dominación. ¿Cómo el que investiga se ha de desprender de todas sus preconcepciones? Eso es imposible, el que investiga es humano.

Existen líneas invisibles entre la subjetividad de las propias vivencias y la objetividad de la realidad objetivizada, entre la subjetividad de las redes conceptuales de la teoría a formar que comprende el referente conceptual y las realidades de un contexto cultural (normas sociales, intersubjetividades comunicativas, etc.), estas líneas son constructos personales que pese a todo permanecen hasta que se arribe a rupturas de la subjetividad propia, para posteriormente evolucionar en la totalidad de los planteamientos expuestos por un investigador, la tesis es: el investigador es humano así que todo el cúmulo de preconcepciones le dan parcialidad a la investigación.

¿Qué se podría hacer para que la parcialidad de la perspectiva sea valiosa aunque cuestionable? Empezar a desprenderse de la visión totalizante y plantearse el objeto de estudio como sujeto, como humanidad, no como fenómeno ni cosa, es decir, es una relación al parejo entre el investigador y el grupo de personas a investigar, porque en realidad el grupo investigado es la parte enseñadora en el proceso, el investigador sólo es el sujeto que intenta procesar el aprendizaje de las situaciones observadas o accionadas, vivenciadas, etc.

En este sentido cualquier uso de la investigación puede ser valioso y enriquecedor, siempre y cuando no se tengan tendencias totalizantes (cuando menos no de forma consciente).

Es oportuno privilegiar la opción humanista, ya que paradójicamente a la ciencia que le "apuesta" la dominación, está por destruir el mundo y seguramente pasarán décadas antes de que se intente apoyar (económicamente) las propuestas socioecológicas; no se pretende afirmar que este tipo de investigación esté exento de todas las posturas totalizantes. De acuerdo con lo planteado anteriormente, el problema ya no está en los métodos o en el enfoque investigativo, sino en el ¿para qué investigar?, ¿para quién investigar? La

historicidad y preconcepciones del investigador y de la misma situación a investigar (contexto socio-cultural).

La reflexión es hacia la necesidad de que la gente común como participantes de las investigaciones sociales, sean realmente retroalimentadas de los hallazgos, de las investigaciones y el investigador sea un reflejo de la situación relativa, de la situación estudiada. Porque ¿cuántos hallazgos están en el olvido?, ¿cuántas propuestas, descubrimientos, riquezas se encuentran traspapeladas o en proyectos que no han sido puestos en marcha?, y todo porque o no interesa a los fines hegemónicos o al investigador no le interesa transformar cuando menos una parte de esas problemáticas estudiadas (ni siquiera lo que está bajo su control).

Por otro lado, cuando investigas haces un compromiso ético con la gente que investigas, un compromiso que es importante asumir.

No se puede seguir invirtiendo en investigaciones educativas que no evidencien las relaciones éticamente injustas, la investigación educativa no debe servir para justificar la dominación, no es un momento de buscar coyunturas para favorecer a los menos favorecidos, la escuela, el aula, son espacios de ruptura.⁷

B. El paradigma interpretativo vs. el positivista

El estudio de las ciencias humanas sociales es sin lugar a dudas de las ciencias que ofrecen mayor problema e incertidumbre en sus planteamientos teóricos y la consolidación, validación y confiabilidad de las mismas básicamente porque su objeto de estudio –y a pesar de las diferentes concepciones- es subjetivo (relaciones entre humanos y humanas, conductas, comunicación deseos, poder, sentimientos, organización).

Sin embargo por mucho tiempo las ciencias sociales han sido investigadas bajo el paradigma positivista basado en las corrientes Galileanas siendo el origen del método

⁷ Ensayo presentado en el segundo semestre de maestría, por un servidor.

científico (ciencia) se fundamenta en la idea de que todo es materia, por esa razón intenta objetivizar al máximo lo estudiado, es decir, busca partir de lo tangible, de lo visible, de lo contable, busca explicarse los fenómenos como fin, como producto. Por otro lado el paradigma interpretativo tiene origen en las corrientes Aristotélicas parte de racionalizar las ideas, comprenderlas a través de lo que se dice y sus acciones, porque es a partir de este paradigma que se entiende que la realidad es una apariencia y que no es un hecho terminado, que la realidad es el reflejo de la cultura y sus distintos contextos, en términos de quien la observa y sus preconcepciones. Desde esta visión se intenta comprender el intersujektivismo y el subjetivismo de las conductas humanas y darle seguimiento a una realidad, comprender el proceso.

El origen de estos dos paradigmas encuentra su explicación en las grandes crisis y rupturas sociales del siglo XIX, el aferrarse a sostener el poder en condiciones arbitrarias e inhumanas, las transformaciones inherentes de las culturas, los nuevos proyectos de sociedad -estado -nación y la incompreensión total sobre lo que sucedía y como empezar a resolverlo, en este sentido, surgen estas dos formas de entender la realidad y de dar soluciones parciales desde una u otra visión.

Las diferencias básicas entre estas dos visiones en el análisis del comportamiento social son que una por ejemplo parte de explicarlo desde el mecanismo causal -desde lo que se ve, desde afuera- usando el modelo de la ciencia natural empirista en esta visión se proponía los estándares de los comportamientos para asegurar el progreso y bienestar bajo el control del gobierno y centrados en un proyecto de sociedad ideal donde aparentemente la misma sociedad no existía o era ninguneada, sólo aparece cuando hay que designar al nuevo dominador. El paradigma interpretativo utiliza el modelo de las ciencias sociales, pretende esclarecer a términos de comprensión los procesos sociales -desde adentro- priorizando dos puntos: los modelos de significado intersubjetivos que regulan las transacciones humanas (roles y normas) y los significados subjetivos (intenciones, motivos, emociones, y sentimientos) que los individuos expresan por medio de acciones. Y como resultado del desarrollo de las ciencias sociales interpretativas surge la investigación acción.

Y con la pretensión de dejar en claro un fundamento principal en el desarrollo de la investigación-acción como expone Mackernan:

La investigación-acción como movimiento de profesores -investigadores es al mismo tiempo un tipo de ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser productores y consumidores de la investigación del currículum, es una práctica en la que no se hacen distinciones entre la práctica que se está investigando y el proceso de investigarla, es decir, enseñar e investigar en la enseñanza no constituyen dos actividades distintas. El propósito último de la investigación es comprender; y comprender es la base de la acción para mejorarla.⁸

C. Un fundamento importante en nuestra investigación: el desarrollo ético profesional a partir de la reflexión-acción

La educación es un bien al que todos tenemos derecho, educarnos es aprender a ser persona y educar "debe ser" ayudar a alguien a que viva en un mundo lleno de personas y se desarrolle plenamente.

En este sentido, la práctica profesional se explica como una reunión de estrategias-acciones y reflexiones de cómo hacer para que quien se educa sea beneficiado profundamente y la escuela, la educación, le sean el canal formativo de mayor impacto.

Los derechos de las personas a educarse, el derecho de asistir a una escuela, el derecho de que quien enseña lo realice de la mejor forma, no sólo es una obligación legislativa, es también una responsabilidad moral.

En la calidad de la enseñanza, desde tiempos Aristotélicos, han surgido dos prácticas básicas que plantean distintos modos de explicarla y de llevarla a cabo. Mientras el discurso técnico tiene un fin concreto, basado en objetivos preprogramados, acciones ya

⁸ Un gran porcentaje de las reflexiones, análisis y comentarios del capítulo sobre metodología de investigación- acción, fueron tomados de: Mackernan, James. "Investigación- acción y currículum". Morata. 1999

estandarizadas y presupuestas; el discurso práctico toma decisiones morales, es decir, qué es lo éticamente justo en esta situación educativa problemática concreta.

El discurso técnico parte de llegar a un fin conocido decidiendo las acciones para alcanzarlo; por otro lado, el discurso práctico emite juicios de valor, morales, sobre lo que debe hacerse en esa situación.

Bajo el discurso técnico, quien lo produce sabría de antemano, en primer grado que es fundamental la enseñanza de la lectura y la escritura; desde este punto de vista, decidiría el uso del método quizá entre el de destrezas o el que promueve PRONALES; en la otra visión del discurso práctico, el docente intentaría partir de los aprendientes, de sus posibilidades, de sus antecedentes y entonces, basándose en un juicio ético, decidir el método, la forma educativa e incluso el diseño curricular.

Desde este punto de vista Schwab consideró que en muchos de nosotros el discurso práctico es el que hace que "lo educativo" suba de nivel y mejore la calidad de la enseñanza.

Cuando nos encontramos ante decisiones en el entorno educativo, en el aula, estas decisiones no son aisladas, son el resultado de mi interpretación de ¿Quién soy como docente? y ¿Cuáles son los propósitos de educar? ¿Y las pretensiones alienantes de la escuela?

Ser un buen docente -a pesar de todo- es una decisión ética, moral. Todos y todas las profesionistas partimos de un juicio moral para determinar nuestras acciones; estos juicios pueden estar empañados de inercias, de inconsciencia, de poca claridad, más aún así es responsabilidad propia -y de nadie más- mejorar tus prácticas profesionales en el sentido de desarrollarte como enseñante, de comprender nuestros roles, de ayudar a otros y a otras a desarrollarse. En consecuencia, cuando partes de mejorar tu entorno y mejorarte tú mismo a través de la reflexión y el análisis de tus propias acciones y la renovación de éstas, todo, bajo el paradigma del PROFESIONAL ETICO y en ese sentido el desarrollo curricular, es

decir, tus propias posibilidades de replantear tareas complejas en la resolución de problemas cotidianos en el sentido ético te hace desarrollarte éticamente.

Así, vemos que la práctica profesional se puede realizar bajo dos opciones:

- a) La práctica profesional como arte.
- b) La práctica profesional como técnica.

La primera se desarrolla a partir de acciones que tienen como meta educativa hacer un bien a alguien, ayudar a alguien a hacer algo mejor, el resultado de esta práctica es el desarrollo ético personal y a veces colectivo; aquí se parte de la idea de que si alguien es capaz de ayudar a otro o a otra persona, ya se ayudó a sí misma.

En la práctica profesional técnica las acciones son para obtener un producto, la práctica es un fin en sí misma, no se ve como el inicio a un proceso, sino que se parte de esperar algo, el resultado es una visión utilitarista de lo educativo y del alumno, se espera que sea, es decir no se acepta como es.

La investigación-acción promueve el encuentro consigo mismo, con nuestras posibilidades y no olvida al docente-humano porque a través de esta estrategia nos encontramos con nosotros y con nuestra propia convicción de ser docente y de ser humano.

Cuando uno reflexiona al actuar, se convierte en un investigador dentro del contexto práctico. No depende de las categorías, sino que construye una nueva teoría del caso único... La reflexión en acción tiene una función crítica que cuestiona la estructura conceptual del conocimiento en acción. Reflexionamos críticamente sobre el pensamiento que nos ha llevado a este punto.

Schon plantea un proceso investigativo emanado de la misma práctica profesional y basado en una epistemología de la práctica (el arte de enseñar) expone que el conocimiento de la acción son los conocimientos de la práctica, los espontáneos, al "saber cómo hacerlo",

incluso a la "inconsciencia" de la acción, las soluciones mecánicas y que cuando alguien nos pida que las describamos somos incapaces de hacerlo, porque son el resultado de todos nuestros saberes empíricos, prácticos y científicos.

En esa misma línea, la reflexión en acción es el arte en sí mismo, el proceso en el cual nos relacionamos con la situación problemática; esto pasa cuando el conocimiento en acción, las acciones espontáneas, rutinarias, ya no resulten por sí mismas una situación, cuando esas estrategias "ya no funcionan", cuando la problemática rebasa de algún modo nuestra práctica cotidiana.

De esa manera una situación problemática y su replanteamiento o comprensión implican un proceso investigativo iniciando con la reflexión de la acción que hace surgir, esclarecer, poner en evidencia, sacarla del anonimato, hacerla explícita, el conocimiento en acción o la acción espontánea. En este análisis y accionares nuevos se desarrolla, según Shon, el conocimiento profesional y mejora la práctica profesional.

De esta manera y como he venido argumentando, el desarrollo práctico de la enseñanza como arte crea un discurso y una acción ética que desarrolla valores y hace que el docente se vea a sí mismo, se reconozca, como un investigador de sus propias acciones.⁹

Es así, como basado en las ideas de Shon y McKernan, básicamente, se construyó una operatividad personal de vivenciar la investigación-acción que presento enseguida.

D. Descripción del proceso investigativo

FASE 1

CONSTRUCCIÓN DEL EQUIPO Y CLARIDAD DE LA OPERATIVIDAD DE LA USAER

⁹ En este subcapítulo o subtema se retomaron las ideas manejadas por Hill Carr en un ensayo que da inicio a una complicación que realizó él mismo y que está mencionado en la bibliografía en forma específica.

En esta parte se describe y reflexiona sobre las razones del "usar" a la investigación-acción, así como la conformación del grupo operativo. Aproximadamente en el mes de mayo de 1998 se llevó a cabo una evaluación con los directores de las escuelas donde se apoyaba, en ese momento eran las Escuelas Primarias: Chihuahua 2000, Héroes de la Revolución, Repabé Rarámuri y 20 Aniversario, en la cual descubrimos que existía una necesidad vital de replantear el trabajo que se estaba realizando, porque de acuerdo a lo encontrado nos hizo dudar si nosotros, las personas que estábamos brindando el apoyo, teníamos claro hacia dónde se dirigía el trabajo. Así, con cierta urgencia, reunimos a todo el personal de la USAER 79, y coincidimos en que no teníamos certeza de lo que se esperaba de nosotros dentro de las primarias y que la tarea se estaba saliendo de nuestro control por no tenerla clara.

La tarea fue que pensáramos formas de solución a todas esas problemáticas para iniciar el ciclo escolar atacando las debilidades del programa.

El equipo de especialistas (trabajo social, comunicación, psicología, dirección), recopilamos toda la información de las escuelas, incluyendo los comentarios de los propios maestros de apoyo. Preparamos una sesión diagnóstica en la que se descubrió que las necesidades de apoyo en las escuelas coincidían en la urgencia de delimitar las funciones de la USAER y clarificar lo más posible la responsabilidad, del maestro regular y de la escuela en general, con respecto al apoyo.

Estos hallazgos nos hicieron reconsiderar seriamente nuestra labor y darnos cuenta que era evidente un cambio de acciones que dirigieran su curso hacia otro rumbo, es decir, nuestras acciones anteriores habían sido exhaustivas pero ninguna impactaba directamente en un mejor desarrollo escolar de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a diversos factores, ni tampoco había impactado en los maestros, pues ellos conocían poco sobre lo que hacíamos y lo que conocían no les parecía adecuado, entre otras cosas se empezaron a generar desacuerdos serios entre maestros regulares y los de apoyo, debido a estos prejuicios y preconcepciones.

La idea fue comenzar por el principio, la situación era muy clara (en el sentido de por dónde se podía empezar), las problemáticas se suscribían en dos amplios rubros, desde nuestra manera de ver: LA POCA CLARIDAD DE LA TAREA POR PARTE DE LOS MIEMBROS DE LA USAER 79 Y LA POCA CLARIDAD DE LAS ESCUELAS EN LA ATENCIÓN A LOS NIÑOS QUE APRENDEN DIFERENTE; desde luego que las problemáticas desprendían una serie de situaciones que enlistaremos:

- * Si la USAER no tenía claro adónde se dirigía, lógico era que la escuela estuviera perdida también.

- * Una vez que la USAER llegó a las escuelas se le hizo responsable de un gran número de niños que el maestro no asumía por las dificultades que implicaba su enseñanza.

- * El equipo de especialistas estaba situado en el trabajo, sólo tratando al niño y no impactando en el contexto.

- * Las escuelas eran poco flexibles, segreguistas, excluyentes con los niños y niñas que aprendían diferente.

Estas reflexiones precisamente fueron el principio del grupo operativo que empezó con un proceso natural de conformación donde se fueron dando las situaciones, la dinámica del trabajo era reflexionar sobre lo que había sucedido y después proponer algo; no se formalizaba, no tomábamos nota, no había una intención más allá, en un primer momento.

Este grupo operativo se conformó con la idea de reflexionar sobre la práctica propia, darnos contención cotidiana sobre los fracasos, fortalecernos como educadores e investigadores de los procesos curriculares y sus impactos en la integración educativa.

Al principio nos pusimos como meta sólo lograr lo que nosotros interpretábamos como un grupo de aprendizaje; una primera intención era conocer y reconocer los elementos básicos que la escuela primaria tenía, como: planes, programas, cultura, inercias,

dinámica, turnos de relación, la importancia de los aspectos técnico-operativos e incluso los administrativos y las resoluciones que daban a los problemas cotidianos y de fondo.

Posterior al análisis de las evaluaciones y las reflexiones globales del trabajo decidimos formalizar el compromiso como grupo operativo y a razón de que las situaciones más apremiantes se situaban en la desinformación y en la no corresponsabilidad con la primaria regular, planteamos la primera propuesta-proyecto surgida de la reflexión. La llamamos la primera fase.

Se decidió organizar talleres para poner en acción los propósitos, elaboramos un programa básico el cual presentaba el siguiente encuadre:

- * Educación
- *¿Qué es el USAER?
- *Necesidades educativas especiales
- *Discapacidad
- *Flexibilización curricular
- *Tipos de apoyo

Este programa era flexible, de acuerdo a las condiciones y niveles de interés de las personas a las que se dirigía. Iniciamos con los maestros de apoyo, los cuales concordaron con nosotros en no tener clara la tarea, compartimos nuestros conceptos entorno a la operatividad de USAER, sobre la práctica docente, sobre nuestros conceptos de educación, es decir, nuestra capacidad de teorizar, entendiendo esto como la posibilidad de rescatar de la realidad lo más relevante y poder contrastarlo con otros tipos de antecedentes personales. Concluimos en plantearnos tres tareas colectivas: apoyar a los directores de las escuelas en la capacitación de los maestros a su cargo sobre la alternativa de flexibilizar la escuela para atender a todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Apoyar al maestro en el desarrollo curricular, por ende, en la posibilidad de crecer en la práctica docente, haciéndola más accesible para cualquier niño o niña. Apoyar al niño en sus necesidades educativas especiales priorizando a los que manifiesten alguna discapacidad.

Posterior al trabajo con los maestros de apoyo, decidimos traspolar el mismo taller con los directores, básicamente fue la misma respuesta, el manifestar la falta de claridad del trabajo, que sus maestros se "quejaban" de la falta de atención del maestro de apoyo, del poco tiempo que acudían los especialistas, de su incapacidad por hacer algo con los niños diferentes, de la poca comunicación, aludían a la incompreensión de cómo se debe trabajar. Al concluir cada sesión con cada director y directora se realizó un compromiso de crecer juntos en la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Se definieron las tareas de apoyo posteriores, así como la necesidad vital de formar equipo. En esa misma ocasión se definió como hacer llegar esta oportunidad de reflexión a los maestros, todos aportaron ideas, se construyó una sesión con maestros donde el propósito era reflexionar sobre nuevos conceptos educativos, nuestra visión de la atención otorgada por la USAER y del compromiso que se pudiera adquirir al interaccionar en equipo, para esta ocasión se invitó también al inspector.

Los maestros comentaban tener poca comunicación con la maestra de apoyo y que se llegaban a acuerdos que no se cumplían, que no entendían claramente el trabajo de la USAER. Al cuestionar cómo podían apoyarse en el equipo de especialistas, algunos comentaron su desacuerdo en torno a que el maestro de apoyo entrara a su grupo y comentaban que sí querían el apoyo, pero que se sacara al alumno del aula.

El producto esperado en esta trama de acciones era sin duda lograr una mayor corresponsabilidad y sistematizar el trabajo colectivo, apoyando a cada personal en donde más lo requirieran.

En todas las escuelas se plantearon momentos de apoyo:

1. Indagación y detección de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
2. Observación participativa en el aula.
3. Evaluación interactiva para decidir el tipo de atención que se le brindar.

Además:

4. Elaboración de adecuación curricular en caso de requiriese.

5. Presentación de los programas de atención elaborados por cada especialista para la aprobación y conocimiento por parte del docente.

Se intentó vivenciar este procedimiento en las escuelas con el afán de sistematizar el trabajo y construir una operatividad propia del USAER.

En el proceso de detección hubo algunos desaciertos, pues al parecer aún y cuando se había encuadrado el trabajo de USAER, el docente de primaria seguía considerando a cualquier niño o niña con alguna dificultad como un niño de educación especial y el mismo docente de USAER, al no tener claro nuestro papel, en el afán de complacer a la primaria se comprometía con situaciones que no nos "correspondía".

En un segundo momento descubrimos que nuestra energía se había desbordado en que la primaria se transformara o que obtuviera modificaciones significativas que desde nuestro punto de vista eran las correctas. Sin embargo, nosotros como USAER aún no estábamos en su totalidad, ni remotamente constituidos como un equipo sólido, que en realidad trabajara conjuntamente, eso hizo que volteáramos de nuevo la vista a nosotros mismos y buscáramos la forma de fortalecernos y repensar en aquellas debilidades que aún teníamos:

- Poca claridad de la tarea como equipo de apoyo.
- En el sentido amplio de atención a la diversidad y en el sentido específico de atención al aula, al maestro, al padre y al alumno.

Así que se plantearon dos estrategias a partir del grupo primario (en la siguiente fase se hablar ampliamente al respecto):

- Talleres de fortalecimiento pedagógico, en los cuales se conformaron una serie de actividades para reflexionar sobre el papel pedagógico de nuestra labor. Una base era la enseñanza y reenseñanza de la lecto-escritura para niños

y niñas con alguna dificultad; en este taller analizábamos la importancia de que nosotros tuviéramos a la mano una diversidad de métodos y recursos didácticos para ofrecer al maestro regular y al padre de familia para apoyar a la mayor parte de niños y niñas posible.

- La siguiente estrategia se vivenció sólo en el grupo primario y era analizar profundamente la labor de cada uno del equipo de trabajo y su impacto en la primaria.

Así rescatábamos que la psicóloga no podía ni debía dedicarse a las entrevistas con padres y evaluaciones individuales que eran prácticamente el grueso del trabajo, y debían ser sólo en aquellos casos que de verdad lo ameritaran; por tanto, decidimos la pertinencia de hacer más trabajo áulico, reconocer el contexto áulico y estar más en contacto con las maestras y maestros de la escuela; en este sentido, también el rol del trabajo social se analizó y se realizaban los mismos planteamientos que a psicología: la necesidad de conocer más el ámbito áulico y dejar de hacer visitas y gestorías.

Con respecto a comunicación se revisaba que estaba muy claro el rol y la participación áulica y que sólo había que priorizar y sistematizar más el apoyo para poder tener la cobertura deseada con el impacto deseado. En cuanto a la dirección abordábamos la necesidad de que estuviera más en contacto con la dirección de primaria y que negociara con ésta las formas de resolver las problemáticas.

Con esta experiencia decidimos sistematizar nuestras formas de resolver los problemas y arribamos a nuestra segunda fase, tomando como base el siguiente proceso de reflexión-acción, que al mismo tiempo eran problemáticas que estaban en procesamiento de solución o donde ya se habían solucionado o estaban en seguimiento, pero que sin embargo, en el análisis de todo podríamos dilucidar como un procedimiento (en nuestro caso en particular).

Proceso de reflexión- acción

*Reflexión diagnóstica sobre las necesidades de atención de las escuelas y de la claridad de los miembros de la misma USAER sobre su quehacer docente.

*Creación de un grupo operativo para que facilite encontrar y ejecutar la tarea una vez que se defina.

*Correflexión escuela primaria -USAER, sobre la definición de las tareas, apoyos específicos y formas de ejecución.

*Análisis teórico contrastando con la realidad sobre el desempeño de la escuela primaria en relación con la USAER y viceversa, basados en los procesos educativos (planeación, metodología, evaluación).

*Sugerir y promover el análisis y el desarrollo curricular por parte de todos los docentes (Escuela Primaria -USAER).

*Repensar en los procesos y estilos de aprendizaje del niño y la niña.

*Replanteamiento permanente (evaluación interactiva) de las tareas en correlación con el colectivo (Escuela Primaria -USAER)

*Utilizar y reconocer a la adecuación curricular como un recurso metodológico más, que promueve el desarrollo profesional.¹⁰

FASE 2

SISTEMATIZACIÓN DE LA TÉCNICA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Con las bases en los planteamientos anteriores de Shon, Freire y McKernan, construimos un modelo de acción propio, el cual tiene dos dimensiones:

- a) Esquema de acción y planeación (autoalfabetización).
- b) Estrategias básicas de planteamiento y replanteamiento de la tarea (proceso

¹⁰ Este documento que aparece como subtema fue el primer preliminar, obtenido de los inicios de la investigación y fue presentado en el 4º. Semestre de maestría.

investigativo).

a) Esquema de acción y planeación

Mencionábamos en los antecedentes la formación del grupo de aprendizaje operativo que era el generador de la acción, llamado grupo de acción primaria, que en el caso de la USAER es el equipo de especialistas (Psicóloga, Maestra de Comunicación, Trabajadora Social y Directora de la USAER).

Este grupo es el encargado de llevar a los demás grupos (secundario y terciario) las reflexiones, descubrimientos, análisis, replanteamientos y exponerlos de manera que se convierta en una tarea de los distintos grupos, una tarea que en su análisis se encuentre tres ejes básicos de acción personal y colectiva:

- a) El autodesarrollarse curricularmente (mejorar como enseñante-mejorar la práctica).
- b) Ayudar a otros a desarrollarse.
- c) Crecer en la comprensión-acción de la tarea.¹¹

A todo este proceso se le ha denominado "autoalfabetización".

Es importante que la USAER tenga claro hacia dónde se dirige e intenta llegar y este primer esquema es la estrategia de fortalecimiento y autofortalecimiento de la misma USAER.

En ese caso, cuando se plantea un nuevo paradigma, como se ha venido diciendo, no es cosa fácil y a algunos "nos costará" más, a otros menos, en este entendido algunos no avanzamos en la comprensión-acción de nuevos paradigmas o no queremos un apoyo, un andamiaje (Bruner) en la construcción y reconstrucción de las nuevas ideas, de las nuevas formas de entender las cosas y de llevarlas a cabo, eso implica poner en acción esas nuevas visiones y partir de alguien o algunas que estén reflexionando en acción sobre esos

¹¹ Las ideas de Schon mencionadas en este subtema se encuentran en el texto de Carr.

enfoques, es decir, que ya se está accionando y surjan los primeros conocimientos en acción con sus respectivos análisis, precisamente el grupo de acción primario busca involucrar en términos de corresponsabilidad a los grupos secundarios y terciarios, en una invitación a mejorar nuestras potencialidades colaborativas, viéndose a sí mismos como productores y consumidores de sus propias reflexiones y como protagonistas de las transformaciones. El grupo primario sólo intenta no dejar pasar el hablar sobre las cosas y ponerse de acuerdo en su realización.

El grupo secundario sería el de maestros de apoyo y como se mencionaba, cada uno de ellos está integrado o insertado, según el caso, en las escuelas regulares y en algunas hay dos docentes de apoyo, el maestro de apoyo debe ser la persona más fortalecida del equipo, pues en ausencia del equipo tendrá que tomar decisiones conjuntamente con la escuela, eso lo hace el protagonista del trabajo conjunto y el primero que tendrá que generar estrategias de participación activa.

El grupo terciario es el que involucra a Directores, Profesores, Padres y Madres de Familia, Niños y Niñas. Es la parte gruesa de nuestro esquema, es por eso que es la parte que no podemos controlar, ni disponer, por tanto el trabajo en el grupo primario y secundario son sin duda la parte básica para encontrar formas de negociar, tomar decisiones, apoyar, accionar, fortalecerse como una unidad de trabajo y, sólo así "formar equipo" con la escuela primaria y como punto posterior desarrollar estrategias de trabajo conjunto, donde se profundice sobre las metas educativas de la escuela, la participación pedagógica de ambos docentes en el aula y el replanteamiento cotidiano de formas de trabajo que fortalezcan al alumno y le permitan potencializar sus estilos de aprendizaje.

Es importante señalar que existen otras situaciones problemáticas que aunque regularmente son causa o consecuencia de mayor dimensión, requieren soluciones inmediatas y que algunas veces hacen que perdamos de vista el problema real o que lo olvidemos, así que se plantean soluciones parciales, temporales, ineficaces o simplemente momentáneas; sin embargo, en algunas ocasiones era lo único que se requería para dar paso al desarrollo en el sentido amplio.

Una primera estrategia de trabajo conjunto es la de revisar las problemáticas bajo un esquema básico de análisis.

Concretamente la alfabetización es un proceso en el que, ante la resolución de problemáticas se utiliza una visión y conceptualizaciones determinadas bajo el marco de la integración y se busca que estas estrategias de solución sean adoptadas por los demás involucrados, y/o generar nuevas a partir de los mismos paradigmas.

b) Estrategias básicas del planteamiento y replanteamiento de la tarea (proceso investigativo)

Con los antecedentes que nos da Schon y que mencioné en la parte anterior, elaboramos una estrategia de investigación -acción, como un método para el planteamiento y replanteamiento de la tarea.

La estrategia parte de la reflexión -acción ante una situación problemática e involucrando directamente el "qué se está haciendo", "cómo se está haciendo", es decir, las acciones espontáneas, analizar posteriormente, es decir, el conocimiento en acción, lo rutinario que se realiza para resolver el problema, pero que en algunos casos ya no funciona, esas acciones cotidianas ya no resuelven el problema, se entra en conflicto y entonces existe la imperiosa necesidad de cambiar las acciones, planear "nuevas acciones" y tratar de comprender (¿qué pasó? ¿qué estuvo mal? ¿quién o qué falló?); el siguiente paso es construir una nueva estrategia de acción o nueva acción. Este proceso no está terminado si no llegamos a la comprensión en acción, en otras palabras, ¿qué sucedió?, ¿por qué pasó lo que pasó?, ¿cuál era el problema?, ¿qué necesitamos hacer?, ¿todos quieren participar en la solución acción? Anteriormente -y esto es básico-, mencionábamos que este proceso involucra los saberes de todo tipo y también las voluntades en ese sentido, aunque algunas personas involucradas en el proceso comprendan e intenten accionar soluciones en los procesos educativos- áulicos, es determinante que todos y todas lleguemos a esto, o por lo menos a tener la voluntad de querer entenderlo y atender el problema; finalmente, hablando del proceso investigativo, como última parte es una evaluación de la acción, ¿funcionaron

las estrategias?, ¿cómo terminaron?, ¿qué mejoró?, ¿sirvió para comprender mejor el problema?, ¿participaron todos?, etc.

Esta forma de aprendizaje, enseñanza e investigación, plantea dos situaciones básicas:

- a) La solución de los problemas en un proceso colectivo.
- b) No hay una división clara entre los procesos investigativos y los investigadores.

Estos dos instrumentos aún y cuando eran más del dominio del grupo primario y secundario, por la cercanía y autocontrol, algunos docentes y directores iniciaron a utilizarla bajo una perspectiva que se ampliará más adelante, la evaluación interactiva.

A continuación un pequeño concentrado del proceso de la investigación en general y algunas aclaraciones y puntualizaciones sobre las fases IV y V.

FASE III

EL USO DE LA EVALUACIÓN INTERACTIVA EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO CONJUNTO

En los antecedentes de la investigación se abordó extensamente el camino que se recorrió para decidir utilizar la investigación-acción, así como los inicios de la construcción del modelo y alguna semejanza de nuestros primeros retos y soluciones conjuntas, usando el esquema de acción reflexión-acción; así que, en esta parte se pretende puntualizar -a partir de la experiencia- y mencionar de manera concreta la fase-tarea-acción, que se vivenció en cada momento del proceso global de la investigación y partió de una problemática que involucraba a una gran cantidad de personas e impedía el desarrollo del trabajo en el paradigma de la formación de una escuela integradora y una cultura para la aceptación de las diferencias.

La primera fase (momento de la investigación) -tarea (reflexión de lo que se hizo,

planeación de lo que se va a hacer) -acción (la ejecución de la planeación), buscaba tener claridad de lo que teníamos que hacer, de la forma en que operaba la USAER, cuales eran sus objetivos, sus metas, sus visiones.

La estrategia de colectivación (proceso de aprendizaje –replanteamiento de la acción) fue a través de los talleres trabajados y en un principio diseñados por el grupo de acción primario, pero después involucrando a los demás grupos. De este taller surgió nuestra segunda fase -tarea -acción, en la que el ¿cómo hacerlo? y ¿qué estrategias? eran la base del planteamiento. Se vivenció una etapa teórica, se solicitaron asesorías y finalmente, surgió un encuadre y funcionamiento de la operatividad de la USAER # 79, sin embargo, en este replanteamiento el equipo de especialistas se había quedado fuera, así que se vivenció una subfase de análisis y replanteamiento del quehacer del equipo, llegando a la conclusión que con el marco del modelo socioeducativo e integrador que se quiere implementar, la base del trabajo del equipo como todos los demás, está en el desarrollo curricular. Esta visión causó serios conflictos (como todos los otros cambios), básicamente porque los maestros de apoyo se sentían despojados, invadidos en el aula, porque el planteamiento era precisamente entrar al aula y compartir con el maestro de apoyo y el maestro regular sus visiones del proceso educativo y de enseñanza sobre un niño en particular o sobre el grupo en general.

Nuestra fase-tarea-acción III y IV se unieron en un mismo momento, ya que la problemática era ¿qué estrategias usamos para que todos y todas conozcamos con mayor profundidad a los niños y las niñas y plantear las adecuaciones curriculares necesarias para su acceso curricular?

Durante todo este proceso la formación teórica ha sido constante: asistencias a conferencias, lecturas, comentarios de especialistas, Internet, estudio de diplomados, cursos, talleres, etc. Así, descubrimos a la evaluación interactiva, que en rasgos generales es el espacio de triangulación de la información, también apoya a la toma de decisiones conjunta, permite reconocer las visiones del otro y es una estrategia de enseñanza-aprendizaje individual y colectiva, donde el que enseña, aprende, y el que aprende, enseña.

En esa visión se fueron construyendo las formas de planear y ejecutar las adecuaciones curriculares y tratar de interiorizarlas y evolucionar en su puesta en marcha, en este sentido considero que todavía nos falta bastante qué comprender y qué accionar, incluso determinar si ésta es la estrategia correcta para que cualquier niño o niña tenga acceso al currículo de la escuela, o es la escuela la que tiene que plantear otro currículo basado en mayor grado en la vida práctica.

El último momento de la investigación (se hizo un corte para la presentación de este documento), -tiene la peculiaridad de que un servidor ya no pertenecía a la USAER # 79, y aunque conozco los contextos, se pasó a ser un investigador externo del planteamiento-, es decir, de acuerdo con el equipo y con el mío propio, el más importante del proceso investigativo hasta el momento, pues, si bien podemos hablar de avances en los aspectos de comprensión-acción de la problemática, también hablamos de aspectos que faltan de centrar y accionar con mayor profundidad, es decir, no es un proceso acabado (¿qué lo es?).

Así es como en esta fase III la evaluación interactiva tiene una importancia básica en el planteamiento de todo este trabajo.

Posterior a la claridad del trabajo de USAER, la necesidad de fortalecernos como grupo, como equipo y como profesionales. Hubo un momento en el que decidimos hacer un corte y evaluar lo que se había iniciado, después de buscar de la gama evaluativa que existe encontramos a la Evaluación Interactiva, a pesar de que los fundamentos hablaban del "qué era" y "por qué usarla", el ¿cómo?, realmente era muy vago, ambiguo, lo que permitió que la flexibilizáramos y le diéramos nuestra propia interpretación y operatividad.

Así, con nuestro propio planteamiento de evaluación interactiva, convocamos a los directores comentándoles de la estrategia evaluativa, que consistía en hablar sobre la situación de los niños o niñas, que se estaban atendiendo, lo más importante era que se invitaba al director de la primaria, el maestro de grupo y todo el equipo USAER que trabajaba en la escuela.

Básicamente se hablaban de los avances, retrocesos, de responsabilidad incumplida, o incluso se felicitaba por los aciertos, se analizaban las nuevas acciones o sólo se daba seguimiento a las ya planteadas, o se tomaban nuevas decisiones, se utilizaba este espacio también para sensibilizar, conscientizar, comprometer hacia el trabajo de la escuela con los niños y niñas con necesidades educativas especiales y con la escuela en general.

Con esta misma dinámica se habló con padres y madres de familia, incluso con los mismos niños y niñas.

Las primeras evaluaciones trabajamos con todos los docentes que se atendían y casi con todos los padres y madres de los niños y niñas que el USAER tocaba.

Posteriormente sólo evaluamos interactivamente aquellas situaciones de mayor problemática y obviábamos momentos de trabajo, enseguida explico: con la experiencia surgió una operatividad que era definida por los participantes que se involucraban.

1° Se reunía el grupo primario.

2° Se reunía el grupo primario y secundario.

3° Se comentaban algunas conclusiones con el director y conjuntamente con él se decidía el siguiente momento.

4° Los anteriores y el docente de la primaria decidían lo siguiente.

5° Los anteriores y el padre de familia, entre todos decidíamos la pertinencia del 6°.

6° Involucra a todos los anteriores y el alumno o alumna.

Por tal motivo, una vez que descubrimos la importancia de trabajar conjuntamente sobre la resolución de problemáticas, también descubrimos que la primera estrategia a desarrollar con mayor eficacia era la evaluación interactiva.

Este momento, la fase V, se refiere a las dificultades del trabajo conjunto, en un principio sólo hablamos de la relación Primaria-USAER; sin embargo, descubrimos que en general todo el trabajo que se decide hacer colectivamente presenta dificultades en su

planeación-acción y en su voluntad de hacerlo. Así, se analizaron las actitudes en acción, nos intentamos explicar las mismas y la relación que tenían para llevar a cabo el trabajo conjunto, por lo que encontramos que todos, sin excepción, manifestamos actitudes negativas que no permiten llevar a cabo un trabajo en conjunto y que tenemos que aprender a trabajar colectivamente, y eso implica desarrollarte socialmente, desarrollar habilidades de cooperación, convivencia, escucha, etc.

Así que, si el trabajo conjunto no funcionaba, el USAER tampoco, ni la atención de la primaria a los niños con necesidades educativas especiales, pero además, muchas cosas no funcionan en las escuelas por ser incapaces de ejecutar un trabajo conjunto, así surgió lo siguiente: ¿qué estrategias implementar para trabajar conjuntamente? ¿Cómo ayudar a los demás a trabajar conjuntamente?, y partiendo de esas preguntas y algunas más, nos dimos cuenta que los demás planteamientos funcionarían de forma mejor si consolidábamos el trabajo conjunto.

III RESULTADOS Y RECONCEPTUALIZACIONES

Red categorial

Cultura áulica

Trabajo conjunto

Cultura de la diversidad

En las categorías de análisis que construimos a partir de esta investigación se llega a una serie de inclusiones lógicas que dimensionan la categoría macro hasta llegar a la micro en un contexto más determinado y de mayor control todos englobados con una constante el trabajo conjunto o el enfoque colaborativo.

La cultura de la diversidad se plantea como la dimensión macro porque hablamos de un cambio de cultura en la sociedad generado por la escuela, un cambio de visión ideológica y epistemológica hacia axiomas de legitimación humana y priorización de las relaciones entre personas por encima del dinero, donde los argumentos denuncian las relaciones de desigualdad que por siempre hemos sostenido y de las cuales hemos sido cómplices cotidianamente, es claro que la sociedad exige una nueva manera de relacionarse porque la que tiene no funciona o somete a los más desprotegidos y nos hace más perversos la media normal, éste es el discurso de las nuevas sociedades, el discurso de la inclusión donde todos y todas vivencian experiencias equitativas que sin embargo la acción dista mucho de esta teorización lo que proponemos es una reflexión y un cambio en lo micro, precisamente por eso nuestra serie de inclusiones apunta a la cultura áulica, el salón de clases que es ahí donde el trabajo conjunto puede ser una realidad y en esa dimensión abrirse a la escuela, a la comunidad, y por qué no a la sociedad en el enfoque de crecer,

desarrollarse como docentes integradores y comprensivos de su realidad.

Para que esta idea se cristalice es necesario desde nuestra propuesta que se profundice en el conocimiento de la educación intercultural y que esta educación permee ideológicamente la escuela y le permita bajo el axioma del respeto a la diversidad poner en práctica programas donde hablemos y accionemos un nuevo discurso sobre los y las diferentes. Las estrategias y los instrumentos de acción están contenidos en el mismo proceso de integración educativa que encuentra su propósito fundamental en la integración áulica, es decir, cuando un alumno o alumna con n. e. e. se está intentado que viva la experiencia de la escuela regular de la manera más normal y eficaz, está sin duda alguna impacta o debería impactar con mayor intensidad en la escuela regular.

Bajo la idea anterior sugerimos las siguientes categorías de análisis:

B. Categorías de análisis

1. Cultura de la diversidad

Hall dice que "la cultura oculta más de lo que revela y lo que esconde se le oculta con mayor efectividad a los que pertenecen a ella". La pretensión es la creación de una cultura oxigenada donde podamos ser conscientes de lo que existe y abra nuestras mentes y entender nuestra cultura y transformar lo que es obsoleto o decadente, no decimos que es fácil, pero sí es necesario.

M. R. "Este niño no debería estar aquí en la Escuela"

M. A. ¿Por qué maestra?

M. R. Porque mire, pobrecito, todos se burlan de él.

M. A. Nosotros no debemos enseñarle a esos niños a aceptarlos, maestra.

M. R. Sí, pero ya ve como son los niños de crueles.¹²

¹² Una gran mayoría de la teoría natural (emisiones verbales) que se presenta aquí se rescató de una sesión de reflexión- acción con algunos docentes y con el mismo equipo de trabajo y consistió en hacer un listado de lo

En ese diálogo notamos la presencia enmascarada de rechazo y el prejuicio en un intento por evadir la responsabilidad y partiendo de una conceptualización común de la sociedad donde las personas que son diferentes "no caben" y provocan conflicto, para un o una docente que atiende las diferencias esto no debería ser un problema, sin embargo, una gran mayoría de los y las docentes no ha descubierto y no quiere descubrir, que trabaja todos los días con la diferencia y que éste es el único valor verdadero y tangible en nuestra sociedad; al contrario, los docentes, la escuela, la misma sociedad busca homogeneizar las conductas para esperar ciertas respuestas, eso no causa conflicto, y es lo que se espera; por otro lado, si deseamos una cultura que valore las diferencias y a los diferentes, debemos empezar por aceptar que "nosotros mismos somos diferentes" y en éste entendido aceptar las diferencias que lleguen afuera de los límites estándares a los que estamos acostumbrados, esas diferencias pueden ser: raza, sexo, conducta, físicas, intelectuales, en esta línea debemos asumir que existen diferentes respuestas, porque ahora se plantean nuevas preguntas.

La cultura de la diversidad es pues, el bagaje de conocimientos y acciones inherentes, conscientes o inconscientes o incluso recién aprendidas que pueden hacernos comprender, establecer, conceptualizar, al otro y la otra como diferentes y aceptarlos en el sentido más amplio de la palabra y el sentido más humano de la acción.

*"Si con los niños normales batalla una, ahora con éstos..."

*"Los otros niños no lo quieren, se pelean y los molesta".

*"Ya no puedo con esta niña, siempre viene sucia y babea... ya no la quiero aquí".

2. Educación intercultural

Como dice Pérez Gómez, "la Escuela es un cruce de culturas", en este texto se menciona que si la escuela decide por sí misma atender las necesidades de todos los niños y todas las niñas, como inicio deber dejarse de actitudes psicóticas y patológicas pensando en

que se dice y cómo se dice, para manifestar alguna de las siguientes actitudes en torno a la integración: rechazo, prejuicio, celos profesionales, miedos, angustias, etc.

el menosprecio y la concepción estúpida de la cual se parte: "yo estoy bien" y él o la que no sea "igual que yo" está mal. Este parámetro perverso hace que se entienda que las otras y los otros que se manifiestan diferentes en el extremo, provoquen sentimientos disfrazados que finalmente acaban en el paternalismo y la hipocresía.

M. R. "Yo tengo muchos niños, no voy a dejar a todos para atender sólo a éste".

M. A. "Tiene razón, ¿y si me lo llevo al aula de apoyo?"

M.R. "Es mejor, porque yo no tengo tiempo de atenderlo".

La idea errada de que los niños y niñas con "problemas de aprendizaje" son un "estorbo" y no una oportunidad de hacer crecer la enseñanza, de visualizar al otro y la otra, al alumno y alumna como humano y legitimarlo ante mis propias prioridades, no debería ser una elección ética, es por tanto una necesidad de legitimarnos nosotros mismos como humanos, es descosificar al alumno y la alumna, iniciar un camino hacia la propia comprensión de la interculturalidad; es decir, que finalmente el aula es un espacio donde todos somos diferentes, las diferentes culturas que comparten este escenario convergemos y crecemos diariamente. Este estar conscientes de que existen personas que viven y piensan de forma distinta y que merecen de nuestra escucha y atención es un principio de la educación intercultural, significa que emana serias reflexiones, no sólo la educación de la diversidad, sino la educación en general, educar para vivir y para comprender la vida y la sociedad moderna, así enumero una serie de ítems que López Melero menciona con la idea de hacer un contraste entre la educación que evidencia las deficiencias y la educación que promueve las competencias.

-Competencia. Educabilidad- Incapacidad. Déficit.

-Inteligencia de los procesos lógicos -Inteligencia como capacidad.

-Conocimiento amplio -Conocimiento específico

-Elasticidad mental -Rigidez mental

-Aprendizaje significativo y relevante: -Aprendizaje Mecánico -"Aprender a Aprender". Calidad- Cantidad.

-Aprendizaje intencional y provocado -Aprendizaje Espontáneo.

- Heterogeneidad- Homogeneidad.
- Esquemas de acción conjunta -Esquemas individuales.
- Emoción por conocer -"Castigo" por conocer.
- Proceso- Resultado.
- Educación cognitiva -Selecciona: Terapia.
- El niño como científico -El profesor científico.
- Diversidad como valor. Ética- Diversidad como defecto.¹³

*"No es ninguna novedad tener niños retrasaditos en nuestros grupos, siempre los hemos atendido, los va pasando uno de grado en grado porque no aprenden".

*"El gobierno se quiere ahorrar dinero y que nosotros nos freguemos... que los rincones, que PRONALEES, y ahora esto".

*"Pero muy agusto el inspector viene y nos deja solas con el problema, por qué no viene él y lo resuelve... que chistoso".

*"A ver adónde llevan a ese niño".

*"Esos niños no aprenden"

En las emisiones verbales pasadas notamos una fuerte carga deficitaria y la incompreensión voluntaria de nuestro sistema educativo en el sentido de siempre buscar un culpable fuera de sí mismo y no revisar responsabilidades o incluso posibilidades de hacer, esto nos indica el reto tan ambicioso que es internarnos hacia las posturas colaborativas y de legitimación de los otros y otras.

3. Escuela regular

Decidir qué escuela se quiere, está en manos de todos y todas los que participan en ella, no sólo de unos cuantos, cuando no son todos, los cambios son pocos con más involuciones que evoluciones.

¹³ Se menciona en una nota al pie sobre un esquema donde López Melero realiza una comparación entre el modelo competencial y el deficitario y algunas reflexiones al respecto, este listado comparativo lo expone el mismo autor con el fin de argumentar los motivos de su propuesta sobre el "cambio de paradigma".

Una escuela sin exclusiones será la que no seleccione a los alumnos, al contrario, aprenda de ellos en el proceso de ayuda que se le da, que valore la heterogeneidad por sobre homogeneizar, que comprenda las implicaciones de la competitividad e individualismo por sobre la cooperación y el aprendizaje compartido, que emprenda proyectos abiertos, flexibles, priorizando más que lo académico como valor básico, lo cultural y vivencial, que te permita desarrollarte como persona y comprender tu papel en la sociedad y por ende, te dé herramientas (lingüísticas, sociabilidad, de pensamiento, intelectuales) que te permitan resolver problemas, encontrar un trabajo, aprender a aprender, independizarse, tener seguridad y confianza siendo parte de algo, porque las visiones que prevalecen están estancadas en una ideología que en apariencia acepta a los niños, pero que en su acción denota claro rechazo, por ejemplo cuando se les saca aun aula de apoyo, cuando el niño o niña vivencian currículas paralelas, o en su defecto ausencia de enseñanza, cuando es el único con libros diferentes; además, eso enseña a los otros que las diferencias que ese alumno o alumna presenta son un déficit, lo que lo hace menos que los otros y las otras, se le enseña que esas diferencias son "insalvables", perpetuas y que aunque se comparta la silla, el recreo, las actividades, seguimos centrados en las mismas reglas del juego que antes: "este niño diferente y los demás", lo cual continúa siendo segregación, exclusión, desigualdad.

M.R. I "El próximo año no quiero ese grupo porque ahí está Enriquito y yo no quiero batallar, a mí no me gustan esos niños".

M.R. II " Ni yo lo quiero, el equipo nomás te embarca pero no hace nada".

M.R. I "Ni crean que les voy a hacer el trabajo, ¿usted qué opina?"

"La escuela pública sólo construir sobre la base de que todas las personas somos diferentes" L. Melero.¹⁴

*"A poco se va a certificar a estos niños si no saben nada".

*"Esta niña no pasará de año, de una vez se los digo,... no sabe ni la "o" por lo redondo".

¹⁴ LÓPEZ, Melero Miguel. Op. Cit. P. 2

*"La escuela no está preparada para atender a ese tipo de niños".

En estas dos últimas emisiones verbales se deja ver que la mayor parte de las primarias no quieren asumir un compromiso de cambio hacia la atención de la diversidad, o incluso ante aquéllos que llamamos "normales" y esta cerrazón de no querer aprender a atender la diversidad tiene un número importante de escuelas en estado de estancamiento y esto parece no preocuparle a nadie; sin embargo, las USAER son quienes reciben los "golpes" de primera mano cuando se cuestiona (quizá no deberíamos) la necesidad de mejorar las condiciones de atención de la escuela y sus posibilidades de crecer en la educación de todos los niños y todas las niñas.

Cambio de paradigma

Retrasado					Diferencia
Psicología					Psicología
			Toma		
Subnormal		Medicina	de	Normalización	Medicina
Sociología	minusvalía	enfermo	conciencia	Sociología	Diversidad salud
	Pedagogía				Pedagogía
	Deficiente				competencia

4. Integración educativa e integración escolar

Es el proceso en el cual la educación regular y la educación especial se enfrentan, conflictúan y comparten este conflicto de ayudar a los niños y niñas diferentes, excepcionales, a vivenciar los procesos curriculares como cualquier otro u otra.

M.R. "No es ninguna novedad tener niños retrasaditos en nuestros grupos, siempre los hemos tenido, los va pasando uno de grado en grado porque no aprenden".

M.A. "Es mejor regresarnos a los Centros Psicopedagógicos, era mejor".

Este comentario anterior nos ilumina sobre la situación del mismo docente USAER,

su rechazo a la integración por la experiencia ya vivida y las situaciones que han tenido que sortear, sin que esto le dé la seguridad de la tarea, del rol que necesita para desempeñar funcionalmente su trabajo; sin embargo, también nos invita a reflexionar sobre una idea muy recurrente a la que hacemos alusión "la integración es tarea de todos", ¿cuáles todos? y ¿cómo va a participar cada quien? ¿quién va a coordinar?

D.P. "Desde que están ustedes aquí nos llega todo tipo de niños y más de educación especial".

El concepto integración educativa lo enmarcaría en la dimensión filosófica, epistemológica, ideológica, es decir, que impacta, propone un nuevo discurso, el de la cultura de la diversidad, el de la educación intercultural, el de la escuela sin exclusiones y la integración escolar se entiende como el acervo de mecanismos, estrategias, planeaciones y/o acciones que se realizan para que los alumnos y alumnas vivencien un acceso curricular flexible, completo, profundo dentro de cualquier escuela, este concepto es ético, es moral, como todo lo que implica los nuevos discursos de una nueva educación y el planteamiento de una nueva escuela, vivir un proceso de felicidad educativa, en donde impere el agrado, "el sentirnos bien como docente" y "hacer sentir bien a nuestros beneficiarios", es un proceso que implica que mejore mis condiciones de ser docente-humano, para compartir estas acciones que aislado no podría.

D.U. "Profe, necesito que me aceptes un niño con discapacidad que viene del CAM".

D.P. "Sí, como no, yo sí, pero hay que preguntarle a la maestra".

D.U. "Ándele maestra, acépteme este niño en la escuela, no sabe leer y escribir pero nosotros le vamos a ayudar".

M.G. "Sí, está bien, si ustedes me apoyan".

Este diálogo nos presenta la realidad más cotidiana, en las integraciones notamos que se da de "por favor", a veces el equipo de apoyo, a veces el mismo padre de familia, a veces algún maestro regular con un compromiso familiar o amistoso. De este ejemplo dilucidamos dos dimensiones en la Integración, una a la que llamamos integración

educativa y que plantea todos los conceptos, aspiraciones, reflexiones, es decir, "el deber ser" de la misma, tanto teóricamente como legislativamente. La integración áulica o escolar es la segunda dimensión, en ésta se vivencia la acción de apoyar al alumno o alumna a vivenciar procesos de normalización y pertenencia aun aula determinada.

En el esquema de la Integración áulica se plantea un proceso de acción para apoyar la integración.

El momento previo:

Maestra o maestro ¿necesita de nuestro apoyo?

Momento 1

¿Cómo le ayudamos todos y todas a este niño?

Esta forma de decisiones se realiza en el marco de la evaluación interactiva, se decide el siguiente momento evaluatorio que ser de acuerdo al caso y en este espacio, nos pondremos de acuerdo sobre "quién hace qué".

Opciones:

a) Entrevistas a padres, maestros anteriores, ésta la realiza el psicólogo o la trabajadora social.

b) Evaluación de la competencia curricular. ¿Qué saben? Los maestros de apoyo y regular.

c) Observación participante: cualquiera. ¿Cómo se relaciona? ¿Cómo maneja su comunicación? ¿Cómo resuelve problemas? ¿Cómo lo ve la maestra o maestro de grupo? ¿Necesita adecuaciones de acceso? o ¿curriculares? ¿Qué elementos maneja para estar dentro de un grupo?

d) La evaluación psicopedagógica se aplica cuando el caso es complicado y requiere

de una recogida y análisis de datos más profunda para la toma de decisiones sobre la intervención (todos y todas).

Momento II

¿Qué hacemos en el grupo para que este niño quepa?

Además de triangular la información de las diferentes evaluaciones se procede a determinar la viabilidad de realizar adecuaciones curriculares y el tipo de éstas.

Momento III

¿Qué ha resultado? ¿Qué no? ¿Qué se cambia? ¿Qué se le da seguimiento? ¿Los padres como están participando?...

Los tiempos de reunión son decididos por todos y es muy posible que esto sea el primer problema.

5. Cultura áulica

El aula es el espacio en el que sucede el aprendizaje y la enseñanza, en él interactúan el maestro y el alumno en relación recíproca con los contenidos (propuesta curricular) que se han decidido poner en juego para vivir un proceso educativo en acción. Sin embargo, no es ninguna novedad decir que los procesos áulicos, los que involucran la acción pedagógica, están en una situación penosa en una gran mayoría de las escuelas.

M.G. "Yo doy mi clase, si aprende bien y si no, ni modo, para eso están los de USAER"

El aula es también un lugar arbitrario donde finalmente el "profesor manda", usa su poder para decidir, por lo menos durante el tiempo escolar, la vida de un chiquillo o

chiquilla, durante un año o más decide qué le va a enseñar, cómo le va a enseñar, cuándo, qué debe saber, cuánto y cómo debe saber lo que sabe, cómo comportarse en el grupo (seguir pistas); es decir, cada docente dispone una "cultura áulica" que define las fronteras, los usos escolares, el lenguaje, etc.

M. R. "Si este niño no empieza a leer en enero va a reprobar, maestra, de una vez se los digo."

Esta cultura áulica está definida por el docente y sus paradigmas, y en un segundo término, el contexto socioeconómico y el tipo de escuela que se propone.

El comentario anterior nos sumerge de nuevo a las inercias mencionadas anteriormente, a esta cultura cerrada, poco flexible, poco reflexiva del docente, tanto de USAER como de primaria:

M.A. "Yo prefiero traérmelos al aula de apoyo, no puedo trabajar con los maestros y los niños son los que necesitan más, yo no le tengo que andar rogando".

Implícitamente a estos comentarios, salta a la vista que existen niños y niñas de los que nadie se hace responsable, finalmente no se cumple con los propósitos de la investigación:

M.A. "Aquí sólo viene dos veces por semana, cómo va a aprender todo".

Por otro lado, la maestra de grupo dice: "Este no sabe nada y le hace la lucha, pero no aprende, se desespera y yo junto con él".

Existen niños y niñas en la escuela que son "invisibles", pues nadie hace nada por ellos. Estos niños invisibles que, a veces, incluso no caben ni desde las perspectivas integradoras (como se mencionaba anteriormente, o, por lo menos no lo hemos querido afrontar) son los hijos de nadie, a ellos y ellas les negamos hasta la más mínima esperanza

de aprender y estos niños son los que más requieren de un apoyo.

Si en verdad quisiéramos avanzar como docentes en la puesta en práctica de nuevas opciones y visiones educativas, considero que se tendría que partir de los siguientes principios:

Aceptación y legitimación del aprendiente.

El principio se explica por sí solo, para enseñarle a alguien algo, partimos por aceptarlo como es, con sus diferencias, con lo que es, con el equipo bio- psico-social que manifiesta y, como diría Maturana: "es como es y eso es maravilloso". Esto no implica que no pueda mejorar y hacer que alguien mejore, se desarrolle, es un regalo que el enseñante da.

Legitimar al otro y a la otra es verlo, escucharlo, saber que existe, que está ahí y que nos necesita, que necesitan de nuestra experiencia para entender nuestra cultura y el papel que desempeñamos en él.

Pudiera creerse que esto es fácil, pero aceptar y legitimar al otro u otra también implica que "yo me vea como diferente", "como vulnerable", "como ser imperfecto", implica que vea a los y las demás, más que con la razón con el corazón. Sé que puedo parecer ingenuo, pero el discurso de la integración, las acciones de la integración tendrán que hacer emerger la condición más humana que tengamos y, donde esté escondida, habrá que buscarla.

Reconceptualizar al alumno, a la alumna y a sí mismo.

Nadie es tan ineducable para no aprender nada, el problema aquí es ¿cómo hacemos una escuela, un aula donde todos y todas potencialicen sus aprendizajes?, ¿cómo le hacemos para dejar de culpar al alumno y alumna de nuestras incompetencias para enseñar y avanzar?, ¿cómo hacerle para que todas y todos los involucrados en los procesos de

integración nos desarrollemos curricularmente?, ¿cómo hacerlo en equipo?

Una constante que abarca los tres cuestionamientos anteriores es: "Querer hacerlo". Sin embargo, esta frase equivaldría a reducir la problemática y estigmatizarla a un asunto de voluntad, pero en una gran mayoría de los casos, este axioma puede marcar la diferencia.

Por otro lado, propondría otra constante que implica por sí mismo una alternativa no sólo para mejorar el trabajo, sino mejorar como persona, ése es el trabajo conjunto (el cual veremos ampliamente en otra categoría).

Una tesis adherente que pulula es si el trabajo colaborativo te mejora como docente, mejora también tu desarrollo ético profesional, tu salud, tu visión de vida, esto hace que impacte en una mejor atención de quien aprende.

El diseño curricular y desarrollo curricular

El currículum es la propuesta oficial de cómo organizar y administrar la enseñanza, los aprendizajes y la evaluación, con respecto a los fines educativos de las escuelas.

En el caso de la educación básica, el currículum está muy definido y dentro de sus enfoques y principios fundamentales se suscriben las bases de lo que aquí hemos venido diciendo con ahínco.

Quisiera puntualizar en este espacio una idea que no es novedosa, esa idea es realizar los ajustes curriculares necesarios de acuerdo a los de competencia curricular de alumnos y alumnas, así mismo, reorganizar el aula, en cuanto a la planeación (diseño curricular) y ejecución (desarrollo curricular), pensando en lo que esos niños necesitan para acercarse a los propósitos escolares o incluso para acercarse a comprender y accionar de mejor forma en esta cultura para ser mejores personas y desarrollar una vida más feliz.

M.G. "Por más que le pongo trabajos no avanza y lo dejo sin recreo".

Existen casos donde las escuelas se encuentran sumergidas en un contexto tal que la misma población hace que el docente se estanque y que inconscientemente llegue a una "depresión" tal que crea que "nada se puede hacer".

El diseño curricular es la alternativa didáctica de organización que permite visualizar ante las expectativas propias "hacia dónde dirijo la enseñanza" y "sobre qué fines quiero educar a mis alumnos"; el desarrollo curricular es la ejecución de estas expectativas, de estas priorizaciones curriculares de las acciones que emprendo cuando la enseñanza que ejerzo no está rindiendo frutos y realizo consideraciones serias, cambios, replanteamientos, nuevas acciones, es vivir la práctica en la perspectiva de mejorarla. Así mismo vivir un proceso interactivo entre el aprendiente-enseñante donde ambas dimensiones jugaran los dos roles como un ciclo procesual y de reaprendizaje.

M.G. "No sé como enseñarle a este niño para que aprenda, ¿cómo le voy a evaluar?"

a) proceso de enseñanza-aprendizaje (desarrollo de las competencias curriculares)

Durante el transcurso de este trabajo se ha dejado ver el enfoque con respecto a la presente red conceptual, sin embargo he querido hacer algunas acotaciones que facilitarán la comprensión del trabajo en sí y su importancia.

En esta oportunidad de conceptualización-acción de él, mencionaré de entrada que es un proceso de cuadrangulación entre 4 dimensiones: el enseñante y sus recursos de acción, el aprendiente y sus recursos de acción. La propuesta curricular, sus ajustes y la evaluación de proceso y de cada dimensión.

Esta visión del desarrollo interactivo entre el alumno y el docente en una igualdad de circunstancias y conceptualizando a ambos como aprendientes y enseñantes en un proceso en el cual se gira alrededor de lo curricular y el principio y final de cada acción es la evaluación y se reconstruye el proceso en forma de espiral, porque cada nueva experiencia, cada nuevo concepto, cada nueva interacción con otros y otras, cada nuevo socioconflicto,

andamio, apoyo, mediatiza el potencial para alcanzar un momento próximo.

Esta postura socioconstructivista comprende que cada contacto ofrece dificultades y facilidades propias de relación, enfocando singularmente el establecimiento de las relaciones, la recíproca comprensión conceptual, el intercambio lingüístico y comunicativo en los espacios escolares.

Desde esta concepción se entiende y promueve la creación de significados su compartición entre compañeros como algo natural, se clarifica que, la cultura y el adentramiento a ésta, parte fundamentalmente de los aprendizajes sugeridos por la currícula y se intenta aprender en la experiencia y conceptualizar de ella como un método donde la colectividad social y comunicativa es el principio básico.

En el sentido más estricto de aprendizaje, Vergnaud nos propone pensar un 3 cosas:

El conjunto de las situaciones que requieren las operaciones (de suma, por ejemplo); el conjunto de los esquemas y de los invariantes operativos susceptibles de ser aplicados para tratar dichas situaciones (Vergnaud utiliza a menudo los términos "conceptos-en-acto" y "teoremas-en-acto" para designar "conocimientos prácticos" pertinentes para la resolución, más aún no localizados como tales por el alumno desde el punto de vista conceptual); el conjunto de las representaciones del lenguaje y gráficas utilizadas para representar las relaciones pertinentes y comunicarlas.¹⁵

Por otro lado, cuando el docente se vuelve científico experimentador y quiere hacer, bajo la perspectiva constructivista e interaccionista una enseñanza. Weil- Barais (1994), subraya estas 4 ideas:

1) "Los cambios conceptuales son provocados por una inadaptación de los conceptos disponibles para hacer frente a situaciones nuevas. Esta presuposición conduce a atribuir un

¹⁵ AMIGUES, René. "Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación". Fondo de cultura económica, 1999. p. 8.

lugar central a las situaciones- problemas, y a su resolución, así como a las direcciones aplicadas por los maestros.

2) El alumno aprende con lo que ya sabe: los conocimientos se desarrollan en asociación y en ruptura con los ya adquiridos. Eso supone que la enseñanza ordena las etapas y las transiciones.

3) Los conocimientos científicos resultan de un juego de articulaciones progresivas entre diferentes registros de funcionamiento.

4) Los conocimientos científicos que suponen la adquisición de presuposiciones, de normas y de valores que permiten que se establezcan acuerdos interpersonales implican mediaciones específicas por parte de los maestros [Well-Barais, 1994: 89]¹⁶.

Para concluir mencionaré dos conceptos de enseñanza que "adoc" con las ideas que estoy proponiendo ahora, menciono lo siguiente:

A este respecto López Melero plantea que:

La enseñanza es una acción transformadora consciente que supone dos momentos inseparables acción y reflexión de modo dialéctico. La enseñanza es un modo de "hacer aprender a otros, aprendiendo uno mismo". En este sentido, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre nos encontramos ante comportamientos y conductas cargadas de significado. La enseñanza es mucho más que una mera colección de destrezas técnicas, mucho más que un conjunto de procedimientos, muchísimo más que un puñado de cosas que han de aprenderse... La enseñanza es un compromiso social, es una responsabilidad moral, para que las niñas y los niños lleguen a ser personas democratas y libres. Precisamente al considerar la enseñanza como un oficio moral, ésta se encuentra cargada de intencionalidad, tiene valor. Yo enseño para algo o para alguien. No se enseña por enseñar. ¿Para qué se enseña hoy en día en nuestras escuelas?... Se enseña para algo y

¹⁶ Ibidem, pp. 83- 84

por algo... (Útil = vale la pena). Esta intencionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje es lo que le da su carácter de actividad moral. (López Melero)¹⁷

En palabras de Habermas: “(...) a) se reproduce y/o renueva el saber cultural que se transmite a las nuevas generaciones (tradición cultural); b) se mantiene y/o genera la solidaridad necesaria para integrar a la sociedad (integración social), y c) se realizan los procesos de formación (o endoculturación) y de socialización de la persona. Pero si esto es lo que la interacción rinde a favor del mundo de la vida, a su vez recibe de éste sus recursos, pues no puede desarrollarse sin: a) el acervo que le proporciona la cultura existente; b) las lealtades que le aporta la solidaridad ya generada en la sociedad, y c) los motivos y las competencias adquiridas de las personas. Incorporada a los procesos de reproducción y racionalización del mundo de la vida, la educación se relaciona con la eticidad de diversas maneras”.¹⁸

6. Trabajo conjunto o colaborativo

A lo largo de este escrito hemos querido encuadrar al presente concepto- acción, y la primera reflexión que se me ocurre es la referida a que:

El trabajo conjunto es la unión de voluntades, y en ese caso, cada voluntad debe decidir si quiere involucrarse en la tarea-acción o no.

M.G. ¿Era hoy el trabajo?...

No me acordé.

M.A. Se me olvidó el material y hoy toca taller con el1°.

M.A. Con esa maestra me hago tonta, una entradita y ya, al cabo ella puede sola.

La poca responsabilidad, la falta de compromiso, son un indicador importante y definitivo en el desarrollo del trabajo conjunto.

¹⁷ LÓPEZ, Melero Miguel “Ideología, diversidad y cultura...” U. de Málaga. P. 31.

¹⁸ YUREN, María Teresa. “Eticidad y educación: en la obra de Habermas”. En revista Pedagógica. UPN. P. 23.

El trabajo conjunto es la posibilidad de desarrollar nuestras habilidades sociales, de convivencia, colaboración, aprendizaje.

M.G. "Ella no me va a venir a enseñar nada".

M.G. "Los de apoyo quieren venir y cambiar todo".

El trabajo conjunto es comunicación, es desarrollarte como hablante y como escuchante: en este proceso el mensaje y la comprensión de éste son definitivos pues permiten en un mismo canal comunicativo y/o de expectativas o por lo menos ser claro, conciso y coherente en el discurso y en la acción (decir lo que pensamos a quien corresponde).

Este conflicto de tener que explicar a los otros y las otras sobre tus ideas y experiencias sobre algo, hacen que desarrolles tus competencias comunicativas y te permita crecer en el nivel de conceptualización para acceder a uno de mayor categoría y discutir, proponer, argumentar en otros niveles de reflexión.

M.G. "Yo no sé lo que hacen los de apoyo".

M.G. "A mí no me gusta andar hablando de lo que hago en el salón".

M.G. "Me gusta el apoyo, pero falta mucha comunicación con la USAER, me dice que a venir pero no viene"

M.A. "La maestra de grupo no me da espacios para hablar con ella, me dice un día y se ocupa, me dice otro día y también".

El trabajo conjunto nos acerca como docentes-humanos en términos de aceptarnos, comprendernos y legitimarnos.

M.A. "¿Quién soy yo para decirle a la maestra qué hacer?"

M.A. "Con ese maestro no se puede trabajar".

M.A. "Cuando yo entro al grupo la maestra se sale y cuando le pregunté por qué se salía me dijo: para que te sintieras más libre".

El último comentario, entre otras cosas, denota una "no planificación" de la acción conjunta o tarea y una falta de coordinación de los directores del quehacer docente.

Comentarios sobre algunas situaciones que no permiten enfocar o compartir plenamente el trabajo conjunto:

*Cuando son dos visiones, prioridades y expectativas distintas y no se pusieron en juego.

*Cuando sólo algunas personas cumplen con la tarea.

*Cuando no queda clara la tarea.

*Cuando no hay quien coordine y dé seguimiento al cumplimiento cabal de la tarea.

* Cuando los conceptos que usan son ajenos a todos y todas y nadie los entiende.

*Cuando nadie del equipo ha intentado las acciones propuestas.

*Cuando no se planifica la tarea.

*Cuando una de las personas que participa no esta de acuerdo en vivenciar un trabajo conjunto

Como menciona Elise Freinet en el libro "Dos equipos pedagógicos como método": "varios años de aislamiento no preparan a nadie para vivir en grupo", y como de alguna forma se ha mencionado en alguna parte del presente trabajo.

La historia de soledad y aislamiento del docente, aunado a un sistema de vida que exige el individualismo en él, la estructura "yo sobre los otros y otras" -no con los otros y otras-, no son precisamente los mejores aprendizajes para iniciar un trabajo conjunto, es claro que tendremos que aprender y desarrollar esta capacidad, esta habilidad colaborativa en el compromiso, es una facultad del ser humano que está por ahí dormida y que tendremos que despertarla.

Dimensiones del trabajo conjunto

a) USAER- Primaria.

- b) Director primaria -grupo de docentes.
- c) Equipo de apoyo -maestros de apoyo.
- d) USAER-Primaria- Padres y madres de familia.

Estas dimensiones buscan esclarecer que el trabajo conjunto no está funcionando en todos los niveles y que necesitamos crear, construir estrategias que nos permitan acercarnos y accionar compartidamente sobre las tareas definidas, necesitamos ponernos de acuerdo en cómo hacer las cosas, ya que finalmente nos une que todos y todas queremos mejores condiciones educativas para todas y todos los niños.

Con este fin común podemos plantear desde varias perspectivas y en distintas dimensiones lo que se quiera desarrollar. Tres estrategias para asegurar el crecimiento en el desarrollo del trabajo conjunto:

1. Aceptar que el otro y la otra me pueden ayudar a resolver un problema que entre mayor sea la participación, mejores propuestas saldrán, aunque al principio nos cueste trabajo organizarnos, concensar, llegar a acuerdos, hacer acciones.

2. La evaluación interactiva como estrategia de triangulación y cuadrangulación de la información para la toma de decisiones y las reflexiones colectivas sobre los casos, determinación de acciones, etc. Es la alternativa de conocer, confabular, resumir, los distintos puntos de vista sobre algún problema en particular y sobre sus posibles soluciones, permite cronogramar y llegar a acuerdos, es decir, se promueve el "proyecto áulico" y se definen algunos puntos de él.

A continuación presento algunas alternativas para manejar la dinámica de la evaluación interactiva y de los participantes:

Rubros en el manejo de información y toma de decisiones:

Rubro 1 equipo de apoyo.

Rubro 2 equipo de apoyo + maestro de apoyo

Rubro 3 E. A. + M. A. + maestro regular + director regular

Rubro 4 E. A. + M. A. + M. R. + D. R. + Padres y madres de familia

Rubro 5 Los anteriores y el alumno y alumna.

3. Poner en práctica un proyecto o lo planeado por un equipo de trabajo.

¿Por qué fracasa un proyecto?

-Porque no hubo consenso

-No era interés de todos.

-No todos creían que era un problema que ameritara solución.

-Las metas plantadas no fueron sencillas o claras.

-No se determinó cómo, cuándo, dónde, quién, a qué hora, materiales.

-No se conoce a los niños, ni a los padres.

-Las estrategias propuestas son muy innovadoras.

-No estar de acuerdo desde el principio en el proyecto y no decir nada.

-No se desarrolló la idea de alguno de los integrantes del equipo y la otra idea no termina por convencerlo (así que no hace nada).

-Apatía y escepticismo al trabajo conjunto.

TRABAJO CONJUNTO

Problemática			Diseño	Definición
Situación	Conjunta	Colectivizar	estratégico	de la
problema			de solución	tarea
				Evaluación
Se quiere				
resolver				
	Individual			
Se ponen en juego			Proyectos	
los indicadores del			Tiempos	
trabajo colectivo			Seguimiento	
			Claridad del trabajo	
			Coordinación	

En el apartado donde se describe el esquema sobre la integración áulica mencionamos cuatro momentos potenciales para la evaluación, planeación y seguimiento de un trabajo en conjunto.

En este espacio quisiera profundizar un poco sobre el procedimiento de la evaluación interactiva surgido de la práctica para resolver problemáticas y/o apoyar casos específicos. Cabe mencionar que este procedimiento tiene su origen en la investigación-acción. Es indispensable la figura de un coordinador y se sugiere sean ambos directores debido al rol que desempeñan.

M.A. "Es que no se deja, tengo que andarlo correteando, ni que me estuviera haciendo un favor."

D.U. "Síguele haciendo la lucha, no es fácil pero ya verás que cede."

El comentario anterior nos da pie para plantear lo siguiente:

Paso 1, ¿Tenemos un problema?

A veces sólo una parte ve la situación como problema, en ese caso es preferible hablar las cosas con calma y argumentar por qué consideramos que algo es un problema; sin embargo, aquí existe una desventaja cuando el maestro de primaria no ve una situación como problema y por consiguiente no busca resolverla, regularmente "no hay consecuencias", al menos no evidentes, pero si el maestro regular ve un problema y el USAER considera que no lo es, la recriminación de toda la comunidad docente no se hará esperar.

Paso 2 ¿Queremos resolver el problema?

No es suficiente con que uno de los dos quiera resolver el problema, si ambas totalidades (USAER-Primaria) no coordinan las acciones o alguna parte no quiere invertir tiempo o esfuerzo en solucionar tal o cual situación.

Puede suceder que una de las partes intenta establecer criterios y estrategias de acción, eso implica que es la única responsable de que esas acciones funcionen, ése es el riesgo.

Lo anterior nos indica el siguiente paso.

Paso 3 ¿Se quiere resolver colectivamente o individualmente el problema?

Paso 4 ¿Qué sabemos de la situación problemática? (Colectivización)

¿Qué hipótesis son fuertes de acuerdo a los argumentos?

¿Cuál es el problema? Si la situación problemática es por alguno o alguna de nosotros, ¿se comenta?

Paso 5 Se realiza un diseño estratégico de soluciones, con una definición amplia de la tarea y responsables de llevarla a cabo, así como los tiempos, lugares, evaluación y seguimiento de las acciones programadas.

IV. PROPUESTA DE TRABAJO

A. Presentación del taller

"Si lo escucho se me olvida,
si lo veo se me olvida,
pero si lo hago, lo aprendo."

En el proceso de esta investigación uno de los mayores aprendizajes fue que en esta diversidad de voluntades y formas de asumir las tareas, una constante es que no existe nadie, pero nadie, que digamos que no puede mejorar su práctica y, en ese tono, también descubrimos que dándole un tono afectivo, personal, cotidiano y, que él mismo o la misma docente encuentre que las soluciones áulicas están en sus manos, que mejorar las condiciones de aprendizaje y de cultura de los alumnos, o incluso del contexto escolar depende sólo y únicamente "de ellos mismos" (el contexto escolar: maestros, maestras, director o directora, padre o madre, alumnos y alumnas); pero que los que generan esas mejorías son especialmente los maestros y las maestras de grupo.

"Yo he visto el milagro de transformación
cuando el profe quiere mejorar"

Con el liderazgo y coordinación del director, así bajo esta perspectiva y con el propósito de que se mejoren las condiciones del trabajo conjunto en todas sus dimensiones y que construyamos juntos puentes -estrategias de intercambio, de colaboración en el desarrollo de la tarea colectiva y, asimismo sea un espacio de autoformación e interformación.

Las experiencias que se proponen vivir en este taller intentan impactar en la "praxis" es la unión de la teoría y la práctica en un esquema dual en el que no es primero una que otra, ni se intenta explicar una con la otra, es decir, lo que intenta exponer es que ambas

partes teoría -práctica, son dos herramientas que unidas o separadas nos facilitan la resolución de problemas, en la diversificación de respuestas, de apoyo, de coordinación, de acciones.

El taller está diseñado a partir de un cuadernillo que a continuación se presentará por lo que promueve o intenta promover el autoaprendizaje, porque puede ser el coordinador cualquier persona que decida o también resolver y vivenciar las experiencias colectivamente (sin alguien que dirija).

La estructura del taller tiene dos momentos, por lo menos en el sentido estricto del taller (la realidad es que el trabajo conjunto y su evolución llevan toda una vida, porque desarrollarte como humano -social, como hombre -relación, mujer- relación, cuesta mucho).

En un primer momento, se intenta hacer una serie de reflexiones y análisis acerca de cómo se ha enfrentado el trabajo conjunto hasta la fecha y cuáles de esas cosas perjudican o benefician el desarrollo colectivo de una tarea. Se analiza el papel del coordinador y, finalmente se propone a la investigación-acción como el motor de la formación de un grupo y, por ende, del desarrollo del trabajo conjunto.

El 2º momento intenta que los equipos de trabajo realicen una capitulación sobre los saberes obtenidos y las experiencias vivenciadas a partir de los procesos de integración y que con éste fundamento y algunas ideas propuestas diversifiquen sus conceptos y alternativas; o construyendo colectivamente instrumentos o estrategias que faciliten el trabajo conjunto.

La idea del taller no es proponer una línea exclusiva de resolución de situaciones problemáticas, mucho menos es el planteamiento general de operatividad de la USAER; el taller surge como una necesidad de hablar de lo que no se habla, de decir lo que no se dice a quien se debe decir, de afrontar el trabajo de la integración con responsabilidad y sin justificación, como una tarea conjunta y en ese sentido de avanzar en la creación de

escuelas y USAER que comprendan las misiones y visiones de la educación intercultural y las promuevan y, finalmente, con la necesidad desesperada de que veamos a los niños y las niñas como humanos y humanas.

B. Experiencias vivenciales del taller

Experiencia uno

"Qué digo, qué me dicen, qué hago"

Sugerencia de desarrollo de la tarea-acción: Revise las "emisiones verbales" enlistadas y comente en el colectivo:

*¿A quién han escuchado decir eso?

*Cuando lo dice: ¿qué inflexión o tono utiliza?

*¿Qué acciones se desprenden de ese comentario?

*¿Qué conceptualizaciones interpretan ustedes?

*¿Qué actitudes se dejan ver?

*y finalmente ¿facilita o perjudica el trabajo conjunto?

"Emisiones verbales"

"¿Quién soy yo para decirle a la maestra qué hacer?"
"Cuando yo entro al grupo la maestra se sale y cuando le pregunté por qué se salía me dijo: para que te sintieras más libre".
"Con ese maestro no se puede trabajar".
"La maestra de grupo no me da espacios para hablar con ella, me dice un día y se ocupa, me dice otro día y también".
"Me gusta el apoyo, pero falta mucha comunicación con la USAER, me dice que a venir pero no viene".
"A mí no me gusta andar hablando de lo que hago en el salón".
"Yo no sé lo que hacen los de apoyo".
"Los de apoyo quieren venir y cambiar todo".

"Ella no me va a venir a enseñar nada".
"Con esa maestra me hago tonta, una entrada y ya, al cabo ella puede sola."
"Se me olvidó el material y hoy toca taller con el 1 ^o "
¿Era hoy el trabajo? ... No me acordé.
"Aquí sólo viene dos veces por semana, cómo va a aprender todo".
"Este no sabe nada y le hace la lucha, pero no aprende, se desespera y yo con él"
"Esto que estamos hablando se ha hablado desde el principio de año. A todos nos corresponde un poquito de culpa, necesitamos reorganizarnos porque hasta ahora no han funcionado los horarios, la maestra no acude al salón y ni yo como Profesor me preocupó por acercarme a ella, no me parece que porque ahora necesitamos una evaluación y nos reunimos para hablar de lo mismo, esto es pérdida de tiempo, se hace necesario ya reorganizarnos".
"Estamos disgustados con el maestro de comunicación, porque nos cambia el día constantemente y es una falta de respeto porque nosotras estamos tratando de planear algo similar".
"Desconozco la situación de los poquitos casos que he estado cerca, esta situación me incomoda. -Fallas de tipo metodológico y técnico."
"Desde mi responsabilidad no he hecho nada porque yo no los atiendo"
"Yo prefiero traérmelos al aula de apoyo, no puedo trabajar con los maestros y los niños son los que necesitan más, yo no le tengo que andar rogando".
"Este no sabe nada y le hace la lucha, pero no aprende, se desespera y yo junto con él".
"Lo que requiero para crecer profesionalmente es trabajar con ellas, pero trabajo, no con experimentos. Capacitación con inspectores, directores y sobre todo con las maestras de apoyo"
"Yo doy mi clase, si aprende bien y si no, ni modo, para eso están los de USAER"
"El apoyo para los niños con necesidades educativas especiales "según mi punto de vista nos ha faltado pero a todos. José siempre está con la maestra Oiga. Con unos maestras trabaja más que con otros".
"No es ninguna novedad tener niños retrasaditos en nuestros grupos, siempre los hemos tenido, los va pasando uno de grado en grado porque no aprenden".

"La escuela no está preparada para atender a ese tipo de niños"
"Esta niña no pasará de año, de una vez se los digo,...no sabe ni la "o" por lo redondo"
"En esta escuela no hay problemas graves"
"A poco se va a certificar a estos niños si no saben nada"
"El próximo año no quiero ese grupo porque ahí está Enriquito y yo no quiero batallar, a mí no me gustan esos niños".
"Esos niños no aprenden"
"A ver a dónde llevan a ese niño"
"Pero muy agusto el inspector viene y nos deja solas con el problema, por qué no viene él y lo resuelve...que chistoso"
"El gobierno se quiere ahorrar dinero y que nosotros nos freguemos... que los rincones, que PRONALEES, y ahora esto."
"Ya no puedo con esta niña, siempre viene sucia y babea... ya no la quiero aquí".
"Los otros niños no lo quieren, se pelean y los molesta".
"Si con los niños normales batalla una, ahora con éstos..."
"Yo tengo muchos niños, no voy a dejar a todos para atender sólo a éste".

<p>Guía de trabajo</p> <p>-Analicen esta afirmación, tesis:</p>
<p>"El que no se trabaje conjuntamente hace que no se avance en el desarrollo de la integración educativa.</p>

Experiencia dos

¿Qué es el trabajo conjunto?

Sugerencias del desarrollo de la tarea -acción:

-Partiendo del mapa conceptual de la siguiente página, construya un concepto de trabajo conjunto, pensando en características, en participantes, en contexto, relatividad, proceso del trabajo, otros.

Concepto de trabajo conjunto

TRABAJO CONJUNTO

Problemática			Diseño	Definición
Situación problema	Conjunta	Colectivizar	estratégico de solución	de la tarea
Se quiere resolver				Evaluación
	Individual			
Se ponen en juego los indicadores del trabajo colectivo			Proyectos Tiempos Seguimiento Claridad del trabajo Coordinación	

Enseguida dé lectura al siguiente concepto y comente los acuerdos y desacuerdos con respecto a él, además de las similitudes y diferencias con respecto al constructo colectivo:

Trabajo conjunto

El trabajo conjunto es la unión de voluntades, y en ese caso, cada voluntad debe decidir si quiere involucrarse en la tarea- acción o no.

-¿Era hoy el trabajo?...

No me acordé.

-Se me olvidó el material y hoy toca taller con el 1°

-Con esa maestra me hago tonta, una entradita y ya, al cabo ella puede sola.

La poca responsabilidad, la falta de compromiso, son un indicador importante y definitivo en el desarrollo del trabajo conjunto.

El trabajo conjunto es la posibilidad de desarrollar nuestras habilidades sociales, de convivencia, colaboración, aprendizaje.

"Ella no me va a venir a enseñar nada".

"Los de apoyo quieren venir y cambiar todo".

El trabajo conjunto en comunicación, es desarrollarte como hablante y como escuchante, en este proceso el mensaje y la comprensión de éste, un mismo canal y de expectativas o por lo menos ser claro, conciso y coherente en el discurso y en la acción.

Este conflicto de tener que explicar a los otros y las otras sobre tus ideas y experiencias sobre algo, hacen que desarrolles tus competencias comunicativas y te permita crecer en el nivel de conceptualización para acceder a uno de mayor categoría y discutir, proponer, argumentar en otros niveles de reflexión.

"Yo no sé lo que hacen los de apoyo".

"A mí no me gusta andar hablando de lo que hago en el salón".

"Me gusta el apoyo, pero falta mucha comunicación con la USAER, me dice que va a venir pero no viene".

"La maestra de grupo no me da espacios para hablar con ella, me dice un día y se ocupa, me dice otro día y también".

El trabajo conjunto nos acerca como docentes-humanos en términos de aceptarnos, comprendernos y legitimarnos.

"¿Quién soy yo para decirle a la maestra qué hacer?"

"Con ese maestro no se puede trabajar".

"Cuando yo entro al grupo la maestra se sale y cuando le pregunte por que salía me dijo: para que te sintieras más libre".

El último comentario, entre otras cosas, denota una no planificación de la acción

conjunta o tarea y una falta de coordinación de los directores del quehacer docente.

Comentarios sobre algunas situaciones que no permiten enfocar o compartir plenamente el trabajo conjunto:

*Cuando son dos visiones, prioridades y expectativas distintas y no se pusieron en Juego.

*Cuando sólo algunas personas cumplen con la tarea.

*Cuando no queda clara la tarea.

*Cuando no hay quien coordine y dé seguimiento al cumplimiento cabal de la tarea.

*Cuando los conceptos que usan son ajenos a todos y todas y nadie los entiende.

*Cuando nadie del equipo ha intentado las acciones propuestas.

Como menciona Elise Freinet en el libro "Dos equipos pedagógicos como método": "varios años de aislamiento no preparan a nadie para vivir en grupo", y como de alguna forma se ha mencionado en alguna parte del presente trabajo.

La historia de soledad y aislamiento del docente, aunado a un sistema de vida que exige el individualismo en él, la estructura "yo sobre los otros y otras" -no con los otros y otras-, no son precisamente los mejores aprendizajes para iniciar un trabajo conjunto, es claro que tendremos que aprender y desarrollar esta capacidad, esta habilidad colaborativa en el compromiso, es una facultad del ser humano que está por ahí dormida y que tendremos que despertarla.

Dimensiones del trabajo conjunto

e) USAER- Primaria.

f) Director primaria -grupo de docentes.

g) Equipo de apoyo -maestros de apoyo.

h) USAER-Primaria- Padres y madres de familia.

Estas dimensiones buscan esclarecer que el trabajo conjunto no está funcionando en todos los niveles y que necesitamos crear, construir estrategias que nos permitan acercarnos y accionar compartidamente sobre las tareas definidas, necesitamos ponernos de acuerdo en cómo hacer las cosas, ya que finalmente nos une que todos y todas queremos mejores condiciones educativas para todas y todos los niños.

Con este fin común podemos plantear desde varias perspectivas y en distintas dimensiones lo que se quiera desarrollar.

Tres estrategias para asegurar el crecimiento en el desarrollo del trabajo conjunto.

*Aceptar que el otro y la otra me pueden ayudar a resolver un problema que entre más seamos los involucrados, mejores propuestas saldrán, aunque al principio nos cuesta trabajo organizarnos, concensar, llegar a acuerdos, hacer acciones.

*La evaluación interactiva como estrategia de triangulación y cuadrangulación de la información para la toma de decisiones y las reflexiones colectivas sobre los casos, determinación de acciones, etc. Es la alternativa de conocer, confabular, resumir, los distintos puntos de vista sobre algún problema en particular y sobre sus posibles soluciones, permite cronogramar y llegar a acuerdos, es decir, se promueve el "proyecto áulico" y se definen algunos puntos de él.

Rubros en el manejo de información y toma de decisiones:

Rubro 1 equipo de apoyo.

Rubro 2 equipo de apoyo + maestro de apoyo

Rubro 3 E. A. + M. A. + maestro regular + director regular

Rubro 4 E. A. + M. A. + M. R. + D. R. + Padres y madres de familia

Rubro 5 Los anteriores y el alumno y alumna.

*Y como último punto la puesta en marcha de la acción o del proyecto.

¿Por qué fracasa un proyecto?

-Porque no hubo consenso

-No era interés de todos.

-No todos creían que era un problema que ameritara solución.

-Las metas plantadas no fueron sencillas o claras.

-No se determinó cómo, cuándo, dónde, quién, a qué hora, materiales.

-No se conoce a los niños ni a los padres.

-Las estrategias propuestas son muy innovadoras.

-No estar de acuerdo desde el principio en el proyecto y no decir nada.

No se desarrolló la idea de alguno de los integrantes del equipo y la otra idea no termina por convencerlo (así que no hace nada).

-Apatía y escepticismo al trabajo conjunto.

Experiencia 3

El papel del o la coordinador-a del trabajo conjunto

Sugerencia para el desarrollo de la tarea -acción:

Den lectura al siguiente cuadro y comenten sobre la necesidad de que exista un coordinador y mencionen, desde su propia experiencia las acciones que "debe" realizar en contraste con las que realiza.

El papel del coordinador

Acciones que "debe" realizar	Acciones que si realiza
¿Cómo influyen estas acciones en el desarrollo del trabajo conjunto?	

Experiencia 4

II El Panel"

Sugerencias para el desarrollo de la tarea-acción:

Elijan al azar a un equipo de trabajo, por lo menos de 4 personas (un director de USAER, un maestro de apoyo, un maestro regular, una psicóloga, una trabajadora social, un director de primaria) y discutan sobre la misma línea de análisis anterior, agregando los siguientes cuestionamientos:

El director debe no ser el coordinador del trabajo conjunto? ¿Por qué?
¿Cuál es el papel de los supervisores, asesores y jefes de sector en el trabajo conjunto?
¿Consideran que el trabajo conjunto no se ha consolidado por falta de una buena coordinación?
Obtengan conclusiones

Experiencia 5

El director como protagonista del desarrollo del trabajo conjunto.

Sugerencia para el desarrollo de la tarea-acción:

Lean lo siguiente y coméntenlo en equipo.

En este espacio se pretende comentar sobre el tema del liderazgo del director, tema por demás abordado, sin embargo, quisiera puntualizar su papel como accionador del trabajo conjunto, como responsable de la construcción de un "equipo pedagógico" (Elise Freinet) que permita la descentración individual y el crecimiento colectivo, la descentración de los modelos tradicionales y deficitarios educativos y desarrollar nuevas perspectivas de acción, de discurso y de comprensión cultural.

La propuesta, entonces, gira en el discurso-acción de que el director-líder es el

encargado de fomentar la idea de cambio, el que propicia estrategias para que éste se vaya dando paulatinamente, es el que tiene más claridad sobre la tarea educativa y, por ende, en la áulica, es el que apoya y da seguimiento a los proyectos que surgen en la escuela, ya sean generales, áulicas e incluso individuales.

El director piensa en las mejores estrategias para la relación entre los personales y fomenta el discurso-acción de la colaboratividad, de la cooperación, dejando atrás los viejos estilos de guiar, sin dogmatismo, ni prejuicios, ni autoritarismo, pero sí con un conocimiento amplio de los fines educativos y sus propuestas de acción, pero sí con la inteligencia de ir compactando y consolidando el colectivo escolar y, en ese sentido, el que se refiere a la colectivización; encontramos que en el desarrollo del trabajo hacia la integración existen dos coordinadores-líderes y éste, más que un problema, debe ser una oportunidad de apoyo para repartir las acciones, el seguimiento y la evaluación de las mismas; si se puede encuadrar la visión en esta perspectiva, seguro que el trabajo conjunto evolucionar con fluidez.

No se niega que existen grandes dificultades para que este discurso se transforme en acción, todas esas tradiciones inherentes y conceptuales del director que finalmente cubre los deseos de los demás y acciona de acuerdo a estas inercias.

El análisis que surge aquí es que el director líder debe crecer en su responsabilidad sobre el trabajo conjunto, eso implica:

Conocer la escuela que dirige en la forma más amplia y más concreta, cómo enseñan los docentes, cómo aprenden los niños, cómo se está evaluando, qué tipo de escuela se construye o a qué se le da más importancia, cómo se desarrolla lo curricular con respecto a los contenidos, enfoques y sus ajustes áulicos.

Hacer del compañerismo una misión, una tarea, y construir un grupo pedagógico donde se aborden dificultades y situaciones específicas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la planeación conjunta, etc.

CONCLUSIONES

Experiencia 5

La investigación acción como metodología en la consolidación del trabajo conjunto

Sugerencia para el desarrollo de la tarea-acción.

Analiza y distribuye las emisiones verbales que están en la página 95, pensando a qué categoría de las siguientes pertenece y pégalas donde corresponda (interpreten estas emisiones verbales desde lo que ustedes consideran que se conceptualiza en cada categoría):

Cultura de la diversidad

Educación intercultural

Integración educativa y áulica

Escuela regular

Cultura áulica

Trabajo conjunto

Experiencia 6

Reconstrucción de conceptos

Sugerencia para el desarrollo de la tarea-acción:

En base a los siguientes textos define las pasadas categorías. (Anexar los textos).

Experiencia 7

La investigación-acción

En los siguientes conceptos escribe en el espacio "AHF" si se refieren a los antecedentes históricos y filosóficos de la investigación-acción, "IA" si explica el concepto y el propósito y "DEP" si hablan del desarrollo ético profesional.

En la investigación-acción se intenta la autorreflexión de los participantes y específicamente sobre la situación problemática "ya descubierta".
La educación es un bien al que todos tenemos derecho, educarnos es aprender a ser persona y educar "debe ser" ayudar a alguien a que viva en un mundo lleno de personas y se desarrolle plenamente.
La práctica profesional se explica como una reunión de estrategias-acciones y reflexiones de cómo hacer para que quien se educa sea beneficiado profundamente y la escuela, la educación, le sean el canal formativo de mayor impacto.
Por mucho tiempo las ciencias sociales han sido investigadas bajo el paradigma positivistas basado en las corrientes Galileanas siendo el origen del método científico (ciencia) se fundamenta en la idea de que todo es materia, por esa razón intenta objetivizar al máximo lo estudiado, es decir, busca partir de lo tangible, de visible, de lo contable, busca explicarse los fenómenos como fin, como producto.
Mientras el discurso técnico tiene un fin concreto, basado en objetivos preprogramados, acciones ya estandarizadas y presupuestas; el discurso práctico toma decisiones morales, es decir, qué es lo éticamente justo en esta situación educativa problemática concreta.

La entrevista y la observación participante son herramientas definitivas para interpretar "lo que ocurre", ya que están ligados con la relatividad del contexto. Cuando nos encontramos ante decisiones en el entorno educativo, en el aula, estas decisiones no son aisladas, son el resultado de mi interpretación de ¿Quién soy como docente? y ¿Cuáles son los propósitos de educar? ¿Y las pretensiones alienantes de la escuela?

La Tríada o fundamento para la investigación-acción:

1. Los que investigan-experimentan el problema, son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas.
2. La conducta está influida por el entorno naturalista en el que se produce.
3. Las metodologías cualitativas son las mejores para estudiar los entornos naturalistas.

La investigación-acción promueve el encuentro consigo mismo, con nuestras posibilidades y no olvida al docente-humano porque a través de esta estrategia nos encontramos con nosotros y con nuestra propia convicción de ser docente y de ser humano.

En la práctica profesional técnica las acciones son para obtener un producto, la práctica es un fin en sí misma, no se ve como el inicio a un proceso, sino que se parte de esperar algo, el resultado es una visión utilitarista de lo educativo y del alumno, se espera que sea, es decir no se acepta como es.

No es el simple "ensayo y error", la sutil diferencia es que la nueva acción surge de la reflexión -acción conjunta.

La reflexión en acción es el arte en sí mismo, el proceso en el cual nos relacionamos con la situación problemática; esto pasa cuando el conocimiento en acción, las acciones espontáneas, rutinarias, ya no resulten por sí mismas una situación, cuando esas estrategias "ya no funcionan", cuando la problemática rebasa de algún modo nuestra práctica cotidiana.

El paradigma interpretativo tiene origen en las corrientes Aristotélicas parte de racionalizar las ideas, comprenderlas a través de lo que se dice y sus acciones, porque es a partir de este paradigma que se entiende que la realidad es una apariencia y que no es un hecho terminado, que la realidad es el reflejo de la cultura y sus distintos contextos, en términos de quien la observa y sus preconcepciones.

Comprender la problemática es el fin de la investigación-acción.

Una situación problemática y su replanteamiento o comprensión implican un proceso investigativo iniciando con la reflexión de la acción que hace surgir, esclarecer, poner en

evidencia, sacarla del anonimato, hacerla explícita, el conocimiento en acción o la acción espontánea. En este análisis y accionares nuevos se desarrolla, según Shon, el conocimiento profesional y mejora la práctica profesional.

Como expone Mackernan: "la investigación-acción como movimiento de profesores-investigadores es al mismo tiempo un tipo de ideología que nos enseña que los profesionales en ejercicio pueden ser productores y consumidores de la investigación del currículum, es una práctica en la que no se hacen distinciones entre la práctica que se está investigando y el proceso de investigarla, es decir, enseñar e investigar en la enseñanza no constituyen dos actividades distintas. El propósito último de la investigación; y comprender es la base de la acción para mejorarla."

Los trabajos de John Dewey que utilizó el método científico inductivo para la resolución de problemas en distintos campos y priorizando lo educativo sus estadios sobre el pensamiento reflexivo están a la par de los reconstruccionistas de la posguerra. (Taba y Corey).

Aiken, Jenkins y Cois propiciaron el estudio del currículum y la resolución de problemas del mismo a partir de grupos de maestros, con la modalidad de talleres y con el empleo riguroso del método científico.

Aspira a salvar la separación histórica entre la teoría y la práctica.

El movimiento de grupos de aprendizaje como camino hacia el desarrollo de los grupos operativos, en la década de los 40 's época en la cual los problemas entre los grupos sociales, discriminación, racismo, prejuicios, requería de soluciones desde las ciencias sociales y la investigación-acción proporcionó esa luz y ese camino para dar respuestas reconstructivas a estos problemas.

El propósito de la investigación acción es lograr cambios que valgan la pena educativamente.

A mediados de los 40 's Lewin centraliza a la investigación acción como una indagación experimental en el estudio de grupos y a partir de ellos, el modelo Lewin proponía varios ciclos de acción: 1. análisis 2. La identificación de los hechos 3. La conceptualización 4. La planificación 5. La puesta en práctica, y la evaluación de la acción.

Un currículum, es una propuesta, o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes lo ponen en práctica. Un currículum invita a los profesores y a otros a adoptar una postura.

Lewin mencionó que la investigación que no produzca más que libros no ser suficiente. Lewin reconocía que para que el estudio social tuviera mayor comprensión y pudiera por ende cambiar en la práctica era necesario contar con un profesional práctico social real en todas las fases de la investigación.

Para Carr y Kemmis, la investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en sistemas sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se lleva a cabo.

El movimiento reconstruccionista de Corey planteaba básicamente que el uso de la investigación-acción cambiaría significativamente el currículum, porque eran ellos mismos los consumidores y replanteadores de sus propios resultados.

El movimiento del profesor-investigador propició un resurgimiento importante en el desarrollo de la investigación-acción del currículum, ya que bajaba su propuesta en la realización del mismo profesional práctico sobre su propio desarrollo curricular, dejando atrás la visión del especialista curricular separada del práctico. STENHOUSE decía en una de sus tesis principales: "Toda enseñanza debería estar basada en la investigación y la investigación y el desarrollo del currículum es el terreno de los profesores: el currículum se convierte entonces en un medio de estudiar los problemas y efectos de poner en práctica una línea definida de enseñanza". El profesional adquiere una mejor comprensión de su trabajo y así la enseñanza mejora.

La investigación-acción trata de contribuir a la resolución inmediata como a las metas de las Ciencias Sociales por la colaboración conjunta dentro del marco ético mutuamente aceptable (Rapaport, 1970)

Ric Houda y Diane Kyle perciben a la investigación-acción como un instrumento de apoyo para el desarrollo profesional y que en este sentido el profesor se debe ver así mismo como investigador, y se debe concebir como parte de un grupo de investigación.

Carr y Kemmis dieron pautas de acción para la investigación crítico- emancipador que describe una nueva relación entre la ciencia y la teoría educativas y las interpretaciones sociales de la acción, es decir, de la realidad subjetiva.

La investigación-acción valida a la teoría mediante la práctica, por esa razón ésta se fundamenta en la teoría del currículo.

Obtengan conclusiones a partir de la siguiente guía.

¿En qué se parece la operatividad de USAER y la Investigación-acción?

¿Podremos tomar elementos de la investigación para instrumentalizar la USAER? ¿Cómo? ¿Cuáles?

¿La escuela primaria podrá tomar elementos de la investigación-acción? ¿Cómo? ¿Cuáles?

¿La investigación-acción brinda elementos para construir un trabajo conjunto entre USAER y Primaria? Describa brevemente.

Experiencia 8

El análisis de esquemas de trabajo

Sugerencias para el desarrollo de la tarea-acción:

Observa este esquema y comenta cómo podrías utilizarlo en el trabajo de USAER para facilitar el trabajo con la primaria.



Experiencia 9

"La evaluación interactiva como estrategia para la formulación de proyectos y resolución de problemas"

Sugerencia para desarrollar este trabajo: Elijan al azar los miembros que leerán e improvisarán sobre los siguientes guiones, posterior a cada dramatización de ejemplos de evaluaciones interactivas vivenciadas, al final comenten al respecto.

Guión 1

Coordinador: Estamos reunidos aquí para realizar nuestra primera evaluación interactiva y ponernos de acuerdo a partir de lo que sabe cada quien de la situación, lo que nos falta por saber y tomar decisiones de cómo, cuándo, dónde, quiénes, lo van a realizar, empecemos. ¿Qué sabemos del niño?

M.A.: Román tiene 9 años, está en 2º y se le dificulta leer y escribir y también las matemáticas.

C.: ¿Qué opina usted maestra? (Dirige la pregunta a la maestra de grupo)

M.G.: La maestra de apoyo tiene razón, Román batalla para leer más que para escribir y en las matemáticas se sabe hasta el 10. Yo entiendo que está grande de edad, pero si ustedes no me ayudan no voy a poder sola.

C.: Describame ¿cómo lee?

M. G.: Muy lento, a veces lee letra por letra y si es una palabra larga no logra saber qué dice.

C.: ¿Cómo le apoya cuando usted quiere que lea?

M.G.: Le voy ayudando a juntar las palabras por sílabas

Guión 2

M.G.: Desde un principio la maestra Maricela me dio un horario y sólo ha ido un día, no es justo que le den a uno un horario y luego no lo cumplan, ayer fueron de nuevo que van a empezar a trabajar de nuevo los miércoles, a ver si es cierto.

M.A.: ¿Usted qué ha hecho por el niño?

M.G.: Yo lo atiende como a todos, lo que va aprendiendo.

Directora primaria: Pienso que ese niño va a avanzar si le pedimos apoyo a la mamá.

Director USAER: ¿Qué está usted dispuesto a hacer por ese niño?

M.G.: Yo no voy a cambiar nada por un alumno, yo doy mi clase, que quieren hacer ustedes, llévenselo y trabajen con él solito.

M.A.: ¿y cómo quiere participar en este trabajo?

M.G.: Yo lo atiende todos los días.

Experiencia 10

"¿Qué es la evaluación interactiva?"

Sugerencias para el desarrollo de la tarea-acción:

Escriba varias palabras dentro de la siguiente figura que permitan ir reconstruyendo el concepto de evaluación interactiva y sus características. Comente en general.

Experiencia 11

Una visión teórica de la evaluación interactiva

Sugerencias para el desarrollo de la tarea-acción: Lea el siguiente texto:

La evaluación interactiva

... "Una evaluación centrada en cada una de las prácticas: el maestro en el aula común; el de apoyo en su propio espacio y la "familia Educadora" por su propia cuenta, tendrán distintos propósitos, diferentes parámetros y por supuesto valoraciones disímboles, cada cual centrada en sus propias estrategias y acciones.

La evaluación interactiva busca socializar las concepciones y por tanto, limitar estas "centraciones" impulsando la colegialidad y la interrelación de los actores coparticipantes en el proceso educativo; plantea un acercamiento progresivo entre ellos a fin de definir objetivos, estrategias, acciones a desarrollar y por supuesto la obtención de resultados.

La evaluación interactiva debe preocuparse cada vez más por el logro de metas comunes, conocidas por todos los que inciden en ellas y por el propio educando. Para esto debe poner el énfasis en la interlocución de los participantes.

Si los diversos actores no han consensado metas, estrategias, etc., cada cual orientar sus acciones por rumbos distintos, si no es que opuestos, "es como la anécdota del grupo que quería tirar del carro jalando cada uno por su lado sin lograr avanzar". Si por el contrario, se construye una visión común, los diversos haceres se unifican y pueden tirar del carro porque todos van jalando en una misma dirección.

La evaluación interactiva, es por tanto, una estrategia de consenso que no privilegia la visión de uno sobre otros, sino que permite que los diversos actores clarifiquen sus puntos de vista y al descentrarse de la visión individual, construyan una visión de conjunto.

En ella, no se desestiman las diversas posturas, puesto que se les reconoce como coexistentes en la práctica educativa actual, no busca lograr la descalificación del maestro que se centra en alguna de las posturas, verbigracia quien pone mayor énfasis en la obtención de productos, sino analizar el conjunto las ventajas y desventajas de esta forma de valorar los progresos y/o necesidades educativas del alumno.

El papel del maestro de apoyo se constituye en esta propuesta de evaluación, en un

gestor que propicia los espacios de análisis y de consenso. No se pretende que el maestro de apoyo lo sepa "todo" o que sepa "más" para imponer una visión más acabada sobre evaluación; significa simple y llanamente, que asume un rol de facilitador en la progresiva descentración de las posturas de los distintos actores, incluyendo la propia.

Finalmente, podemos afirmar que la evaluación interactiva no desecha de manera tajante algunas de las otras formas evaluatorias, por ejemplo: no desestima la obtención de productos, sólo que los entiende como producciones que permiten reconocer el logro de las metas establecidas para el individuo y con el individuo. No se opone al otorgamiento de un número, siempre y cuando éste no plantee como único referente el "saber" o "no saber"; recupera, además la importancia de investigar los caminos que el niño transita en la construcción-reconstrucción de conocimientos y, sobre todo, se asume como un importante elemento de reflexión colectiva sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.¹⁹

Guía de trabajo

Reflexionen sobre las siguientes cuestiones:

-¿Consideran que puede ser una buena estrategia para ir construyendo el Trabajo Conjunto?

-¿Porqué?

-¿Qué facilitaría?

-Construyan una serie de pasos que permitirían poner en marcha con el equipo la Evaluación interactiva.

-Planeen (con fecha y horario) con qué casos sería urgente vivenciar esta evaluación.

-¿Quiénes estarían presentes? ¿Por qué?

-¿Quiénes coordinarían?

-¿Cuál es el propósito fundamental de la reunión?

-¿Qué necesita llevar cada participante?

Experiencia 12

"La relación entre integración educativa y el trabajo conjunto entre USAER y primaria"

Sugerencias para el desarrollo de la tarea-acción:

En binas reflexionen sobre lo siguiente y escriban en los espacios sus conclusiones.

¿Qué es la integración educativa?

¿Qué diferencia existe entre la integración educativa y la integración áulica?

¿Qué proceso ha vivenciado en esta experiencia de integrar en las aulas regulares a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a diversos factores? Describa los pasos. (Qué realizaron primero, qué hicieron después, etc.)

¿Cómo participa cada persona involucrada en este proceso? Describa la situación real y comente la situación deseada.

¿Todos y todas cumplen con los acuerdos establecidos?

¿Consideras que el trabajo conjunto o colaborativo es importante para integrar a los niños y niñas? ¿Por qué?

En su caso, ¿cómo tomaron decisiones para la integración de los niños y niñas a su cargo? Describa

¿Realizan adecuaciones curriculares y quienes las realiza? ¿Cómo se realizan? ¿Fue sencillo ponerse de acuerdo? ¿Cuáles fueron las dificultades?

El propósito básico de la USAER es: ¿apoyar en la integración educativa y áulica a la escuela regular?

Desde el punto de vista: ¿el USAER debe tener otros propósitos? ¿cuáles?

¹⁹ Texto obtenido del documento ofrecido por la educación especial de Chihuahua para el desarrollo de un curso- taller. "La intervención educativa: una propuesta para los maestros y los equipos de apoyo de USAER". 2000. en el cual no aparece un autor definido, ni el nombre del compilador.

CONCLUSIONES

* La cultura del aislamiento es difícil de superar porque nuestro sistema lo promueve eficazmente por lo que el trabajo colaborativo de entrada "es una lucha contra la corriente" esto no implica que no podamos desarrollar habilidades de socialización que permitan relaciones humanas de mayor profundidad y calidad.

* La reorientación de los servicios de la educación especial promueven como axioma básico la cultura de la diversidad como resultado de mucho tiempo de segregación hacia las diferencias, estas bases epistemológicas y filosóficas proponen un cambio esencial no sólo en la educación especial sino también y no menos importante en la primaria regular y por ende en la sociedad, sin embargo esta transformación trae como primera consecuencia legitimar al otro y a la otra como humano, aún y a pesar de sus diferentes características, esto es la mayor dificultad.

* La primaria regular no puede, ni debe continuar al margen de la atención a la diversidad, la evolución de la sociedad exige una escuela comprensiva a las distintas manifestaciones culturales, entendiéndose a sí misma como precursora de nuevos discursos y acciones entorno a la aceptación de la diferencias y de los y las diferentes, por lo tanto con apoyo de la USAER la primaria tiene un compromiso social importante que debe cumplir, construir una escuela comprensiva e integradora, no sólo se trata de la movilización de los centros de trabajo, sino también de autoridades y posturas institucionales inertes y poco flexibles, es decir, esos cambios dependen las estrategias y vínculos de colaboración que establezcamos, todos, pero todos los que de alguna forma, en mayor o menor grado impactamos en la educación de los niños y niñas de una escuela.

* Los enfoques colaborativos dan prioridad a las personas a sus relaciones como entes de movilidad en los procesos educativos, esto implica entre otras cosas la constante evaluación y crecimiento entorno a las distintas tareas y entorno al mejoramiento de la escuela como resultado de un desarrollo ético profesional.

*Es evidente que para comprender las nuevas exigencias docentes ante este nuevo paradigma, el de valorar las diferencias tendremos que recorrer un camino de praxis juntos PRIMARIA y USAER reconstruyendo en la misma escuela las estrategias más funcionales de cada una, aún y a pesar que se ve un panorama verdaderamente crítico en este sentido por las dificultades en actitudes, inercias, y la falta de un aprendizaje más profundo de estrategias de socialización, otro rol más de la USAER ser mediar y facilitar las relaciones entre los docentes e intentar apoyar a la escuela para vivenciar la colaboración y el autoaprendizaje.

*Cuando se vuelven conscientes las actitudes negativas que tenemos ante una situación presentada de la cual se desprenden acciones nuestras, el problema se transforma en una situación ética, moral y se encuentra justo en nuestras manos resolver, cuando es inconsciente en términos de ignorancia el problema se convierte en algo incluso peligroso, porque estas personas promueven la desinformación, el desconocimiento como si tuvieran razón o conocieran certeramente sobre las cosas. La invitación es pues tener acuerdos, caminar juntos y cambiar aquello que este bajo nuestro control.

BIBLIOGRAFÍA

AMIGUES, René y colaboradora. “Las prácticas de aprendizaje y evaluación”. Fondo de Cultura Económica. (1999).

Antología curso-taller de actualización. “La intervención educativa: una propuesta para los maestros y equipos de apoyo de USAER”. SEECH, D. E. E. 2000, pp. 390-395

CARR, Wilfred. “Calidad de la enseñanza e investigación acción”. Ed. Diada, 1997, pp. 5-29.

EGAN, Kieran. "De la comprensión oral a la escrita: una propuesta para educación primaria", en “Diversidad en la educación”. SEP-UPN 1995, pp. 12-33

FREINET, Elise. “Los equipos pedagógicos”. Ed. Trillas, 1994. Pp. 157-182.

FIERRO, Cecilia y colaboradores. “Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación- acción”. Paidós, 1998

GARCÍA Cedillo, Ismael y colaboradores. “La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias.”Fondo Mixto de cooperación técnica y científica México- España, 2000.

GARCIA, Eduardo. “Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación”. Diada, 1997. Pp. 67-95.

HALL, Edward. “El lenguaje silencioso”. Trad. Cristina Córdova, Alianza Editorial Mexicana, 1990. Pp. 33-45.

LOPEZ Melero, Miguel. “Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones”. Universidad de Málaga. 1999.

LOPEZ Melero, Miguel. "Ideología, diversidad y cultura: del homo sapiens al homo amantis". Universidad de Málaga, 1999.

MACKERNAN, James. "Investigación –acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos". Ed. Morata, 1999.

PORRAS Vallejo, Ramón. "Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional". Publicaciones Morón, 1998.

PUIGDELLIVOL, Ignasi. "Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad". Edit. Grao, 1999.

YUREN, María Teresa. "Ética y educación en la obra de J. Habermas". En Revista Pedagógica. UPN, pp. 20-29.

ZUÑIGA Rodríguez, Rosa María. "Un imaginario alienante: La formación de maestros". En Ant. Currículo y práctica docente. UPN, México, 1999.