



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 094 CDMX CENTRO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA Y LA INTERCULTURALIDAD

**ESPACIOS DE DIÁLOGO ENTRE DOCENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN
DE SABERES**

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA:

LIC. MARIANA SÁNCHEZ MEJÍA

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO

JUNIO DE 2019

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

Ciudad de México, 26 de junio de 2019.

PRESENTE

LIC. MARIANA SANCHEZ MEJIA.

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

ESPACIOS DE DIÁLOGO ENTRE DOCENTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES.

A propuesta del director de tesis Dr. Juan Bello Domínguez, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

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

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	DRA. MARÍA DE JESÚS DE LA RIVA LARA
SECRETARIA (O)	DR. JUAN BELLO DOMÍNGUEZ
VOCAL	DR. VICENTE PAZ RUIZ
SUPLENTE	DRA. MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA
SUPLENTE	MTRA. TERESITA DEL NIÑO JESÚS MALDONADO SALAZAR

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**

DR. VICENTE PAZ RUIZ

DIRECTOR DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

VPR/RGA*jjcc



UNIDAD 094
CIUDAD DE MÉXICO CENTRO

AGRADECIMIENTOS

Con la mayor gratitud por el apoyo yo concluyera uno objetivo profesional y personal. Doy gracias a mis padres Mario Sánchez Reyes y Rosaura Mejía Vega por el esfuerzo que realizan día a día por brindarnos una mejor vida a mis hermanos y a mí. Por la paciencia y el apoyo a lo largo de mi formación. A mis hermanos Eduardo, Alberto y Adriana por estar siempre al pendiente de mí, por su comprensión su apoyo, incondicional.

A lo largo del posgrado se construyó una hermandad entre compañero y amigos, que enriquecieron mi práctica profesional y mi persona. En especial a mis amigos, Araceli, Eli, Enrique e Ismael, por compartir parte de su vida conmigo y hacerme parte de ella. Gracias de corazón porque de cada uno he aprendido algo.

A mis amigos y compañeros del Team Satur, quienes, formaron parte de este proceso de formación profesional, quienes sin dudarlo me brindaron su apoyo. También a mis amigos de años quienes me impulsaban en los momentos difíciles y siempre estuvieron presentes aun en la lejanía, Yenni y Omar, gracias por ser y estar.

A cada uno de mis profesores quienes en los diferentes seminarios, impulsaron a construir y concretar este proyecto. Por su acompañamiento a lo largo de este camino de rupturas, cuestionamientos, encuentros y desencuentros, por compartir conmigo sus saberes y experiencias, por brindarme su comprensión y apoyo, para mejorar como docente y como persona, muchas gracias.

Con cariño y agradecimiento, por todo el amor y el apoyo brindado les agradezco infinitamente.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	6
EL DOCENTE DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	6
1.1 La educación medio para homogenizar, la escuela como espacio de enseñanza	6
1.2 Políticas internacionales efecto dominó.....	9
1.2.1 Espacios inclusivos, docentes y el diálogo en un marco legal.....	14
1.3. El papel del docente ante lo normativo	22
1.3.1 La Educación Preescolar y Educación Especial en busca de espacios dialógicos.....	24
CAPÍTULO 2	30
UTOPIA O REALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS Y SABERES ENTRE DOCENTES	30
2.1 El docente como objeto de conocimiento sobre prácticas incluyentes e interculturales	35
CAPÍTULO 3	47
INTROSPECCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL TRABAJO COLECTIVO	47
3.1 Las acciones de los docentes e impacto en los procesos interculturales. ..	54
3.2 El trabajo colectivo desde la interculturalidad	57
CAPÍTULO 4	61
ACCIONES EN EL COLECTIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES	61
CAPÍTULO 5	70
DIALOGICIDAD ENTRE DOCENTES Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES	70

5.1 El punto de partida a la Comunidad de Aprendizaje	73
5.2 Una mirada a la labor docente	74
5.3 Construyendo un sueño.....	80
5.4 Reflexiones del colectivo desde los CTE	83
CONSIDERACIONES FINALES	87
REFERENCIAS.....	93
ANEXOS	99
ANEXO I	100
ANEXO II	105
ANEXO III	110
ANEXO IV.....	111
ANEXO V	112
ANEXO VI.....	117

INTRODUCCIÓN

La educación está en permanente transformación, cambios constantes en el que se involucran los ámbitos áulico, escolar, social en los cuales los actores principales de cada uno de ellos son los alumnos, docentes, padres de familia, quienes tienen un papel activo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El papel de la escuela y de sus actores principales tiene una influencia en los cambios de políticas educativas, planteamientos curriculares, formas de enseñanza de acuerdo al nivel educativo e infraestructurales del personal, pero un aspecto de suma importancia en todo este proceso es la comunicación que se establece y el intercambio que existe en relación a la construcción en colegiado de acciones que impacten y cómo estas se llevan a la práctica.

En dichas acciones uno de los focos de atención desde años atrás es la atención a la diversidad, del “otro”, que no tiene las mismas oportunidades, el reconocimiento y la inclusión son discursos cotidianos en políticas públicas y educativas, pero, ¿Cómo se viven estos discursos en las escuelas?, ¿Quiénes participan y se involucran en las prácticas escolares?, ¿Qué prácticas de comunicación se establecen entre los docentes?, y ¿Cómo estas resignifican la práctica docente? , para la “atención a la diversidad”.

Una de las figuras presentes en los espacios de comunicación y prácticas docentes, es el maestro “especialista” de las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), el cual durante las últimas décadas ha tenido un proceso de transición entre paradigmas asistencialistas, hasta el que actualmente predomina el inclusivo desde un enfoque social. Por lo que, uno de los puntos centrales de dicho docente normativamente es fomentar, establecer la diversificación y disminución de prácticas docentes estandarizadas, brindar acompañamiento y orientación a docentes para la atención a la diversidad, sin embargo esto es cuestionable ya que en las etapas de organización los

procesos dialógicos que se viven en las escuelas, las prácticas de los docentes se muestran reticentes por el deber de discursar la inclusión, reconocimiento o aceptación de la diversidad lo cual entra en controversia con el sentir de cada uno de los docentes frente a grupo y como es llamado por discursos políticos del deber ser.

Por lo que la presente investigación pretende realizar un análisis sobre las prácticas entre docentes situándonos en un jardín de niños en el cual el diálogo y los espacios de construcción de las prácticas consisten en las reuniones técnicas, los consejos técnicos escolares así mismo de forma particular entre docente de grupo y docente de UDEEI.

Indagar sobre cómo son llevados estos diálogos e intercambio de saberes permitirá dar respuesta a los siguientes cuestionamientos, ¿Cómo se dan los procesos dialógicos para la toma de decisiones del trabajo en la escuela?, ¿Los espacios que se tienen planteados para el intercambio o construcción de saberes entre docentes en el nivel educativo de preescolar dan respuesta a las características y necesidades de los docentes?, ¿cómo resignificar la atención a la diversidad desde la interculturalidad?, dichos espacios que los docentes consideran propicios para la organización escolar, cómo se viven y qué significado tienen para el colectivo docente donde se involucra docentes de educación básica frente a grupo, docentes especialista de educación especial donde se viven y perciben tensiones latentes y los discurso de cada uno se posiciona en diferente perspectiva con un fin común.

Esa investigación se realizó con una metodología de “Investigación acción” la cual Eliot (1993) define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Latorre, 2003: 25), la cual permite una reflexión de las acciones realizadas y /o vividas para una comprensión más amplia de su actuar.

En este sentido Kemmis (1984) la define como;

[...] una forma de indagación auto-reflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas por ejemplo).

El presente escrito tiene la intención de realizar un análisis reflexivo de las prácticas y construcción de saberes entre docentes partiendo desde un marco político internacional y nacional, reflexionando, cuestionando acciones que se realizan en la cotidianidad de las escuelas de educación básica centrando el trabajo en el nivel educativo preescolar.

La metodología investigación-acción es uno de los ejes que rige este trabajo, como docente asumo el papel de investigadora: tengo formación en educación especial y actualmente tengo la función de docente especialista en una Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDDEI), de la Ciudad de México, esto ha permitido tener un acercamiento a diferentes niveles educativos desde educación inicial hasta nivel secundaria, así como los diferentes contextos que constituyen dichos niveles. Interactuando con alumnos, padres de familia y docentes de las escuelas, directores y supervisores, sin embargo siempre bajo la mirada reconozco a la persona y la comunidad con la que voy a trabajar, principalmente alumnos y padres de familia. A pesar de ello durante ese tiempo y a lo largo de mi formación en el posgrado surgió en mí el interés de saber, cuestionar, reflexionar sobre qué pasa con nosotros los docentes, cómo nos miramos, cómo se construye en colectivo, cómo nos posicionamos ante las situaciones actuales de la educación.

Como refiere Levinas (2000:17), “Conócete a ti mismo a partir de abordar al *Otro humano*, de la proximidad del Otro y no a partir del conocimiento del sí mismo, ni lo Mismo que oculta la alteridad”. Quien soy yo a partir del otro, como se confronta la tarea del docente para dar cauce a la alteridad desde la competencia profesional.

En el primer capítulo se analizan las políticas internacionales y nacionales que impactan en la labor docente así como que papel se tiene para la formación de los niños y jóvenes. Los postulados impulsan un ambiente de incertidumbre o de subjetividades en las instituciones donde se desarrolla el trabajo docente, labor desde que es lo que hay que enseñar, como enseñarlo, con que enseñarlo. Precizando una re-significación de la labor docente en la que pareciese estar en un proceso democrático social. Que tensión existen entre docentes y alumno, en el que la labor docente se ve movilizada por dichas políticas y cómo éstas convergen con un principio la diversidad, la inclusión.

Damos continuidad en el segundo capítulo a los postulados teóricos pero desde una realidad concreta que se vive en el nivel educativo, en el que se busca abrir el panorama a la escuela, quién organiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, los actores principales; docentes y alumnos. Así como cuestionar sobre las prácticas pedagógicas del docente en las que se remiten al cumplimiento de lo que “debe” aprender el alumno, y de cómo se organiza, lo cual puede derivarse por diferentes factores. Entonces surgen algunos cuestionamientos: ¿cuál es el papel de los docentes en el procesos organizativos en la institución educativa?, ¿qué implicaciones tiene en las prácticas pedagógicas de los docentes?

En el capítulo tercero tenemos una contextualización de los espacios, que el colectivo tiene para establecer una disonancia entre el deber ser y lo que se hace, a partir del perfil que establece el servicio profesional docente (SEP.2016-2017), dando un panorama de cómo se viven los procesos organizativos en un

Jardín de Niños de la Ciudad de México y como el equipo de docentes considera que existe un trabajo colaborativo y de cuáles son sus implicaciones principalmente en el trabajo, organización de espacios, tiempos y estrategias para el logro de los procesos de enseñanza–aprendizaje.

En el capítulo cuarto se tomará un punto de partida para la intervención desde un enfoque intercultural, en que se proyecta impulsar un claustro docente a partir de comunidades de aprendizaje, que potencialice algunos puntos como la comprensión y el respeto entre los miembros de diferentes concepciones de la cultura escolar, sin que cada uno de ellos pierda las particularidades que lo caracterizan.

Capitulo cinco se desarrollará la propuesta de intervención en el que la mediación pedagógica y organización de la mejora de los aprendizajes o situaciones en la escuela sea vista desde una de las realidades organizativas de la escuela de educación preescolar, en la que no se pretende continuar con la fragmentación, sino potencializar los espacios de diálogo y resignificación de prácticas docentes.

Para terminar, comparten se abordan reflexiones y consideraciones que conlleva el proceso de construcción de la comunidad de aprendizaje entre docentes, bajo un principio dialógico con un enfoque intercultural en que la docencia conlleva un proceso de liderazgo en el que el proceso de transformación y la negociación en las distintas formas de organizar, intercambiar propuestas y construir alternativas juntos

CAPÍTULO 1

EL DOCENTE DESDE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Durante mucho tiempo el ser humano ha tomado diferentes posturas ante situaciones que implican la construcción de relaciones sociales, en las cuales un espacio de mayor impacto para dicha construcción es el ámbito educativo, en donde la idea de “nacimiento de nuevas culturas” y el establecimiento de culturas homogéneas en las sociedades, fueron fijando periódicamente análisis y paradigmas entorno a la educación, teniendo como ideal una educación progresista en el cual desde sus inicios este ha sido un privilegio solo para algunos “afortunados” o merecedores (o aquello necesitados) de dicha educación. Pero ¿cómo se construyen estas relaciones?, ¿quiénes son partícipes?, ¿qué impacto tiene en los procesos de enseñanza aprendizaje?, son algunas interrogantes que a lo largo de ese primer capítulo iremos reflexionado y analizando.

1.1 La educación medio para homogenizar, la escuela como espacio de enseñanza

Una sociedad mantiene sus conocimientos, cultura y valores, a partir de esas formas diferentes de compartir sus saberes, no obstante Fernández (2009); hace mención de los cambios sociales y de cómo una institución que toma mayor fuerza en la sociedad en la educativa, en donde el papel la sociedad se desarrolla de productores a transformadores.

Actualmente en los espacios educativos se conciben diferentes prácticas en las cuales se gestan actos de enseñanza y aprendizaje contemplando a cada uno

de los actores no obstante, existen momentos de incertidumbre que ponen en la mira el actuar docente como actor principal, Fernández (2009) nos hace mención sobre tres etapas generacionales que han impactado en el acto educativo:

1.- Superegeneracional en la que el papel de la familia y la institución educativa no tiene distinción.

2.- Intergeneracional en la cual la expansión de la escuela y del movimiento magisterial (docentes) tiene una época dorada, la importancia de la escuela y del docente tiene un gran impacto en la sociedad.

3.- Intrageneracional en la que se cuestiona fuertemente y juzga el papel del desempeño docente así como de los procesos en se viven en las escuela, el uso de tecnologías, actualización de docentes, métodos de enseñanza, están en constante cambio de acuerdo a las políticas vigentes en cada uno de los países y de acuerdo con las necesidades percibidas por altos mandos.

Pero cómo éstas han influido en el actuar docente, ¿Cuál es la mirada de lo que es la escuela y educación de calidad planteadas para el logro educativo? De acuerdo a las políticas vigentes en la escuela, lo docentes enfrentan incertidumbres que rodean su labor desde qué es lo que hay que enseñar, cómo enseñarlo, con qué enseñarlo.

La resignificación que tiene la labor docente pareciese estar en un proceso democrático social, en el que son partícipes de la toma de decisiones y se considera la postura de magisterio, entendiendo esto como un proceso democrático lo cual conlleva un proceso en el que las personas toman decisiones, bajo principios de igualdad, libertad.

Touraine (2000) nos plantea que la democracia no es únicamente un conjunto de garantías institucionales sino es una lucha constante de los sujetos en su

cultura y en su libertad contra la lógica dominadora de los sistemas, en las que se yuxtaponen posicionamientos limitando el intercambio y la construcción como colectivo. En diversos centros escolares se comenta que el trabajo para la escuela como un sistema complejo no se considera a ninguno de los agentes inmersos generando el efecto bola de nieve entre las tensiones manifiestas y latentes se van “incrementando” sin considerar a ninguna de las partes.

Hace unas décadas las políticas internacionales han sido punto de partida para el desarrollo del marco político nacional y social, el paradigma de poder y control con la finalidad de la construcción de la futura ciudadanía igualitaria ha tenido impacto en la labor docente, la crítica-reflexiva del desarrollo de las escuelas universales, cuya prioridad son las de procesos de enseñanza y aprendizaje ocultan un proceso en el que la sociedad industrial es una sus primeras finalidades, teniendo como recurso para este logro las escuelas como menciona Fernández (2009:p:29), en donde las relaciones sociales impuestas en las políticas internacionales y nacionales anticipan los procesos educativos los cuales dan cumplimiento a lo establecido en cada uno de los estados.

Por lo que el vivenciar cambios en un sistema complejo como la educación, en la que se busca dar respuesta a políticas internacionales y nacionales, sin poder dialogar sobre dichos postulados propicia que se construyan barreras para el logro común, en la cual la comunidad docente se percibe como meros ejecutores, aunque el estado proponga dichas políticas y acciones con un pensamiento de mejora, ¿Qué implicaciones tiene las políticas en la labor docentes y la educación?

Las políticas educativas, dan un sentido para dar respuesta a situaciones de atención inmediata en el que se vislumbra el posicionamiento de; Políticas compensatorias, Políticas integradoras, Políticas inclusivas, Políticas de reconocimiento, Políticas de asimilación (Aguado, 1999). Donde el

posicionamiento de cada una en estas políticas públicas se yuxtapone el trabajo del docente.

1.2 Políticas internacionales efecto dominó

Internacionalmente una de las instancias de mayor influencia en la toma de acuerdos y toma de decisiones es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la cual tiene un gran impacto en impulsar una “Educación para todos”,(1990), dicho lema se promovió como una acción innovadora y justa ante el mundo en el sistema educativo exalta la educación como un derecho irrevocable, así como la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBAS), (UNESCO,1994).

En dicha declaración se establecen diez artículos que han influenciado esencialmente y se tiene como antecedente en el impacto de las políticas educativas en México. Esta declaración es punto clave para el desarrollo de políticas institucionalizadas en el ámbito educativo, y que derivan a otros acuerdos como lo es “la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales” (UNESCO; 1994) en donde “se enfatiza un enfoque integrador en el que se fortalezca los programas de enseñanza” (UNESCO; 1994:10) en aquellas personas que se encuentran vulnerables en donde el Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras. (UNESCO, 1994). Un claro ejemplo de dichas políticas de asimilación, integración y de reconocimiento es destacada por Aguado (1999).

Lo anterior en un punto clave que se desarrollara en los siguientes, ya que estas acciones marcadas por la UNESCO son un parteaguas para acciones políticas, educativas y de organización en las escuelas mexicanas.

Lo propuesto por la UNESCO (1990), es discordante ya que establece que la educación es un derecho, pero se enfatiza solo a un sector de la población, en donde se exalta una condición de déficit en el que el marco de acción es priorizar la atención y en brindar la educación. Seis años después la UNESCO (1996), hace una importante aportación y resignificación de la educación, en donde se fundamentan los cuatro pilares básicos de cómo educar: aprender a conocer, a hacer, a convivir y, en definitiva, aprender a ser.

Lo que se postuló en los años noventa nos dan una mirada focalizada a la educación, para el desarrollo de individuos y de las sociedades. Para que el logro de un cambio significativo hay tres agentes que coadyuvan de forma significativa, en primer lugar la comunidad local y sobre todo los padres de familia, segundo las autoridades educativas públicas y tercero las autoridades internacionales. El docente tiene un papel crucial para para la formación de los niños y jóvenes, desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes con respecto al estudio, a los valores y a la adaptación a los cambios, en donde los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, la comprensión y al pluralismo, el totalitarismo a la democracia, y a un mundo tecnológicamente unido.

La profesión docente es una de las más organizadas del mundo y sus organizaciones pueden desempeñar o desempeñan, un papel muy influyente en diversos ámbitos. Para obtener buenos resultados debe ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad, sabiendo que tienen que pasar de tener una simple función “solista” a la de “acompañante” del alumno. Por lo

que es cuestionable ¿cómo el docente logrará realizar lo anteriormente planteado por declaraciones internacionales? , ¿Qué tipo de docente se plantea en dichas declaraciones?, ¿Cómo se proyecta en planes y programas nacionales al docente?

La labor docente requiere de indicadores claros que potencialicen los procesos de enseñanza en los que internacionalmente se postula establecer una relación pedagógica con el logro del desarrollo de los alumnos y las sociedades, la legitimización del saber, fortalecer el concepto de calidad de la educación. Por lo que garantizar la calidad del docente se consideran algunos factores que impactan determinadamente en las prácticas docentes y su labor, los cuales se muestran a continuación.



Figura 1. Consideraciones para la mejora de la calidad docente

Fuente: UNESCO 1996, "La Educación Encierra un tesoro"

Lo que nos lleva a la reflexión sobre estas consideraciones en el día a día de los docentes, en el que se requiere de diversos procesos pedagógicos y

administrativos, aprender lo que habrá que enseñar y como enseñarlo, propiciar el trabajo colectivo para fortalecer los nexos que se establecen entre docentes y comunidad, fortalecer la formación que cubra las necesidades globales y locales de las escuelas y alumnos. Lo anterior se establece en un marco en el que las escuelas tengan espacios y se consideren a cada actor priorizando el aprendizaje, el constructor de saberes que influyan en la atención de aquella población.

Las propuestas se buscan el logro del aprendizaje y la eliminación de rezago, rechazo, discriminación, para lograr esto se requiere que se movilice entre el colegiado docente de cada una las escuelas y resignifiquen el fin común de la mejora de la educación, y de dichos procesos de enseñanza. No obstante, el discurso de fondo en las propuestas de UNESCO es la esencialización de aspectos a partir de un paradigma del déficit, y en donde al docente se focaliza una atención ante un prejuicio de aquellos alumnos que no logren los aprendizajes de forma “convencional”, como obstáculos y de sí un docente cumple o no con las expectativas de dichos postulados.

La yuxtaposición de que el conocimiento se basa en la adquisición de necesidades básicas haciendo uso de la razón y de la ciencia , nos lleva a la concepción de certezas absolutas en donde el papel del docente es el de mero transmisor y único agente poseedor de conocimiento cayendo en la ceguera del conocimiento (Morín, 1999). La atención focalizada aún solo sector de la población nos lleva a un pensamiento dominante en el que se corrompe el derecho a la educación, y seda una mirada de acto de salvación a aquellas poblaciones “vulnerables”, dando oportunidades que deberán considerarse como un acto de compromiso mundial para el logro de sociedades del siglo XXI.

El docente es el responsable del proceso formativo, a través herramientas, habilidades y competencias para cumplimiento de marcos de acción, es

necesario no esencializar ni exaltar los parámetros idealistas en un sistema complejo. El *modus vivendi* de las prácticas docentes actualmente a partir de dichos acuerdos y declaraciones internacionales establecidos desde 1990, han marcado el desarrollo educativo de varios países. En México el sector educativo es influenciado por dichos postulados, que impactan en políticas nacionales, las reformas educativas que retoman las políticas internacionales mencionadas anteriormente.

La educación en nuestro país ha sido parte de innumerables cambios ajustándose a los vaivenes políticos e ideológicos en boga, de ésta y otras naciones de primer mundo de las que nuestro país depende, Nuestro país enfrenta adversidades de carácter económico y social, lo que limita alcanzar el objetivo de lograr una educación de calidad.

Las políticas internacionales que son retomadas en México han dado pie a una desfragmentación de lo que se quiere en la educación, lo cual genera en los docentes una incertidumbre ante las exigencias constantes para el cumplimiento de dichas políticas. En él se enfatizan las “Consideraciones para la mejora de la calidad docente”, (ver figura 1), el *control*, entendido como un medio para monitorear el rendimiento docente y establecer un diálogo sobre los conocimientos, los métodos, y fuentes de información, *formación continua* en el docente debe tener acceso y familiarizarse a progresos de la tecnología de la información y la comunicación, que impacten en la calidad de la enseñanza, *medios de enseñanza* en que la renovación de programas escolares deberá ser un proceso permanente en el que los docentes se deben asociar para la concepción y ejecución.

Lo cual da una reflexión sobre el complejo camino hacia al fortalecimiento de la calidad educativa la cual ha cobrado un gran auge que proviene de la necesidad de transitar de buenos resultados en la cobertura a mejores

resultados en la educación, lo que conlleva a obedecer e implementar modelos mecanicistas. Sería un prejuicio afirmar que la educación y marcos normativos políticos de la educación es meramente ejecutora por lo que a continuación se realiza un análisis de aquellas políticas y marcos legales que rigen y da origen a la intervención de la educación mexicana sin olvidar que esta se ha comprometido a lo propuesto por la UNESCO.

1.2.1 Espacios inclusivos, docentes y el diálogo en un marco legal

La educación mexicana se rige de aspectos políticos, normativos y leyes que establecen en un marco legal, que es lo que se espera, debe proporcionar, propiciar y atender en el ámbito educativo de la sociedad mexicana. Es así como se considera principalmente la máxima ley en materia de educación, el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (pp.5-8).

El artículo tercero constitucional es punto de encuentro para conocer la base de la política educativa del Estado Mexicano, plantea lo siguiente; “Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria, y media superior y estas serán obligatorias”.

Ante este hecho las comunidades docentes implicadas en la labor educativa han enfrentado a desencuentros en relación al acceso, la permanencia, y participación a dichos centros educativos han sido un factor de priorización y de atención para el cumplimiento del derecho a la educación. Cabe resaltar que en dicho artículo se ha modificado desde su construcción, generando precisiones puntuales de acuerdo a lo políticamente vivido cada sexenio de gobierno.

Por lo que resalto ciertos puntos de análisis que no pierden esencia en la resignificación de dicho artículo como es “Educación obligatoria”, “Garantizar la educación laica” y “la educación estará basada en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus defectos, las servidumbres, fanatismos y prejuicios” (Const. Art.3, p: 5). Lo que genera un cuestionamiento acerca del *modus vivendi* en los centros educativos, ¿cómo el docente lograra realizar lo anteriormente planteado de la constitución política en sus prácticas cotidianas?

El Artículo tercero refiere “El Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizajes de los educandos” (Const. Art.3, p:5). Esto para que las escuelas consideren los espacios, el aprendizaje como prioridad. La construcción de saberes influye en la atención de los alumnos en las escuelas.

Lo anterior se vislumbra en el marco normativo en cada nivel educativo del sistema nacional, en el Acuerdo 592 se establece la Articulación de la Educación Básica. (SEP, 2011), que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo organizado en un plan y los programas de estudio correspondientes congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación, (2011).

Implica un proceso organizativo general que ya en lo particular de cada una de las escuelas se realizará con diferentes acciones reguladas por la normatividad, los docentes son actores principales de estas acciones, esto implica revisar cuestiones organizativa y toma de acuerdos, gestiona espacios de diálogo

docente para que se tomen decisiones para cumplir con lo que legalmente se tiene como obligación.

Como bien se ha mencionado el Estado garantizará dichas pautas de organización el docente tienen un papel principal ya que son ellos quienes deciden hacia donde debe ir y que debe atender como prioridad en la escuela y esto ligado con lo internacionalmente propuesto.

Las escuelas, son un espacio en los que se construyen interacciones sociales, aspecto que se ha estudiado con profundidad no obstante la se da por un hecho cotidiano, el entablar una conversación entre alumnos – alumnos, docentes-directivos, docentes – familiares, docentes-docentes por lo que la comunicación y diálogo son actos que desde una perspectiva legal se queda en un acto implícito por lo que es importante generar espacios de dialogo para lograr los objetivos de la educación en la actualidad.

Pero si bien, estos agentes son necesarios para que exista un proceso de socialización, aprendizaje, construcción y reconstrucción, la Ley General de la Educación publicada el 13 de julio de 1993 y modificada en diferentes momentos de acuerdo al momento políticamente vivido establece que:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social (DOF 17-04-2009),(Ley General de Educación,1993: 1)

Dicho esto, la educación no se limita a adquirir y transmitir, los procesos que se viven en las escuelas, son complejos, por lo que se requiere del trabajo en colegiado para alcanzar los objetivos. Lograr una educación que cumpla con los estándares establecidos y mencionados en la actualidad; “eficacia, calidad “, advierte que el conocimiento va más allá de saber que la educación es obligatoria.

En el Artículo 32 de dicha ley establece que las autoridades educativas son parte responsable para cumplir, sin embargo, en la práctica esta obligación se deposita en los docentes. Las escuelas están rebasadas para dar cumplimiento al Artículo 3° constitucional que establece que todos tienen derecho a la educación, implica que las escuelas serán espacios inclusivos que no negará el acceso, permanencia al sistema educativo de sin importar la condición o particularidades del individuo.

En el artículo 32 fracción II Bis. establece que; “Desarrollarán, bajo el principio de inclusión, programas de capacitación, asesoría y apoyo a los maestros que atiendan alumnos con discapacidad y con aptitudes sobresalientes”, (DOF 17-04-2009, 11-09-2013, 22-03-2017), (Ley General de Educación, 1993: 16).

Por lo que, la llamada inclusión tiene un sentido genérico a solo un grupo de individuos que por diferentes razones no son considerados y que no permiten el logro de la educación para todos. La pregunta es de quién es responsabilidad, en los diferentes niveles educativos; educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, educación para adultos y educación especial del sistema educativo mexicano.

La Educación Especial (EE) favorecer la inclusión en un marco de acción de focalización y atención inmediata que posteriormente analizaremos, sin

embargo esto se ha fragmentado por décadas como único responsable de la atención de aquellos que no cumplen con los estándares para estar inmersos en los procesos homogenizado vividos en las escuelas. En los procesos de diálogo para el cumplimiento de lo que plantean los documentos oficiales se viven desde una perspectiva donde las tensiones latentes presentes son las que encaminan únicamente el diálogo entre los involucrados en la educación, cuando este debe estar desde el inicio de todo proceso, para la toma de decisiones.

Como país se establecen metas a largo plazo de acuerdo al sexenio en curso, las implicaciones que se tienen en los diferentes ámbitos son de gran importancia, ya que estas son la que define y establecen un camino a seguir para el desarrollo del país. En el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2012-2018 se establecen cinco metas nacionales de las cuales el mayor interés que se analizará en este apartado son dos: México incluyente, México con educación de calidad, debido a que se interrelacionan con los objetivos planteados a lo largo del “Plan Nacional de Desarrollo” (PND) 2013-2018.

Dichas metas tienen una mirada para dar respuesta a la calidad educativa y fortalecer los espacios en los que se respete uno de los principales derechos de todo ser humano, que es “Derecho a la educación”, y cómo México lo pondrá en marcha durante este periodo del 2013- 2018 en el que propone objetivos y acciones “claras” para que esto se logre. Pues bien, en las escuelas de nivel básico se pone énfasis en la atención de las poblaciones en condición de vulnerabilidad, donde se debe garantizar el acceso y permanencia a y egreso de las escuelas, pareciera que en este PND se vislumbra como un logro y donde se prioriza en ambas metas el nivel medio superior que hasta hace unos años no pertenecía a los niveles de educación básica y en el que se presenta un alto índice de deserción, por diferentes circunstancias.

Por lo que ambas metas en el ámbito de Educación Especial son importantes pero pareciese que aquellos alumnos que segregaban, discriminaban por diferentes condiciones se ha logrado tener un avance en lo políticamente mencionado. Otro punto de análisis es que menciona una restructuración meramente admirativa que ira en cascada lo que modificar forma de atención y fortalecer la “Calidad educativa” proporcionada por el Estado Mexicano.

En un marco globalizador en que las políticas internacionales y nacionales influyen en el desarrollo de la sociedad, especialmente en el ámbito educativo. La educación se ha constituido como uno de los pilares base para la proyección de lo que se espera como sociedad ante esto Fernández Enguita (1990), reflexiona sobre la relación entre el Estado y escuela en la que esta es un medio para formar una cultura homogénea, la escuela se presenta como un instrumento que dota de libertad a las personas, un igualador de posibilidades, para repartir la misma educación a todas las personas y que todos gocen de las mismas “posibilidades de triunfo” (Fernández, 1990).

En México el Estado proyecta el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 los objetivos a lograr así como las acciones a realizar para lograr las metas nacionales las cuales se vinculan con; “México incluyente”, “México con educación de calidad”. De los seis objetivos el mayor interés a analizar son el objetivo I. “Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población” y el objetivo III. “Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa”.

El interés por estos dos objetivos principalmente es elevar la calidad educativa haciendo énfasis en las malas prácticas, la responsabilidad de autoridades, docentes, alumnos, padres de familia y sociedad en conjunto en el cumplimiento de la tarea educativa sin embargo cómo es que en la praxis se

lleva acabo, en donde en las escuelas se delegan acciones y solo algunos actores de los implicados son los responsables al cien por cierto, quienes deben dar respuesta y rendir cuentas antes las solicitudes demandas.

Y por ello se escencializa que la educación actual no cumple con los estándares de calidad educativa, pero como se entiende esto, en el programa solo hace mención de que es lo que se quiere lograr y unas de sus acciones principales es que la escuela este al centro que aquellos que requieren de mayor apoyo para la inclusión y equidad son los que se encuentran en situación de desventaja o vulnerables, para a erradicación de la discriminación, con la construcción de nuevas formas y espacios de atención, de lo cual la claridad del cómo se realizara queda en un aspecto muy amplio y ambiguo.

¿Qué se requiere movilizar para el logro de la calidad educativa o de una educación inclusiva?

De acuerdo con el PSE los marcos normativos, modelos educativos, materiales didácticos, formación de capacidades en maestros y apoyos a la escuela deben ser actualizados, modificados o cambiados, lo que nos encaminará a la calidad educativa. Estas acciones serán lo único que debemos considerar o enfocarnos en los cambios de discursos si los tiempos son diferentes se requiere de acciones diferentes.

La educación mexicana ha partido de diferentes aspectos legales en lo que se pretende legitimar lo permitido y no permitido en los centros educativos lo cual ha generado tensiones latentes entre los docentes y autoridades para el cumplimiento de la normatividad que rige en el ámbito educativo. Claro ejemplo de ello es el Acuerdo Secretarial 717 que nos plantea lineamiento para formular programas de gestión escolar en los que se fortalecen espacios como los Consejos Técnicos Escolares (CTE) en los que prioriza el cumplimiento de la

misión y propósitos establecidos, la toma de decisiones, planificación de acciones para el logro educativo, dicho artículo se considera eje central para el cumplimiento de otros acuerdos como el acuerdo 711 que establece el Reglamento de operación del Programa para la inclusión y la equidad educativa, y el Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018.

Los Acuerdos se analizan de forma fragmentada y no visualiza su relación para el que hacer educativo, donde el diálogo entre pares se obstaculiza cuando los actores no se posicionan y su autonomía de gestión es eclipsa por el simple hecho de cumplir con lo solicitado. Las prácticas se centran solo en el llenado y en el uso de discursos impuestos en los que no se es consciente de las implicaciones y de las herramientas con las que se cuenta para crear espacios de diálogo, intercambio y para la construcción de ambientes colaborativos en cada uno de centros educativos generando nichos o fragmentado el espacio para los docentes.

Las controversias que se vivencian en dichos espacios por la atención a las diferencias y la “diversidad” generan desencuentros lo cuales no precisa que su origen sea por lo legalmente establecido, si no por el desinterés y la falta de acercamiento y conocimiento de acuerdos, leyes, normativa vigente en los centros educativos o por la fragmentación de procesos organizativos que signifiquen al docente un punto de partida para su labor.

En donde la función docente se ve desvinculada a trabajo en colegiado para la construcción de espacios de intercambio de saberes y construcción de nuevos saberes a partir de sus realidades. En donde los Consejos Técnicos Escolares se viven como un acto meramente administrativo. La atención a la diversidad se escencializa a tal grado que en cada uno de los CTE, y espacios, proyectos y programas vigentes que de lo único que se habla es sobre eso, donde la

diversidad solo son aquellos alumnos que enfrentan alguna barrera para el aprendizaje y/o participación en las escuelas y aulas o se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En cada una de las escuelas, de educación básica se cumple con las políticas locales y nacionales establecidas para la mejora de los aprendizajes, se ha establecido el trabajo colaborativo, en el cual subyace un principio socio-constructivista en el nivel preescolar, en el que cada uno de los agentes inmersos son partícipes. Pero, ¿Qué perspectiva se tiene de cada uno de los agentes desde sus esfera de conocimiento?, ¿Cómo es percibida educación especial en los procesos de mejora de los aprendizajes de los alumnos?

1.3. El papel del docente ante lo normativo

El docente tiene un papel fundamental en el logro de objetivos y propósitos de la educación, en el sistema educativo mexicano el cual se conforma por educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación para adultos y educación especial de los cuales el primero y último nivel será de suma importancia para el análisis y reflexión del presente trabajo.

En el nivel de educación preescolar se establece un perfil de egreso en el que se plantean rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la Educación Básica, como garantía de que podrán desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito en el que decidan continuar su desarrollo (SEP; 2011). Esto nos lleva a tener un conocimiento minucioso de lo que es el currículo el cual es entendido como un plan de acción el cual responde a finalidades, intenciones y orientaciones generales y reales de las aula (Coll, 1992).

Para ello se postulan doce principios pedagógicos que los docente de toda educación básica deberá llevar a la praxis y de los cuales se retoman los siguientes; 1. Centrar la atención en los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, 2. Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, 3. Favorecer la inclusión para atender la diversidad, los cuales sin quitar valor a los demás en este trabajo se pone mayor énfasis a los mencionados por la relación que permite establecer entre el docente de educación preescolar y el docente especialista perteneciente a Educación Especial.

El maestro especialista está presente en cada uno de los niveles desde educación inicial hasta educación secundaria, los cuales tiene como principal función contribuir a que los alumnos con discapacidad, aptitudes sobresaliente o situación de vulnerabilidad así como otras condiciones reciban en todas las escuelas de Educación Básica la atención educativa de calidad y educación inclusiva planteada por UNESCO (1990, 1996).

Por lo que, ambos actores deberán contar con un perfil que posibilite el aprendizaje significativo en los alumnos el cual deberá cumplir con elementos esenciales. De acuerdo con la teoría de Ausubel el aprendizaje significativo es ser consiente de qué y cómo se aprende promoviendo retos y problemas en una experiencia de aprendizaje en la que los procesos cognitivos de asimilación y acomodación se pongan en juego”. Para promover dicho aprendizaje significativo el trabajo entre docentes, es esencial el docente. Tébar (2013) postula un perfil del docente mediador, el cual tiene intencionalidad, educa en la trascendencia, atiende a la individuación y a las diferencias, busca la planificación y el logro de los objetivos, la toma de acuerdos y las acciones dialógicas que se establecen en el colectivo docente son de gran impacto.

Como parte de las acciones de atención los docentes tendrán que estar en una formación continua que dé respuesta a los desafíos presentados en cada una

de las escuelas y el trabajo colectivo entre ambas figuras en el supuesto deberá realizarse a través de la toma de acuerdos. Para alcanzar el perfil deseado en los alumnos al concluir la educación básica, la escuela y docentes tiene un papel de suma importancia ya que son ellos quienes brindaran esta mediación entendiéndola como “dotar al alumno de las estrategias de aprendizaje para la formación de habilidades cognitivas, afectivas, sociales y de comunicación para aprender a aprender y para seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida” (Tébar; 2013)

En los planes y programas se establecen principios que los docentes tendrán la obligación de cumplir, claro está que esto es lo establecido en el papel. Para lograr el cumplimiento de dicho perfil, es necesario establecer espacios organizativos en lo que se discutan las prioridades institucionales en las que los docentes expongan, confronten, compartan decida, que se va hacer para favorecer el aprendizaje significativo, lograr los propósitos del nivel educativo.

1.3.1 La Educación Preescolar y Educación Especial en busca de espacios dialógicos.

La educación preescolar es parte del sistema educativo nacional, reconocido como el primer acercamiento al proceso educativo que tendrá cada uno de los niños y adolescentes en su vida de formación, la educación preescolar desde 1880 año en el que surge a dado un giro de 180° al transcurrir, momentos político, iniciando este en 1903 cuando comienza a tener una creciente presencia al interior del sistema educativo nacional. Los establecimientos donde se proporcionaba este tipo de educación fueron conocidos primero como escuelas de párvulos, después como kindergarten y finalmente como jardines de niños, que es el nombre con el que se identifica en México a las escuelas de este nivel en la actualidad (Rivera, Guerra,2005).

En México dicha institución surgió como un lugar de entretenimiento y asistencia para hijos de sectores acomodados de la sociedad. Desde sus inicios y hasta fines de la década de los años sesentas, se careció de un programa educativo propio, ya que desde el principio se adoptó el modelo y las propuestas de otros países. Parte importante del nivel educativo es la organización del personal docente con el que se conforma los jardines de niños teniendo docentes de formación en educación, preescolar, educación física, en música, y en algunos casos de inglés.

Así mismo otra característica particular del nivel de preescolar son los espacios que se tiene como docentes para la organización interna de la escuela, ya que este es uno de los niveles educativos que cuenta con un espacio en específico de reunión donde los docentes un día a la semana, toman el espacio fuera de la jornada en donde estén los alumnos presentes para la organización interna, aunado a la reunión de colegiado que se planea a nivel nacional conocido como los Consejos Técnicos Escolares.

Dichos espacios aunque no están establecidos actualmente en la “Guía Operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Inicial, Básica, Especial, y para Adultos de Escuelas Públicas en la ciudad de México” (SEP; 2016), éstas forman parte de la cultura escolar de preescolar y sigue presentes en estos niveles educativos. Las cuales permiten tener un acercamiento y seguimiento semana de las acciones planteadas al fin de mes, sin embargo estos espacios en los docentes genera poco significado, quitando relevancia.

En el caso de preescolar hace algunas décadas un servicio de apoyo con el que se contaba es el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación

Preescolar (C.A.P.E.P) el cual es un servicio de apoyo que brindo el nivel educativo que a lo largo de su historia y bajo diversos modelos, ofreciendo apoyo a los alumnos de los Jardines de Niños, que por situaciones: físicas, sensoriales, sociales, familiares, escolares, entre otras, presentan alguna dificultad para realizar las actividades que plantea la educadora y no acceden a los propósitos y contenidos de la curricular.

Es importante hacer mención que el C.A.P.E.P. daba una atención personalizada y contaba con un equipo interdisciplinario; terapeutas de lenguaje, de motricidad, aprendizaje, psicólogos, médicos, trabajadores sociales y las maestras de apoyo cuyo perfil es significativo ya que éstas de “origen son docentes de educación preescolar, quienes posteriormente se formaron en la Escuela Normal de Especialización, tomando una especialidad en sus diferentes áreas.

Lo cual lleva a cuestionar si existió un equipo tan completo, como es que impactó en la comunidad y en los docentes del nivel educativo. Una realidad es que aunque se contaba con todo ese equipo la atención a los alumnos era individualizada, y fragmentada ya que eran los alumnos quienes se trasladaban a dicho el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, la función de la maestra de apoyo era identificar, canalizar y dar seguimiento a situaciones dentro de la escuela, pero no entablando un enlace con las educadoras del Jardín de Niños.

Todo esto hasta el año 2014, en el cual, a partir de la Reforma educativa del 2011 y la articulación de los niveles educativos (Acuerdo 592), desaparece y da lugar a la incorporación en las escuelas regulares a las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) pertenecientes a Educación Especial. Haciendo una retrospectiva a la educación especial en los años noventa, cuando se da el Modelo de Integración Educativa. El cual tránsito de una

educación especial basada en una intervención con principios de normalización a una educación especial basada en un proceso de atención.

La integración educativa está definida como:

“Un proceso que plantea que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, aptitudes sobresalientes u otros factores, estudien en las aulas y escuelas regulares, con los apoyos necesarios para que gocen de los propósitos de la educación”(SEP,2010)

Se tomaron como acciones la actualización y preparación de los directivos de USAER, para la implementación de los proyectos escolares como una de las intervenciones más significativas, así como para que asumieran los principios de la integración educativa. Estos servicios de apoyo cuentan con un equipo multidisciplinario el cual se conforma por: pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, especialistas (de las diferentes áreas) quienes en las escuelas en el deber ser establecerían relaciones con los docentes frente a grupo del nivel educativo al que se adscribiera la USAER.

Sin embargo este equipo multidisciplinario no siempre estaba constituido por completo, y si acaso se llegaba a tener maestra de apoyo quien permanecía en la escuela para identificar, evaluar, trabajar con el alumno que era canalizado, así como brindar estrategias o acciones al docente frente a grupo, asumía alguna otras tareas de acuerdo a las necesidades del servicio.

La USAER teniendo como principal estrategia el aula de apoyo, donde se le da una atención personalizada, sin embargo también se le da una atención integrándolo al aula regular. Todo esto implica que los servicios de atención de

educación especial en educación regular y educación especial han tenido un largo recorrido.

Del año 2000 al presente año tenemos el modelo de Educación Inclusiva. La educación inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos. (SEP, 2010)

La Educación inclusiva pretende el reconocer la variedad de sujetos y contextos inmersos en el ámbito escolar, reconoce las diferencias y respetan la diversidad como un aspecto de enriquecimiento, en donde la relaciones con el Otro se resignifique. Los cambios de modelo han propiciado la exaltación en relación a la atención a la diversidad, el trato de personas con discapacidad, ya que comienza a haber un cambio de ideología de la sociedad ante estas personas. En el ámbito educativo se reconoce que tenemos esta oportunidad de aprendizaje no solo de la diversidad sino de igual forma del trabajo colaborativo que podemos lograr si existe un compromiso y sobre todo si se tiene el conocimiento de lo que nos corresponde a cada uno.

En el 2014, por la cobertura total de atención de Educación Especial convoca el fortalecimiento de los servicios de apoyo transformando la USAER en la Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) que se incorporan al nivel preescolar. La UDEEI se define de la siguiente manera:

Es un servicio especializado que en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas garantizará la atención de calidad y equidad al

alumnado en situación de mayor riesgo o exclusión, debido a que su acceso, permanecía, aprendizaje y participación y /o egreso oportuno de la educación se ven obstaculizados por barreras en los contextos (DEE, 2015).

Ante estos precedentes de la atención a la diversidad, se va construyendo la idea de que la diversidad no somos nosotros; son los otros (Skliar, 2002 20). La diversidad en las escuelas se fragmenta dando a los docentes el poder de la selección de quien pertenece a dicha población fragmentada creando una ilusión en donde los únicos diversos son los alumnos con características específicas. Dando lugar a la confrontación del poder a la homogenización como una reacción social donde la institución en este caso la escuela normalizara fomenta situaciones en donde se reduce y esencializa la atención del individuo (Foucault, 2000:40).

En el Preescolar la perspectiva de atención de la UDEEI actualmente se ha transformando desde la concepción de alumnos con Necesidades Educativas Especiales atendidas desde los años noventa por parte de CAPEP, y que son planteados desde el documento de Salamanca que da pie a la visibilización de situaciones que son percibidas como tensiones para la mejora de los aprendizajes.

Los paradigmas de enseñanza presentes en la educación se encuentra en ruptura al considerar al niño como actor activo en su aprendizaje permite una visión horizontal entre docente alumno sin embargo hay cuestiones como la "diversidad" que se considera un desafío mayor y requiere de acciones que estandaricen su actuar por lo que educación especial influye en la mirada que se da a aquellas situaciones que generan tensión entre docentes y alumno. Pareciera que, la inclusión es un antídoto o remedió para el logro de objetivos sin considerar que el paradigma de la inclusión niega el considerar al otro como parte activo de su propio aprendizaje.

CAPÍTULO 2

UTOPIA O REALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS Y SABERES ENTRE DOCENTES

La escuela es conocida por la mayoría de nosotros como un lugar en el que se nos enseñan elementos que “usaremos” en nuestro hacer diario, recinto que evoca días en los que estábamos en el aula; sentados, viendo al pizarrón verde de tiza o el pizarrón blanco que actualmente se utiliza en la mayoría de las escuelas, donde existe un tiempo determinado para platicar con nuestros compañeros o amigos, donde los docentes tienen una figura de autoridad, y conocimiento el cual permite la reconstrucción de dicho conocimiento. La visión de la escuela como la de organización de la que se han dotado las sociedades modernas, para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje, los actores principales de estas son los docentes y alumnos.

En el prefacio de Sartre (1963:7), *Los condenados de la tierra* (Fanón, 1963), se analiza la visión etnocéntrica y dominante de pueblos europeos a los pueblos africanos, a través de la colonización. A partir de esto se realiza un contraste con los actores principales en las escuelas son los docentes son quienes en un punto de organización, estructuración pareciese ser colonizados por las autoridades y marcos normativos que exigen respuesta y atención a prioridades que pueden llegar a estar acorde a la realidad de la escuela o que simplemente son homogenizadas por la atención de manera global.

Esto se concreta en las escuelas. Las clases que se tienen “planeadas” por parte de los docentes, en que momento comparten dicha planeación con el colectivo, es importante que exista este intercambio de la labor docentes sin importar que sean de diferente grado. Pareciese que se hace referencia a

décadas pasadas del ámbito educativo sin embargo persisten estas concepciones donde el docente es sabedor de todo lo que se debe enseñar.

Para Santos Guerra *“la escuela es una institución peculiar, diferente a cualquiera otra, con una gran fuerza social y cultural, sobre la que tradicionalmente se ejerce una fuerte presión social para que desempeñe objetivos múltiples, complejos, variados y, a veces contradictorios”* (Santos, 1994). La homogeneización de las prácticas pedagógicas del docente remite al cumplimiento de lo que “debe” aprender el alumno, y de cómo se organiza lo cual puede derivarse por diferentes factores.

Siguiendo a Sartre, la colonización vivida por los docentes es el ámbito político e institucional que los rige como saber único de lo que se enseña y teniendo un fin común como los propósitos educativos. Esto me lleva a cuestionar ¿cuál es el papel de los docentes en el procesos organizativos en la institución educativa?, el cumplimiento de lo que políticamente e institucionalmente se debe realizar para lograr dichos propósitos ¿qué implicaciones tiene en las prácticas pedagógicas de los docentes?

En este sentido, los docentes generan ambientes que se normalizan; el estar en un aula, sentados, viendo al pizarrón y escuchando la clase, donde lo imperativo es el cumplimiento de lo establecido o exigido por la política e instituciones (autoridades), normalizando prácticas que no permiten el enriquecimiento de aprendizajes.

Santos Guerra (2006) en su trabajo *El pato en la escuela o el valor de la diversidad* realiza una reflexión de lo que se vive en las escuelas con los diferentes actores, donde se rescata lo siguiente; “No es la escuela la que se

adapta a los niños sino éstos quienes tienen que ajustarse al modelo que se propone o se impone en la escuela” (Santos, 2006:24).

Tener conductas estereotipadas, formas de enseñanza poco flexibles, actitudes negativas al intercambio de saberes son actos que fomentan diferencias grupales entre docentes y alumnos. Esto fomenta un fenómeno llamado “la exclusión”, la cual es definida como un proceso de separación entre grupos distintos entre sí y supuestamente homogéneos dentro de sí mismos. Pero esta separación no es tan simple: la exclusión también incorpora una valoración diferenciada entre estos grupos ya que uno es considerado mejor que el otro y esto conlleva a comportamientos diferenciales con uno u otro grupo lo que insta a diferencias en el acceso a oportunidades.

Robert Castel (1997), sostiene que la exclusión tiene tres formas cualitativas de las cuales la tercera que actualmente se practica la define como “segregar incluyendo, donde determina que los individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, solo que en condición interiorizada, desjerarquizada” (Castel, 1997:55-86).

Es decir, entre docentes se tienen estereotipos o prácticas las cuales si no son llevados a la praxis por dicho grupo de docentes se les denomina “diferente”. Gentili (2001), en su escrito “*La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*”, cuestiona los límites entre lo normal y lo anormal, lo permitido y no permitido, en donde refiere;

La anormalidad vuelve los acontecimientos visibles al mismo tiempo que la “normalidad” suele tener la facultad de ocultarlos (Gentili, 2001: 2)

Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad, políticas y falta de políticas en relación con la diferencias en educación, (Skliar, 2002), es una situación que se cuestiona ante el rompimiento de paradigmas, en el que se cuestiona ¿Quiénes dicen ser normales?, ¿Cuáles son los parámetros para establecer esta normalidades y que hace que se resalte las diferencias?, ¿Qué se entiende por diferencias o anormalidad?, ¿Cómo miramos al otro? Los docentes tenemos una mirada inquisidora ante situaciones que no cumplen con la norma o lo esperado en los alumnos o entre docentes.

Cuando un docente está en la mismidad entendiendo esta como la identidad en su comprensión teniendo sentido de aceptación con virtudes, defectos y no querer lo que somos y jamás seremos se construye al Otro (Skliar, 2002). El docente en la construcción de su identidad influye la temporalidad de como la vive y la construye, en donde la interpretación dominante de lo que se vive en las escuelas en donde el docente es salvador, poseedor de certezas que están basadas en la moralidad, lo que nos lleva al docente bueno y malo, en donde dichas categorías se establece en qué tanto atiendes a la diversidad, al Otro que tolerancia o intolerancia tienes ante situaciones que son desafíos en el *habitus* de la escuela.

La educación mexicana está basada en políticas incluyente en los que la diversidad se fragmenta únicamente en el Otro que le hace falta algo, en un y posicionamiento del paradigma del déficit. Las prácticas en las que se niega la oportunidad de reconocer al otro como poseedor de conocimiento y que permite el enriquecimiento no es solo entre docente-alumnos, también se presenta entre compañeros docentes.

Resulta difícil explicar, actitudes, acciones y conductas generadas por hombres y mujeres en su vida cotidiana e impuestas por las reglas que organizan dicha vida, por eso no existe una visión clara o con un sentido común de tratar de

entender la diferencia y las implicaciones de este concepto, debido al modelo económico imperante en el que se configuran las sociedades modernas con un toque desigual de poder, y por ende, se espera que se efectúe el cambio social de aquellas culturas que históricamente han sido y continúan siendo sometidas a una influencia inmutable, masiva e inmediata de lo que aparece como una cultura global, ejercida por industrias culturales transnacionales y por los medios de comunicación. Sin olvidar el dinamismo interno y derivado del contacto con otras culturas.

Ante esto en las escuelas se viven prácticas de "simulación" en las que el trabajo, la construcción de saberes entre pares se realiza pero estas mismas se ven obstaculizadas ante la demanda de situaciones políticas. Por lo que el trabajo docente en sus prácticas se ven saboteadas ya que estas exige un trabajo eficaz, pertinente y de calidad que en ocasiones no existe ya que no se propician los tiempos y espacios necesarios para los docentes.

Teniendo como resultado una escuela homogeneizadora, donde está estipulado estrictamente como se debe enseñar y cuál es actuar del docente y de los alumnos. Una de las bases para que las relaciones se consolidan en el ámbito educativo, es la comunicación que se generan entre docentes, autoridades, alumnos, padres de familia ya que son gran importancia para la construcción de la identidad escolar. Santos Guerra dice: "La Escuela es algo es, sobre todo, comunicación" (Santos; 2006: 21).

Si en las escuelas el diálogo no existe se inicia un proceso en el que se exaltan las diferencias o la diferencia donde, "Se ha buscado la homogeneidad como una meta y al mismo tiempo, como un camino" (Santos; 2006: 10). Dicho esto, es necesario analizar y reflexionar sobre el actuar docente ante estas prácticas pedagógicas homogeneizadoras, para ello se hace un recuento de lo que internacional y nacionalmente se ha estipulado como punto de partida para

generar conceptualizaciones o malinterpretaciones del actuar docente ante la demanda de lo política e institucionalmente.

2.1 El docente como objeto de conocimiento sobre prácticas incluyentes e interculturales

En la formación docente uno de los aspectos a conocer y apropiarse es el currículo el cual deriva los contenidos que en los niveles educativos obligatorios en donde se explicita la función socializadora de la escuela (Gimeno, 1998). El currículo es una práctica que está en la dimensión estrictamente política (Grundy, 1987:68). Por lo que este modela a los docentes quienes ejecutan y ponen en práctica a través de su cultura.

Es responsabilidad del docente ser un agente activo, mediador con acciones intencionadas. Los docentes presentes en la escuela se observa que el pensamiento eurocentrista las prácticas hegemónicas donde se hacen invisibles y destruye esas historias de vida locales y se trabaja en formar un modelo de hombre o ciudadano siguen presentes y desde una mirada de rupturas pese a que las propias prácticas del docente limitan el trabajo porque se trabaja a partir de ideales donde si se sales no son cumplidos existen sanciones normativas que frenan la mediación diferente a lo establecido, (Mejía, 2011: 25).

Las prácticas que protagoniza el docente parten del hecho de ser reconocido como un ser productivo que cumple con lo que se le pide, la búsqueda del reconocimiento señala Honneth (1997), que sólo las personas que obtuviesen apreciación social podían llevar una buena vida. En la modernidad el desarrollo de ciertas virtudes socialmente deseables dependía del reconocimiento o el rechazo social. Un docente ante la sociedad donde la mirada está en cada acción o discurso que diga dentro y fuera de la escuela y el aula, es un aspecto

de interés, ya que vislumbra el posicionamiento y apropiación que tiene sobre el establecimiento de relaciones con sus pares y alumnos.

En cada uno de los espacios que se establecen en las escuelas se gestan relaciones que fortalecen u obstaculizan la construcción de saberes, por lo que analizaremos a continuación sin el afán de demeritar, criticar o establecer juicios de valor ante el trabajo del cuerpo docente. Con el intento de aproximarse en el esclarecimiento de las disonancias entre la teoría y la práctica pedagógica, se implementa la metodología investigación – acción que permita reflexionar sobre mi propia práctica en un Jardín de Niños de la Ciudad de México, en donde el análisis de las prácticas pedagógicas en el nivel educativo de educación preescolar y de los procesos dialógicos, desde la postura de docente investigador en el que se considera el proceso “comprensión como investigador sobre alguna situación de tensión” (Mckernan :1999:50).

Partiendo de la observación participativa que de acuerdo con Taylor (1992:50) “el observador investigador establece relaciones abiertas con los informantes” en este caso con los docentes de la escuela, lo cual permitirá recolectar datos en los diferentes espacios como las reuniones entre docentes, reuniones en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), en los que analizarán y retomarán elementos para conocer los escenarios, códigos, símbolos y significantes de la cultura colectiva que se construye como grupo docente para la organización de las diferentes actividades.

La observación participativa tomada como técnica clave de la metodología cualitativa, Latorre (2003) refiere que la observación participativa es una técnica de la que se obtiene y analizan datos durante la observación y la participación. Para recoger la información se tomaron en cuenta tres formas de indagar “observar” “preguntar” y “analizar” (Latorre, 2003), así como diferentes

instrumentos, los cuales permitieron sistematizar y analizar los datos, para darle sentido y cauce a la investigación.

Por lo que se elabora una matriz en la que se retoman algunos de los conceptos destacados en el marco teórico, mismo que se relacionan con los instrumentos elaborados para dicha investigación y considerando en las diferentes categorías de análisis (anexo I).

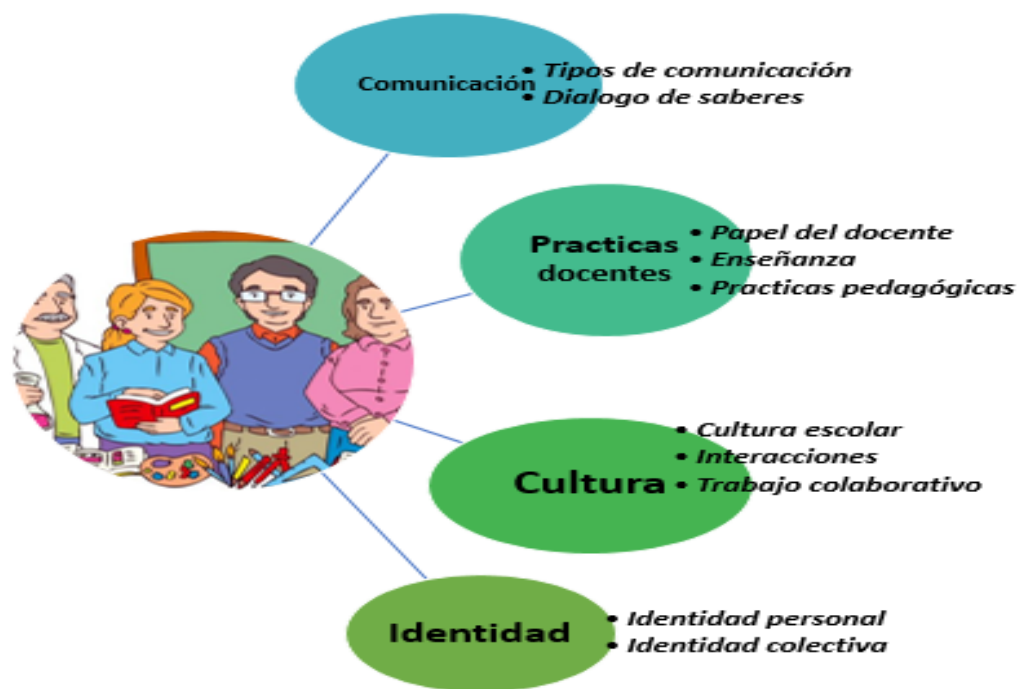


Figura 2. Elaboración propia a partir de la matriz cualitativa (anexo I)

Llevar un registro de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) como espacios en los que los docentes pueden confrontar, dialogar, organizar, analizar situaciones que se presentan a lo largo del ciclo escolar, por lo que un recurso para la recopilación de datos son la grabación de los CTE, lo cual permitirá

recabar datos de sumen a la cual interpretación que permitirá comprender los procesos que se viven.

De dicha categoría se derivan instrumentos como la guía de observación (Anexo II) que permitirá en un primer momento tener presente elementos en los diversos momentos y espacios en el centro educativo, los cuales permitirán una contextualización nuestro objeto de estudio, desde la visualización del escenario en el que se lleva a cabo la presente investigación.

El Jardín de Niños atiende a niños entre cuatro a cinco años, en la cual me encuentro con la función; de docente de Educación Especial o mejor nombrado como “maestro especialista”, en la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), la cual tiene como principal propósito;

Contribuir a una educación que garantice la igualdad de oportunidades, la equidad para la universalización de la cobertura en el Distrito Federal, una auténtica accesibilidad educativa con calidad que atienda la deuda social de la escuela pública con los grupos en situación de vulnerabilidad (SEP; 2015:7)

La institución ha creado numerosas experiencias tanto en el ambiente profesional de la práctica docente y dentro del trabajo colegiado, lo que a ciencia cierta hizo coexistir mis dudas, necesidades y problemáticas a abordar durante el presente, a manera de comprender su realidad funcional en las prácticas pedagógicas y de los procesos que emergen a partir de las tensiones vividas en los CTE.

El Jardín de Niños “S.H.”, el cual es de jornada ampliada con un horario de 9:00 am a 14:00 hrs, el cual se ubica a un costado de la escuela privada “Tomás Moro”, la cual tiene un estrecho “trabajo colaborativo” con el Jardín de Niños, en la parte de atrás se ubica un centro Telmex así como un campamento para los camiones que recolectan la basura.

Dicho Jardín de Niños tiene las condiciones de accesibilidad necesarias para que los alumnos se desplacen y hagan uso de los servicios de manera autónoma. La escuela está conformada por un grupo de 1º, tres grupos de 2º y cuatro grupos de 3º, de los ocho grupos únicamente seis tienen docente titular que cubren el horario de jornada ampliada (que cubre el horario de la escuela de 09:00 hrs. a 14:00 hrs.)

Cuenta con una subdirectora técnica operativa, que cubre la función de docente titular de uno de los grupos de segundo, otra docente que atiende segundo grado cubre únicamente el horario de jornada regular que abarca de las 8:30 hrs. a 12:30 hrs., también está la docente de cantos y juego, una docente de inglés que únicamente imparte clase a los grupos de tercero, dos docentes de educación física y una docente especialista perteneciente a la UDEEI.

La escuela cuenta con apoyos externos como pláticas de desarrollo humano en las cuales se abordan diferentes temáticas (Autoestima, Violencia Familiar, Nutrición, Normas y Límites en casa) con 10 sesiones cada una, estas se imparten un día a la semana, las cuales están abiertas a toda la comunidad escolar principalmente padres de familia, así como apoyo de la Escuela privada “Tomás Moro” antes mencionada en actividades de Desarrollo Infantil los días jueves en las cuales se canalizó principalmente a los alumnos de segundo grado, ambos apoyos gestionados por la Directora del plantel.

Lo anterior hace referencia al contexto en el que se ven inmersas las prácticas pedagógicas de cada una de las docentes en dicha escuela, si bien se cuenta con apoyos externos para la comunidad, que es lo que ha generado el interés por realizar dicha investigación.

En la escuela los docentes son agentes que gestan dinámicas, ambientes, procesos en el actuar educativo, sin embargo ante la demanda por las autoridades para el cumplimiento de los documentos enviados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), por hacer mención de algunos elementos que se solicitan esta la elaboración de la Ruta de Mejora Escolar la cual se refiere a “un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora.”(SEP; 2014: 11)

En dicho documento todos los docentes son participes en su elaboración. Sin embargo esto no es una realidad ya que existe gran apatía por la implementación de dicho planteamiento para la mejora de las prácticas. Y que durante este ciclo escolar ha sido detonador para observar que las prácticas llevadas a cabo solo para dar respuesta a marcos normativos, en lo que se ve olvidado los procesos de aprendizaje y construcción de los alumnos y entre docentes.

Un acontecimiento con el que parte esta investigación son los Consejos Técnicos Escolares (CTE) realizados los últimos viernes de cada mes, en lo que se pretende asegurar la eficacia y eficiencia del servicio educativo que se presta en la escuela. Esto significa que sus actividades están enfocadas en el logro de aprendizajes de todos los estudiantes (SEP; 2014). En la escuela Jardín de Niños como docente en UDEEI durante mi acompañamiento con los diferentes Profesores frente a grupo: percibo que existen discrepancias en sus opiniones y modos para intervenir en un trabajo conjunto y corresponsable, esta situación

se ve mayormente reflejada en; los CTE, reuniones semanales y reuniones extraordinarias. Surgiendo comentarios como:

-¡Para qué hacemos esto si al final se va hacer lo que ella quiere!

-¡Yo no estoy de acuerdo pero lo que diga la mayoría!

¡Pues que lo haga ella que todo lo hace bien!

Lo anterior genera que no se logre el fin común encomendado o en su caso no tenga el impacto previsto.

En los cuales una docente del colegiado expresa lo siguiente:

-"Es imposible dar respuesta a todo esos marcos normativos que exigen las autoridades, si no conocen nuestras realidades, es fácil para ellos enviar estos documentos (refiriéndose a la evaluación de la ruta de mejora en el mes de noviembre) cuando no saben que tenemos en el aula 35 o 40 alumnos y que además tienen alguna barrera para el aprendizaje" (Diario de investigador, noviembre; 2016).

Más de dos docentes asienten con la cabeza. Por lo que me cuestiono en ese momento si estos documentos son factor para obstaculizar las prácticas de los docentes. Los acuerdos y diálogos establecidos en los CTE son momentos clave para la organización del colectivo que se ven saturados por cumplir con documentación que en apariencia tiene relación con las necesidades la comunidad. Sin embargo, estas se ven en constante tensión por que en dichos espacios el diálogo de la se vuelve monótono al a ser dirigido por dos o tres participantes activos mientras que los otros son espectadores del diálogo que se establece.

Desde un enfoque intercultural se considera que existe una mayor participación de docentes entre docentes para el enriquecimiento entre pares. Considerando lo que Catherine Walsh (2005) dice en relación a la interculturalidad:

“La interculturalidad entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales” (Walsh, 2005: 4)

La mirada desde un enfoque intercultural permite fortalecer su identidad individual y colectiva en el que la construcción es un proceso en el que la comunicación es base principal para el desarrollo pleno en este caso del colectivo en la cual no se da mayor importancia a unos docentes que a otro, y da sentido a los principios pedagógicos antes mencionados.

Ante lo anterior planteado del paradigma de aprendizaje donde el docente es mediador cabe señalar que la premisa de que el significado y comprensión y el aprendizaje están definidas en relación a los contextos de actividad, no son con estructuras autocontenidas (Lave, 2016). Debido a que el docente media de acuerdo al lugar (contexto) escolar en el que se está inmersos a movilidad de las habilidades aprendidas como docente son un factor fuertemente considerado, en donde la participación, es según Lave, un elemento primordial para el aprendizaje y la ejecución de las tareas.

Dicha participación está siempre fundada en la negociación y renegociación situada de los significados del ser docente (Lave, 2016: 25). Por lo que, en las escuela uno de los “conflictos” en cuanto a la participación entre docentes es de aquellos que tienen más años de servicio considerándose expertos y no de menor tiempo de servicio novatos.

A partir de la problemática mencionada, conlleva y se ve reflejado en las siguientes situaciones y actitudes (comportamientos): No cumplimiento de acuerdos en tiempo y forma, resistencia al trabajo entre docentes el trabajo en colegiado se ve obstaculizado por desacuerdos en la forma de intervenir, las opiniones dadas por parte de alguno de los docentes se les da mayor peso a unas que a otras, lo que genera el no reconocer las habilidades de todos y se sumen al trabajo lo que generan tensiones entre docentes manifiestas en actitudes negativas al intercambio de saberes, apatía al trabajo en colegiado, poco se reconoce la riqueza de saberes para la intervención en las aulas.

Todo lo anterior se ve reflejado en que no hay un impacto en la atención la población o bien este es mínimo y limita la construcción de acciones para la atención a los alumnos en la escuela. La conceptualización sobre los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y Participación (BAP), considera aquellos que no están prestando atención, no escuchan, están constantemente parados, ya en diferentes ocasiones las docentes frente a grupo en los CTE, han expresado esto como un obstáculo para sus prácticas ya que estas acciones no permiten el cumplimiento de lo solicitado o planeado como colegiado y puesto en acciones para la mejora de los aprendizajes.

El aprendizaje en el ámbito educativo, principalmente en preescolar se tiene como eje rector el enfoque constructivista el cual según Ryder, (2003):

El enfoque constructivista, el aprendizaje es un proceso activo, en el que los estudiantes o aprendices construyen ideas o conceptos nuevos, a partir de su propio conocimiento. Con este supuesto, también se concibe que quien aprende, selecciona y transforma la información, construye hipótesis y toma decisiones, con base en la estructura cognitiva o los esquemas mentales que posee y proveen significado y organización a las experiencias; lo que permite al individuo ir más allá de la información dada". (Ryder, 2003).

Siendo Vygotsky padre del enfoque social cultural “constructivista”, las aportaciones en los procesos educativos de los niños, generó cambios en ámbito educativo tuvo un gran cambio significativo teórico y metodológico. Reviere afirma; que para él, las funciones psicológicas superiores eran el resultado de la enculturación, de la influencia cultural en el aprendizaje y el desarrollo, solo podían ser explicadas en su génesis, por su historia, situándolas en sus contexto originario.

Jerome Bruner señala que la concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación... su teoría educacional es una teoría de construcción cultural como también una teoría de desarrollo. En el ámbito educativo uno de los conceptos de Vygotsky tiene mayor aplicabilidad en este ámbito es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual “designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente solo en interrelación con otras personas en la comunicación con éstas y con ayuda pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria”. (Matos, 1996: 8)

Por lo que, dicho enfoque constructivista debería aportar nuevas miradas en los procesos de enseñanza aprendizaje, los cuales en el contexto antes mencionado del Jardín de niños se ve poco claro y llevado a la praxis.

Cecilia Fierro en un análisis sobre las prácticas docentes plantea lo siguiente:

La práctica docente es una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país delimitan la función del maestro. (Fierro, 1999).

Por lo que, para el presente trabajo un factor de suma importancia son las relaciones y procesos dialógicos que se viven en el Jardín de Niños “S. H.” Ya que son estos quienes median el encuentro entre el proyecto político-educativo (estructurado como oferta educativa) y sus destinatarios. A partir de la organización en los diferentes espacios establecidos para la organización de la escuela y de acciones a realizar durante el ciclo escolar lectivo, como los espacios de los Consejos Técnicos Escolares en los que uno de los productos organizativos más presentes es la Ruta de Mejora el cual como parte del el Acuerdo Número 717 por el que se emiten los lineamiento;

“La autonomía de gestión escolar debe entenderse como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones orientada a mejorar la calidad del servicio educativo que ofrece. Esto es, que la escuela centra su actividad en el logro de aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que atiende. Los programas y acciones para el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar promoverán que la Planeación Anual de la escuela se constituya en un proceso profesional, participativo, corresponsable y colaborativo, que lleve, a los Consejos Técnicos Escolares, a tener un diagnóstico de su realidad educativa, sustentado en evidencias objetivas que le permita identificar necesidades, prioridades, trazar objetivos, metas verificables y estrategias para la mejora del servicio educativo.” (SEP: 2014: 5).

La escuela se convierte en el centro de la tarea educativa y ejerce su autonomía en la gestión, el Consejo Técnico Escolar cuenta con el sustento que le permite tomar decisiones conjuntas para promover la mejora de la escuela; fortalecer los aprendizajes de los alumnos; construir ambientes de convivencia escolar sana, pacífica y libre de violencia; y abatir el rezago educativo y la deserción escolar. Dichas decisiones son organizadas y llevadas a cabo con

base en la Ruta de mejora escolar al formular los Programas de Gestión Escolar:

El trabajo del maestro está formado por múltiples relaciones en donde la comunicación como medio para la mediación con los diferentes actores del ámbito educativo: sus alumnos, Otros maestros, los padres de familia, las autoridades, la comunidad, se basa en la relación pedagógica que se establece en colectivo y en lo individual. Ante esto los espacios de decisión y de organización son elementos clave para la comprensión de lo que sucede y que procesos se viven en cada uno de ellos, de los signos y significados que se construyen, reconstruyen.

CAPÍTULO 3

INTROSPECCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE EL TRABAJO COLECTIVO

Las representaciones sociales constituyen la forma en cómo los docentes al interior de una institución educativa aprehenden los acontecimientos cotidianos de la vida escolar, lo que sucede en su ambiente de trabajo y de las informaciones que circulan. Estos son constructos a partir de las experiencias, de las informaciones y los conocimientos. Por eso se dice que las personas se constituyen a sí mismas, a partir de las relaciones que tienen con los otros. Aunque en esas relaciones emerja lo subjetivo, que es lo que va a representar todo el conocimiento que es producido por la experiencia. Lo subjetivo es la cualidad de las personas, en un proceso dinámico que se construye continuamente, de nuestra realidad, nuestra historia y nuestra cultura.

La organización de las escuelas se ha vuelto más compleja y tensa: sus estructuras se volatilizan, las diferencias se exacerban y sólo se entiende por sus procesos, dinámicas, productos, posiciones o lenguajes expresados en las actividades cotidianas del ámbito áulico, escolar y social (Bello, 2014). Lo cual nos lleva a cuestionar las características de los espacios que el colectivo hace suyos, no obstante se identifican ciertas disonancia entre lo solicitado administrativamente con lo realizado en dichos espacios.

Como se mencionó en el Jardín de Niños (J.N.) uno de los espacios con mayor impacto en la toma de acuerdos y de dialogicidad son los Consejos Técnicos Escolares (CTE) los cuales una de sus funciones es la toma de acuerdos y acciones a realizar durante cada mes a lo largo del ciclo escolar, espacio en que las interacciones sociales se construyen, aspecto que se ha estudiado con

profundidad no obstante la complejidad que implica se da por un hecho cotidiano, el entablar una conversación entre pares (docentes-docentes).

El equipo de docentes de la escuela está conformado por la siguiente estructura:

Directora del plantel, Subdirectora de gestión, nueve docentes frente a grupo, docente de cantos y juegos, docente de Inglés, dos docentes de educación física, docente de UDDE, (ver Anexo III). Es importante hacer mención del personal docente que está presente en la escuela ya que propicia una riqueza inigualable de saberes. De igual forma el colectivo docente debe cubrir ciertos parámetros, e indicadores para realizar su función de acuerdo al nivel educativo en el que nos encontramos.

El perfil esperado de los docentes para el nivel de educación preescolar según la Coordinación del Servicio Profesional Docente (SEP), en el documento “Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes, el perfil expresa las características, cualidades, y aptitudes deseables para un desempeño profesional eficaz, (SEP, 2017).

Se menciona que el perfil corresponde a la función docente en los tres niveles educativos, el cual está integrado por cinco dimensiones que describen los dominios fundamentales para su desempeño;

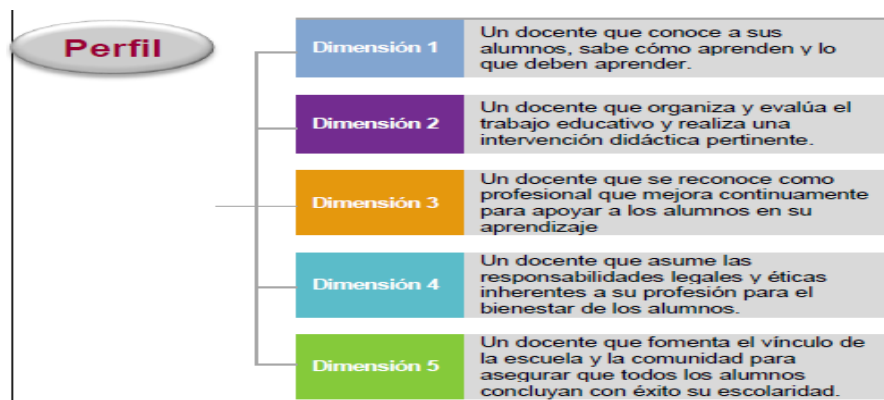


Figura 3. “Dimensiones del perfil se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente”.

Fuente, Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes ciclo escolar 2016-2017, (SEP).

Dichas dimensiones son un parámetro global para los docentes, tienen especificidades de acuerdo al área de formación, en el supuesto de que los docentes involucrados en la escuela deberán tener un compromiso por coadyuvar en la transformación y mejora de los procesos educativos de los cuales tienen un papel ponderado.

Aunque se mencionan cinco dimensiones, la dimensión cinco, aporta elementos para la construcción de este trabajo. Esta alude al reconocimiento de que la acción del docente trascendiendo en el ámbito del salón de clases y la escuela, para mantener una relación de mutua con el contexto sociocultural en que está inserta la institución escolar, (ver anexo IV), por lo que se consideran las particularidades de esta dimensión y sus parámetros de los docentes involucrado en el Jardín de Niños.

En donde los indicadores mencionan que el docente:

- Identifica la influencia de los factores que caracterizan la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos.

- Distingue habilidades y actitudes que permiten participar en acciones conjuntas con los miembros de la comunidad educativa para superar los problemas de la escuela que afectan los resultados en el aprendizaje.
- Identifica acciones para establecer una relación de colaboración y diálogo con las familias de los alumnos mediante acuerdos y compromisos que las involucren en la tarea educativa de la escuela.
- Distingue acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos.

Es importante mencionar en los indicadores ya que como veremos a continuación los procesos organizativos son subjetivos, en el que las relaciones de colaboración pueden ser vista como una pantalla de humo o un punto esencial para la construcción y transformación de los propios espacios de los docentes. Blumer (1969), manifiesta que “los grupos humanos son vistos como constituidos por seres humanos comprometidos en la acción”, por lo que la acción está constituida por las actividades que realizan en sus encuentros con los otros y qué acuerdan en sus confrontaciones con los otros; las acciones de los individuos pueden ser individuales, colectivas o representativas de organizaciones.

El jardín de niños en el que se llevó a cabo la investigación el personal docente oscila entre los 28 y un año de servicio en el sistema educativo perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicha información fue recabada a partir de un cuestionario de cinco ítems los cuales permitieron el siguiente análisis.

El equipo de docentes considera que existe un trabajo colaborativo que implica principalmente la distribución de trabajo equitativamente, organización de

espacios, optimización de tiempos y compartir estrategias para el logro de los procesos de enseñanza – aprendizaje para la elaboración de la ruta de mejor.

En donde uno de los espacios de diálogo son los Consejos Técnicos Escolares en los que se pueden externar situaciones de aquellos alumnos que enfrentan dificultades o barreras para el aprendizaje. Teniendo en común que aunque ellos no establecen estereotipos reconoce que las características de cada uno de los alumnos son particulares, (los docentes consideran que los alumnos son quienes “tienen” esas dificultades”) así mismo un elemento clave que obstaculiza el logro educativo son los ambientes familiares.

Lo cual ha llevado a tener presente en cada sesión la participación que entre docentes se observa y como estas convergen. Wenger (2001) menciona que la necesidad de coordinar prácticas por medio de compromiso mutuo se traduce en una exploración de los límites que puede servir para expandir las posibilidades de aprendizaje e identidad ambos lados de los mismos.

Por lo que podemos vernos obligados a percibir nuestras propias posiciones de nuevas maneras, plantearnos nuevas preguntas, ver de diferentes puntos de vista, lo que antes solo veíamos desde un nicho de saber. Los docentes en conjunto necesitan aprender a buscar e interpretar información en donde la actitud indagatoria de experimentación e innovación y compromiso con el aprendizaje profesional debe ser continuo y en colectivo.

Por lo que durante un CTE se realiza el siguiente cuestionamiento:

¿Qué papel juega el CTE.?

D13.- es el espacio y el tiempo que tenemos para organizar, comentar y diseñar estrategias, hacer un análisis reflexivo de nuestra práctica, en relación a

lo planteado en cada una de las reuniones, para potencializar el logro de los aprendizajes. Espacio de diálogo.

D4.- es como al final de cuentas como las fases; la planeación, implementación, el seguimiento, la evaluación, rendición de cuentas y vuelves planear, al final de cuentas digamos ese ciclo que se cumple muy específico en los CTE, en donde se dan los cortes es como decir “hasta aquí llego esto”, hasta aquí llego esto, y te vas replanteando esas metas en la Ruta de Mejora o lo que se les ocurra, pero que al final es una organización del colegiado.

D2.- Sí, yo también hago hincapié en el diálogo pero es un espacio en donde se comparten dudas, experiencias del trabajo en el aula, así en donde se toman acuerdos y compromisos a cumplir, es un espacio para establecer compromisos para llevarlos a cabo en todos los ámbitos, con los niños entre nosotras.

D3.- y la retroalimentación que nos permite identificar otras estrategias que están manifestando los principios pedagógicos pero otra forma de llevarlos a cabo, es un espacio de retroalimentación.

D5: -Organizar, planear, conjugar todos los elementos.

D.-4:- quizás aquí es precisar que cuando estamos la mayoría de los docentes y especialistas (educación física, Mtra. De inglés, Mtra. de cantos y juegos, Mtra. de UDEEI), eso te da una mirada más integral de lo que estás haciendo.

D6.-ir en como un mismo fin, no ir cada quien hacer por su lado, su trabajo, sino como ir hacia un mismo objetivo, se logra más cosas todavía.

D12.- si, por ejemplo yo considero que es un espacio para tomar decisiones, fortalecer a transformación de las prácticas docentes, facilitar a los niños el

logro de los aprendizajes, de modo que la escuela cumpla su misión y cumpla con las prioridades.

(Diario del investigador, agosto: 2015)

Lo que refieren los docentes es aquello que desde su perspectiva conlleva el CTE lo cual construye un proceso de aprendizaje conjuga esfuerzos e invita a participar y trabajar en equipo. Lo que hoy en día se ha convertido en una necesidad, pues los embates ocasionados por los desórdenes económicos, el crecimiento indiscriminado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la imposición hegemónica del neoliberalismo, el papel preponderante de los medios de comunicación de masas, llevan a la persona a integrar una cultura individualista (González, 2014).

¿Cómo se viven nuestros CTE?

D2: Considero que en su mayoría se cumple con lo que se nos solicitan, principalmente los formatos.

D8: Pues se cumple con lo que se pide, la verdad es pura llenadera de formato y momento de catarsis, sobre lo que se vive en los grupos y con padres de familia.

D7: En general se logra cumplir con lo establecido en cada consejo, pero es necesario dar mayor tiempo para la organización de aspectos internos que dan respuesta a las necesidades de cada una de nosotras, de la escuela y principalmente de los alumnos.

(Diario del investigador, agosto, 2015)

Por tanto el CTE debe ser considerado como un espacio de encuentro y no de desencuentros en el que solo la voz de tres o cuatro docentes es escuchada. Las demás son quienes pondrán en práctica lo que se estableció no obstante esto no quiere decir que las demás no den voz a su sentir, pensamientos e ideales en el logro de los propósitos y objetivos planteados como escuela. Qué acciones se toman en cuenta, porqué se toman esas acciones y quiénes participan se hablara a continuación.

3.1 Las acciones de los docentes e impacto en los procesos interculturales.

El trabajo del docente pone la mirada en la atención a la diversidad considerada únicamente como aquellos alumnos que requieren de un apoyo extra por condiciones de vulnerabilidad o discapacidad como lo establece el servicio de educación especial UDEEI, lo cual en los espacios organizativos es uno de los puntos focal para la toma de acuerdos en cada una de las reuniones establecidas desde la Autoridad Educativa de la Ciudad de México como los Consejos Técnicos Escolares y a nivel local en reuniones semanales establecidas por parte del nivel educativo preescolar .

Cuál es la mirada que se tiene de la diversidad entre los docentes frente a grupo y docentes de otras áreas de conocimiento (maestra de educación musical, maestra de inglés, maestro de educación física, maestra especialista de UDEEI).

La legitimización de prácticas incluyentes se observan en los procesos organizacionales de lo que es la Ruta de mejora la cual es el instrumento vigente que se construye desde inicio de ciclo escolar y se modifica, evalúa de forma continua las acciones y necesidades de la escuela, en donde una de sus

prioridades es la atención e inclusión de alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la participación.

A través de un cuestionario (ver Anexo V), se puede identificar la percepción de procesos que promueven el trabajo colectivo; y como este trabajo impacta en los Consejos Técnicos Escolares, dichas preguntas se respondieron de forma individual

No.	Profesor	Grado de atención	¿Considera que en el centro de trabajo se ejerce o promueve el trabajo colaborativo?, ¿por qué?	¿Los miembros del Consejo Técnico Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?
1	P.D.P.R D1	1ªA	Si ya que he identificado que los docentes comparten con la plantilla escolar aquellos recursos, estrategias observaciones que pueden enriquecer el proceso de enseñanza –aprendizaje.	En ocasiones se comparten estrategias.
2	M.V.M D2	2ªA	Si. En relación a diseñar la Ruta de Mejora, la estrategia global. Sin embargo hace falta trabajar este aspecto en situaciones de apoyo mutuo.	Si, enriquece con comentarios o estrategias que se pueden aplicar en el grupo, para apoyar los aprendizajes de los alumnos.
3	J.A.G. D3	2ªB	S. Se busca organizar situaciones diversas en busca del logro educativo.	En cada uno de los consejos técnicos.
4	L.P.G. D4	2ªC	Si todos aportan ideas se llega a consenso y se distribuyen tareas por comisión	Sí
5	C.V.N D5	3ªA	Sí, ya que todas las docentes se comprometen y brindan apoyo.	Si comparten también experiencias personales y exitosas.
6	E. M.M D6	SUBDIRECTORA 3ªB	Si, las acciones son planeadas por el colectivo, lo que permite un apoyo mayor y colaboración entre compañeras e intercambio de estrategias.	Se establece un intercambio entre el colegiado de algunos casos específicos de algunos alumnos, proporcionando el intercambio de estrategias, tanto con compañeras y especialistas (UDEEI, educación física, ingles).
7	L.I.C D7	3ªC	Pienso que si se tiene Claro que Hay que lograr se optimizan tiempos y	Si en su mayoría se expresan puntos de vista y comentarios asertivos.

			efectivamente sale el trabajo tomando en cuenta la opinión es de cada quién	
8	E. N.M D8	3ªB	No asistió cuando se aplicó cuestionario.	No asistió cuando se aplicó cuestionario
9	L.G.E. D9	EDUCACIÓN FISICA	Sí, todos y cada uno de los trabajos a realizar son distribuidos equitativamente y se colabora con el personal.	si
10	T.A.P D10	DIRECTORA ESCOLAR	No respondió	No respondió

Cuadro 1 Elaboración propia a partir del cuestionario a docentes durante el ciclo escolar 2016-2017.

Fuente. Cuestionario a docentes, (Anexo V, 2016).

En relación al trabajo colaborativo y a los CTE se percibe como un espacio de organización, intercambio, lo cual se da en ocasiones y no se presenta siempre.

Por lo que entonces si el espacio del CTE se considera para organizar y el intercambio, como hacer para potencializar y gestar espacios en los que se de diálogo de saberes.

Desarrollar una propuesta con base a los principios interculturales y la pedagogía colectiva en la que el diálogo transforme las prácticas y acciones desempeñadas por cada uno de los agentes. Entendiendo que la práctica docente es una praxis social, objetiva e intencionada en la que intervienen los significados, percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso, (Fierro, 1999).

Base primordial del enfoque intercultural es concebir al otro no como una amenaza, si no como aquello que nos impulse a transformar y resignificar lo que somos como individuos y como colectivo. Para el cumplimiento de la mejora de los aprendizajes, o éxito escolar es necesario transitar de una concepción con el otro a la que nos permita conocer dialogar Aguado (1999). Hablar de interculturalidad desde la perspectiva educativa planteada por el sistema educativo, nos lleva a una mirada reduccionista centrada un sector de la población minoritario, los pueblos indígenas o alumnos migrantes.

El actual sistema educativo reproduce la racionalidad instrumental, la separación de los saberes, la fragmentación. Ya que la Interculturalidad como enfoque contempla una reconfiguración de su definición, discursos. Teniendo a esta como algo inherente a en el que se enmarca en el conocimiento del Otro, donde las experiencias, saberes no “académicos trascienden en el diálogo y la convivencia dando paso a la alteridad, la cual es necesario que trascienda la certeza, la razón, la verdad y el orden (Skliar, 2008: 127).

Siguiendo a Aguado (2003), podemos afirmar que la influencia de la multiculturalidad se refleja en el sistema educativo, pero aunque las acciones en

el ámbito de la educación formal son necesarias, no son suficientes para pasar de la mera coexistencia multicultural a la convivencia intercultural. Por ende los espacios entre docentes no pueden mirarse como una situación fragmentada en donde se especialicen ciertos conocimientos para la atención a la diversidad o atención del alumnado, ya que esto no posibilita el desarrollo de las potencialidades intelectuales, el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva. Lo que para Morín: “Una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable” (1999). El desarrollo de las ciencias produjo la división del trabajo, la súper especialización, el enclaustramiento, la fragmentación del saber y da como resultado, la ignorancia y la ceguera.

Por lo que a continuación se desarrolla una propuesta bajo el enfoque intercultural y la construcción de saberes.

3.2 El trabajo colectivo desde la interculturalidad

La interculturalidad es un proceso permanente de relacione, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos (Walsh, 1998). La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas, interacciones que reconocen y parten de las asimetrías. No se pretende especializar identidades o entenderlas, apuesta por impulsar activamente los procesos de intercambio entre docentes, a partir de mediaciones dialógicas, en los diferentes espacios de CTE, o reuniones con docentes.

Los docentes al reconocer lo que implica el trabajo entre pares en los CTE, tienen una postura en el que convergen la identidad individual y el constructo

de la identidad colectiva. Hall (1997) nos refiere que la identidad propia no es algo que podemos elegir, sino algo que se tiene que negociar socialmente con todos los otros significados e imágenes construidos como conocimientos que nuestro propio uso de la identidad activa (Hall, 1997).

Por otro lado Erickson concibe a la identidad, como “un sentimiento de mismidad y continuidad que experimenta un individuo en cuanto tal (Erickson, 1977: 586); lo que se traduce en la percepción que tiene el individuo de sí mismo y que surge preguntas; ¿Quién soy?, ¿Quiénes somos? La identidad supone un ejercicio de autorreflexión en el cual los individuos consideran sus capacidades y potencialidades, sin embargo no están solos convergen con otros, el autoconocimiento implica reconocerse como miembro de un grupo lo cual, a su vez, le permite diferenciarse de los miembros de otros grupos. Las identidades colectivas son el resultado de procesos de construcción social de fronteras y de confianza y solidaridad entre los miembros de una colectividad. Según Melucci (2001) la identidad colectiva define la capacidad de un grupo o de un colectivo para la acción autónoma así como su diferenciación de otros grupos y colectivos. Pero también aquí la autoidentificación debe lograr el reconocimiento social si quiere servir de base a la identidad. La capacidad del actor para distinguirse de los otros debe ser reconocida por esos “otros”.

Habermas (1987) distingue dos fases de integración de la identidad: la simbólica en la que la homogeneidad del grupo hace posible el predominio de la identidad colectiva sobre la individual. Aquí los individuos se encuentran unidos por valores, imágenes, mitos que constituyen el marco normativo del grupo y, por ende, el elemento cohesionador. La segunda fase es la integración comunicativa, que corresponde a las sociedades modernas, en donde la marcada especialización trae consigo una diversidad de espacios sociales y culturales y rupturas. La identidad colectiva se presenta en forma cada vez más abstracta y universal, de tal manera que las normas, imágenes y valores ya no

pueden ser adquiridas por medio de la tradición, sino por medio de la interacción comunicativa. En este sentido, es necesario un papel activo de parte de los docentes, de eso depende que se identifiquen con el colectivo docente.

La identidad colectiva hoy sólo es posible en forma reflexiva, de modo tal que esté fundamentada en la conciencia de oportunidades generales e iguales de participación en aquellos procesos de comunicación, en los cuales tiene lugar la formación de identidad en cuanto proceso continuado de aprendizaje (Habermas, 1987: 77).

La identidad colectiva en la sociedad moderna ya no resulta de una imposición, sino de una elección por parte de los sujetos; por eso es indispensable revisar cómo se da el proceso de elección, qué hace que los sujetos se identifiquen en un grupo. Bajo las premisas de lo que es la identidad colectiva en conjunto con el principio de la interculturalidad que promueve las relaciones y rupturas de posicionamientos de fragmentación, se parte de la experiencia de los docentes y de la realidad.

Para ello se retoman elementos propuestos por Walsh (2005),

- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia.
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados.
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.
- Una meta por alcanzar.

Considerando que la interculturalidad como un elemento básico en el que se asuman las diferencias, se transforme y trascienda las decisiones en colectivo, promoviendo comunidad.

CAPÍTULO 4

ACCIONES EN EL COLECTIVO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SABERES

Para Gunnar (1992) el trabajo en colectivo pretende y requiere trasfondo educativo de los maestros cual ha sido la formación profesional. El nivel educativo en el que se desarrolla esta investigación es preescolar y el alcance de sus trabajo refiriéndose a los tiempos. Los ejes centrales del trabajo de intervención son el enfoque de la interculturalidad en que se asume que la diversidad es una riqueza, de manera que se entiende no sólo como una necesidad, sino como una práctica virtuosa.

Esto que permite la comprensión y el respeto entre los miembros de diferentes culturas sin que cada uno de ellos pierda las particularidades que lo caracterizan. La escuela y sus acciones formativas deben encaminarse a que todos los mexicanos, hombres y mujeres, reconozcamos la importancia de la diversidad e impulsemos un trato digno y respetuoso con independencia de nuestras diferencias.

Partiendo del análisis de las situaciones, condiciones en el caso de México en que se puede constatar que la diversidad es parte de nuestra realidad cotidiana, aún no reconocemos plenamente lo que esto significa y las consecuencias que tiene para todos nosotros. Consideramos que hemos avanzado, en el ámbito educativo al mencionar o reconocer esta diversidad especializándola, por ende posicionándonos en el papel de aquello que reconocen y son reconocidos.

Para su implementación se consideraran los datos obtenidos por guías de observación de los CTE además de las entrevistas a docentes lo que permitirá

recabar información. El primer instrumento es una guía de observación que se aplicó durante uno de los Consejos Técnicos Escolares en sus sesiones ordinarias llevadas los últimos viernes de cada mes como está estipulado en el calendario escolar del ciclo escolar en curso y permite tener presente elementos de los diversos momentos y espacios en el centro educativo. Lo que permite contrastar su posicionamiento ante la atención a la diversidad y como es comprendida.

Por lo que, el enfoque pedagógico de intervención se pretende la construcción de saberes a partir de las comunidades de aprendizaje, cuyo concepto puede ser definido de forma sencilla como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. Otro concepto fundamental es el de comunidad de práctica descrito por Etienne Wenger (1998), para el que “desde el principio de la historia, los seres humanos han formado comunidades que acumulan su aprendizaje colectivo en prácticas sociales comunidades de práctica”.... que define el conocimiento como un acto de participación”. (Wenger, 1998).

Trabajar en Comunidades de Aprendizaje permite colaborar en la superación de las desigualdades educativas que, a su vez, están generando nuevas desigualdades sociales. Las personas con mayor formación académica son las que en la actualidad están participando en las diferentes esferas, desde el ámbito laboral hasta la participación en espacios de decisión de la sociedad civil.

Aportar las herramientas necesarias para construir una Sociedad del Conocimiento para todos y todas es precisamente el principal objetivo de Comunidades de Aprendizaje (Elboj y Oliver, 2003). Por lo que este será un eje y propósito a alcanzar al finalizar la intervención con los docentes.

Las comunidades de aprendizaje pueden fortalecer la identidad individual y colectiva de los docentes incorporando a su historia, es decir, permitiendo que lo que han sido, lo que han hecho y lo que saben contribuya a la constitución de su práctica, abriendo trayectorias de participación que coloquen el compromiso con su práctica en el contexto de un futuro valorado (Wenger, 2001).

Para ello la organización del trabajo se realizó en dos espacios el primero son los Consejos Técnicos Escolares desde su fase inicial intensiva así como las ocho reuniones mensuales que se llevan a cabo de acuerdo al calendario escolar establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el segundo será de forma particular con cada uno de los docentes y de la comunidad escolar a lo largo del ciclo escolar.

El plan de intervención se construye a partir de análisis y evaluación inicial de los diferentes contextos por lo que el contexto de mayor énfasis en este documento es el trabajo entre docentes se presenta la siguiente organización.

Dicha intervención parte bajo uno de los ejes de la metodología investigación-acción en la de acuerdo con el postulado de Stenhouse (1985: 28) "La investigación es una indagación sistemática y autocrítica, estable y respaldada por una estrategia" es decir si la curiosidad no se sistematiza y se estructura, se queda como tal, por el contrario si se organiza a través de los pasos estipulados, es el principio de un proceso que conlleva a la resolución de algún planteamiento o de un problema.

Uno de los principios a fortalecer y priorizar es la dialogicidad de saberes, una vez identificado que el colectivo docente del Jardín de niños visualiza al personal especializado y encargado únicamente de sus áreas se vislumbra una

ligera fragmentación en donde los nichos del conocimiento no son parte de un todo a nivel colectivo ya que no hay que olvidar que está establecido en planes y programas una mirada integral.

Por lo que, la propuesta de intervención se postula bajo la mirada de la interculturalidad: dialogicidad y la mirada del otro, así como una mediación bajo la propuesta de desarrollo de comunidades de aprendizaje entre docentes. La propuesta bajo una mirada abierta en la que se gesten y potencialice la construcción de comunidades de aprendizaje, toma un esquema complejo en el que se organiza de la siguiente manera;

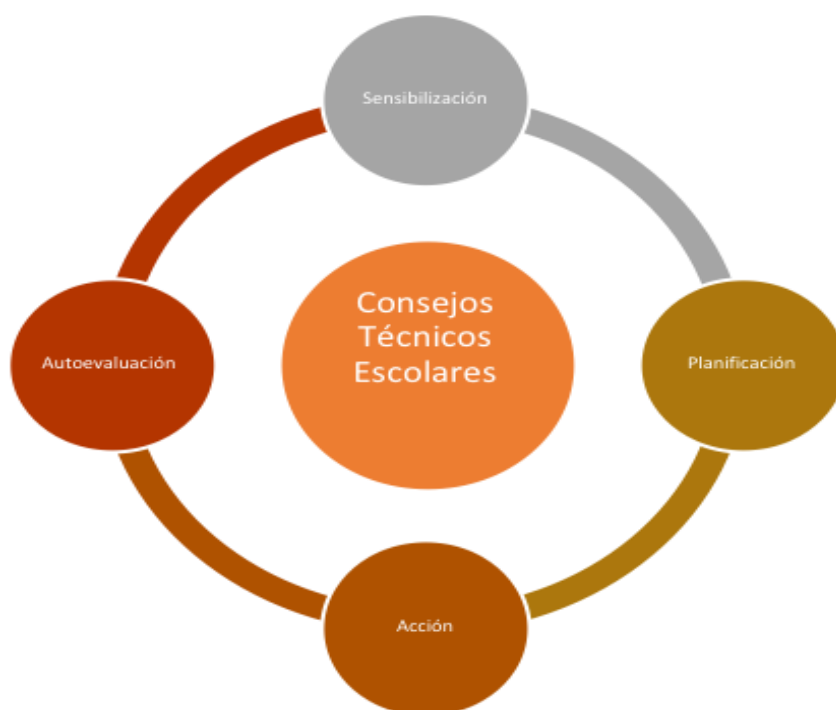


Figura 4. Elementos que organizan la propuesta de intervención.

Considerando que estas etapas son simultáneas combinando distintos elementos de la sensibilización, planificación, acción y autoevaluación, en los espacios de los Consejos Técnicos reuniones llevadas a cabo el último viernes de cada mes bajo una guía de trabajo, reuniones semanales del colectivo

(días lunes), acompañamientos directos con cada docentes de acuerdo a las necesidades.

Se propone realizar una intervención bajo un principio dialógico que genere rupturas en los posicionamientos, considerando las guías de los CTE, como apoyos mas no algo estrictamente a realizar, se proponen acciones que potencialicen los espacios de diálogo y genere en el colectivo docente la construcción de saberes a partir del intercambio dialógico.

Dichas acciones se proyectan desde un plan de intervención entendido como el instrumento que da la pauta para articular y acciones que se vean reflejadas en la agenda de intervención (DEE, 2017). Un forma de gestar procesos de rupturas, encuentros y desencuentros en la intervención con el colectivo docente y retomando parte de la organización que se solicita como maestra especialista se toma parte del actuar en el contexto escolar con los docentes, del centro de trabajo

La propuesta de gestar el desarrollo de comunidades de aprendizaje es de interés ya que éstas reconocen las diferencias, pero garantizan a todos el diálogo igualitario, basado en la premisa de que el valor está en los argumentos y no en el status de quien habla. En ese sentido, la diversidad resulta ser un elemento de riqueza cultural, humana y académica que beneficia todas las personas que en él participan.

Como menciona Essomba (2006: 96) la comunidad de aprendizaje es rica, compleja en el que se desarrolla considerando tres niveles;

- 1.- Aprendizaje que se centra en la planificación y la organización, en el cual se pretende clarificar objetivos, roles y relaciones entre los diversos agentes.

2.-Aprendizaje que se centra en el desarrollo de marcos compartidos de comprensión, haciendo frente a los problemas de interacción y de comunicación.

3.- Aprendizaje centrado en la capacidad aprender a aprender, intentando ser creativos con aquello aprendido.

A partir de dichos planteamientos, no hay que olvidar que el papel de los docentes es fundamental, como agentes centrales en la construcción de la cotidianidad. Para Rockwell (2005) la cotidianidad se construye con las prácticas de quienes integran la comunidad escolar, se refleja en la experiencia escolar que varía de escuela a escuela. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 2005:13). Por lo que cada uno de los docentes del plantel antes mencionado será participante en la construcción de dicha comunidad.

En el siguiente cuadro se consideran alguna pautas organizativas propias de la UDEEI, que dicho anteriormente es el punto de partida para gestar acciones que potencialicen los CTE, acompañamiento y diálogo de saberes, sin caer en nichos o una fragmentación.

Para lograr lo anterior es importante aclarar que el está bajo la metodología de investigación acción en la cual recae principalmente en la acción, la cual retomando da Latorre (2003), la acción es deliberada en la que se proyecta como un cambio cuidadoso y reflexivo de la práctica. De acuerdo con McNiff y otros (1996) en acción comprometida en la investigación acción, busca la mejora de la situación actual en busca de mejorar la práctica, de transformarla.

<p>OBJETIVOS</p>	<p>Que se construyan espacios de diálogo en los CTE en los que se geste un trabajo colectivo en relación a los apoyos que requiere los alumnos que enfrentan BAP a partir de un trabajo colaborativo y permita el intercambio de estrategias para su atención e inclusión en las actividades.</p> <p>Desarrollar ambientes diversificados a partir del acompañamiento, orientación a las docentes en los diferentes espacios de la escuela.</p>		
	<p>LÍNEAS DE ACCIÓN</p>	<p>TIEMPO</p>	<p>AVANCES</p>
<p>Participación activa en los consejos técnicos escolares.</p>	<p>Dar a conocer los avances obtenidos a partir de los momentos de intervención en los diferentes contextos del ámbito educativo.</p>	<p>Los últimos viernes de cada mes.</p>	
<p>Orientación a docentes y personal del colectivo escolar en relación a los procesos de construcción de una comunidad de aprendizaje.</p>	<p>Orientación y acompañamiento en implementación de acciones para la construcción de comunidades de aprendizaje :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Punto de partida: nuestros acuerdos. 2. Me conozco - ¿Quién soy? 3. ¿Qué es ser docente? –video “La mancha de grasa” <p>https://youtu.be/I3t9vTMaRQE</p>		

	<p>4. La escuela de mis sueños.</p> <p>5. Construyendo una comunidad de dialogo</p> <p>6. Nuestras voces</p> <p>7. Mirando al otro, introspección a mi práctica.</p>		
Orientar a docentes y directivos en la exploración y experimentación de Metodologías diversificadas de enseñanza que respondan a la realidad de la población escolar.	<p>Brindar sobre las estrategias diversificadas a implementar en los grupos de acuerdo a las necesidades.</p> <p>Filosofía para niños</p> <p>Desarrollo de la inteligencia a través del arte</p> <p>Enriquecimiento de ambientes</p>		
	Brindar un acompañamiento y orientación	Permanente	
	Colaboración con figuras técnicas de la estructura escolar para favorecer la atención educativa de la población objetivo a partir de la Ruta de Mejora de la Escuela	Permanente	

Uno de los autores que ayudan a entender y justificar el principio de la transformación es Paulo Freire (2004), quien nos dice que somos seres de transformación y no el alojamiento. Somos condicionados y no determinados. El principio de la transformación se produce en dos formas distintas que serían la transformación interna y una que sería la transformación social. En el ámbito social, la transformación trasciende la escuela y llega a los entornos de ella.

Cuando los docentes se involucran en la construcción una comunidad de aprendizaje, en al que se transforme desde el interior del colectivo, la creación y desarrollo del proyecto educativo y la interacción educativa directa, hay un aumento en el aprendizaje y la mejora de la vida, lo que favorece los cambios se producen incluso en ámbitos fuera de la escuela.

El impacto que generen las acciones planteadas en el colectivo docente, serán un insumo de gran impacto que dé cuenta de los avances y del proceso en el que nos encontremos en la construcción de la comunidad de aprendizaje. Por ello se consideran las siguientes técnicas de recogida de información, de acuerdo con Latorre (2003: 54) se consideran las siguientes:

Instrumentos	Estrategias	Medios audiovisuales
Listas de cotejo Cuestionarios	Observación participante Grupos de discusión	Grabaciones (audio, video).

Lo cual nos permitirá realizar un análisis cualitativo reflexivo de lo que se vive, construye en el colectivo docente desde los procesos organizacionales, los procesos de enseñanza.

CAPÍTULO 5

DIALOGICIDAD ENTRE DOCENTES Y LA CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES

Al establecer un proyecto bajo la mirada de un enfoque intercultural es importante señalar uno de sus principios recae en reconocer y aceptar las diferencias no como un obstáculo si no como un aspecto de intercambio, el proyecto bajo una mirada intercultural como menciona Aguado (1999) contempla a todos los actores que interactúan dentro de un espacio sin importar origen étnico o indigenista, formación.

Partiendo como señala Essomba (2006: 62) “La interculturalidad nace de la autoevaluación y el cuestionamiento de lo propio”, por lo que antes de mirar y nombrar a la diversidad que existe en el colectivo debemos mirarnos lo que somos como individuos, conocernos, reconocernos y aceptarnos, partir de esto para ir resignificando nuestra práctica como docentes e individuos en un mundo socialmente fragmentado.

Por lo que, el enfoque y proyecto en el colectivo docente atiene a la necesidad de impactar y resignificar espacios en el que se tenga una apertura a la construcción de nuevas miradas de lo que la escuela es y del papel que tiene los agentes involucrados refiriéndome a la construcción de “una escuela intercultural, definida a partir de su acción educativa y su combate contra el etnocentrismo, no puede concebirse como un proyecto definido si no como un marco amplio” (Essomba, 2006)

La necesidad de la comunicación entre el colectivo en el contexto escolar en que convergen los diferentes agentes que se hacen presentes en la organización,

toma de acuerdos, del actuar como colectivo para el logro de un fin común. La interculturalidad debe partir como un enfoque basado en la construcción de comunidades con una apertura en la que no se busque la soluciones efervescentes, si no que a partir de la propuesta el colectivo docente construya un diálogo e intercambio de experiencias, significados, saberes, promover un espacio un ambiente de igualdad y respeto en el que las rupturas no se conciban como una imposición o respuesta a un hacer negativo de la práctica.

En donde los diferentes agentes involucrados en la mediación pedagógica y organización de la mejora de los aprendizajes o situaciones en la escuela que impacten en el desarrollo de los alumnos, no siga fragmentada desde nichos, si no como un conjunto interdisciplinar.

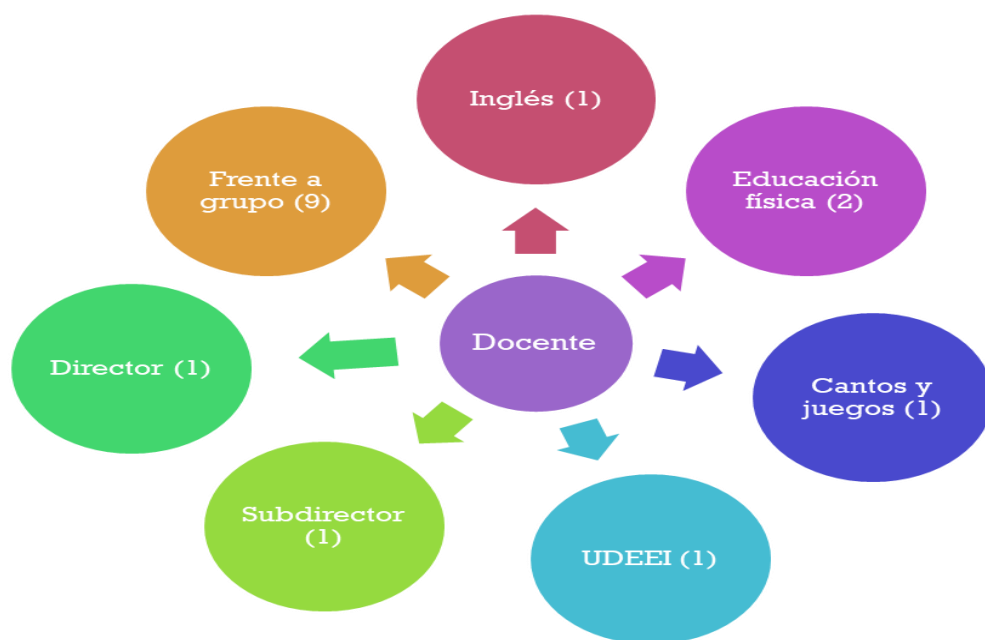


Figura 5. personal docente del Jardín de Niños "S.H"
Elaboración propia a partir de los datos recopilados, 2016.

El gráfico muestra a los agentes involucrados en la educación y su interrelación la cual debe fortalecerse desde un ámbito social como profesionalmente.

Las pautas de cambio y continuidad de las prácticas y los saberes no se rigen del todo desde los dispositivos normativos puestos en marcha por las autoridades institucionales. El colectivo es agente principal de lo que se hace o no en las escuelas, Mello (2014) refiere:

"(...) dialogar para construir mejores oportunidades para todas las personas presupone dejar de lado los esquemas comunicativos automáticos pues ellos mismos traen jerarquías históricas de interacciones, así como la mentalidad de que algunas personas valen más que otros (...). Para que el diálogo igualitario se establezca, los interlocutores en una interacción tienen que estar dispuestos a comprender y a comportarse de acuerdo con la siguiente presunción: los discursos y proposiciones de cada participante en una situación, ya sea en reuniones, en participaciones o en situaciones de aprendizaje, serán tomadas por sus argumentos y no por las posiciones que ocupan los oradores (...). Eso significa que el poder está en la argumentación que hacen que los sujetos, entendido como la presentación de razones a las pretensiones de validez, teniendo como eje lo que une a las personas en un lugar determinado como un interés común. "(Mello ,2014: 44)

Como menciona Mello (2014) la construcción colectiva y el diálogo deben ser igualitario, contemplar una meta o un fin común, el cual permita consolidar un espacio de intercambio, que potencialice las prácticas docentes.

5.1 El punto de partida a la Comunidad de Aprendizaje

Un punto que da inicio a este proceso fue una actividad de sensibilización y auto conocimiento en el que los docentes fueron partícipes y dieron elementos de reflexión del colectivo docente. La actividad consistía en escribir en la siguiente imagen cinco cualidades en la mano izquierda, mientras que en la derecha áreas de oportunidad.

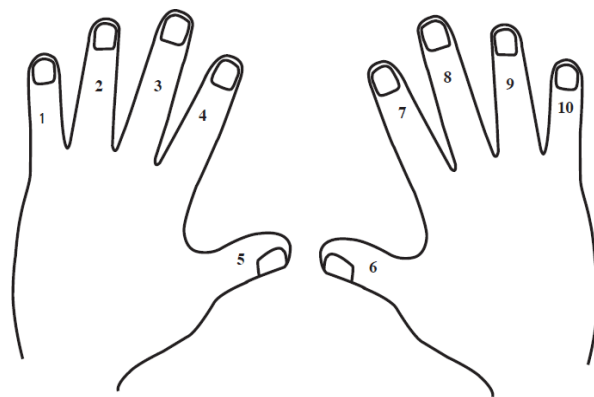


Imagen 3. Actividad "Me conozco" ¿Quién soy?

En su mayoría los docentes refirieron *-“Es difícil escribir cualidades siendo tan pocas las que uno mismo ve, es más fácil identificar aquello que podemos mejorar, que aquello que ya hacemos bien”* -(Diario de investigador, enero; 2016).

Ante esta situación con la intencionalidad de cuestionar, ¿Quién soy?, ¿Quiénes somos?, ¿cómo nos miramos entre nosotros? Propicio que los docentes en ese momento por iniciativa propia comenzaran a comentar cualidades que observan en el otro. Lo cual refiriendo a Skliar (2003;54-55) para poder mirar entre representaciones aquellas imágenes que toman como punto de partida y como punta de llegada el yo mismo –lo mismo– y aquellas que comienzan en el otro y se someten a su misterio, su lejanía, su rebeldía, su expresividad, su irreductibilidad: una imagen de lo mismo que todo lo alcanza, lo atrapa, lo nombra y lo hace

propio; otra imagen que retorna y nos interroga, nos conmueve, nos desnuda, nos deja sin nombres. Lo que conlleva a la representación insiste en su centralidad, individual o colectiva, ella se exagera, se multiplica, se vuelve una repetición de lo mismo; si la trayectoria de la representación sale de lo mismo hasta hacer suyo lo Otro.

La actividad como punto de partida lleva a mirarnos entre nosotros mismos y saber que aunque pareciese que cada uno tiene una identidad individual, al compartir, o con el hecho de estar se comienza a construir una identidad colectiva. Entendiendo que la identidad individual converge con la de otros para la construcción de una identidad colectiva.

5.2 Una mirada a la labor docente

Un punto crucial en el que se manifestaron espacios de tensión y controversia en el colectivo y que además permitió cuestionar nuestra propia práctica fue el video “La mancha de Grasa”, (ver sinopsis, anexo VI), el cual durante uno de los CTE, se proyectó, al concluir se abrió un espacio en el que se comentó lo que para cada uno es significativo, rescatando algunas ideas, a partir de la dialogada que se da con el video y su práctica docente.

D8:- el docente no tiene un peso, por más que la docente le llamaba la atención, el alumno nunca le faltaba al respeto. Pero se ha ido desvirtuando esta labor del docente, entonces al irse desvirtuando este valor que tenemos, el valor que tenemos los docentes, ha implicado en que haya trabajado o logrado el trabajo con el niño, porque la misma mamá esta insultado al docente... [Esa pinche vieja]...y perdón por la palabra pero así se nos dice, el niño te dice, entonces a nosotros nos desmerita y no estamos ni la mitad de cómo está la situación (refiriendo al video), nos desmerita a veces a nosotros no nos permite el trabajo

con el alumno, es muy triste sí, conocemos y no necesariamente en la entrevista, cuando el niño viene golpeado, sin comer...

D4.- Nos platican –

D7.- en el día a día a día-

D8.-...y a veces uno quiere intervenir con la mamá, no porque uno sepa más, no por que sea mi punto de maestra me dé la omnipotencia que se supone tengo, sino simplemente a veces podemos ayudar, pero no te lo permiten ellas mismas de cierran en su cápsula.

En esta primera participación de la D8 se tiene varios aspectos a analizar, partiendo desde ¿cómo me estoy viendo como docente?, ¿Qué considero como mi función?, ¿Qué posicionamiento tengo ante las diferencias que se viven día a día en mi práctica? Ante esto Santos (2006: 31) refiere algunos que educadores ponen especial empeño en adivinar cuál es el interés de sus alumnos, con la intención de ayudar deciden sin consultar previa y sin duda alguna qué es lo que les hace falta , lo que más necesitan, sin pensar en que puede estar equivocados. ¿Quiénes somos para hacer juicios morales de esto está bien y está mal?

Los comentarios de la D8 hacen alusión a que los niños y padres de familia son los que están bajo una mirada errónea de lo que se debe hacer en la escuela, de cómo deben actuar. Por lo que, si la educación es sólo promover conocimientos y el único saber es el del docente que cree tener la luz y salvación de aquellos que viven situaciones diferentes y desechamos los saberes del otro, tenemos que replantearnos lo que se legitima ya que “si nos cargamos de información que utilizamos para ignorar, despreciar, oprimir o destruir a los otros, más nos valdría

ser ignorantes” (Santos, 2006: 65) y en ese sentido habría que cuestionarnos y reflexionar acerca de la concepción del otro, a partir de lo que yo no soy y no lo que yo quiero que sea.

Ante una postura de omnipotencia en la que se dice “yo sé lo que tú no sabes...y sé lo que tú deberías saber... luego puedo y debo enseñarte, o también de yo sé cómo funciona una inteligencia... y sé cómo funciona la tuya... por lo tanto puedo dirigirla.(Skliar: 2007:65) , se plantea la desigualdad ante un supuesto de igualdad , como yo se más que tú , supuesto de soberbia en los que si todos supieran lo que yo sé, si hicieran , poniéndose en una situación del bueno, el sabedor.

Continuando con el análisis del video surgen diferentes voces de los docentes;

D5.- igual los chicos tienen la necesidad expresar lo que viven en sus escuela y que no les permite estar involucrados en las clases.

D.-por eso creo que como decían es otro contexto pero es importante darte cuenta de cómo es el contexto, identificar las especificidades.

D7.- Y va a determinar yo creo (hay perdón) las formas de actuar

D12.- Sí, eso va a determinar a nosotros cómo vamos a estar interviniendo, porque hay cosas que no podemos modificar, pero sí hay cosas que sí podemos cambiar.

D7.- Y saber hasta dónde está límite, no sobrepasar una situación.

D13.- Nos centramos mucho en el contexto socio familiar y si claro que es importante, pero lo que a mí me resalta mucho es el contexto escolar, la función de la maestra, como llegamos a posicionamiento con este saber absoluto yo tengo la razón y no considero el saber del otro, en donde yo tengo establecido que espero de cada uno de los niños y cuando uno no cumplen con lo que yo quiero, entonces exalto esta “diferencia”, exclusión, entonces yo me cuestionaría ¿cómo es mi práctica docente?.

El cuestionamiento sobre la práctica docente, a través del principio dialógico permite que los procesos de aprendizaje se estudien de forma preferente en el contexto de las interacciones sociales en las que éstas tienen lugar, desde la pedagogía, la teoría de la acción dialógica de Freire (1970) que señala la naturaleza dialógica de la persona, incluso antes de la teoría de acción comunicativa de Habermas (1987), en la que sea posible un aprendizaje dialógico que se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas.

Entender que el otro no es una amenaza, sino una oportunidad” (Essomba, 2006: 35), parte de un principio que valora los saberes que cada persona trae consigo, visualizando y concibiendo al ser como una unidad integral, superando el modelo de la compensación y la fragmentación. El diálogo de saber parte de no establecer un espacio de sinergias y completos de saberes existentes sobre el mundo para Dietz (2011:1116) en una herramienta vital para generar encuentros.

La construcción de procesos basados en la relaciones dialógicas. En un primer momento posicionándose como un maestro que no lo sabe todo, que en sus manos no está el controlar el futuro y dándole al azar el valor suficiente para desprenderse la sujeción explicadora, para posicionarse como un “maestro ignorante” Rancierre (2003), aquel que también explora, aprende, que se

desprende del centro del conocimiento, el que no lo sabe todo, que construye en conjunto, a partir de las propuestas de sus pares.

Resignificar el contexto escolar puede impactar en el contexto familiar y áulico en el que se transforme los entornos de socialización, el desarrollo de estrategias pedagógicas para profesores basado en la convivencia, principios éticos y diálogo de saberes (saber escolar y saber comunitario) que dan pauta a la construcción de comunidades de aprendizaje en las que no solo el docente es activo, si no que esto impacta en los alumnos y padres de familia.

Por ello el colectivo docente a partir de la reflexión y el dialogo que se dio con la el video “La mancha de grasa”, junto con el documento “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes” del ciclo escolar 2016-2017, realiza un listado de insumos necesarios para el cumplimiento de responsabilidades profesionales. El cual es un insumo que enriquece los procesos que se van construyendo en relación a las comunidades de aprendizaje, y crear una meta desde el colectivo, en el cual se establecen acciones muy precisas sobre el hacer docente.

Listado de insumos necesarios para el cumplimiento de responsabilidades profesionales

<p style="text-align: center;">Dimensión 1</p> <p>Un docente que conoce a sus alumnos, sabe, cómo aprenden y lo que deben aprender.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de expedientes con información del desarrollo de aprendizaje, necesidades e intereses de los alumnos. • Elaborar la planeación en tiempo y forma acorde a los propósitos de la educación preescolar.
<p style="text-align: center;">Dimensión 2</p> <p>Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de planeación con los elementos; competencia, aspecto, aprendizaje esperado, tiempo, espacio, recursos, líneas de trabajo, uso de tecnologías. • Propiciar la convivencia sana y pacífica a

	través del diálogo.
<p>Dimensión 3</p> <p>Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación continua del docente, trabajo en colectivo, solicitar apoyo con el personal especializado (retroalimentación y participación proactiva). • Registrar la evaluación de la práctica docente en el diario de trabajo.
<p>Dimensión 4</p> <p>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a la profesión para el bienestar de los alumnos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar una intervención educativa basada en los fundamentos de los distintos documentos de nivel preescolar. • Realizar un trabajo interdisciplinario entre docentes especialistas, para favorecer la inclusión y equidad.
<p>Dimensión 5</p> <p>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar problemáticas del entorno escolar para el diseño y la puesta en marcha de la ruta de mejora escolar, solicitando colaboración de instituciones externas y de los familiares de los alumnos, para superar los problemas que afectan los resultados en los aprendizajes.

Cuadro 2. Listado de insumos necesarios para el cumplimiento de responsabilidades profesionales

Fuente, Elaboración del colectivo en actividad propuesta en el CTE 2016-2017.

El insumo que se muestra fue un trabajo en colectivo en el que cada docente participo dando su punto de vista, confrontando algunas propuestas, desde la postura de la interculturalidad en el que se construye, negocie, y se establezca una meta a alcanzar, se propone al colectivo dialogar sobre el tipo de escuela que se quiere construir.

5.3 Construyendo un sueño

Freire nos invita a soñar a osar y a luchar. A soñar sueños posibles. A osar hacer posibles los sueños imposibles de hoy. A luchar siempre por concretar los sueños de transformación hacia un mundo mejor y más justo” (Freire, 2015: 16). Tener un sueño educativo que nos impuse, oriente a un fin común que parta desde uno de los agentes principales de la escuela.

En plenaria se dialoga y se tiene puntos en común de lo que se quiere en la escuela y se impulsara e integrara en la ruta de mejora del Jardín de Niños.

- Fortalecer el respeto
- Ser solidarios
- Establecer puntos de encuentro
- Considerar las diferencias
- Asignar roles
- Plantear objetivos y metas en común a trabajar. Establecer tiempos para acciones administrativas
- Potencializar los espacios como son biblioteca, teatro, áreas verdes
- Contar con el personal docente completo

Cuadro 3. Aspectos a considerar de “La escuela de mis sueños”.

Fuente Elaboración del colectivo en actividad propuesta en el CTE 2016-2017.

Los puntos mencionados

Freire (2015) nos dice que somos seres de transformación y no el alojamiento. Somos condicionados y no determinados. El principio de la transformación se produce en dos formas distintas que serían la transformación interna y una que sería la transformación social (Freire, 2015: 44). En el ámbito social, la

transformación trasciende la escuela y llega a los entornos de ella. Cuando se participa en la creación y desarrollo del proyecto educativo y la interacción educativa directa, hay un aumento en el aprendizaje y la mejora de la vida, lo que favorece los cambios se producen incluso en ámbitos fuera de los CTE, impactando en la medicación de los docentes en las aulas y con la comunidad escolar.

Comprender críticamente la realidad y transformarla, construir un diálogo común entre voces diferentes, desde la interculturalidad y la comunidad de aprendizaje se promueve potencializar ese dialogo de saberes, construir una identidad colectiva. Resignificar los espacios de encuentro que ya tenemos para la lograrlo en un trabajo constante y que requiere del otro para movilizarnos.

A lo largo del trabajo en los CTE, se dialogó sobre situaciones y realidades particulares que cada uno de los docentes, vive en sus aulas, en el que el trabajo con cada uno de los integrantes del colectivo (maestros especialista), en el que se organizó al colectivo con funciones específicas y comisiones muy particulares en corresponsabilidad. Cada una de estas decisiones e intercambio o construcción de acciones en colectivo se fue registrando de forma mensual o semanal en la bitácora del colectivo, continuación se muestra un fragmento en el los docentes a partir de sus saberes comparte estrategias o actividades que impacten en el aula:

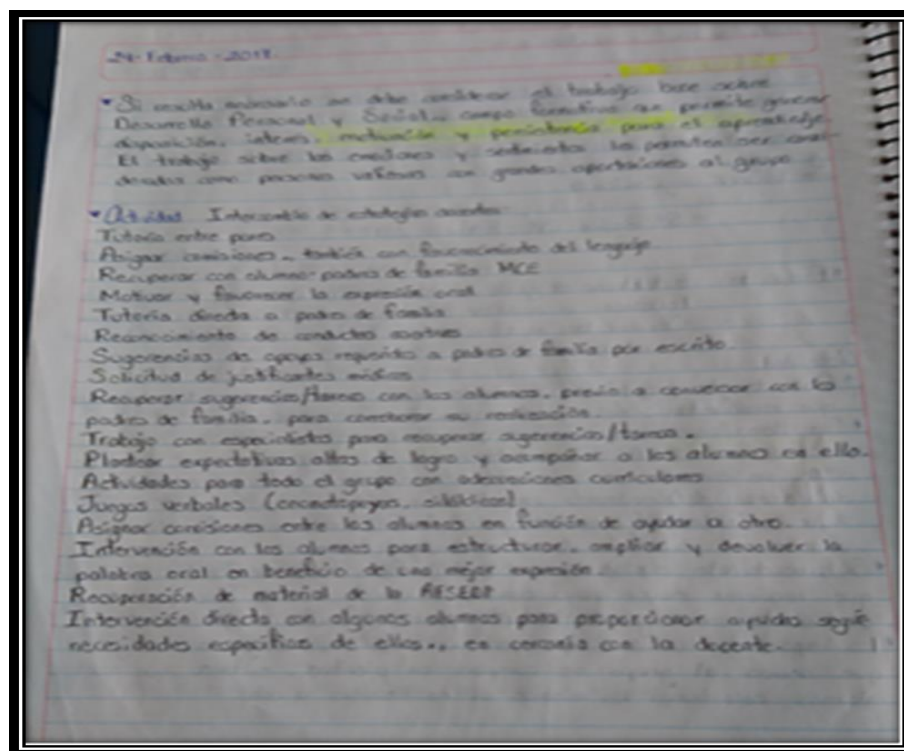


Figura. 4 Fragmento de registro en bitácora de Consejo Técnico Escolar 2016-2017.

La relación entre los saberes y la formación docente, debe tomar en cuenta la necesidad de trascender lo disciplinar y pensar en el diálogo de vida como expresión de los espacios de subjetividades. Se debe recuperar la condición del mundo de lo real, donde se despliega toda una creación socio-simbólica, que sirve de base al acto de educar y de educar-se. Dicho esto, el anterior fragmento da cuenta de un espacio en el que el de acuerdo con Aubert (2010), el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert, 2010: 167)

La socialización de los saberes en este pequeño fragmento se identifica el intercambio de acciones a realizar en el grupo para movilizar dinámicas,

enriquecer los saberes de los alumnos, a partir del dialogo entre docentes. Gadamer (1975), sostiene que el docente debe ser capaz, a través de procesos autoreflexivos, de establecer críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres. Así, la comprensión real de las prácticas educativas es desarrollada, básicamente, por los propios docentes involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta comprensión se nutre de la participación, el diálogo y la inclusión.

5.4 Reflexiones del colectivo desde los CTE

El cómo se ha transformado la práctica docente, en la que cada uno de los que la conforman sean agentes en los que se oriente, dirija y guie los procesos de construcción de saberes se puede analizar a continuación;

¿En qué medida su CTE se ha consolidado como órgano colegiado? (pregunta realizada en un CTE)

Varios docentes.- ¿En qué medida?, en porcentaje?

D4.- Si

Varias maestras al unisonido:-Como un 80%

D2.-esta es relación a lo que mencionábamos de exponer alguna situación particular que tenemos con algún niño en particular y nos retroalimentamos, haz esta estrategia o podemos hacer esto. Y algo que me parece muy importante lo que decía Laura en el sentido de que es el espacio en donde estamos todos los docentes pero también los especialistas (entendiendo a los docentes de E.F., inglés, cantos y juegos, UDEEI), que tienen otro punto de vista, a veces este punto de la comunicación es un poco difícil el establecer como un espacio para platicar y vincular las actividades, pero a veces nos comen los tiempo, en ese sentido el CTE se consolida para establecer acciones , y retroalimentar .

D4.-y de los caso focalizados, pudiéramos decir lo tengo yo en mi grupo pero eso no implica que solamente yo puedo intervenir, porque quizás en algún momento va estar con su maestro suplente, no, o no vino tampoco su maestra suplente no va a tocar alguna de las demás. Entonces si estar informada de las situaciones que viven estos chicos (aludiendo a los alumnos) y como se les está ayudando para darle una congruencia o continuidad al trabajo y no por un día venir a modificar lo mucho o poco que se ha logrado...

*D13- que a mí en lo particular lo comparto en los CTE de las UDEEI, el trabajo colegiado del ciclo escolar, se ha consolidado no es el niño de... (Haciendo referencia que anteriormente se referían: "es alumno de tal maestra") es alumno de la escuela, por qué – Teníamos a Mateo y él podía estar en cualquier salón y todos sabíamos que debíamos estar haciendo para favorecer su aprendizaje- o veíamos a Samuel y todos sabíamos, sobre las condiciones o acciones a realizar con ellos. Estos espacios están generando esta consolidación y pertenencia al colectivo. Y no dé es tu niño de tu grupo. *Maestras:- ¡hazte bolas!**

D12:-algo que también podría estar rescatando aquí, es que se comparte y se busca opciones externas idóneas que son las que busca Mariana u otras para apoyar a los padres, o a nosotras.

- Alguien más que quiere comentar algo.

D2:- yo creo que ahí se engloba.

D4:- esos es como uno de los mayores avances identificados, hay otro, ¿alguno otro qué ustedes consideren?

D2:- podría ser también la participación del equipo colegiado, como que nos hemos ido centrado más directamente al tema que estamos tocando en ese momento y ya hay una mayor participación de todos, ya no se centra la participación en uno o en dos, se promueve que todos participemos de forma coherente. Y yo creo que otra fortaleza pudiera ser el hecho de estar, que si falta una es mucho y es por una situación en específico. Se ha respetado el estar el equipo completo.

D7.- también la otra el distribuir las tareas, asignarnos tareas entre todas.

Cada uno de los docentes a partir de sus actuar diario y de los proceso de organización han tenido la libertad de construir sus propios significados ya que “Si las identidades se construyen quiere decir que éstas no se adquieren” (Essomba 2006: 52), la identidad no es acabada, está continuamente haciéndose, partiendo de una mismidad, la identidad colectiva se configuran a partir de las diferencias. La manera en que el docente concibe los CTE es fundamental para dialogar y debatir con él en el proceso de acompañamiento que se realiza durante la intervención.

El que se llegara a un acuerdo no significa que éste se cumpla o sea la verdad absoluta, que dará solución a situaciones específicas. Pero si permite generar el diálogo cultural y educativo, creando vínculos entre los sujetos manifestar diferencias, solidaridades, resistencias, discrepancias; pero sobre todo, que sea un marco en donde la interculturalidad sea el principio organizador que propicie el contacto entre saberes, para la reelaboración constante de las mismas y la negociación de las diferencias en el marco de la construcción de las identidades. (Walsh, 2005).

Los CTE se convirtieron en espacios de contacto y confrontación de identidades y/o en procesos de acercamiento-distanciamiento que de los sujetos sociales que

parecen irreconciliables. Los problemas de identidad y conformación del imaginario colectivo, conllevan a decidir sobre las posibilidades y los límites del papel de la cultura y la educación en las relaciones interpersonales. En el discurso, se reconocen los derechos a ser diferentes, a la libre determinación y a la autonomía de las comunidades escolares, pero no existe voluntad política para llevar a cabo las transformaciones en la sociedad y la escuela, para la alteridad, la otredad y la diversidad. (Touraine, 2001).

No se pueden medir los resultados de la resignificación de la práctica y el desarrollo de la propuesta, pero sí de experiencias y vivencias, cuyo principal eje es el proceso, las áreas de oportunidad siguen presentándose y lo logrado en esta propuesta no se basa en lo positivo o negativo, se basa en encuentros y desencuentros, en fines utópicos que logran la transformación de la labor docente y lo conducen no a ser un mejor o peor docente, si no uno diferente.

El proceso de la construcción y compartir saberes es subjetivo, si bien se postuló que durante el ciclo escolar 2016-2017 se impulsara los espacios, fue un trabajo colectivo en el que cada uno de los agentes participaron, permitiendo la resignificación nuestros espacios para compartir saberes. En el que nos apropiamos de los CTE, creando una identidad colectiva. Las diferentes funciones se establecieron en horizontal, siempre abiertas al diálogo, a confrontar situaciones, ideas, propuestas, sin que esto propiciara enemistades, o tensiones que obstaculizaran el trabajo para potencializar los procesos de enseñanza. En el que los docentes nos apropiamos y construimos un claustro en el que se dinamizaron prácticas individuales y colectivas.

CONSIDERACIONES FINALES

En la labor docente vista desde un posicionamiento en el que se propicien rupturas, están presentes momentos de confrontación, en los que se construya a partir de las diferentes miradas. Esto permite potencializar más que procesos organizativos, reconocer que cada uno tiene su propia identidad, formación profesional, formas de vida, prácticas y visiones del hacer educativo.

Desde la interculturalidad la docencia conlleva un proceso de liderazgo en el que el proceso de transformación y la negociación en las distintas formas de organizar. El posicionamiento del docente se manifestaba cuando cuestionaba a sus compañeros docentes, lo que daba lugar a intercambiar propuestas y construir alternativas juntos. El diálogo de saberes entre docente-docente se evidenciaba a través del intercambio de ideas y posturas, así como en la construcción y regulación de acuerdos, a los alumnos ya no se les decía que hacer, se les cuestionaba para llegar a un fin común, esto se ve reflejado en los otros contextos (socio-familiar y áulico).

Es necesario romper con las dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento occidental: Naturaleza- cultura, público- privado, razón –emoción, conocimiento- científico-saber local- saber popular, conocimiento natural. Conocimiento social..., en el que su pilar con el que se construyó la separación de sujeto- objeto el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables” (Mejía, 2011.p.31). Como refiere una de las Docentes que a partir de todo el constructo realizado no solo durante este ciclo escolar, le ha permitido reflexionar sobre su propio actuar en el colectivo y con los alumnos.

En el colectivo docente estas diferencias pueden enriquecer y potencializar saberes, que impacten en los aprendizajes o por el contrario estar en tensión no

en aquel docente con apertura a escuchar y cuestionar, si no en aquel que se posiciona como el que debe de decir cómo se hacen las cosas.

La transformación del colectivo docente en la mediación de la práctica para que la práctica se resignifica debe contar con algunos elementos, que de acuerdo con Tébar (2013:102) se debe contar:

- La actitud del profesor, donde asume la responsabilidad educativa, en el que su papel de acción como gestor involucra a los diferentes agentes.
- Todas las acciones que se implementen son un acto de mediación desde elegir un contenido, hasta el momento de dialogarlo, implementarlo y evaluar.

Por ende la escuela debe ser un lugar de encuentros donde se crucen y enriquezcan las diferentes prácticas docentes, en las que la intencionalidad de los espacios en donde surgen estos encuentros y desencuentros no son espacios específicos , sin embargo los CTE son punto crucial en la que convergen estas dialogada.

El nivel educativo de preescolar muestra apertura al diálogo intercultural, como un medio para profundizar en el contexto escolar, en que a pesar de tener intereses privados, personales, preocupaciones o particularidades, llegamos a construir una comunidad, en la que sin importar el grado que se tenga a cargo, función docente, horario, nos apropiamos de una identidad colectiva.

En el entendido que esta identidad no es un producto acabado si no que está constante construcción, tiene un carácter cualitativo y autorreferente que permite ver la alteridad. Dichas identidades se configuran a partir de las diferencias y sus

interacciones, lo que nos hace ver la complejidad sustantiva a la vez que nos desvela la potencialidad para la construcción social y educativa. En relación a lo que varios docentes externaron para el trabajo el docente de grupo y docentes especialistas (entendiendo que hace alusión a los maestros de Educación Física, Mtra. de Cantos y juegos, Mtra. de inglés, Maestra de UDEEI:

D7.-Considero que es esencial mantener una comunicación asertiva como docente con los maestros, lo cual hará que juntos conozcamos las características y necesidades que identifican a los grupos, en específico los alumnos con los que trabajamos. Además reconozco que al ser docentes especialistas tienen una visión distinta de cada niño (a) desde el enfoque en que fueron formados lo cual contribuye a tener perspectivas diversas, con ello brindar una educación y formación holística.

D4.- las aportaciones han sido significativas, porque tengo que pensar yo también en las preguntas, y no solo quedarme con lo que piensan, si no que los hace pensar eso. Entonces también tengo re- estructurar también yo y no quedarme en ideas superficiales.

D10.- El intercambio de ideas y conceptos así como la actitud al trabajo.

Reconociendo que todas las personas tenemos capacidades de lenguaje y acción (Chomsky 1977; Habermas 1987), en la construcción dialógica del conocimiento en que se abren espacios al diálogo igualitario entre profesorado, podemos comprobar con los datos aportados, que los docentes se apropian de lo que decimos y hacemos no solo en lo individual, también en lo colectivo.

La alteridad invoca al diálogo, espacio de palabra bajo la condición de quien convoca. El diálogo, como camino transitado y por ello conocido, deviene en contrario del conversar como aventura esperanzada en generar un encuentro en la mismidad del andar. “La educación se resuelve en todo aquello que hemos llamado los gestos mínimos... contacto entre los cuerpos, la cotidianidad de los encuentros, conversación, pausa, desacuerdo, escucha... dar paso a las voces que habitan lo escolar...”. (Skliar, 2014: 178).

El trabajo realizado en el preescolar permitió potenciar el diálogo igualitario en situaciones de desigualdad (Freire, 1997), en el que fue preciso analizar aquellas dinámicas que contribuyen a la superación de dichas desigualdades; la distinción entre interacciones de poder (causadas en parte por la desigualdad estructural presente en la sociedad) e interacciones dialógicas. Ante esto el papel del docente es reconocer cuáles son sus fortalezas a fin de potenciarlas y sacar un mayor provecho para el mejor ejercicio de su ocupación, y al mismo tiempo identificar de forma consciente y responsable las principales falencias personales y profesionales que generan un mal ejercicio de la profesión docente.

Por lo que aunque durante este ciclo escolar 2016-2017 se cierra un periodo de mi función como docente de UDEEI se termina en el nivel educativo de preescolar, no es un fin, es un proceso de construcción y transformación en el que el enfoque intercultural está íntimamente ligado a una exigencia ética en la que la búsqueda de conexiones, intercambios, desencuentros, encuentros continúan en mi práctica docente.

La resignificación es interna, intrapersonal e implica llevar a cabo una reflexión partiendo de una auto-evaluación y descentración (Skliar, 2002) de uno mismo, se necesita apertura al cambio y cuestionarse lo aprendido y lo inculcado. Si bien mi función como docente especialista de UDEEI, me dio elementos que enriqueció mi

práctica el cuestionar mi posicionamiento ante la el modelo de atención de Educación Especial.

En efecto, gestar espacios de diálogo, en el que se comparte y construye a partir de las comunidades para ello es importante la competencia de una organización y para la evolución de esa competencia. La necesidad de gestar prácticas sustentadas en el compromiso mutuo se traduce en una exploración de los límites que puede servir para expandir las posibilidades de aprendizaje e identidad. Al negociar la alineación entre discontinuidades, nos podemos ver obligados a percibir nuestras propias posiciones de nuevas maneras, plantearnos nuevas preguntas, a ver cosas que no habíamos visto antes y él a deducir nuevos criterios de competencia que reflejen la alineación de las prácticas. Y aunque existe un cierre en el mi práctica concluye en el ciclo escolar 2016-2017 en el jardín de niños, da apertura a movilizar estos saberes compartidos a otro nivel educativo que está articulado y con el que se realizó la presente investigación.

La UDEEI a la que estoy adscrita se moviliza, porque tiene otras escuelas de adscripción, lo cual me permite incorporarme a una Escuela Primaria de la misma delegación perteneciente que el Jardín de Niños. Motivada y con la iniciativa de seguir construyendo comunidades de aprendizaje entre docentes bajo un enfoque intercultural entre docentes, me enfrento a actitudes, de rechazo por parte del colectivo de la primaria. Al escuchar sus discursos algo que identifiqué es que la figura de la UDEEI, y de la maestra que estaba con la función de maestra especialista era invisible, esto es el colectivo negaba la intervención de mi compañera, de ahí que me cuestionaron directamente; -si las acciones que propongo se realizarían o solo quedarían en palabras dichas y si la información que se entregaría no sería repetitiva en relación a los alumnos-.

Antes de mi formación en el posgrado podría haberlo tomado como un ataque personal, en el que se me juzgaba sin conocer, pero mi formación me permite

comprender que estos cuestionamientos como un punto de partida para ir reconstruyendo la concepción de la UDEEI.

REFERENCIAS

Aguado, T. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. España: Secretaría General Técnica-Centro de publicaciones.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. (3^{ra} ed.) Barcelona: Hipatia Editorial.

Bello Domínguez, J. *Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz*. Ra Ximhai [en línea] 2014, 10. (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2019] Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132726007> ISSN 1665-0441

Diario Oficial de la Federación (2011). *Acuerdo 592 por el que se Articulación de la Educación Básica*. México: SEGOB.

Dirección de Educación Especial. (2015) Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI): *Planteamiento técnico Operativo. Documento de trabajo*. México: SEP

Elboj S.C.; Oliver P., E. (2003) *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 3, 2003, pp. 91-103, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27417306>

Essomba Miguel A. (2007) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la migración*. España, Ed. Grao

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Fierro C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México Ed. Paidós

Fernández Enguita M. (2009). *Educación en tiempos inciertos*. (Tercera edición) Madrid: Ed. Morata, S.L.

Foucault, M. (2000). *Los Anormales*, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

G.A.M.V. (2011). *Plan Educativo de Trabajo del Centro de Atención Psicopedagógica de Preescolar*. México: G.A.M.V

Gentilli, P. (s/f). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Fecha de consulta: 25 de enero de 2016, disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/2014PApoyoMunicipios/Gentilli_LaExclusionyLaEscuela.pdf

Jimeno S. J.; Pérez G. A, (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. (Duodécima edición). Ed. Morata S.L

González y Vargas (2014). *Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales*, Ra Ximhai, vol. 10, núm. 5, julio-

diciembre, 2014, pp. 115-134, Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134008>

Gunnar H (1998). *¿Tiempo colectivo, práctica colectiva?*, Revista de educación mecd nº 298: pp. 327-345. Noruega

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus

Habermas J. (2001). *Previos. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios*. Madrid: Cátedra

Honneth A (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona, España: Ed. Grijalbo Mandadori S.A.

Latorre,A. (2008). *La investigación-acción*. España:Grao

Lave. J.; Wenger. E. (2016), *Aprendizaje situado: Participación Periférica Legítima*. (séptima reimpresión).México: Ed Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Vygotski L. (1988); *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Ed. Critica.

Mejía (2011) *Educaciones y pedagogías Críticas del sur. Cartografías de la educación popular*. La paz: Ministerio de Educación.

Mercado Maldonado, A., & Hernández Oliva, A. (2010). *El proceso de construcción de la identidad colectiva. Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales, 17 (53), 229-251.

Rivera F., Mendoza L., Marcelino. *Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2005, 3 [Fecha de consulta: 25 de abril de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130150> ISSN

Santos Guerra M.A. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. España: Encuentro Mediterráneo S.L para Obras Sociales CAM

Santos Guerra, M.A. (1994) *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.

Skliar. C. (2002), *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Buenos Aires, Argentina: Ed. Miño y Dávila.

Skliar. C. (2007) *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Skliar C. (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/Perfiles

SEP. (2006). *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*. México: pp. 41-52

SEP. (2009). *Glosario de Educación Especial / Programa de Fortalecimiento de la Educación especial y la Integración educativa*. México: SEB-SEP.

SEP. (2010). *Memorias y actualidad de la educación especial, una visión histórica de los modelos de atención*. México: SEP.

SEP. (2011). *Guía para facilitar la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad que participan en el PEC*. México: SEP.

SEP. (2011). *Plan de estudios 2011*. México

SEP. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México

SEP. (2014). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares*. México

Taylor y Bogdan (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós Básica.

Tébar, L. (2013). *El profesor mediador del aprendizaje*. México: Magisterio.

Touraine A. (2000). *Igualdad y diversidad Las nuevas tareas de la democracia*. (Segunda edición) México: Fondo de Cultura.

UNESCO (1994). *Declaración mundial sobre la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje*. Francia: UNESCO. Fecha de consulta: 18 de enero de 2016, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO. Fecha de consulta: 18 de enero de 2016, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf>

ANEXOS

ANEXO I

Matriz cualitativa.

Problema: existen discrepancias en sus opiniones y modos para intervenir en un trabajo conjunto y corresponsable, esta situación se me mayormente reflejada en; los CTE, reuniones semanales y reuniones extraordinarias, lo cual genera tensiones en los procesos de organización e impacto de los aprendizajes de los alumnos.

Supuesto de Interrogante: ¿Por qué la diferencia se percibe como un factor obstaculizador en las escuelas?, ¿cómo se dan los procesos dialógicos para la toma de decisiones del trabajo en la escuela?, ¿Los espacios que te tienen planteados para el intercambio o construcción de saberes entre docentes en el nivel educativo de preescolar dan respuesta a las características y necesidades de los docentes?

Hipótesis de acción: Generar espacios en los que se construyan espacios de negociación de saberes, prácticas pedagógicas,

Supuesto de intervención: Actividades con docentes en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), Actividades en aulas en acompañamiento con el docente frente a grupo y los alumnos.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS	CATEGORÍA	CUESTIONARI	ENTREVISTA	OBSERVACIÓN
(definición de una o más)	(definición de una o más)	ANALÍTICA (tipos o grados)	ITEMS	ITEMS	ITEMS

COMUNICACIÓN	Tipos de comunicación	Opiniones de los docentes de	Aplicado a docentes:	Se realizara una entrevista	A partir de la observación
	Diálogo de saberes	las implicaciones o retos que tienen las diferencias presentes en las aulas.	¿Cómo describirías el tipo de cultura escolar que se vive en la escuela	semiestructurada al inicio de ciclo escolar 2016-2017 a los docentes de la escuela para recabar datos de formación docente, intereses,	participativa se contemplaran algunos aspectos de las siguientes guías de observación que serán llevadas a cabo al inicio del ciclo escolar 2016- 2017, y durante los CTE:
ENSEÑANZA	Papel del docente	Formas de expresarse ante las situaciones que generan incertidumbre.		percepciones del trabajo con los retos que se vivencian en la escuela.	
	Prácticas pedagógicas				
	Prácticas educativas	Disposición, comportamientos tomadas en los CTE, en los espacios de diálogo para la negociación de saberes.		¿En la escuela existen espacios en los que intercambien	Guía de observación en los CTE y del aula.
	Didáctica				
CULTURA	Mediación de aprendizajes				Registro de reuniones con docentes.
	Cultura escolar I				
	Interacción social				

IDENTIDAD	<p>Diversidad</p> <p>Diferencias</p> <p>Trabajo colaborativo</p> <p>Identidad personal</p> <p>Identidad colectiva</p>	<p>Prioridades e enseñanza como colectivo,</p> <p>presentes en las situaciones de aprendizaje involucrando a los alumnos</p> <p>Organización de espacios físicos y docentes.</p> <p>Identidad colectiva como docentes en el nivel educativo de preescolar.</p> <p>Diversidad, diferencias percibida e identificada en la</p>		<p>experiencias, o estrategias?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades que obstaculizan su labor docente?</p>	<p>Diario de campo</p> <p>Aspectos a observar:</p> <p>EL DIÁLOGO Y LA INTERACCIÓN</p> <p>La participación y las actitudes (comportamientos) de los docentes en el trabajo escolar.</p> <p>Relaciones e</p>
-----------	---	--	--	--	--

		<p>escuela por parte de los docentes que obstaculizan su labor</p> <p>Reconoce e identifica sus fortalezas como docente.</p> <p>Existe un espacio en el que exista un intercambio de saberes.</p> <p>Cuáles son las funciones principales de los docentes de acuerdo a su área de formación y</p>			<p>interacciones que establecen durante las reuniones.</p> <p>La interacción discursiva en los CTE y reuniones con docentes.</p>
--	--	---	--	--	--

		como estas se vinculan en los procesos de aprendizaje.			
--	--	--	--	--	--

ANEXO II

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Escuela: "Jardín de niños Saturnino Herrán"

Turno: Jornada Ampliada

Nombre del Observador:

I. ESPACIOS

¿CUÁLES SON LOS ESPACIOS DESTINADOS PARA LOS ALUMNOS?

Toda la escuela

1) ¿SON LAS AULAS O HAY OTROS ESPACIOS?

Existen ocho aulas destinada a cada uno de los grupos, además de espacios como la biblioteca, teatro, salón amplio dividido en dos espacios: cocina y área de cantos y juegos, áreas verdes, espacio para juegos tubulares, arenero, espejo de agua, casita dos patios para actividades físicas, bodegas de materiales de papelería, bodega de material de educación física, bodega de material para el mantenimiento de la escuela, baños de niños, baños de niñas, espacio para la zona de supervisión.

2) ¿CÓMO SE USAN Y CON QUE FRECUENCIA?

- Las ocho aulas se usan para las actividades planeadas por las docentes con su grupo diario.
- Biblioteca es utilizada para llevar a cabo el programa nacional de lectura, actividades de filosofía para niños, la frecuencia varía de acuerdo a la planeación de cada docentes una o dos veces al día.
- Teatro se realizan actividades del campo formativo expresión y apreciación artística, proyección de películas, documentales, para impartición de talleres para padres de familia.

- Cocina, almacenamiento de desayunos, actividades esporádicas de preparación de alimentos y para el consumo de desayunos.
- Salón de cantos y juegos para realizar actividades planeadas por la profesora de educación musical en acompañamiento con la docente de grupo las cuales se realizan lunes, miércoles. También es usado para actividades de educación física cuando esta no se puede realizar en áreas abiertas.
- Áreas verdes, se utilizan para llevar a cabo el programa de ecología, cada grupo tiene asignada un área para su cuidado, también es usado como área para recreo.
- Juegos tubulares son espacio de recreación usados en los espacios de recreo, de acuerdo al horario y día establecido.
- Arenero, espacio recreativo el cual es usado con mayor frecuencia en temporada de calor, programando su uso.
- Espejo de agua este espacio es poco utilizado de acuerdo a su finalidad, se le da uso como lugar para realizar actividades de juego dirigido.
- Casita espacio de recreación usada en el recreo, de acuerdo al horario y día establecido
- Patios estos son usados para realizar actividades de educación física, ceremonia, y recreo activo el uso de ambos patios para recreo están organizado por horarios.
- Bodegas de materiales de papelería, se almacena material de papelería (cartulinas, papel bon, crepe, pinturas digitales, entre otros).
- Bodega de material de educación física, se guarda material didáctico para las actividades de educación física.
- Bodega de material para el mantenimiento de la escuela, almacena material como pinturas de aceite, brochas, espátulas, archivo muerto.
- Baños de niños, baños de niñas.
- Espacio para la zona de supervisión.

3) ¿TIENE RESPONSABLES EN CADA UNO DE LOS ESPACIOS?

Se comisiona al inicio de ciclo escolar las docentes por parejas organizan tiempos y espacios para el uso correcto., son las comisionadas de verificar y llevar un control del uso de estos espacios.

4) ¿ESTÁN A DISPOSICIÓN DE LOS ALUMNO, PARA QUE TRABAJEN DE MANERA AUTÓNOMA?

Cada uno de o espacios están disponibles para los alumnos y padres de familia, estos deben ser usados bajo la supervisión de la docente de grupo. Verificando que se haga uso correcto del material de cada espacio y que este quede como se encontró (organizado o en su caso reportar a dirección el mal uso de estos).

5. ¿CÓMO ESTAN AMBIENTADOS (DISTRIBUCIÓN DE LOS MUEBLES Y EL EQUIPAMIENTO EN GENERAL DECORACIÓN, PRESENCIA DE PRODUCCIONES DE LOS ALUMNOS, ETC)?

Los espacios están en su mayoría se organizan para que el material de cada espacio este a disposición de los alumnos, en cada espacio se ubican en la parte superior de alguna de las paredes de forma visible las reglas de cada espacio.

6. ¿HAY AULAS POR CADA GRUPO-CLASE, O AULA POR ÁREA O GRUPO DE ÁREAS DE ENSEÑANZA?

Cada aula cuenta con uno o dos estantes de plástico para guardar material de las docentes , expedientes de cada alumno, un mueble fijo de cemento en los que se coloca material de papelería el cual está al alcance de los alumno, un mueble de manera para colocar los materiales didácticos como fichas, tangram, crayolas, plastilina etc., dos cajoneras para colorar material de ensamble y construcción, cuenta con repisas para colocar los libros de la biblioteca de aula, perchero para

colocar chamarras o suéteres, estantería para colocar las loncheras de los alumnos o botellas de agua, estos muebles son colocados pegados en tres de las paredes del salón, también cuentan con dos pizarrones uno blanco y otro verde con corcho el cual es utilizado como periódico mural de acuerdo al mes, existe material visual colocado en la parte superior sobre el pizarrón blanco; banda numérica, abecedario, calendario, acuerdo dentro del aula.

Los salones tienen ventanas en los laterales. Al centro de los salones se ubican 10 mesas las cuales se acomodan en 5 equipos conformados por dos mesas, así como 40 sillas para los alumnos.

II. TIEMPOS

¿CÓMO ESTÁN ORGANIZADOS LOS TIEMPOS?

¿CÓMO ES LA ORGANIZACIÓN DE LOS TIEMPOS ESCOLARES (DURACIÓN DE CADA CLASE, CANTIDAD DE ASIGNATURAS QUE SE ABORDAN AL DÍA Y POR SEMANA, DURACIÓN DE LOS RECREOS, TIEMPOS DESTINADOS A ACTIVIDADES OPTATIVAS, SI LAS HAY, AL COMEDOR, SI LO HAY, ETC.)?

En el jardín de niños cuenta con diferentes actividades que propician el desarrollo integral las cuales están organizadas por un tiempo aproximado de 40 a 50 minutos cada clase específicamente en la clase de educación física, educación musical y clase de inglés impartida solo para los alumnos de tercer grado, en donde cada profesor da dos clases a cada grupo durante la semana. El apoyo brindado por la docente de UDDEI en los grupos es en horario establecido para la implementación de estrategias diversificadas este es una vez a la semana en un horario establecido desde el inicio de ciclo escolar, así como el acompañamiento en cada aula.

La organización de los tiempos por cada docente es de acuerdo a la planeación y tipos de actividades que cubren aproximadamente un tiempo de 40 a 60 minutos, en los cuales trabajan diferentes campos formativos.

El tiempo establecido al recreo es de 20 a 30 minutos durante la jornada escolar el cual se realiza en los espacios correspondientes al día y grupo.

III. RECURSOS

¿CUÁLES SON LOS RECURSOS DE ENSEÑANZA DISPONIBLES PARA ESTE CICLO ESCOLAR (todo el ciclo escolar, cada año, cada turno, etc.)?

1. ¿EN QUÉ ESPACIOS ESTÁN UBICADOS (BIBLIOTECA, AULA DE MUSICA, DE PLASTICA, LABORATORIO DE CIENCIAS NATURALES, DE COMPUTACIÓN, GIMNASIO, DE CADA AULA ALGUNA, ALGUNAS DE ELLAS ETC.)?

En este ciclo escolar se han adquirido materiales didácticos como, juegos de mesa: memoramas, rompecabezas, pintura, cartulinas, libros para complementar las bibliotecas de aula, etcétera los cuales han sido distribuidos de forma equitativa a cada uno de los salones los cuales están organizados de acuerdo a cada docente.

Existe material que se ubica en las bodegas de acuerdo al tipo de material, el cual está a disposición de docentes y alumnos.

2. ¿CÓMO SE USAN (ATRAVES DE NORMAS EXPLICITAS, DE UNA MANERA INFORMAL, LOS RESPONSABLES DEL USO SON LOS ADULTOS ALUMNOS TAMBIEN PARTICIPAN, ETC)?

En cada salón se toma acuerdos para el uso adecuado de cada material el cual está establecido en el cuadernillo para el marco para la convivencia.

ANEXO III

JARDÍN DE NIÑOS

DOCENTES DEL PLANTEL

No.	Profesor	Grado de atención	Formación	Institución	Años de servicio	Sexo
1	P.D.P.R	1°A	Licenciatura en educación Preescolar	Escuela Nacional Para Maestras De Jardines De Niños	2 meses	Femenino
2	M.V.M	2°A	Licenciatura en Educación Preescolar	Escuela Nacional Para Maestras De Jardines De Niños	18 años	Femenino
3	J.A.G.	2°B	Licenciatura en Educación Preescolar	Escuela Nacional Para Maestras De Jardines De Niños	14 años	Femenino
4	L.P.G.	2°C	Licenciatura en Educación Preescolar Maestría terminada	Escuela Nacional Para Maestras De Jardines De Niños	9 años	Femenino
5	C.V.N	3°A	Lic. en Pedagogía Licenciatura en Educación Preescolar	Universidad Autónoma de México	18 años	Femenino
6	E. M.M	SUBDIRECTORA 3°B	Licenciatura en Educación Preescolar	Escuela Nacional Para Maestras De Jardines De Niños	20 años	Femenino
7	L.I.C	3°C	Licenciatura en Educación Preescolar	Escuela Nacional Para Maestras De Jardines De Niños	1 año 15 días	Femenino
8	E. N.M	3°B	Licenciatura en Educación Preescolar	Universidad Pedagógica Nacional	6 años*	Femenino
9	L.G.E.	EDUCACIÓN FÍSICA	Licenciatura en Educación Física	Escuela Superior De Educación Física	3 años	Masculino
10	Y. M.M.	EDUCACIÓN FÍSICA	Licenciatura en Educación Física	Escuela Superior De Educación Física	10 años	Femenino
11	G. M.	CANTOS Y JUEGOS	Licenciatura en Educación Musical	-----	15 años	Femenino
12	T.A.P	DIRECTORA ESCOLAR	Licenciatura en Educación Preescolar	Escuela Nacional Para Maestras De Jardines De Niños	27 años	Femenino
13	M.S.M	UDEEI	Licenciatura en Educación Especial en el área de Auditiva y de lenguaje	Escuela Normal de Especialización	4 años	Femenino

ANEXO IV

PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES DEL CICLO ESCOLAR 2016-2017

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p style="text-align: center;">5</p> <p style="text-align: center;">Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad</p>	<p>5.1 Distingue los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.</p>	<p>5.1.1 Identifica la influencia de los factores que caracterizan la organización y el funcionamiento de la escuela en la calidad de los resultados educativos.</p> <p>5.1.2 Identifica los elementos básicos para realizar diagnósticos de los problemas que afectan los resultados educativos: el trabajo de aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias.</p> <p>5.1.3 Distingue habilidades y actitudes que permiten participar en acciones conjuntas con los miembros de la comunidad educativa para superar los problemas de la escuela que afectan los resultados en el aprendizaje.</p> <p>5.1.4 Reconoce la importancia del cuidado de los espacios escolares y su influencia en la formación de los alumnos.</p> <p>5.1.5 Identifica los elementos de la Ruta de Mejora Escolar.</p> <p>5.1.6 Reconoce la contribución de la Ruta de Mejora Escolar al logro de la calidad educativa.</p>
	<p>5.2 Reconoce acciones para aprovechar los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.</p>	<p>5.2.1 Reconoce las ventajas de trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos.</p> <p>5.2.2 Identifica acciones para establecer una relación de colaboración y diálogo con las familias de los alumnos mediante acuerdos y compromisos que las involucren en la tarea educativa de la escuela.</p>
	<p>5.3 Reconoce las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.</p>	<p>5.3.1 Distingue acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos.</p> <p>5.3.2 Identifica los rasgos socioculturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela y la relación con las familias.</p> <p>5.3.3 Reconoce expresiones culturales con las que interactúan los alumnos para orientar el trabajo educativo.</p>

ANEXO V

CUESTIONARIO PARA DOCENTES

- ¿Consideras que en el centro de trabajo se ejerce o promueve el trabajo colaborativo?, ¿Por qué?
- ¿Los miembros del Consejo Técnico Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que enfrenta dificultades, así como el apoyo que debe proporcionárseles?
- ¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo?
- ¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes o compañeros a través de etiquetas generales?
- ¿Usted se ha enfrentado a dificultades que obstaculizan su labor docente?, ¿Cuáles y cómo las ha enfrentado?

No.	Profesor	Grado de atención	¿Considera que en el centro de trabajo se ejerce o promueve el trabajo colaborativo?, ¿por qué?	¿Los miembros del Consejo Técnico Escolar comparten su punto de vista sobre la identificación del alumnado que experimenta dificultades y sobre el modo en que debería proporcionarles apoyo?	¿Se fomenta en la escuela el aprendizaje cooperativo y las relaciones de apoyo (grupos de investigación, tutoría entre iguales, alumno-tutor, grupo de apoyo)?	¿Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje o de otras etnias, contextos y culturas?	¿Usted se ha enfrentado a dificultades que obstaculizan su labor docente?, ¿Cuáles y como las ha enfrentado?
1	P.D.P.R	1ºA	Si ya que he identificado que los docentes comparten con la plantilla escolar aquellos recursos, estrategias observaciones que pueden enriquecer el proceso de enseñanza –aprendizaje.	En ocasiones se comparten estrategias.	En lo personal si he recibido apoyo de la plantilla escolar, al compartirme estrategias, experiencias y recursos materiales.	Se, ya que se tienen presentes las características y especificidades de cada uno de los educandos.	Falta de experiencia con primer grado y dudas debido a esto, me ha funcionado preguntar experiencias de compañeras y adecuar de acuerdo a las necesidades.
2	M.V.M	2ºA	Si. En relación a diseñar la Ruta de Mejora, la estrategia global. Sin embargo hace falta trabajar este aspecto en situaciones de apoyo mutuo.	Si, enriquece con comentarios o estrategias que se pueden aplicar en el grupo, para apoyar	En algunas situaciones. Se trabaja de manera colaborativa, se realizan trabajos en	No se hace uso de estereotipos, para con los niños que manifiestan barreras de aprendizaje.	En algunas ocasiones. Por qué no tenía tiempo completo con el grupo durante el ciclo escolar. Aprovechar de manera oprimada la jornada de trabajo.

				los aprendizajes de los alumnos.	binas o equipos pequeños. Tutoría entre alumnos y docentes.		
3	J.A.G.	2°B	S. Se busca organizar situaciones diversas en busca del logro educativo.	En cada uno de los consejos técnicos.	Si	Si se busca la integración de cada una de los niños respetando e invitándolos para que se involucren y participen con y entre sus pares.	Sí cantidad de hombres en grupo y cantidad de niños como barreras de aprendizaje pocas disposición de algunos chicos para acceder a los aprendizajes la justificación por parte de los padres sobre conductas de sus hijos se han enfrentado abordándolo con padres de familia Buscar apoyo con la maestra especialista tratando de integrar los hablar con hablar con ellos y establecer reglas dar continuidad a estas reglas.
4	L.P.G.	2°C	Si todos aportan ideas se llega a consenso y se distribuyen tareas por comisión	Sí	Sí: tutoría entre iguales	Si aunque es complicado romper con conductas no deseadas de los alumnos	Si falta de apoyo de padres de familia se ha realizado estrategias docentes para el aprendizaje sólo para impacto

					(en el aula) alumno tutor (en el aula) grupo de investigación (en colectivo) y grupo de apoyo (con especialista		en el aula y escuela con seguimiento puntual para evidencia a padres de familia del trabajo realizado.
5	C.V.N	3°A	Sí, ya que todas las docentes se comprometen y brindan apoyo.	Si comparten también experiencias personales y exitosas.	Si se trabaja en conjunto con los padres y niños.	Se evita por parte de docentes aunque con los niños Es un poco difícil lograrlo en su totalidad.	Poco compromiso compadres en cuestión de reglas límites así como interés por las actividades.
6	E. M.M	<small>SUBDIRECTORA</small> 3°B	Si, las acciones son planeadas por el colectivo, lo que permite un apoyo mayor y colaboración entre compañeras e intercambio de estrategias.	Se establece un intercambio entre el colegiado de algunos casos específicos de algunos alumnos, proporcionando el intercambio de	Existe la apertura para el intercambiar información, documentos bibliográficos, estrategias, entre el colegiado para	En general se evita etiquetar, sin embargo niños si tiende a resaltar acciones o comportamientos en algunos niños como "él es el que pega".	Se me dificulta comunicarme con los niños debido a que no conozco a los niños, ni sus nombres por lo que me limita un poco al comunicarme con ellos.

				estrategias, tanto con compañeras y especialistas (UDEEI, educación física, ingles).	favorecer el desempeño del grupo o caso específicos.		
7	L.I.C	3°C	Pienso que si se tiene Claro que Hay que lograr se optimizan tiempos y efectivamente sale el trabajo tomando en cuenta la opinión es de cada quién	Si en su mayoría se expresan puntos de vista y comentarios asertivos.	Sí con alumnos tutores se integran los padres de familia y se fomentan estrategias en el grupo y trabajo entre pares	Claro siempre trato de evitar este tipo de situaciones retomando el En lo individual a los que requieren en ocasiones solicitando apoyo de personal y especialistas	Podría ser la falta de experiencia ya que eso brinda conocimientos que van apoyando e integrando las labores diarias las enfrentado siendo muy observadora para actuar lo mejor posible.
8	E. N.M	3°B					
9	L.G.E.	EDUCACIÓN FÍSICA	Sí, todos y cada uno de los trabajos a realizar son distribuidos equitativamente y se colabora con el personal.	si	Si	Si	---
12	T.A.P	DIRECTORA ESCOLAR					

ANEXO VI

PELÍCULA: UNA MANCHA DE GRASA

Director y productor: Víctor Vega Marín.
Cesar.

Libreto: Mario

Año: 1970

Clasificación: B-15 (15 años en adelante).

Tiempo: 60 minutos.

SINOPSIS:

Se trata de una historia que se desenvuelve en el barrio de una comunidad urbana marginada en donde existen problemas económicos que afectan a las familias principalmente a la infancia.

Victoria una maestra exigente, quien se dedica a planificar e impartir clases sin importarle la participación comunitaria y familiar hacían sus clases tediosas sin interés ni motivación para los estudiantes.

Lito un niño extrovertido que provenía de una familia pobre que tenía que trabajar para sustentar su familia.

Sus padres se aprovechaban de las circunstancias escolares desfavorables para bajarle la autoestima y convencerlo que dejara la escuela para dedicarse a trabajar con la única intención de sobreexplotarlo laboralmente. Sin embargo el niño no se dejó manipular por los padres.

El sacerdote de la comunidad quien era director de la escuela por su capacidad de empatía y liderazgo pudo sensibilizarlos ante la situación en que vivía el niño. Se cuestionó sobre las circunstancias en que vivía en relación con su desempeño escolar y como lo afectaba emocionalmente, e hizo ver la realidad a la profesora en que vivía el niño, le enseñó en donde vivía Lito, recorrió los contextos marginados que él recorría.

La profesora se dio cuenta que el ambiente en donde vivía el niño era nocivo para la sobreexplotación laboral, maltrato físico y psicológico por parte de sus padres, hizo reflexionar al docente las causas de su desempeño escolar.

La maestra al ver que el contexto influía en los aprendizajes de los niños decidió planear de acuerdo a las necesidades y problemáticas que existía en la comunidad, de esa forma los alumnos pudieron obtener aprendizajes de acuerdo a sus intereses , necesidades y a la vez se podía obtener apoyo educativo de acuerdo a su contexto social y cultural.