



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD D.F. CENTRO 094

“LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA
PARA VIVIR EN LA DIVERSIDAD”

T E S I S
PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA
P R E S E N T A:
LIC. GLORIA BARRIOS HERNÁNDEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA

MÉXICO D.F.,

MARZO 2015

AGRADECIMIENTO

Agradezco desde el fondo de mi corazón a cada uno de mis formadores, de los cuales admiro su calidad humana y su pasión por la enseñanza de un mundo lleno de posibilidades. Con su ejemplo de vida y profesión me motivaron no sólo a seguir adelante sino a emprender un camino de mayor compromiso y responsabilidad ética.

DEDICATORIA

*Dedico este trabajo al amor incondicional de mi padre porque:
Quien si no tú, conoce lo que siento y pienso,
de quien más pudiera aprender a vivir de la forma en que lo he hecho,
sin duda alguna, eres la columna vertebral de mi vida
y el mejor ejemplo de perseverancia y dedicación.*

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

México, D.F., a 12 de febrero de 2015.

**LIC. GLORIA BARRIOS HERNÁNDEZ.
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA :

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA PARA VIVIR EN LA DIVERSIDAD.

TESIS

A PROPUESTA DE LA DIRECTORA DE TESIS DRA. MARÍA GUADALUPE VILLEGAS TAPIA, 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 MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"**



**DRA. MARICRUZ GUZMÁN CHIÑAS
DIRECTORA**

**S E P
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. “MI SER Y ESTAR EN EL MUNDO”

- 1.1 Casandra: la palabra ignorada que auguraba desventura.....13
- 1.2 La sociedad olvidada y el quebranto de mi realidad..... 15
- 1.3 Educar y transformar: una necesidad personal y una responsabilidad social.....21
- 1.4 Incertidumbres de mi práctica docente, ante la soledad profesional vivida.....29

CAPÍTULO II. “LA INCLUSIÓN COMO UNA PRÁCTICA DOCENTE JUSTA Y NECESARIA EN LAS ESCUELAS”

- 2.1. Un acercamiento a un nuevo contexto social desafiante.....43
- 2.2. Un segundo momento de formación: una oportunidad para reeducarme.....53
- 2.3. La evaluación inclusiva y la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.....55
- 2.4. Las prácticas de exclusión: más que un problema a resolver.....64
- 2.5. La Comunidad de Aprendizaje como una esperanza posible.....72

CAPÍTULO III. “DISEÑO DE UN HORIZONTE DE ACCIÓN”

- 3.1. Una visión de futuro, como una posibilidad de construirlo.....78
- 3.2 Un horizonte de acción, como una necesidad de concretarlo.....81
- 3.3. Preparando la intervención.....90

CAPÍTULO IV. “LA INTERVENCIÓN COMO UNA UTOPIÍA DE LA INCLUSIÓN QUE SE CONSTRUYE DESDE LA COTIDIANIDAD”

- 4.1. Cuando los roles se convierten en una camisa de fuerza.....97
 - 4.1.1 En las paredes institucionales se pueden abrir ventanas.....97
 - 4.1.2 En los deberes y en los dilemas la responsabilidad ética es intransferible.....109

4.1.3	Contra el monopolio del discurso: el diálogo permanente.....	116
4.2	Para vivir en comunidad es necesario ceder el lugar: deslocalizar la alteridad.....	120
4.2.1	El sentido de comunidad y convivencia como una posibilidad de aprender juntos....	120
4.2.2	En la vida comunitaria, las familias también participan.....	129

CAPÍTULO V. “LA ESCUELA QUE DESEO: UNA UTOPIÍA QUE COMPROMETE”

5.1.	El presente de la profesión docente.....	135
5.2.	Hacia un nuevo horizonte de futuro.	143

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

Anexo 1. Informe Técnico. Episteme de la Investigación

Anexo 2. Ejemplos de Unidades Didácticas

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual resulta sencillo identificar las actitudes de individualismo que permean las relaciones sociales, la priorización de la inmediatez como forma de vida, la obsesiva búsqueda y ejercicio de poder que aniquila y violenta en las instituciones así como la necesidad apremiante de consumo que nos hace depender de lo que aún no existe y que sumado a las prácticas rutinarias nos alejan cada día más de la posibilidad de reconocimiento del otro, de pensar en tener una vida comunitaria y de valorar la experiencia de los sujetos en realidades compartidas o distintas.

Es preciso detenerse ante la velocidad desmedida y deshumanizante de la vida moderna, se requiere indagar y reflexionar sobre las estructuras que nos configuran y las estructuras que como sociedad formamos, pues en ocasiones son tan rígidas que se convierten en cárceles existenciales que al obviarlas terminan por exterminar la comprensión de una realidad subjetiva e intersubjetivamente vivida dejando sólo argumentos dados e impuestos, o según Skliar (2002) políticamente correctos y adecuados.

Pareciera que en educación no hacen falta más discursos pues éstos pululan en el ambiente pero muchos de ellos no reflejan necesariamente realidades particulares ni mucho menos surgen de la viva voz de los actores, pues gran parte de los problemas educativos de hoy día están relacionados con un doble mensaje, el que externamos y el que vivimos, ya que los docentes estamos entrenados para nombrar “lo bueno, lo viable, lo adecuado, lo que se nos espera oír”, de esta manera en ocasiones somos censurados en el habla y en la escucha porque cuestionamos no sólo nuestra propia forma de ser y estar en el mundo sino al propio mundo en el que estamos.

Es por eso que la presente investigación tiene como propósito reflexionar en una perspectiva de futuro que permita construir una escuela deseada por todos en donde los valores como solidaridad, equidad e igualdad luchen contra cualquier forma de autoritarismo, discriminación y exclusión.

De igual manera intenta aportar recursos metodológicos y didácticos a través del diseño y desarrollo de una propuesta de intervención cuyos logros o desatinos permiten reflexionar en las condiciones y posibilidades que existen para cambiar las formas de organización que imperan en las escuelas que no sólo aniquilan las expectativas de cambio sino que nos orillan a una lucha encarnizada entre los diferentes actores educativos a través de rumbos indefinidos e impuestos.

Por lo que el fundamento teórico de la presente investigación se basa en conceptos que apelan a nuevas formas de reconocimiento del otro y de su alteridad, así como en las posibilidades de diversificar el aula, democratizarla y responder a las necesidades de formación de los sujetos a través de diálogo para formar comunidades.

Fue así que considerando el propósito de la investigación decidí posicionarme desde el enfoque Crítico-Social ya que posibilitó la reflexión crítica en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social justo, digno y equitativo, además de permitirme ser docente-investigadora de mi propia realidad educativa con una intención transformadora, la cual a través de la línea de Investigación-Acción me permitió resignificar mi práctica docente para así poder crear de forma individual y colectiva procesos de cambio a través de una serie de propuestas didácticas en donde se privilegió la acción comunicativa.

Debido a esto resultó fundamental recuperar las creencias, valores, ideas, supuestos y representaciones de la realidad de los diversos actores por lo que a través de la Narrativa pude comprender, interpretar y sistematizar la práctica docente a través de instrumentos como el Diario Autobiográfico, la Trayectoria de vida y la Entrevista Biográfica Profesional cuyos datos permitieron la escritura de relatos en los que se revalora el pasado, se resignifica el presente y se visualiza el futuro, descubriendo así, los sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados.

Ante esto, pudo ser suficiente relatar la experiencia de los diferentes actores, sin embargo, se utilizó el “Mito de Casandra” como metáfora convirtiéndose en un recurso indispensable de creación de significado, ya que constituye una forma creativa y no

pertinente a una referencia habitual de términos, por lo que nace con ella una nueva referencia y por lo tanto, un nuevo sentido de la realidad narrada.

Es así que el presente trabajo de investigación está compuesto de cinco apartados en los que se narra desde la voz y cotidianidad de los actores, la necesidad de reconocer y modificar prácticas educativas que generan exclusión; de igual manera relato los sueños que me motivaron y guiaron para tomar decisiones ante el reto de diseñar y desarrollar una propuesta de intervención reflexionando en las posibilidades y dificultades inherentes a todo ideal de transformación, así como las posibilidades de hacer extensivo el sueño a otros horizontes de futuro.

De esta manera, la presente investigación tuvo un orden de construcción que si bien es cierto no es lineal ni rígido si exige coherencia y articulación en cada uno de sus aspectos. El punto de partida y el cual constituye el primer capítulo fue narrar mi autobiografía profesionalizante en donde se recuperan experiencias de exclusión social vistas, vividas y sentidas fuera del ámbito educativo pero que sembraron en mí el ideal de la profesión docente, motivaron mi proceso de formación y forjaron mi visión y expectativas sobre la práctica educativa reconociendo en ella las dificultades del trabajo cooperativo debido a una cultura individualista, al abandono de los docentes por parte de las instituciones y de la soledad habitual con la que convivimos.

Una vez que inicie mi vida profesional, existió una constante añoranza entre lo que pensaba que era la docencia y una realidad que en muchas ocasiones aniquila cualquier expectativa de mejora, sin embargo, reflexioné en que las problemáticas que existen en las escuelas no son ni únicas ni aisladas por lo que en el segundo capítulo paso de narrar una serie de experiencias individuales a la comprensión de una realidad compartida a través de un proceso de evaluación inclusiva en donde uno de los recursos utilizados para la recolección de datos fue la aplicación del Index for Inclusion de Tony Booth y Mel Ainscow (2000) cuyos resultados permitieron construir una matriz de codificación e interpretación que posibilitó delimitar el problema pedagógico.

Se identificó que en el clima institucional los docentes establecían relaciones personales de respeto, sin embargo, a nivel laboral existía una cultura insuficiente de autoevaluación individual y colectiva que permitiera discutir problemas sin generar conflictos, así como tomar decisiones consensuadas que posibilitaran la búsqueda de soluciones pertinentes ante diversas situaciones, entre ellas la atención a la diversidad.

Si bien es cierto que este problema pedagógico puede aparecer en espacios distintos a los indagados, su importancia radica según Suárez (2004) en la oportunidad que se tiene para comprender un universo de prácticas individuales o colectivas que se recrean en una determinada geografía e historia singulares, por lo que este proceso de investigación fue orientado por dos preguntas:

¿Qué prácticas educativas deben de ser transformadas para que los actores educativos participen de forma activa y cooperativa en la escuela?

¿Qué estrategias permiten incrementar la participación, el diálogo, la convivencia y la toma de decisiones de los diferentes actores educativos?

Por lo anterior, el supuesto de intervención se centró en el desarrollo de competencias deliberativas que favorecen las formas de participación y toma de decisiones colectivas a través del aprendizaje dialógico al orientar y coordinar las acciones de los actores educativos para formar una comunidad de aprendizaje.

Es así que los anhelos de cambio derivados de la identificación del problema pedagógico y una posible solución eran insuficientes sin una manera de poder incidir en la realidad, es por eso que en el tercer capítulo aparecen de forma concreta los principios curriculares de la propuesta de intervención y las competencias a desarrollar en los docentes, educandos y padres de familia a través de un diseño pedagógico organizado en Unidades Didácticas, modelo propuesto por Arnaiz (2003) ya que posibilita crear condiciones de apoyo que impliquen a toda la comunidad educativa.

La prioridad de la intervención con los diferentes actores fue en todo momento posibilitar mayores oportunidades de aprendizaje al promover la cooperación y el respeto considerando las características y necesidades de todos, con la intención de generar una organización escolar menos burocrática y más incluyente como lo es la comunidad de aprendizaje en la que se plantean metas comunes, convicciones, anhelos y valores compartidos.

Sin embargo, intentar transformar la realidad implica vivir procesos inesperados, motivantes e incluso detonantes de más cuestionamientos dada la distancia entre lo esperado, lo alcanzado y lo posible, es por esto que en el cuarto capítulo, se privilegia no sólo la experiencia de los diferentes actores en relación a la propuesta aplicada sino a su palabra como aquella que merece ser escuchada y que permite desde la cotidianidad, comprender la realidad sin sentenciar necesariamente alguna acción.

Esto implicó un proceso metodológico específico a partir de la recolección, selección, análisis y codificación del dato empírico para que a su vez fuera posible interpretarlo y comunicarlo a través de la narrativa, sin embargo, comunicar lo que piensan y sienten otros no era suficiente ya que no sólo fueron importantes los logros o desaciertos de la intervención sino el aprendizaje que dejó la experiencia del trabajo cooperativo por lo que en el quinto capítulo, se privilegia la reflexión como elemento clave de la resignificación dada a mi práctica docente después de éste proceso de formación académica, considerando aspectos de carácter pedagógico como el replanteamiento de la propuesta de intervención dándole su justa importancia al carácter ético que orientó y orientará mis acciones, sueños, anhelos y esperanzas.

En los anexos se encuentra un informe técnico el cual resulta medular en este proceso de investigación ya que contiene un arduo y detallado trabajo metodológico que sustenta epistémicamente lo que desde la narrativa se consideró necesario comunicar desde un inicio hasta el final. De igual manera aparecen las unidades didácticas diseñadas y aplicadas a lo largo de la propuesta de intervención.

Es así que en la presente investigación se intenta reflexionar sobre las posibilidades de construir una realidad diferente, en donde el proceso educativo busque con mayor insistencia permitir a los sujetos ser legítimos otros (Maturana, 2009), un otro que en el aprender se sienta reconocido sin ser mirado como diferente sino valorado en su diferencia. Es por eso que una propuesta de intervención como ésta no resulta suficiente ni transforma de manera radical las dificultades vividas, sin embargo, abre un sendero posible y esperanzador que muestra en su existencia que en educación no todo está dado ni determinado.

Las experiencias más gratificantes durante la intervención tienen que ver con la resignificación de la relación que establecimos los diferentes actores educativos, pues se convirtió en una más humana, particular y respetuosa del otro, donde intentamos alejarnos “del deber ser”, y en donde no antepusimos las acciones del otro sino la responsabilidad hacia él.

Con los docentes se aprovecharon todas las oportunidades existentes en el espacio escolar para el intercambio de experiencias, dilemas, preocupaciones y para construir con algunos, decisiones conjuntas y formas de apoyo mutuo buscando un beneficio común dentro de esta realidad sentida y compartida.

Con los padres de familia se tuvieron encuentros muy afortunados porque bastó con abrir oportunidades y espacios de participación pensando en lo que ellos necesitaban, se identificó a través de este proceso de intervención el gran abandono que viven por parte de la escuela, pues aunque siempre se les invita a estar presentes, se les termina pidiendo y exigiendo herramientas que poco nos interesa proveer, su constancia y entusiasmo dieron cuenta de la gran deuda que se tiene en su atención.

Con los educandos reafirmé mi voluntad de formar para la vida, pues me di la oportunidad de escuchar sin censura, de considerar las formas en que desean aprender y lo que les gustaría cambiar dentro de su experiencia escolar, además de cuidar mis acciones y mis palabras privilegiando su otredad. Sin embargo, fue una tarea difícil porque los docentes

sometemos de forma sutil o violenta y de forma intencional o no, terminamos provocando lo que Maturana (2009) denomina, situaciones de dolor en los espacios educativos.

Es en relación a los logros y a los sueños de cambio que existe la necesidad no sólo de replantear ésta propuesta de intervención, sino seguir cuestionando la realidad y abriendo la posibilidad de seguir investigando en ella, pues en las condiciones laborales de los profesores y las dinámicas escolares de hoy día, existe un campo amplio para ser arado pues los maestros también deseamos ser reconocidos y escuchados, vivir prácticas inclusivas para poder generarlas es uno de los mayores retos al que nos enfrentamos en estos tiempos tan coyunturales, donde cada día será más difícil visualizar una vida en comunidad porque es enseñar lo que nunca hemos aprendido o lo que quizá nunca nos permitirán aprender.

Son justamente estas circunstancias las que nos deben fortalecer para no desfallecer en el intento, pues una comunidad de aprendizaje no se mide por integrantes sino por la interdependencia que la caracteriza, por el anhelo de compartir metas y por una utopía esperanzadora y posible de realizar, mientras la voluntad nos acompañe.

CAPÍTULO I. “MI SER Y MI ESTAR EN EL MUNDO”.

1.1 Casandra: la palabra ignorada que auguraba desventura.

*Y esa doncella que Apolo inspiraba en frenesí
vehemente, ved como Agamemnón, desdeñando a
los dioses y a los hombres, ha hecho suya a Casandra.*
Eurípides, *Las Troyanas*, 1978

En la presente investigación se utilizó la metáfora del Mito de Casandra ya que según Lindón (1999), un mito permite estructurar la narración a partir de un conocimiento colectivo cuya virtud es posibilitar la interpretación de experiencias individuales en términos sociales, creando así nuevos significados. La figura de la profetisa troyana aparece en obras de trágicos griegos como Esquilo (458 a.C.) en *Agamemnón* y Eurípides (415 a.C.) en *Las Troyanas*, y cuyas características del personaje están en función de sus planteamientos ideológicos, motivados principalmente por las circunstancias históricas que les tocó vivir, es por eso que no existe una versión única sobre el mito, por lo que señalaré algunos de los aspectos más importantes ya que algunos fueron recuperados en la narrativa y otros posibilitan comprender el propio mito.

El origen de Casandra se encuentra en *La Iliada* de Homero (siglo VIII a.C.), en donde se dice que es hija de Hécuba y Príamo, rey de Troya. En la obra se caracteriza como una mujer muy bella pero sin algún dote sobrenatural y comprometida con un caudillo que muere en batalla, sin embargo, esta cualidad estética ha dado pie a múltiples versiones, entre ellas, que fue su belleza la que cautivó al dios Apolo y por la cual le ofreció el don de la profecía a cambio de su amor, accediendo en un principio y rechazándolo después, fue que Apolo pensó en castigar su engaño y traición dejándole el don de predecir el futuro pero quitándole el de la persuasión.

Sin embargo, en las obras de los dramaturgos griegos, las características de Casandra son diferentes, en la obra de Esquilo (458 a.C.) por ejemplo, es una mujer que está en el umbral de lo humano y lo divino, aparentemente loca por las visiones que tiene y la cual se queja de forma constante del dios Apolo, pero la versión del poeta sobre la relación del dios y la profetisa no induce a pensar que exista una historia de amor, más bien se considera la

presencia de Apolo como un deseo de incluir una impiedad que justifique el castigo del personaje.

En el caso de Eurípides (415 a.C.), la relación de Casandra y Apolo tiene que ver con un ofrecimiento de su virginidad como una consagración a lo divino, sin embargo, al convertirse en esclava y obligada a ser concubina de Agamemnon, esta promesa es incumplida por lo que abandonada por dios, clama venganza por la muerte de los suyos, y sabiendo que se dirige a su deceso es feliz porque con el destruirá al enemigo.

Es así que Casandra es de alguna manera un personaje secundario en la tragedia griega pero no por eso irrelevante, sin embargo, la falta de persuasión la hizo ser ignorada, situación que en todas las versiones de su vida, le causan dolor e impotencia ya que el sufrimiento se convierte a la vez en un camino a la sabiduría.

De la misma manera, hoy día los docentes pasamos a ser personajes secundarios en la trama que se teje dentro del sistema educativo, pues no sólo somos ignorados sino que se espera de nosotros absoluta obediencia dejándonos claro que no somos indispensables, mucho más si, al igual que yo, pertenecen a Educación Especial.

Anticipando el futuro, Casandra profetizó la caída de Troya, trayendo consigo la desgracia de ser tratada como loca, pues hasta su madre Hécuba le decía: “_ ¡Ni el destino cruel ha podido devolverte la razón! Sigues siendo la misma que delira en mística locura.” (Eurípides, 1987:269). Por lo que a lo largo de su vida, la facultad de Casandra se convirtió en una maldición siendo éste el rasgo por el que la elegí para desarrollar esta narrativa, pues me identifiqué al reflexionar que no basta tener un pensamiento crítico, analizar y comprender la realidad o mirar lo que otros ignoran para poder ser escuchada.

Al igual que ella encaró la vida de frente, siempre de forma honesta y responsable, en la soledad o acompañada pero nunca en la pasividad y la indiferencia, sin embargo, al igual que Casandra a veces mi palabra ha sido ignorada dada mi poca experiencia laboral y mi edad en comparación con quienes dictaminan la realidad que en ocasiones me aprisiona, pues pareciera muchos dan por hecho que la realidad no puede cambiar y que resulta en vano intentar hacerlo.

El sistema educativo es como el dios Apolo, pues no sólo me formó, sino que también intenta dictaminar mi actuar pidiéndome absoluta obediencia, razón por la que lo cuestiono irremediablemente, tanto que a veces me hace pensar que puedo rechazarlo, sin embargo, él también sabe cómo aquietar mis aguas para que durante la tempestad no me convierta en un fenómeno atípico sino en uno más del entorno.

Con el mito de Casandra, irremediablemente me cuestioné sobre ¿Cómo transformar la realidad con la palabra silenciada y oprimida?, ¿De qué sirve predecir que la división entre actores educativos sólo acarrea desgracia a las escuelas?, no se trata de fatídicas preguntas, más bien, la lucha por contestarlas motivó mi proceso de formación en la Maestría.

1.2 La sociedad olvidada y el quebranto de mi realidad.

*Supo del hambre y de las guerras de siempre
de bufones celebrando el odio bailando entre hogueras,
de despedidas y de monstruos minerales
bebiendo insaciables la savia dulce del planeta.*
Ismael Serrano, Casandra, 2007

A lo largo de mi vida, continuamente me había preguntado sobre la razón de ser y estar en el mundo, no creo que bajo ninguna circunstancia los seres humanos ocupemos un lugar físico o espiritual como complemento escénico de una realidad inexorable, tengo la convicción de que yo no nací para ser ornato, sin embargo, cuando el vivir se convirtió para mí en una serie de acciones que cumplir y un tiempo que gastar, caí en un espacio de comodidad permeada de una falsa certidumbre, ocupada de mis logros y alejada de los demás, parecía haber perdido el rumbo en un mundo donde ciertamente nunca estuve sola.

Sin embargo, la vida y el dueño de ella trazó un camino para mí pues me encontré con el amor, con ese amor que Levinas (1993) considera originario y mandato en la medida en que el encuentro con el otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él. Este amor me hizo mirar por primera vez fuera de mí, me mostró al otro, a ese otro que maté una y otra vez con mi indiferencia, mi apatía y con un discurso frío e indolente.

Por lo tanto, este nuevo modo de mi estar en el mundo, fue posible por la “única emoción que posibilita el encuentro con el otro que es el amar, generando un espacio relacional en que uno mismo, el otro, la otra y el otro pueden surgir en su legitimidad” (Maturana, 2009:

146), y como el amor se traduce en acciones resultó necesario salir del sepulcro, resucitando a una vida con los otros.

Es por eso que después de la preparatoria me di la oportunidad de vivir con sentido e incertidumbre, pues me generaba tristeza y preocupación cada encuentro con la realidad que observaba con otros sentidos dados por el amor; yo sólo tenía 18 años, en aquellos momentos, estábamos viviendo la conclusión del sexenio de Vicente Fox Quezada, quien dejaba la silla presidencial al igual que la desesperanza en una sociedad que confió en la transición y que se desilusionó de ella porque anhelaba quitarle el poder no sólo a un partido, sino a un gobierno que invisibilizaba las necesidades apremiantes de millones de ciudadanos en educación, salud y seguridad, entre muchas más.

Paradójicamente se cumplían diez años del asesinato de Luis Donaldo Colosio que claramente perteneciendo a un partido dominante, prometía un México que nunca llegó, uno en donde los derechos de todos los mexicanos fueran respetados a través de la existencia de igualdad de condiciones que pudieran hacer frente a la terrible impunidad que ha imperado y que hasta nuestros días lacera el escudo nacional.

Ciertamente para entonces, mis compañeros ya habían decidido qué estudiar o qué hacer de sus vidas pero yo no sabía exactamente a qué dedicarme, en mi interior el amor me invitaba a trazar un proyecto de vida en función del servicio para construir una edificación cimentada en roca y no en arena, había llegado el momento de trazar un camino quizá con imprecisiones propias de la juventud pero aprendiendo de la vida misma, y es que encontrarle sentido y satisfacción al vivir se convirtió en uno de mis anhelos y al no saber qué carrera elegir decidí integrarme a una comunidad religiosa para ser misionera católica laica, y más que eso, atendí a un llamado y a una invitación que quizá estaba prevista desde mucho antes de que yo naciera.

Sin embargo, aceptar invitaciones no siempre significa una certidumbre de felicidad, mi vida para entonces tomó un giro inesperado enfrentándome a un reto mayúsculo que fue vivir en comunidad, pues ¿Cómo aprender a dar si primero esperaba recibir? ¿Qué implicaba vivir con el otro cuando por muchos años fui hija única? ¿Cómo trabajar por los demás sin pago alguno? Y es que para ser misionera pasé por un largo proceso de renuncia

de la autonomía del yo¹ (Levinas, 1993), una lucha que ni de pie ni de rodillas resultó sencilla.

Convivíamos jóvenes de diversos estados, con estructuras completamente diferentes pero con una sola meta en común que era servir al prójimo; un prójimo que no es cualquier otro, es el otro hombre en cuya relación de proximidad no basta el reconocimiento, pues “el otro es primero, por eso mi conciencia soberana no es la cuestión primera” (Levinas, 1993:138), esto significaba para mí, una responsabilidad del servir.

De esta manera, aprendí que la vida comunitaria es casi imposible de amar en la medida en que no exista una renuncia a la mismidad (Skliar, 2002). Los días eran muy largos, todos teníamos trabajo que consistía desde la preparación de los alimentos hasta el tallado de los pisos, ventanas o podado de los jardines, eran jornadas de servicio común, estudio y oración, sin importar la edad, el género ni la disposición.

A veces pienso que las religiosas veían mi obstinación y me dejaban los trabajos necios como sembrar en una huerta más infértil que el desierto y cuya tierra era más difícil de remover que mis individualidades, así que cuando por fin miré a los demás con mayor caridad y valoré su trabajo que también me beneficiaba como parte de la comunidad, aprendí a ser más feliz y ante el cambio de actitud también me miraron diferente, por lo que egresé de manera anticipada.

Estuve realizando diferente apostolado con dos misioneras más en Tijuana, Ensenada y Mexicali, encontrándome con migrantes de Oaxaca, Chiapas y Guerrero que al no poder cruzar la frontera vivían en cinturones de miseria, construían casas provisionales de hules o láminas, en cerros deslavados y olvidados, sin agua potable y sin luz, y aún más grave, sin ninguna posibilidad de regresar a sus comunidades por falta de múltiples recursos y oportunidades sumado a la desesperanza vivida en sus lugares de origen y por la cual huyeron.

¹ La autonomía del yo tiene que ver con la forma en que Emmanuel Levinas considera al ser, ya que para él, lo que comienza en el ser y acaba en el ser sólo busca la afirmación del ser, por lo que es indiferente ante el otro y sólo promueve el ejercicio egoísta del derecho a existir y de preservar el ser, por lo que incita a la destrucción del otro, a la violencia y a la aniquilación. Es por eso que la renuncia a la autonomía del yo conlleva a un acto ético en el que antepongo la alteridad buscando responsabilizarme de ella.

Su expresión lingüística se convertía en una barrera más para hacer valer sus derechos ante la imposibilidad de comunicarse con las autoridades sumado a la indiferencia y discriminación de éstas, sus hijos no iban a la escuela porque no tenían documentos y difícilmente podían alimentarse, sencillamente parecían no existir, vivían su realidad solos y seguramente desde mi casa, por muy absurdo que parezca, nunca hubiera pensado en ellos.

Por otro lado quienes eran originarios de esos estados fronterizos tampoco tenían condiciones dignas, me encontré con personas enfermas o ancianas que vivían de la caridad de las personas y en situaciones de insalubridad y soledad, a muchos jóvenes que en sus expresiones sociales y culturales encontraban una forma de cometer delitos o ser presa fácil de la delincuencia organizada cuando paseaban por calles poco iluminadas e infestadas de autos inservibles que servían muchas veces de guarida.

Con esto no trato de caracterizar tradicionalmente a la exclusión vista desde la pobreza o el desempleo pues la exclusión no es ni está en el sujeto, no es su propiedad o su herencia, si es acaso algo, puede ser:

“La muerte de ambos lados de la frontera; es la separación y la yuxtaposición institucional indiscriminada, es el aniquilamiento del otro, la negación de ejercer el derecho a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, que impide la pertenencia de un sujeto a una comunidad de derechos, el derecho irreductible a la diferencia”. (Skliar, 2002:70).

Me cuestionaba sobre el por qué salir de mi casa para encontrarme con esto, ¿Qué podía hacer yo contra esas condiciones de injusticia y desigualdad? ¿No sería más sencillo ayudar a distancia y seguir en mi camino y con mis planes?

Fue hasta entonces que me encontré cara a cara con la desigualdad social, pues esa realidad era un rostro que sin ser material, inauguraba “una relación ética por excelencia, de aquí entonces que la negación del otro se exprese en la invisibilización, en no ver ese rostro que interpela, negación que puede expresarse incluso en la búsqueda del aniquilamiento del otro” (Cabrolié, 2010: 323), ya que no es lo mismo conocer números o cifras de pobres por televisión que visibilizar sus carencias y necesidades sin intermediarios.

Frecuentemente me cuestionaba ¿Cómo era posible que las personas sobrevivieran en esas condiciones?, quizá en el fondo, mi mayor tristeza era imaginar la infancia de mis padres que vivieron en situaciones similares y se me desgarraba el corazón, sobre todo porque también migraron de sus estados buscando una vida más justa y digna, llegando a una ciudad de su propio país que poco los miró. Por fortuna, para mi padre, el ejército se convirtió en un recurso con el que enfrentó su marginación y la educación significó para él la única posibilidad de transformar su realidad pese a que le implicó una lucha por acceder a un derecho dada la adversidad para asistir a la escuela desde su infancia.

En la realidad que me estaba tocando vivir, en ese espacio y en ese tiempo deseaba que mi caridad acompañara el dolor y la desesperanza de muchos, la vida en la misión se convirtió en una posibilidad de olvidarme de mí sirviendo a los demás.

Así, entre la realidad vivida y el clima despiadado de la frontera, en una mañana invernal, ante la advertencia de no salir de casa por un frente frío, mis hermanas y yo recordamos a nuestras familias y lo que abandonamos en casa, parecía que nos habíamos desprendido de muchas comodidades y afectos pero cuando prendimos el radio y escuchamos las noticias hicieron eco en mí datos fríos que aunque por sí solos no podía ignorar, en el fondo resultaban sólo eso, cifras sin rostro y sin nombre.

El locutor indicó que el número de personas en situación de pobreza ascendía considerablemente calculando que casi la mitad de la población vivía en condiciones de marginación, estimando desde la pobreza alimentaria hasta la de patrimonio, y a diferencia de los analistas, nosotras como misioneras si conocíamos nombres, apellidos, necesidades e historias de vida, no de millones pero si de sujetos excluidos y oprimidos, siendo realistas, lo que nosotras decidimos dejar fue por voluntad a diferencia de aquellos que nunca habían tenido nada o que sencillamente se les había arrebatado todo de manera infame.

Mi experiencia de misionera me llevó a reconocer situaciones vividas en México que no me hubiera imaginado quedándome en mi casa con una postura acrítica de la realidad, reconocí en la diversidad aspectos positivos o favorables para el tejido social como son la cultura y sus múltiples expresiones, la identidad comunitaria de sus pueblos, las formas de

organización ciudadana o el activismo de algunos sectores en la defensa de los derechos humanos o de protección a los animales.

Sin embargo, el olvido a quienes viven en condiciones de desigualdad también nos va debilitando como sociedad, por un lado no se observa una aplicación justa de la ley para todos, vivimos en un ambiente de impunidad, inseguridad y corrupción dentro de las instituciones que se supone están a nuestro servicio.

Pululan las manifestaciones de violencia en la calle, centros de trabajo u hogares como recurso para la solución de conflictos, permeando incluso en la vida de las escuelas; la pobreza extrema y el desempleo han limitado a muchas personas a ejercer de manera plena sus derechos, los grupos étnicos siguen siendo marginados y depositando incluso, en “el sueño americano”, todas sus esperanzas a pesar de que las medidas utilizadas para cuidar aquella frontera son cada vez más inhumanas y discriminatorias, además de que no podemos ocultar que transitar en nuestro país en calidad de migrante también se ha convertido para muchos, en un dolor inimaginable.

Es así que, al observar de manera cotidiana todos estos sucesos, reflexionaba sobre la manera de no ser sólo espectadora sino convertirme en un elemento activo de la sociedad en donde pudiera transformar aunque sea, un aspecto de ella.

Me daba cuenta de que mis palabras por sí mismas convencían ante la desesperanza vivida y animaban a continuar a quienes me oían pese a la miseria e injusticia de la que eran cautivos, la palabra predicada no era mía pues yo sólo era en un instrumento que intentaba ser bálsamo para las heridas de las personas, sin embargo, la actividad que realizaba aunque importante para mí, resultaba insuficiente, mi realidad sobrepasaba mis posibilidades de entenderla y al igual que Casandra, también clamaba: “_¡Apolo! ¡Apolo! ¡Tú que me arrebatas! ¿Adónde me condujiste? ¿A qué guarida?” (Esquilo, 1980:108), y ahora, ¿Qué quieres de mí?

Como no existían condiciones de igualdad y de justicia y no estaba en la posición de esperar a que el cielo resolviera todo, de alguna manera mi encuentro con el amor había resuelto mi indiferencia así que después de dos años de apostolado, regresé a mi casa con

la certeza de querer ser docente, como una posibilidad de incidir en la realidad recordando aquellos rostros que carecían de lo que Bolívar (2008) llama capital cultural mínimo. Esa necesidad de servicio me fortaleció para depositar mi confianza en la educación y en las posibilidades que en ella existen para que los sujetos se enfrenten a las adversidades.

1.3 Educar y transformar: Una necesidad personal y una responsabilidad social.

*Cassandra vio en sueños el futuro
en la sombra de una pesadilla, Cassandra leyó
los versos de ese poema que aún no han escrito
los dioses que riendo la hirieron con su maldición.
Ismael Serrano. Cassandra, 2007*

Fue a partir de la experiencia de ser misionera que pude interpretar mi realidad al mediar lo que hasta ese momento me resultaba extraño, como las condiciones de exclusión de los sujetos y lo familiar como la propia exclusión de mis padres, “delimitando unidades culturales como unidades de sentido adjudicándoles una identidad y un valor” (Larrosa, 2002: 81), por lo que desde el principio, la docencia significó para mí una posibilidad para “reacomodar la casa”, no con una actitud mesiánica ni de agigantadas expectativas sino como una profesión noble y éticamente responsable del otro, aprendiendo en comunidad.

Recordar a aquellos niños indígenas, con manchas en sus rostros y desnutrición en sus cuerpos, víctimas del abandono de sus pueblos y de la migración de sus padres es que construí una noción de educación, ya que considero que no sólo es un derecho, sino también una posibilidad de conocer, crear y transformar diferentes horizontes en donde los sujetos toman conciencia de su existencia y compromiso con la sociedad y en el que la práctica educativa está obligada a rechazar cualquier tipo de inmovilismo, apatía o silencio, pues nada puede cambiar tan sólo con las buenas intenciones.

Este carácter y convicción me ha llevado a reflexionar junto a Freire (2004) en que en la medida en que seamos capaces de intervenir, decidir, cambiar o transformar el mundo nos convertimos en seres éticos. Es entonces que la práctica docente se ha convertido para mí en la posibilidad de revalorar en sí misma la responsabilidad de contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva, en donde todos los sujetos sean reconocidos, tratados con respeto y generando condiciones de participación equitativa.

En mi práctica docente intento no olvidar que la educación debe responder a las necesidades y condiciones de los sujetos buscando desarrollar sus capacidades para que a su vez puedan contribuir al bienestar común. Conjeturo que si algunos sectores de la población se quedan sin una formación educativa, a la larga perdemos todos ya que acrecentamos los niveles de vulnerabilidad, segregación o marginación de dichos grupos, así lo refiere la UNESCO (2000) pues la educación es tanto un derecho humano como un medio vital para promover la paz y el respeto de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales. Por lo tanto, implica una condición de igualdad hablando de la oportunidad de tener acceso a ella y de equidad hablando de su pertinencia y adaptabilidad.

Con este proyecto de vida que inició con una invitación al servicio de los demás, es que decidí ingresar a la Escuela Normal de Especialización (ENE)², fue así que al inicio la Educación Especial significó para mí el medio por el cual los “diferentes” tenían la oportunidad de ejercer su derecho a la educación, no visto sólo desde la legalidad sino desde una condición de ser humano digno, libre y responsable, a pesar de las marcas de diferenciación que han lapidado la discapacidad.

Si bien es cierto que en mi niñez o adolescencia no figuró la docencia ni como empleo, los caminos inciertos del amor sembraron en mi la necesidad de actuar, mi vocación fue justamente este llamado que me colocó en el lugar adecuado y que le dio sentido a mi vivir pues a través de la profesión docente pude resignificar mi existencia junto a los otros, aunque los otros no necesariamente se dieran cuenta.

Ingresar a la ENE me dio la posibilidad de formarme como docente, la especialidad en ceguera implicó regresar a mis orígenes, al encuentro con el amor, a negarme a regresar a la ceguera espiritual que laceran más la vida en común que el déficit mismo, mirar sin los ojos se convirtió en la necesidad de comprender lo que en apariencia no existe.

Sin embargo, debo de reconocer que al inicio de mi formación profesional estaba en un error, pues sentía a la licenciatura como una extensión de la preparatoria donde se tenía que

² De ahora en adelante para referirse a la Escuela Normal de Especialización se empleará la sigla (ENE).

“pasar por pasar”, sin darle seriedad y disciplina a mi formación docente aún a pesar de las experiencias que me llevaron a decidir ejercer esta profesión.

Afortunadamente, siempre en medio del caos, habrá quien guarde la cordura y se maneje con convicción y coherencia; quien camine sobre las aguas impulsados por sus ideales; reconozco, admiro y estimo a mis formadores que con su ejemplo, rigor y discurso reflexivo me permitieron comenzar con un verdadero proceso de formación y reeducación, no encuentro las palabras idóneas para manifestar mi profunda admiración por ellos, había maestros que nos insistían en el hábito de la lectura, la reflexión de nuestros actos y hasta en los hábitos indispensables para el trabajo como el ser puntual y ordenado.

Aunque muchos compañeros manifestaban su inconformidad ante los formadores exigentes, yo le agradezco al amor haberlos conocido, eran pocos pero suficientes, usaban diferentes lenguajes intentando que entendiéramos que México ya estaba cansado de lo mismo, que esas acciones que criticábamos tanto de los profesores en servicio, era lo que terminaríamos haciendo sino nos responsabilizábamos de nuestra formación en la ENE, que la calidad la hacíamos de forma individual y no la escuela por sí misma, daban más horas de las que les pagaban con tal de que avanzáramos en nuestros procesos de formación, y aunque sus estilos eran variados e incluso incompatibles, logré identificar que algo que compartían era la preocupación por la educación en este país, empezando por los que serían también responsables de educar.

Quizá en el fondo sabían que “mientras no se trate a los profesores como profesionales, no se podrá esperar de ellos que contribuyan, como profesionales, a la mejora de la educación” (Moya, 2011:106), aunque de la misma manera hay que conducirnos porque la ética en la práctica se asocia al compromiso y a la responsabilidad; sin temor a equivocarme considero que eran los objetivos formativos de mis maestros.

Me di otra oportunidad, aprendí a mirar distinto y a caminar de manera diferente, no me desgastaba por situaciones superfluas ni por simular mi estancia en la ENE, poco a poco fui cambiando de actitud, dejé de sufrir la escuela y revaloré la idea que tuve al querer estudiar ahí desde un inicio.

Por otro lado, en los periodos de práctica de cada semestre me cuestionaba acerca de lo que veía, algunos maestros a disgusto de su trabajo, ignorando las situaciones apremiantes de sus educandos, rechazando a los que, según ellos, tenían dificultades para aprender, docentes celosos de sus niños y aulas, con actitudes individualistas, algunos que llegaban tarde y otros que sólo ocupaban la pluma para firmar su cheque, qué razón tenían mis profesores cuando me insistían en que si no quería ser reflejada en esos espejos me pusiera a estudiar, sin embargo, juzgar por lo que veía era sencillo, pero ahora que intento observar esas actitudes a la luz de la propia experiencia, resultan un tanto comprensibles.

En aquellos años con un ímpetu no trastocado, los maestros en servicio al mirarme, no se cansaban de decirme “_¡Así como tú era yo, con los años se quita!”, como si desarrollar una actividad profesional de manera responsable fuera algo patológico, o que decir de mis compañeras que no se cansaban de decirme “_Utópica, las calificaciones no significan nada, tu haz como que estudias, de todas formas aprobamos”, sin embargo, para mí las calificaciones se convirtieron en un regalo extra y en la posibilidad de una beca, además de que sería una total mentira si algún estudiante dijera lo contrario, somos hijos de un sistema educativo que nos ha clasificado desde la eternidad y en el que desafortunadamente aprendimos a valorarnos a partir de un número.

Transité de una visión asistencialista y de caridad a la preocupación por ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas y serias, a desarrollar las máximas potencialidades de mis estudiantes sin que resultaran determinantes sus condiciones personales, físicas, cognitivas o sociales, aprendí a exigirles en función de lo que podían lograr y observándolos como otro yo, con el derecho de tener un proyecto de vida y con la posibilidad de alcanzarlo.

Ya en el último semestre, realicé mis prácticas profesionales en un Centro de Atención Múltiple (CAM)³ de nivel laboral con un grupo de alumnos adolescentes cuya discapacidad no me angustiaba ya que no era en un sentido estricto un problema, esos

³ De ahora en adelante para referirse al Centro de Atención Múltiple se empleará la sigla (CAM). Es un servicio escolarizado de Educación Especial donde se ofrece educación inicial, básica y laboral a niñas, niños jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Así mismo ofrece formación para la vida y el trabajo.

vinieron después cuando observé que pese a sus posibilidades de aprendizaje, los rodeaba una comunidad escolar llena de prejuicios que no confiaba en ellos ni les ofrecía nada, sus contextos inmediatos estaban permeados de violencia, narcotráfico y adicciones.

Vivían en colonias altamente marginadas, con padres o familiares en reclusorios por delitos que graves o no, resultaban ser parte de su cotidianidad, y en estas circunstancias se sumaron mis miedos, desconfianza y bajas expectativas, pues ¿Qué podía yo cambiar en una realidad tan desafiante?, aunque lo negara, la finitud humana me había traicionado.

El encuentro con los otros desde mis razones me imposibilitaba escucharlos, mirarlos y reconocerlos, hasta que recordé que para trascender hay que servir, en el tiempo y espacio necesario así que intente despojarme de mis vestiduras y fue así que en medio de mi silencio indiferente fueron llegando a mis oídos sus voces y con ellas sus significados dentro de un taller de herrería en donde mandaban a los que como coloquialmente se dice, resultaban ser causas perdidas para el resto de profesores.

Cada día, llegaban a la escuela con las buenas nuevas de la colonia, cualquier medio de comunicación resultaba poco verídico ante la honestidad de mis adolescentes al dar las noticias, “_¡maestra! a fulano lo metieron a la cárcel..., a sutano lo acuchillaron en su casa..., robar es bueno porque con ese dinero me traen a la escuela..., cuando sea grande voy a vender churros de mota en el metro”... y aunque en las primeras semanas sentía temor y desconfianza, ser maestra me colocaba en una posición diferente, era ajena a su mundo, mi manera de mirarlos con el tiempo y sin razones resultaba más amable, comprensiva y respetuosa.

A lo largo del ciclo escolar iban desapareciendo mis prejuicios, más bien intentaba mirarlos con más aprecio que con miedo porque en el fondo imaginaba a niños en cuerpos de adultos, acostumbrados a ciertas acciones aprendidas en sus casas y reforzadas en la escuela.

Eran muy violentos entre sí, los golpes entre ellos estaban a la orden del día, las palabras altisonantes pululaban pese a sus dificultades articulatorias, algunos las utilizaban, considero yo que sin afán de ofender, más bien como parte de su cotidianidad, pero en otras

ocasiones con toda la intención de hacerle saber al otro su valor, sumado a esto me enteré que algunos le pegaban a su mamá o hermanas cuando intentaban corregirlos y ante eso yo construía mis reservas, su aspecto personal mostraba una gran desatención y era un logro que se asearan todos los días, era como estar en un reformatorio, o al menos, así me sentía.

Definitivamente, sólo al amor se le pudo ocurrir colocarme en un espacio que cualquiera rechazaría en su sano juicio, pues no sólo aquellos adolescentes eran actores de una película de acción sino que hasta el instructor figuraba como responsable de los efectos especiales debido a que no era en sí profesor, sino una persona que al saber desarrollar un oficio sólo debía de enseñarlo sin que necesariamente formara a los educandos, era demasiado estricto y abusaba de su poder.

Cuando me atreví a cuestionarlo, me considero su enemiga, pues según él, era la única manera de que ellos entendieran y fue cuando junto a Casandra, aprendí que “Vale mejor callar. Mi boca inspirada por la musa no ha de cantar horrores” (Eurípides, 1987: 270) ni hacer entender necios.

De esta manera, a pesar de decir la verdad en ocasiones hay que limitarse a sólo actuar por lo poco que se puede valer para algunas personas, quizá si yo hubiera sido supervisora nunca los habría agredido delante de mí; y es que a un maestro que se le cuestiona sobre sus prácticas pude terminar siendo muy peligroso.

Al acudir con la directora del plantel, sólo encontré mayores problemas porque según ella, estaba difamando a un buen maestro porque como coloquialmente se dice, metía en cintura a cualquiera. Desde ese momento hasta el final de mis prácticas, sentí temor de enfrentarme a mi tutor y eso ya era demasiado siendo hija de un militar que aunque con carácter, nunca uso la fuerza para educarme. Pero así tuve que sobrellevar ese año, por mis prácticas y por los lazos de afecto que ya había establecido con mis jóvenes estudiantes.

Al convivir con ellos intentando comprender su situación y al escuchar sus pláticas interpretaba que incluso algunos de sus familiares intentaban utilizarlos para cometer actos ilícitos ya que en su condición de discapacidad difícilmente se aplicaría la ley de la misma forma, lo más frustrante fue que mis jóvenes educandos ya habían hecho suyo éste mensaje

y el reto estaba primero, en dejar de verlos como delincuentes y posteriormente no sólo en confiar en la riqueza de la educación sino sembrar en ellos la semilla del ejercicio de valores que a futuro les permitieran incluirse en una sociedad que ya de por sí los había marginado.

La brecha entre lo que los educandos poseían y la escuela esperaba se acrecentaba considerando que vivían en sectores socialmente desfavorecidos, las diferencias en las condiciones de aprendizaje o el sólo llamado “hexis corporal” según Kaplan (2010) era considerado como deficiencia predictoria del fracaso escolar y hasta de la vida misma.

En este sentido me resultó importante reconocer que no sólo influyen las condiciones físicas, cognitivas, sociales o emocionales de los estudiantes, sino también la forma en que reflexionamos sobre cada una de ellas y la importancia que le demos para nuestra práctica docente, eso resulta determinante en la búsqueda de aprendizajes no sólo en los niños o jóvenes sino también dentro de nuestra experiencia de ser profesores.

Fue gratificante cuando después de una serie de intervenciones acompañada por mi tutora de prácticas, se logró que la comunidad escolar reconociera a esos jóvenes que estaban siendo segregados ya de por sí desde una exclusión social mayor a la escolar, se trataba de la experiencia de haber optado por la Educación Especial y por lo tanto, “de haber vivido junto a aquellos y aquellas que nunca son lo que deberían de ser pues siempre están siendo para los demás, aquello que uno nunca desearía ser y bien se sabe que uno es en la medida el deseo de los demás” (Skliar, 2002:10) ante una cultura dominante de normalidad.

Por lo que para mí la educación es un derecho y una oportunidad de transformación que actúa mientras los docentes no perdamos las expectativas de logro aún donde parece que no las hay pues, según Freire (2004), no hay búsqueda sin esperanza. Ante esto, ¿Cómo transformar la educación si en realidad no creemos que sea posible hacerlo?

Mi formación inicial resultó la oportunidad de volver a mirarme de forma reflexiva, asumiendo mis debilidades, fortalezas y responsabilizándome de mis actos, recordando lo que mi padre una y otra vez no sólo me repetía sino me enseñaba pues para él la educación

significa renovar y renacer cuantas veces se quiera a lo largo de la vida por el sólo placer de hacerlo.

Al observar las condiciones de desigualdad, marginación y exclusión en mi vida de misionera, sin pensarlo o esperarlo regresé a las mismas condiciones que tanto me indignaban aunque en un contexto educativo, quizá por eso me resulta indispensable reconocer los objetivos sociales de la tarea educativa pues considero que formando a sujetos de manera holística se puede incidir en ellos para que sean capaces de diseñar y lograr un proyecto de vida que les permita incluirse de forma participativa y crítica a la sociedad.

Aunque constitucionalmente el artículo 3º refiere que la educación es un derecho que “deberá desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, el amor a la Patria en la independencia y en la justicia”, (Constitución Política de México, 2012:4), esto no se dará sólo porque este escrito, reflexiono entonces en la importancia de la tarea educativa fuera de una concepción enmarcada por un sistema escolarizado reducido a la enseñanza del “saber hacer o deber ser” y con la que lucho de manera permanente, pues si me abandono a ella corro el riesgo de terminar siendo cautiva, traducido a la prisión de la norma, la autoridad vertical, la invisibilidad de los actores educativos y al sinsentido en la formación de sujetos.

Es por eso que en mi práctica docente, aún con sus muchas imperfecciones, le apuesto a la formación de sujetos pensantes, propositivos y críticos de su realidad pues para mí es una manera de contribuir en la construcción de una sociedad democrática y pluralista, inclusiva y cooperadora que busque el bienestar común en la práctica de valores, afirmando nuestra identidad nacional a través del reconocimiento de la diversidad que nos constituye.

Es por eso que el mayor aprendizaje que construí en la ENE ha girado en torno a reflexionar sobre la relevancia de la educación en la promoción del bienestar social por lo cual se deben de brindar respuestas alternativas y conciliadoras, en ocasiones muy diferentes a las que cada educando a vivenciado por lo que la educación con equidad significa entonces, un instrumento eficaz para disminuir las desigualdades sociales y la

exclusión, ya que la escuela se convierte en un espacio privilegiado de encuentro con los otros.

Con ese ánimo y visión egrese de la ENE enfrentándome a un primer problema, ya que en mi familia nadie es profesor, por lo tanto, los mecanismos de contratación no eran parte de mis saberes previos, había escuchado una y mil versiones de cómo se conseguía una plaza, las voces decían que comprándola, heredándola o vinculándose con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) eran las únicas maneras de poder trabajar en las escuelas públicas, y en consecuencia, de percibir un salario seguro, por lo que me cuestionaba sobre ¿Cómo le hacía para ingresar al mundo laboral si quizá un requisito era la experiencia profesional?, el panorama no me alentó mucho sin que por eso me robaran la confianza.

1.4 Incertidumbres de mi práctica docente, ante la soledad profesional vivida.

*En soledad, clavada en agonía,
vivo mientras la voz clama y augura,
por carecer para mi desventura,
de credibilidad mi profecía.*

Fernando Álvarez Hidalgo, Casandra, 1999

Recuerdo con mucha alegría y gratitud mi paso por la ENE, no sólo porque académicamente me formó sino por el esfuerzo y la perseverancia que me implicó dadas mis circunstancias personales, se convirtió en una segunda casa que como naturalmente sucede, tuve que abandonar en el año del 2010.

Fui parte de la generación del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución Mexicana, fechas históricas que desde el discurso oficial conmemoraron la lucha por la igualdad de derechos, la libertad y la soberanía, sin embargo, del otro lado de la festividad los niveles de desempleo incrementaron considerablemente y por ende, la pobreza; la violencia se desató como un animal indomable en las calles, pueblos y ciudades; la lucha contra el crimen organizado dejó miles de daños colaterales y aquellos ideales que guiaron la lucha por un México diferente fueron sepultados junto a los héroes nacionales nuevamente.

En el ámbito educativo se buscaba mayor transparencia y rendición de cuentas, al menos desde la oficialidad, por lo que para mí fortuna en el acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008) se establecieron los criterios para contratar a los docentes según esto, para garantizar que quienes dirigen el sistema educativo y enseñen a los educandos fueran seleccionados adecuadamente estando debidamente formados, por lo que ésta decisión significó una posibilidad para concursar por una plaza.

Todavía recuerdo lo complejo del pre-registro y registro, era casi cuestión de suerte obtener una ficha para tan sólo poder presentar el examen, eran días de filas interminables no sólo de recién egresados de todas las Normales y Universidades con carreras afines, sino también de profesores con muchos años de servicio que no habían podido basificarse.

Realicé la evaluación casi inmediatamente de que aprobé el examen profesional, conseguí un buen puntaje y fui de las primeras a las que le asignaron plaza y de las últimas, ya que hasta el día de hoy casi no hay vacantes para Educación Especial y esto tan sólo fue hace casi cuatro años.

Los mismos en los cuales, los procesos de contratación se han vuelto cada vez más normativos ya que ahora un examen de oposición al inicio resulta insuficiente, de acuerdo a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)⁴ promulgada en el 2013, será necesario que los docentes seamos evaluados periódicamente por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), según esto para garantizar la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades de los profesores, dejando de existir nombramientos definitivos y con la salvedad de perder el empleo si el resultado es insuficiente, generando no sólo inestabilidad laboral sino incertidumbre en el futuro para las nuevas generaciones.

Ante esto, intento esforzarme y hacer lo mejor posible desde mi función y formación no sólo para conservar mi empleo sino que también para no ocupar un lugar que quizá merezca un maestro desempleado con mayor compromiso.

⁴ De ahora en adelante para referirse a la Ley General del Servicio Profesional Docente se empleará la sigla (LGSPD).

Una vez pasado el proceso de contratación, observé que para mí área de formación en ceguera sólo existían vacantes en una modalidad de atención que es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)⁵, y aunque es un espacio de intervención de Educación Especial, en la ENE poco o nada lo consideramos, siempre nos formaron con expectativas de permanecer en un CAM Básico o Laboral, es decir, mientras cobraba fuerza la Educación Inclusiva como un proceso filosófico, político y pedagógico que rechaza toda clase de exclusión educativa, nosotros estábamos siendo formados por Áreas de atención como “especialistas” sobre alguna discapacidad pese a que las escuelas para ciegos, en mi caso, ya estaban desapareciendo.

En un sentido estricto la Educación Especial no contribuye a un cambio profundo en la educación cuando reduce su atención a ciertos sectores de la población, y de alguna manera se entiende si analizamos el origen de la misma ya que ésta se pensó como recurso de los ineducables por el sistema educativo tradicional.

Hoy día la Educación Especial es quien trata de incorporar a su discurso el enfoque inclusivo, sin embargo, la atención a la diversidad sigue siendo ambigua pues “podría ser pensada como un simple dato descriptivo y prescriptivo que consiste en ser cada vez más riguroso en la catalogación del otro” (Skliar, 2002:19), dentro de los servicios, ésta sigue considerándose como sinónimo de discapacidad, ya sea desde las escuelas especiales o dentro de la educación regular.

Trabajar en USAER, por lo tanto, implicó comenzar de cero y conocer el Modelo de Atención, el trabajo interdisciplinario y las prácticas simuladamente alejadas de la integración educativa; la realidad desafortunada es que los docentes nos enredamos con una serie de conceptos entendidos a medias, a mí me faltaba conocimiento y experiencia pero quienes ya tenían muchos años de servicio estaban con las mismas ambigüedades que yo.

Comenzar a conocer mis funciones como maestra de apoyo no era mayor problema, las dificultades se presentaron cuando llegué a mi primer escuela pues significaba romper con

⁵ De ahora en adelante para referirse a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular se empleará la sigla (USAER). Esta es la instancia técnico operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales.

los prejuicios que tenía la institución acerca del desempeño de las maestras de USAER, ni siquiera había acabado de presentarme cuando ya más de un docente me bombardeaba con reclamos por lo que hacíamos o dejábamos de hacer pues más de uno argumentaba que nuestro trabajo no sólo era insuficiente sino poco útil.

Apelo a la imaginación para expresar mi sentir como recién egresada y con muchas ilusiones, agregando que me tocó con una compañera de USAER celosa porque llegue a invadir su espacio y a quien mercedamente le nombré Desesperanza, pues después de sus 28 años de servicio ya la educación le indigestaba, todo esto me permitía visualizar un panorama quizá no muy favorable pero que como recién egresada tampoco me daba miedo.

Poco a poco, con mis propios recursos fui conociendo las formas de incidir en la escuela y en los grupos, acompañando a los profesores y a los padres de familia, los comentarios entre pasillos fueron cambiando en relación a su percepción de mi trabajo, más no del servicio en general, pues también existen actitudes poco cooperadoras de algunos docentes de Educación Especial, desde no aportar sugerencias constructivas hasta no involucrarse en comisiones de trabajo, nos excluimos y nos excluyen, se ha marcado una diferencia entre unos y otros cuando se supone tenemos fines formativos establecidos desde el diseño curricular.

En algunas ocasiones Desesperanza y yo tuvimos discrepancias en las formas de intervención, al parecer, ella se sentía presionada ante mi intervención y los comentarios que eso generaba, y yo me encontraba en la disyuntiva de ponerme a trabajar o evitar conflictos, por lo que se trataba de tomar decisiones y no depender de lo que otros esperaban de mí. Me preguntaba por qué Desesperanza aún con toda su experiencia no deseaba trabajar conmigo, por lo que otra compañera la cual denominé Solidaridad, quien se distingue por su capacidad de escucha y apoyo, intentando animarme me dijo con una voz de empatía y consuelo:

“_El mismo sistema nos educa con la premisa del mínimo esfuerzo ya que de todas formas no pasa nada, la falta de una supervisión real al trabajo incide en la forma de organización [...] un elemento nuevo al equipo llega con entusiasmo y nos mueve el

esquema que fijamente tenemos desde varios años, así que no es contra ti..” (Barrios, 2012 Diario de Campo: 8)

Ilusamente insistí en implementar el acompañamiento como estrategia de intervención sugerida por el Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE)⁶, pues implicaba un trabajo próximo o cercano a diferentes actores educativos para la generación de aprendizajes, considerando también que dentro del Acuerdo 592 (2011) la escuela es una unidad educativa cuyas condiciones de trabajo colectivo permiten mejorar las prácticas docentes.

Ante esto como maestra de USAER debía intervenir corresponsablemente para desarrollar “una escuela para todos” con el ideal de promover la inclusión y la participación de los estudiantes ejerciendo su derecho a la educación, sin embargo, el trabajo entre pares profesionales requiere de la voluntad de todas las partes implicadas, y yo sentía que la iniciativa sólo era mía.

Me preguntaba si quizá era mi necesidad de hacerme escuchar la que insistía en trabajar con mis pares profesores cuando en realidad siempre había transitado sola, lo único que me ganaba era la indiferencia de los demás porque según ellos, siendo recién egresada era normal mi conducta, por lo que clame junto a Casandra: “_¡Oh dioses! Aunque adversos y hostiles, hay que invocar a los dioses, cuando nos rinde el infausto destino!” (Eurípides, 1987:271) y el hartazgo ante estructuras rígidas de pensamiento.

De antemano sabía que existen lineamientos operativos que orientan la práctica educativa, éstos en ocasiones se quedan en mandatos inoperables pues en el proceso educativo no podemos caer en generalidades y dado que la cooperación entre docentes no era la mejor alternativa de trabajo, no acababa de comprender como podía desempeñar mi labor en un ambiente tan hostil, prefería mil veces regresar al CAM Laboral que entre manotazos y palabras altisonantes de los jóvenes me hacían sentir útil.

⁶ De ahora en adelante para referirse al Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial se empleará la sigla (MASEE).

Ante esta falta de cooperación entre docentes existía frente a mí otro problema, la planeación por competencias de acuerdo a lo planteado en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)⁷, por lo que se complejizaba mi tarea de apoyo ya que por un lado ni con el plan de estudios anterior la mayoría de los docentes realizaban planeaciones, y ahora bajo un esquema diferente tenían menos posibilidades de intervenir intencionalmente ya que ésta la compraban o descargaban de internet para cumplir con un requisito de la dirección y la otra dificultad es que en la ENE, poco o nada se habló de la Reforma, además de que me encontraba más preocupada por las competencias a desarrollar propias del modelo de intervención de CAM Laboral justo por mi espacio de prácticas.

Así que cuando egresé los maestros en servicio vivían discutiendo sobre si las competencias servían o no y en la negación de aceptarlas, además de discursos carentes de argumentos en los que no se consideraba que hablar de competencias significaba una posibilidad de logro educativo en los niños independientemente de sus condiciones de aprendizaje, otros más las habían reducido al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes como cliché aprendido en los cursos de actualización sin un análisis serio.

Obviamente como jerga profesional se adopta a veces sin razón y sin posicionamientos críticos, en este sentido ante las múltiples conceptualizaciones de competencias me parece muy seductora la de Perrenoud (2004) al considerar que las competencias pueden significar poderes básicos de la ciudadanía activa y responsable que requieren de saberes, para que se expresen como poderes ante la capacidad de acción.

Puede resultar ambiciosa esta mirada pero si la escuela no educa en y para la vida ¿Para qué nos desgastamos?, esto nos exige preguntarnos si todo lo que hemos enseñado es necesariamente aprendido y si tenemos competencias docentes para desarrollarlas en los educandos, reflexionar sobre estos aspectos se convirtió para mí, desde entonces, en una responsabilidad mayor a sólo la apropiación discursiva.

Aunque iba reflexionando sobre un modelo desconocido para mí e intentando entender sus argumentos, para aquel momento me apremiaba más la idea de sentir que no podía apoyar a la primaria, ¿Cómo convencía a mis pares acerca de una intervención planificada y

⁷ De ahora en adelante para referirse a la Reforma Integral de la Educación Básica se empleará la sigla (RIEB).

corresponsable si yo tampoco tenía mucha claridad en lo que se esperaba desarrollar?, si bien es cierto que en la ENE se trabajaron aspectos relacionados con el desarrollo de competencias sin que se nombraran así, para mi etapa de formación resultó un modelo completamente nuevo que no alcanzamos a abordar, sin embargo, tampoco me coloqué en una postura de negación, más bien era incertidumbre.

En ese año (2010), la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF)⁸ impulsó la estrategia de trabajar talleres mensuales para que los maestros fuéramos conociendo los fundamentos de la reforma, los enfoques de las asignaturas, los campos formativos y los aprendizajes esperados, entre otros muchos aspectos, dado que los interesados en un diplomado eran pocos considerando que no era una propuesta de trabajo sino un cambio significativo.

Desafortunadamente los talleres eran para unos cuantos, se perdía la secuencia y en ocasiones la asistencia era importante para justificar la participación de una escuela sin que necesariamente se incorporaran a sus prácticas educativas las nuevas formas de concebir el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Mientras tanto en mi USAER parecía que se vivía una condición de comodidad en relación al desarrollo de competencias, se observaba como algo ajeno al trabajo y como si ésta fuera una tarea educativa de los docentes de educación regular, claramente asumiendo una posición contradictoria considerando que la Educación Especial es parte de la Educación Básica y por ende, debemos de perseguir los mismos fines educativos.

Cuando se transitó de integración a inclusión educativa, se pretendió modificar de igual manera los conceptos que acompañaban a los enfoques, es decir, se abandonó el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE)⁹ pues se consideraban inherentes a los educandos y se sustituyó por barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)¹⁰ entendidas como todos “aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos” (SEP, MASEE

⁸ De ahora en adelante para referirse a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal se empleará la sigla (AFSEDF).

⁹ De ahora en adelante para referirse a las Necesidades Educativas Especiales se empleará la sigla (NEE).

¹⁰ De ahora en adelante para referirse a las Barreras para el Aprendizaje y la Participación se empleará la sigla (BAP).

2011:45), por lo que se hizo énfasis en la corresponsabilidad de la intervención para disminuir o eliminarlas.

Sin embargo, ¿Cómo hablar de igualdad de oportunidades si tampoco nosotros como servicio de apoyo sabíamos generarlas?, finalmente, nos integraron a las asesorías pero caminamos de manera más lenta. Lo digo así porque la profesionalización docente es un compromiso personal que tiene ver con nuestras motivaciones, expectativas y retos, ante este panorama en donde claramente estaba mi falta de conocimiento, decidí inscribirme al Diplomado de la RIEB de 2° y 5° impartido en un Centro de Maestros, pues son espacios pensados para capacitarnos o asesorarnos, sin embargo, el cupo fue limitado, algunos docentes asistían para ganar puntos en Carrera Magisterial aunque no necesariamente el tema fuera su prioridad y algunos más creían que ya lo sabían todo y asistían obligados por su director o supervisor.

Aunque también es honesto decir que fue gratificante conocer a profesores con la intención de aprender y en donde ni puntajes, ni salarios entraban en juego o condicionaban su participación, sin embargo, otra debilidad en la actualización docente también resultaron ser los facilitadores del diplomado pues no siempre mostraban dominio de los temas impartidos, razón que también alimentó a la simulación por lo que difícilmente se llegaba a concluir con claridad y desafortunadamente quedaban en el vacío elementos formativos necesarios para transformar la práctica.

Resultaron relevantes los materiales que se ofertaron y la convivencia con docentes que ya estaban aplicando la reforma y que gustosamente, pese a las contrariedades estaban observando cambios en el desempeño académico de sus educandos, llevaban evidencias de logro y compartían estrategias de intervención, eso fue lo más enriquecedor a lo largo de un ciclo escolar que es lo que duró el Diplomado.

Esto que de manera gradual fui aprendiendo lo trate de traducir para trabajarlo con los docentes de la primaria a los que me correspondía apoyar, ya con mayores elementos, insistí en la importancia de la planeación, sin embargo, estaban negados a su realización, su argumento siempre fue “_¿Para qué si se puede descargar?”, “_Este grado ya me lo sé, es pan con lo mismo”, “_¡Tú que me vas a venir a enseñar...acabas de salir de la Normal!”

y esto último, en concreto, me hizo comprender la manera en que me miraban y por qué me ignoraban, pues como misionera mi palabra valía porque yo sólo era un instrumento del amor, pero como docente, ni instrumento, ni valor por mis pocos años de servicio.

Así como Casandra, experimenté lo que significaba perder la persuasión, enclavada en un sentimiento de soledad y abandono, viendo como los propios sueños de cambio se desvanecían en el aire pese al esfuerzo de mantenerlos resguardados en los brazos.

Esa necesidad de predecir la desgracia ante las acciones y decisiones irresponsables, al igual que ella me llevaron a vivir la indiferencia de los demás por lo que aprendí, que aunque diga la verdad, es necesario irrumpir con la palabra en espacios más abiertos con la suerte de que alguien, aunque sea por el eco, me escuche pues “¡Me llamaron vagabunda, mendiga, a mí, miserable y hambrienta!” (Esquilo, 1980:111), me trataron como loca ignorando mi existencia.

Por lo que al estar fracturada la relación con la escuela primaria, en mis adentros todavía sentía la esperanza de que como USAER pudiéramos reflexionar sobre los fines educativos y la manera de alcanzarlos, pues ¿Cómo llegar a la meta si previamente no se había establecido una ruta?, ¿Cómo atender a la diversidad si no se habían definido las formas de hacerlo?, sin embargo, mi otra decepción fue justamente con el servicio ya que algunas compañeras me decían que por mi edad quería cambiar lo que ya estaba definido y que sin problemas podía seguir funcionando; los años de servicio y la validez del discurso se convirtieron en un matrimonio perverso que aniquilaba cualquier opción de amor furtivo.

Todos mis intentos resultaron fallidos así que no me quedó otra alternativa más que tomar decisiones de manera aislada, trabajando sola e intentando desde mi individualidad generar logros, sin embargo, siempre estuve consciente de que sólo ante la mirada de otro se puede madurar ante la vida.

Lo único que me quedaban eran los niños y no es que fueran menos importantes, simplemente el reto no estaba en trabajar con ellos sino con sus profesores y padres, de antemano mis educandos eran la meta a formar y de ser posible satisfacer sus Necesidades Básicas de Aprendizaje. Estas resultan indispensables para “que los seres humanos sean

capaces de sobrevivir; para que desarrollen sus capacidades intelectuales, vivan y trabajen con dignidad, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentales y continúen aprendiendo” (Jomtien, 1990:8), considerando sus características y posibilidades reales de participación en contextos sociales, escolares y áulicos y siendo congruentes con la búsqueda de eliminar las barreras existentes.

Estos fines formativos por lo tanto, no pueden ser exclusivos de la educación especial, ni de la buena voluntad de acción de un docente, queda establecido en el Principio Pedagógico 1.8 referido a la atención a la diversidad en donde se concreta que los profesores requerimos “empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a nuestras concepciones” (SEP, 2011:39); llevándonos a reflexionar sobre la naturaleza misma de las aulas ya que desde siempre han sido heterogéneas pero nos hemos negado a su existencia y por ende, a su atención. Quizá por mi formación intento no observar desde la generalidad a un aula, sin embargo, el que cada estudiante presente necesidades diferentes no me resulta novedoso, el reto está, sin duda, al momento de intentar satisfacerlas.

Es por eso que pensar en “una escuela para todos”, en donde se acepte y reconozca a la diversidad implica volver a mirar al currículo, a las prácticas docentes y a las formas de evaluación para reconsiderar la manera en que éstos aspectos incluyen a los educandos pues sí se traducen en acciones rígidas o segregarias, se agravarán más las desigualdades que llevan a la exclusión, ya que el fracaso escolar no es el resultado de “deficiencias en el aprendizaje” o como una consecuencia de la pobreza y marginación, éste existe ante la poca o nula respuesta que el aparato escolar brinda a los sujetos que se enfrentan a los cambios complejos de una sociedad, de la que también forman parte.

En las reuniones de docentes, deseaba compartir reflexiones en torno a la importancia de nuestra tarea educativa y su relevancia para la vida de nuestros niños, sin embargo, no existía el espacio, las condiciones y el tiempo para dialogar, pues siempre se suele atender lo urgente y no lo importante.

Estaba de más intentar pedir la palabra, incluso algunos profesores mostraban cierto enojo cuando le hacía una sugerencia o le recomendaba una estrategia, frecuentemente escuchaba

“_Maestra Utópica (refiriéndose a mí) ¿cree que eso no lo sé?, ya intente todo con ese niño pero no quiere aprender, no en vano llevo tantos años de servicio”, como si la antigüedad asegurara la excelencia y bajo ese criterio, estaba lejos de alcanzarla.

Ante un sentimiento de angustia e impotencia no podía quedarme inmóvil ante la indiferencia de algunos profesores, por lo que decidí centrarme en trabajar con los padres de familia y en general, mis acciones sólo tenían la intención de responsabilizar a los padres de la formación de sus hijos y sensibilizarlos sobre la importancia de su apoyo desde casa.

Es necesario decir que la mayoría de los profesores no establecían vínculos de comunicación asertiva con los padres, se negaban a atenderlos fuera de las juntas bimestrales y de alguna manera, por mis funciones podía darme el lujo de escucharlos y orientarlos, en reiteradas ocasiones llegaban a mi cubículo externando su molestia hacia el docente de grupo por diversas situaciones como si yo fuera un buzón de quejas de una tienda departamental, desconozco por qué tenían la impresión de que yo podía influir si ni siquiera era vista por el colectivo.

Dadas las circunstancias y después de un cansancio moral, me enfoqué en lo que al parecer podía hacer mejor, opté erróneamente por trabajar en talleres de aprendizaje con los niños reportados por los maestros, como si los educandos fueran los del problema, y no es que buscara comodidad al librarme de reproches pero resultó ser la alternativa más viable y no me equivoque.

Esos niños señalados al sentirse más bien reconocidos virtuosamente comenzaron a mostrar disposición hacia el trabajo, su conducta fue mejorando considerablemente y por ende su aprendizaje, les proporcionaba material concreto y recursos audiovisuales diversos para reforzar los contenidos y sus procesos cognitivos, los educandos terminaban las sesiones contentos, siempre con una gran sonrisa que parecían contagiar a sus compañeros de grupo pues también querían participar, con ello me hacían pensar que las cosas iban acomodándose pues ya no sólo éramos los excluidos sino que también empezábamos a ser visibilizados.

Ahora pienso que desde el modelo de educación inclusiva mis talleres no sólo eran una forma de exclusión sino una práctica alejada de la equidad pedagógica ya que ante la intervención debí considerar dos aspectos fundamentales, por un lado, la igualdad de oportunidades en el aprendizaje y por otro, la accesibilidad curricular, todo dentro del aula actuando corresponsablemente con el docente titular, pues como se dice coloquialmente, el camino hacia el infierno está lleno de buenas intenciones.

La inmediatez me hizo reflexionar poco sobre cómo, según Roemer (1998) nivelar el campo de juego. Es decir, si bien es cierto que reconocía las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes e intentaba satisfacerlas, no consideré la igualdad de oportunidades necesarias para asegurar su participación dentro del aula, trabajar con los “reportados” era como enfocar más sus diferencias cuando el “problema de su aprendizaje” no estaba en ellos.

Se pierde de vista con mucha facilidad que cada educando posee elementos cognoscitivos contruidos a partir de experiencias dentro de sus contextos más cercanos, considerando esta realidad, en un aula pueden figurar lenguajes completamente distintos pese a que existan niños de la misma edad y en el mismo grado, es por eso que el origen social no debe afectar el acceso a la participación sino más bien debe enriquecerlo, el problema es cómo convencernos de esto.

Por lo tanto, no resulta azaroso que la accesibilidad curricular pretenda favorecer en los educandos la posibilidad de aprender lo mismo pero de forma distinta, esto implica tener un conocimiento del grupo al que se interviene para realizar los ajustes razonables en función de lo que ellos requieren aprender, pues sus entornos influyen pero no deben determinar un futuro, mucho menos si éste resulta catastrófico.

Ante la experiencia de trabajo en esta escuela aún con todas sus vicisitudes me permitió tener presente lo que significa educar para la vida y para una sociedad democrática, no sólo como una imposición de la mayoría sobre las minorías, sino en el trabajo cotidiano que cultive pequeños acuerdos en donde todas las opiniones sean escuchadas y respetadas para finalmente asumir compromisos y tomar decisiones, pues en un ambiente autoritario,

excluyente o indiferente difícilmente podemos alcanzar los fines formativos de la educación básica.

Es por eso que comprometerse con el otro resulta difícil pese a nuestras buenas intenciones pues no se trata de voltear a verlo desde la exigencia de la Política Educativa sino de hacer valer y posibilitar el derecho a la educación de todos como un acto emancipatorio, educar es, entonces, “la oportunidad de hacer posible, a todo sujeto, que en su origen no devenga una condena” (Frigerio, 2004:130), sino una posibilidad de vivir de forma digna y respetuosa.

Hasta aquí, no menciono ni a las autoridades de la primaria ni a las de educación especial porque sencillamente no estaban presentes, ni unos ni otros, desde arriba se coordinaban, llovían los lamentos y las quejas pero tal parecía que era natural tal desorganización y que había que acostumbrarse.

Así fue mi primer año de servicio, caótico, desilusionante, con nudos en la garganta y con la lucha del tiempo y de la antigüedad, pero asertivamente aprendí a desarrollar mi trabajo fuera de los espacios de la ENE y sin la vigilancia de mi tutora de prácticas, ya era momento de caminar autónoma y responsablemente, las experiencias poco afortunadas resultaron ser como el fuego que moldeaba mi hierro haciéndome más fuerte, tomando forma en la paciencia de un herrero, pues estoy convencida de que el amor dispone todas las cosas por el bien de los que lo buscan.

Pese a mis múltiples esfuerzos, caminar sola dificultó el trabajo, quizá uno se conforme con lo que hace pero para cambiar la realidad resulta insuficiente, la actitud de mi compañera, la falta de decisiones asertivas de las autoridades y la queja constante de los docentes de primaria por no resolverles lo que para ellos eran problemas de los niños, fue generando un clima hostil, yo me sentía en medio de bandos contrarios y justo, antes de tomar acuerdos por parte de todos los implicados, la AFSEDF nos resolvió parte del problema aunque ni siquiera era su intención.

Como pertenezco a la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa (DGSEI) que a su vez, se organiza por regiones operativas, en aquel entonces las autoridades

decidieron reubicarnos dependiendo del tipo de escuelas que atendíamos, es decir, por Jornada Ampliada, Tiempo Completo, Jornada Normal y Escuelas de Calidad, sólo por mencionar algunas.

Se distribuyeron claro está, por intereses partidarios, presupuestales y esas otras razones en las que a los maestros en servicio no se nos pregunta, así que mi USAER fue designada a otra zona escolar que atendería exclusivamente a Escuelas de Tiempo Completo. A razón de esto, dejé la primera escuela primaria donde llegué llena de incertidumbre, de propuestas y ganas de comerme al mundo, con escasa experiencia como maestra de apoyo y con el deseo grande de hacer realidad mis sueños construidos en la ENE.

Me encontraba triste porque me sentía perdida en medio del caos, enojada por que esperaba más de los demás e insatisfecha porque este cambio no solucionaba nada, al contrario, significaba abandonar a mis niños y sus posibles logros, pues ¿Cómo evaluar la intervención si no se le da seguimiento a las acciones implementadas?. Pese a eso mi compañera Desesperanza estaba contenta pues quizá abandonaba la carga de la exigencia y las comparaciones entre nosotras y al final, nos despedimos de algunos profesores con las prisas por recoger los nuevos nombramientos, sin poder agradecerle a los padres su colaboración ni a los niños sus ganas de aprender que alimentaron en mí la confianza y la certeza de que no me equivoque de profesión.

A pesar de los malos momentos y la tentación de abandonar los sueños de cambio, fui construyendo y fortaleciendo mi experiencia profesional. La respuesta de los estudiantes y de sus familias me hizo pensar que siempre vale la pena luchar para ser escuchada por lo que junto a Casandra aprendí que “no hay amante de día que no siga amando siempre” (Eurípides, 1987: 280), por lo que el cambio de escuela no restaba mi amor y mis ideales.

Sin embargo, fue justamente el amor el que guio mi velero con mayor estabilidad a pesar de la inmensidad del océano, llegar a otro centro de trabajo, significaría, sin saberlo, probar de los frutos de tierra firme y más aún, la capacidad de arar nuevas tierras. Por lo que en el siguiente capítulo se relatarán las condiciones de aprendizaje y participación existentes en éste nuevo centro de trabajo, identificadas a través de la Evaluación Inclusiva permitiendo reflexionar sobre la necesidad de generar cambios a partir de la disposición de los actores.

CAPÍTULO II. “LA INCLUSIÓN COMO UNA PRÁCTICA JUSTA Y NECESARIA EN LAS ESCUELAS”

2.1 Un acercamiento a un nuevo contexto escolar desafiante.

*¡Rehuir la guerra, sí: todo hombre discreto
debe procurarlo. Pero cuando ella viene,
corona de grandeza ciñe la frente del
valiente que por su patria muere glorioso!*
Eurípides, Las Troyanas, 1978

Si bien es cierto que mi primer año de servicio no fue lo que esperaba, tampoco podía desistir del proyecto de vida que desde antes me había trazado y así como el amor no pierde su perfección a causa de los que no saben amar o corresponder a la gracia, tampoco yo tenía que vivir del pasado.

Agradecida por un cambio de escenario trate de considerar algún aspecto positivo de la re zonificación¹¹ en lugar de seguir lamentándome por aquello que no se logró en mi primer escuela, llegar a una institución nueva me obligó a observar “las tradiciones, costumbres, rutinas e inercias que estimulan y condicionan el tipo de vida que en ella se desarrollaban” (Pérez-Gómez, 2004:127) por lo que éste nuevo espacio se convirtió en la posibilidad de resignificar mi experiencia de ser docente.

Me asignaron a una escuela de Tiempo Completo en la que de acuerdo al Programa Sectorial de Educación 2007-2012 es un modelo que constituye una estrategia para mejorar la calidad educativa en sectores de vulnerabilidad y exclusión, a través de una amplia gama de situaciones y experiencias formativas conforme a lo previsto en el currículo oficial de la educación básica y a cuatro líneas de trabajo que intentan dar respuesta a las características y necesidades de la población a la que atiende. Fue justo en esta institución donde se gestó la idea de realizar la maestría e incidir en la realidad de diferente manera.

¹¹ Es un proceso en donde la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal genera nombramientos nuevos al personal docente reubicándolos en función de las necesidades de los servicios. Las decisiones son consultadas por los supervisores de zona y jefes de regiones operativas.

La escuela primaria se ubica en la Delegación Iztapalapa cuya zona según la Secretaría de Educación Pública (SEP)¹², es catalogada como urbano-marginal, a simple vista la colonia no es muy limpia, se respira cierto aire de inseguridad y está rodeada por grandes fábricas, es un barrio agresivo considerado así por las mismas familias pero muy devoto en semana santa ya que se ubica muy cerca del metro “Cerro de la Estrella” que se convierte en esas fechas, en el “Monte Calvario” para los creyentes.

Esta escuela se inauguró en el año de 1979, durante el gobierno de José López Portillo, en aquel entonces las escuelas primarias resultaban insuficientes debido a que en Iztapalapa se había transformado el patrón de vida agrícola por uno enteramente urbano. Las pocas áreas agrícolas cedieron ante la presión de las inmobiliarias para construir unidades habitacionales para trabajadores y el creciente flujo de migrantes que se dirigían a esta delegación en busca de viviendas baratas, por lo que en pocos años crecieron los niveles de hacinamiento.¹³

Por un lado este hecho trajo consigo la ruptura de los usos y costumbres de las personas nativas de aquellos barrios y conflictos con la institución, según refieren los maestros con mayor antigüedad, ya que la población que asistía no era oriunda de la comunidad pues ella si conservaba una relación de respeto con la escuela e incluso algunos ejidatarios donaron más terreno de lo previsto por lo que se comenzó con aulas provisionales para luego construir las exprofeso.

Pocos docentes deseaban trabajar en escuelas prefabricadas, por lo que en la medida en que se conseguía personal se iban abriendo nuevos grados, tardando así cuatro años en establecer una plantilla completa. En sus 35 años de existencia, sólo ha habido 7 directores, y según comentan los docentes, todos exigentes pero muy trabajadores.

Antes de establecerse como una escuela de Tiempo Completo, se tuvieron dificultades con los horarios y el personal pues aunque los niños permanecían una larga jornada, los maestros sólo cubría el tiempo por el que estaban contratados dejando a los estudiantes

¹² De ahora en adelante para referirse a la Secretaría de Educación Pública se empleará la sigla (SEP).

¹³ La historicidad institucional se logró indagar a través de la tradición oral donde los profesores con mayor antigüedad en la escuela narraron su experiencia en ella obteniendo datos que enriquecieron la contextualización de la escuela.

solos hasta que llegaba otro docente. Con el tiempo, la organización y funcionamiento de la escuela se fue consolidando quedando una plantilla fija que cubría la totalidad de la jornada y aunque transito mucho personal por ella, la exigencia de los primeros directores sirvió de filtro para que la gente de poco compromiso o conflictiva, desde la perspectiva del mismo colegiado, se retirara.

De esta manera, se estableció cierta comodidad y rutina en los docentes, por lo que, hoy día, aunque algo les genere inconformidad lo toleran debido al grado de costumbre, argumentan que aunque no exista comunicación suficiente entre ellos, tampoco tienen problemas de índole personal y cada quien, desde su espacio realizan lo que les corresponde, cambiarse de escuela implicaría romper con sus propios esquemas y enfrentarse a incertidumbres.

Los maestros con mayor antigüedad en la institución, caracterizan históricamente a sus compañeros como obedientes, individualistas y trabajadores, cuyas cualidades han sido bien aprovechadas por los directivos pues con el tiempo, la institución ha ganado prestigio, razón por la cual se han incorporado a programas gubernamentales como “Escuela de Calidad¹⁴” incrementando sus recursos para embellecer y equipar el centro educativo.

Me tocó compartir el espacio de trabajo con otra maestra de apoyo a quien llamaré Prudencia porque atinadamente equilibraba la rapidez de mis sueños y así, juntas emprendimos un camino desconocido.

Ante el diálogo que se fue logrando paulatinamente con los docentes, identifiqué que tenían grandes expectativas ante nuestra llegada a la institución ya que previo a nuestra llegada, el director del plantel realizó una ardua labor de convencimiento debido a que existían muchos problemas en el centro escolar y el servicio implicaba la participación de “especialistas” que en su asesoramiento quizá le iban a dar al punto exacto de todos los conflictos y por ende soluciones, por eso los discursos de bienvenida eran similares, ya

¹⁴ El Programa Escuelas de Calidad (PEC) nace como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo.

habían comprado los lentes para mirarnos, por lo tanto esperaban mucho de nuestra participación, disposición e intervención.

Esta sensibilización realizada por el director fue un logro significativo, pues el personal tenía experiencias desagradables ante la presencia de USAER. Según los docentes, los anteriores equipos de Educación Especial eran selectivos, pues mostraban preferencias al elegir con quien trabajar, otros no mostraban interés en los estudiantes y unos más, se aliaban con los directores para justificar sus ausencias y generaban problemas con y entre el colegiado por lo que no existía testimonio de trabajo cooperativo.

Ante un pasado y presente desafiante, mi compañera y yo visualizamos de manera continua la realidad de la escuela, identificamos un completo desorden y caos en las formas de convivencia, me preguntaba si ¿Esa era la forma de convivir de las nuevas generaciones y a la que me debía acostumbrar? o ¿Era la falta de trabajo pedagógico coordinado y encausado a un mismo fin?

En las formas de relación que establecían los educandos, se visualizaba lejano el ciudadano modelo esperado por la RIEB, ya que con un currículo por competencias se desea que los estudiantes se relacionen pacíficamente, actúen de manera crítica ante normas y valores y sepan tomar sus decisiones respetando la de los demás, pues dentro de este marco de la reforma, se pretende que los niños y adolescentes vayan siendo formados para la vida a partir de competencias que les permitan convivir e incluirse activamente en la sociedad, hasta ese momento observaba dos panoramas distintos a pesar de pertenecer a un mismo discurso.

Dicho de otra manera, en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE ¹⁵ se argumenta sobre la importancia de las competencias no sólo como una forma de hacerle frente al mundo sino como una contribución para cambiar o transformarlo, y es justamente la de interactuar en grupos heterogéneos en donde los educandos deben de aprender a relacionarse con los demás a través de habilidades cooperativas y de manejo y

¹⁵ De ahora en adelante para referirse a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico se usará la sigla (OCDE).

resolución de conflictos, tarea que ciertamente en la escuela parecía estar olvidada debido a una fijación de las formas y no de los fondos.

Si consideramos el perfil de egreso de la Educación Básica en el que se destacan los rasgos deseables del ciudadano ideal, que conoce y ejerce los derechos y valores que fortalecen a la vida democrática, que trabaja por un bien colectivo y que aprecia la diversidad con una actitud de respeto y responsabilidad, miramos a hombres y mujeres del futuro que en el presente no estamos formando.

Ante esto reflexionaba sobre la importancia de mi intervención pues si bien es cierto que era nueva en la institución, sus dificultades ya eran parte de mi responsabilidad y compromiso, por lo que junto a Casandra también exclame: “_ ¡Ay de mi...! ¿Qué haré yo?... ¿Dónde acabaré mi vida?” (Eurípides: 1978:158), pues me tocaba actuar en una realidad desafiante.

Dentro de la dinámica cotidiana me ocupé en observar a los niños y a los profesores dentro del aula, los docentes comenzaron a reportarnos a los educandos con mayores “problemas” desde los referidos a la conducta hasta los de aprovechamiento, eran listas de nombres que parecían interminables, en sus creencias confiaban en que USAER iba a transformar a los niños y sus realidades por arte de magia, por lo que quedaban un poco más claras las razones por las que recibieron al servicio con gusto cuando llegamos a esa primaria.

Realizamos evaluaciones diagnósticas con todos los educandos reportados por los docentes titulares, con ellas pretendíamos conocer los contextos de los niños, sus posibilidades de aprendizaje y de participación, pues la evaluación contribuye justamente a mejorar la calidad de la educación siempre y cuando se tenga el conocimiento real de lo que se desea mejorar, tal como lo menciona Eisner (1985) pues la evaluación es una exigencia de la práctica educativa por la que se identifica si lo que estamos haciendo es “educativo” o carece de valor.

Intentamos sensibilizar y convencer a los docentes para que reconocieran los logros y posibilidades de los educandos ya que la indiferencia de algunos niños tenía que ver con

que se sentían ignorados, ya sea porque demandaban de atención ante algún problema o porque se sentían perdidos en medio de explicaciones que poco o nada acababan de comprender. Esto por ende, llega a generar desatención y conflictos de convivencia pues cuando “la dinámica de estar en la relación se quiebra o, simplemente está ausente desde sus inicios, aparece el dolor profundo en el vivir y convivir” (Maturana, 2009:145), por lo que resulta necesario alejarse de calificativos que influyen de manera negativa en la manera en que reconocemos al otro.

Otra razón por la que los docentes podemos generar conflictos dentro del aula es porque las actividades propuestas no son retos cognitivos sino tareas sin sentido que buscan mantener ocupados a los niños, por lo que en ocasiones el trabajo puede volverse monótono y aburrido.

Los educandos siempre encontrarán otras alternativas ante su desánimo aunque éstas, insisto, tendrán que ver con sus recursos y habilidades sociales, es por eso que en muchas ocasiones se llegan a generar discusiones, peleas o agresiones entre ellos, lo alarmante es que creemos que eso corresponde a las características del grupo, pocas veces volteamos a mirarnos, quizá porque nos da miedo reconocer que no tenemos recursos suficientes para dar soluciones y no remedios.

Considero que la escuela no es sólo un espacio pedagógico sino también un complejo núcleo social que forzosamente requiere de una organización entre los diversos actores que la componen, pueden existir desajustes o discrepancias entre uno y otro, ya que la escuela es parte de la sociedad en la cual se reflejan los valores y debilidades de la misma, pero éstas diferencias no pueden condicionar el logro de metas comunes y ante los resultados obtenidos en el diagnóstico, me quedaba claro que había una ausencia de metas consensuadas.

Observé que la generación de ambientes de aprendizaje eran entendidos y reducidos a aspectos externos y físicos como los adornos propios de una fecha, la limpieza o la organización de los espacios, el mobiliario o la infraestructura, ciertamente importantes pero no fundamentales. Resultaba apremiante reflexionar sobre estos ambientes ya que se constituyen según Vivero Acosta (2003), a partir de las dinámicas que se establecen en el

proceso educativo, donde los sujetos involucrados son creadores y actores de su propio entorno.

Identifiqué que algunos maestros intentaban involucrar a la familia y al observar su poca disposición ellos se desanimaban, y lo peor, desistían; otros en su imaginario, tenían la idea de que los problemas son de los niños y sus entornos, además de que algunos miembros del cuerpo docente no siempre respetaban acuerdos por lo que las metas establecidas como escuela no se cumplían.

Entonces, ¿Cómo convencer a los niños de que existen otras formas de vivir y convivir si desde la práctica docente no se persigue como una meta formativa?, ¿Acaso no generamos mayor exclusión si sólo consideramos los ambientes desfavorables en los que viven los estudiantes?, ¿Cómo convencer al padre de familia de que sus hijos merecen ejercer su derecho a la educación de manera plena?

Sin embargo, un error frecuente de la tarea educativa y más aún como maestra de USAER, era visualizar la realidad de manera fragmentada, buscando causas y efectos de manera lineal, y por ende, pensando en enfermedades y remedios que aunque caseros, resultaran efectivos o inmediatos, cuando hoy día nos enfrentamos a “realidades y problemas cada vez más multidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios” (Morin, 2000:13) por lo que aunque los maestros seamos parte del problema, no somos absolutamente responsables de él.

Ciertamente me encontraba en otra escuela pero era necesario reconocer que si la organización o funcionamiento del centro no operaba a partir de metas establecidas en colegiado y del diseño de estrategias para alcanzarlas, resultaría inútil cualquier programa educativo que nos marque el camino de la paz, se quedaría en la simulación o en la reparación, más no en la transformación que es lo que verdaderamente se requiere pues nos engañamos si creemos que el desarrollo del currículo se puede llevar a cabo en ambientes hostiles.

Para lograr una cultura de la paz debemos volver la mirada a los valores de convivencia en diferentes ámbitos transformando nuestra actitud hacia los demás, superando prejuicios y

rechazando cualquier forma de exclusión. Para esto se requiere trabajar directamente con las personas en lugar de tomar decisiones por ellas, así lo señala Antonio Marina (2004) al plantear dos caminos para educar, el personal y el social, ya que si queremos educar a un niño deberíamos de educar también a su ambiente o contexto en lugar de enemistarnos con él. Por lo tanto, es necesario visualizar la totalidad y relación sistémica entre el contexto, sistema educativo y sistema económico, político y social dejando de buscar sólo culpables.

Hoy día existe la necesidad de practicar y cultivar la paz como hábito de convivencia y justicia social ya que “las personas educadas en la no-violencia como práctica cotidiana pasan a enriquecer el tejido social próximo con estilos relacionales participativos, asertivos y empáticos al mismo tiempo” (Boqué, 2005: 41) y por ende, favorecen también a la construcción de una sociedad inclusiva.

Es por eso que en la mediación pedagógica debemos construir o fomentar el sentido de la democracia, pues un grupo que se rige con normas gana calidad y mejora en todos los que forman parte de él, esto no sólo pensado en los niños sino también en el colegiado docente, además de que formando a los futuros ciudadanos bajo estas premisas posibilita empoderar a los sujetos a participar de forma activa y responsable en todos los ámbitos de su vida, individual o colectiva.

En ésta escuela, los docentes siempre mostraron una actitud de respeto entre ellos, sin embargo, ante la pérdida del rumbo, en ocasiones los observaba desmotivados, hacedores en el mejor de los casos de las indicaciones pero no con iniciativa o alternativas viables, más bien acostumbrados y quizá temerosos de demandas legales que ponían en juego sus carreras profesionales sintiéndose solos y abandonados por un supervisor que aunque conocía las dificultades poco se involucraba, pero que sí estaba presente para presionar sobre la rendición de cuentas, cumpliendo así, un rol entendible desde su investidura.

Debido a nuestra intervención, nos posicionamos dentro de la escuela, los maestros ya nos consideraban compañeras, escuchaban nuestras aportaciones o sugerencias, y no sólo eso, en ocasiones ante la recomendación de una estrategia, sorprendentemente la implementaban aunque también en ocasiones se perdían los resultados debido a la inconstancia de algunos docentes, establecimos una relación de comunicación asertiva y digamos que el mayor

logro de ese primer año de permanencia en la institución fue el reconocimiento de nuestro trabajo que indudablemente me comprometía a profesionalizarme, a ser propositiva y sensible a las necesidades de la comunidad educativa.

El director del plantel, a quien llamaré “Institucionalidad” por su apego a la norma, propia del rol desempeñado, no sólo nos acogió desde nuestra llegada sino que también nos brindó el apoyo y la confianza como para sentir que nuestras aportaciones resultaban significativas a la dinámica escolar, parecía ser que hasta ese momento llegaba lo tan anhelado, una escuela donde me pudiera sentir útil, en donde mis ideas se pudieran convertir en discursos y concretarse en acciones.

Por fin junto a Casandra había llegado a un espacio abierto en donde nada aseguraba que nos creyeran, pero mínimo no sería censurada, por lo menos al principio; por lo que confiadamente le creí cuando me dijo: “_Espera ansioso el viento favorable para tus velas” (Eurípides, 1987:271) pues resucitando una vez más, el amor me daba una nueva oportunidad no para enseñar, sino para aprender.

A diferencia de mi primer año de servicio, en esta nueva experiencia, trabajar con Prudencia resultó enriquecedor ya que ni la edad, ni la formación profesional ni los años de servicio eran similares pero juntas pudimos intervenir en la medida de nuestras posibilidades a las necesidades de la escuela.

En su momento, algunos pensaron que trabajar cooperativamente era una pérdida de tiempo, justo por esta cultura de trabajo individualizado que predomina en la práctica docente, incluso otras maestras de USAER descalificaron nuestra estrategia dado que las necesidades eran muchas y las formas de actuación en apariencia, parecían ser lentas pero ¿De qué manera transformamos nuestra propia práctica docente si nuestros actos son los únicos referentes que conocemos? ¿De qué manera podemos aprender algo diferente si queremos seguir haciendo lo mismo?

Cooperar implica aprender no sólo a escuchar y observar sino también a evaluar nuestro desempeño porque existe un margen que nos permite hacerlo, tan es así que el trabajo cooperativo es un principio pedagógico en el que se señala que “éste debe de orientar las

acciones, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo” (SEP, 2011:32), siendo indispensable un sentido de compromiso, responsabilidad individual y corresponsabilidad ante la definición de metas en común.

Si bien es cierto, que ninguno de los que trabajamos en el sistema educativo nos mandamos solos, a veces quienes “desde arriba” nos dirigen sólo diseñan propuestas desde su escritorio “mirándonos de forma genérica y abstracta que hace difícil reconocernos o bien, mirándonos de una forma convencionalmente patética” (Larrosa, 2002:75), por lo que los profesores nos enfrentamos a la enorme necesidad de resignificar nuestra práctica para encontrar en nosotros, nuestro justo valor.

Reconozco que la sociedad avanza mucho más rápido que la escuela o la política educativa, sin embargo, la misma necesidad de intervenir me empujaron a contribuir a transformarla ya que de acuerdo a Freire (2005), la educación debe enseñar a pensar y no a obedecer. Por lo que estamos responsablemente invitados a formar personas que contribuyan en su justo momento a la construcción de una sociedad distinta.

Considero que en la medida en que nos cuestionemos y problematicemos sobre nuestra realidad podremos ser generadores de propuestas o alternativas sobre nuestros propios dilemas a partir de una democracia en donde existan discusiones en las cuales todo el mundo pueda intervenir, pues según Santos Guerra (1997), reavivar la cultura organizativa es el camino para la mejora de la acción educativa. Es decir, una cultura hacia la democracia en donde las ideas, voluntades, sentimientos, las voces y la experiencia de cada uno de nosotros sumen esfuerzos y diseñen propuestas con la convicción de llegar a una meta común.

Si en las escuelas fomentamos prácticas inclusivas, poco a poco, se lograría incidir o favorecer la inclusión social, y así como nos enfrentamos a problemas sociales que penetran a las escuelas a través de los educandos, sólo a través de ellos también saldrán posibles soluciones por lo que no basta con el compromiso y trabajo personal creyendo erróneamente que sólo hay que cumplir con lo que nos corresponde, esto es terrible dado que debemos de formar ciudadanos con un amplio sentido de pertenencia que tomen

decisiones responsables que favorezcan a la sociedad, irónicamente los maestros intentamos enseñar vivir en comunidad cuando no lo sabemos hacer.

2.2 Un segundo momento de formación....una oportunidad de reeducarme.

*¡Tremendo es su carácter: más brillante que en todos los mortales!
De casta le viene y el lustre del origen de su vida hace más
altos a los que son dignos.
Eurípides, Las Troyanas, 1978*

Recuerdo constantemente el ejemplo de vida que en mi padre observé desde niña ya que en ocasiones él recibía un nuevo día desde su escritorio pues estudiaba con la clara idea de buscar superarse, por lo que me hizo saber más de una vez que con el estudio quizá no mejoraría mi condición económica pero si me convertiría en una persona distinta.

Conjeturo ahora que en la medida en que pueda hacer una lectura crítica del mundo puedo desatarme de las cadenas que intenten aprisionarme, pues sólo con la emancipación según Habermas (1999), el mundo de la vida no estará sometido a los imperativos del mantenimiento del sistema. Por lo tanto, la realidad se transforma sólo cuando se toma conciencia de ella.

Me resulta importante porque quizá desde ahí radicó mi gusto por aprender, mi primera formación profesional me significó no sólo una grata experiencia sino un compromiso en el que busco como Freire (2004) reducir la distancia entre mi discurso y mis actos. Por lo que era indispensable tener recursos que me permitieran modificar mi actuar en función de lo que deseo ser o aportar a la sociedad, por lo que desde que egrese de la ENE tuve la necesidad de estudiar una maestría, esperaba pertenecer a una Universidad Pública ya que los costos de los posgrados en la educación de la iniciativa privada a veces son inalcanzables para algunos e incluso, llegan a ser una barrera de profesionalización.

Por fortuna la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) me abrió sus puertas encontrando en ella la posibilidad de seguir estudiando, cuando conocí sus líneas de formación indudablemente me incline por Inclusión e Integración Educativa porque al pertenecer a USAER se me hizo lógico elegirla, no sólo me equivoqué al observar la lejanía de la

Educación Especial en relación a la inclusión sino lo erróneo de mi práctica por seguir considerando a la diversidad como sinónimo de discapacidad o de NEE.

Esta idea de responder en equidad e igualdad de condiciones a todos los estudiantes no lo había interiorizado, hasta ese momento yo sólo me inclinaba por “Tristeza”, el reportado, por “Lentitud” y sus problemas de aprendizaje, por “Salud” y su baja visión, por “Agresión” y sus problemas de conducta, y por “Ímpetu” y su bajo aprovechamiento escolar, pues suponía que si ellos requerían apoyo, sus situaciones delimitaban mi campo de acción.

Ciertamente, de la maestría no esperaba soluciones, pero si recursos para interpretar y comprender mi realidad, así lo dice Suárez (2006) cuando nos invita a escribirnos y re-escribirnos para descubrir los sentidos pedagógicos de lo que hacemos, nombrando de manera adecuada lo que nos sucede en función de lo que vamos conociendo.

Con el paso del tiempo nuestra experiencia docente es archivada en el sótano de los recuerdos por lo que escasamente reflexionamos sobre ella, es en torno a esto que la maestría fue relevante en mi vida pues de otra manera no me hubiera mirado de manera más contundente sino más bien a través de juicios dulces en el que buscaría seguir justificándome.

La maestría me permitió reeducarme como persona a la par de resignificar mi práctica docente, reencontrando las razones por las que soy maestra y que desde un inicio he intentado plantearlas de forma clara y concreta a lo largo de éste relato.

Considero que la mayor bondad de ésta maestría radicó en hacerme consciente de las estructuras que me habitan, me ayudó a reconocer las formas de exclusión de las que he sido responsable tanto con mis estudiantes como con mis compañeros docentes y padres de familia, la inclusión ha dejado de ser un tema para convertirse en un ideal, el cual desconozco si lograré alcanzar pero mínimamente en mi actuar existe una búsqueda constante de congruencia y respeto por el otro.

En apariencia, creía saber o conocer la realidad educativa de mi centro de trabajo con todo y sus especificidades, sus vicios y sus virtudes, sus aciertos y contrariedades, incluso hasta

sus incongruencias permeadas de buenas intenciones; desafortunadamente al ser parte de ésta institución, con el tiempo no sólo contribuí a las situaciones problemáticas que existían sino que hasta mi mirada se volvió poco nítida lo que me imposibilitaba focalizar puntos específicos dentro de un plano de por sí poco claro, por lo que la maestría se convirtió en un medio para indagar sobre mi propia realidad y la motivación para intentar transformarla visibilizando lo cotidiano, lo obvio y lo complejo.

Sin embargo, siendo conciente y honesta, igual que Casandra “no me hago la ilusión de tener un día grato alguna vez, aunque tan dulce es vivir de la ilusión” (Eurípides, 1978:275), pero también luchar sin saber si se ganará la contienda se ha convertido en parte de mi compromiso.

2.3 La evaluación inclusiva y la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.

*Oigo el grito de horror en cada canto,
detrás de la sonrisa veo el llanto,
y en la opulencia el fuego destructor.*
Fernando Álvarez Hidalgo, Casandra, 1999

Haber caminado este trayecto de la maestría me permitió desarrollar una forma crítica de mirar mi realidad educativa, no desde la forma fragmentada en la que la concebía, y en donde más bien solía describir lo que como institución no teníamos, lo que estaba mal o lo que sencillamente resultaban ser problemas aparentemente aislados, justo en esta idea de transformar la propia práctica y contribuir a la mejora institucional es que existió la necesidad de realizar una evaluación inclusiva pues ¿Cómo pensar cambiar lo que se desconoce?, ya que de acuerdo a Eisner (1985) no existe otro modo de conocer si estamos educando o deseducando sino sólo a través de la evaluación.

Sin embargo, al hablar de evaluación inclusiva, me centro en esencia en su especificidad, ya que posibilita identificar las acciones que la escuela establece para atender y reconocer a la diversidad así como las prácticas de exclusión existentes.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial en el 2004 la definió como un enfoque de evaluación de los centros ordinarios en donde la política y la práctica están diseñadas para promover el aprendizaje de todo el estudiantado. De esta manera, pude determinar y analizar la manera en que la institución reconocía a la diversidad e identificar el índice de calidad con la que la atendíamos pues una escuela inclusiva según Ainscow (2001) es una escuela de calidad. Ante esto, es insuficiente conformarnos con que haya estudiantes en las escuelas, nos debe de importar las formas con las que interactúan, las acciones realizan y lo que aprenden dentro de ella.

Es por eso que la evaluación inclusiva me permitió realizar un análisis pertinente sobre las formas de organización imperantes en la institución, desde las políticas, ideologías o acciones que permeaban nuestra vida escolar hasta la accesibilidad curricular existente en la que en ocasiones no se garantizaba la participación de todos los educandos.

Con la educación inclusiva, se ha intentado eliminar y disminuir la existencia de procesos segregadores, excluyentes o discriminatorios del sistema escolar, en ocasiones incapaz de responder a las necesidades de aprendizaje de los educandos, por lo que se le apuesta al reconocimiento y atención de la diversidad como un elemento indispensable de transformación social por lo que no hay calidad sin equidad, pues ésta asegura la igualdad de oportunidades independientemente de las condiciones que pudieran dificultar la generación de aprendizajes, son entonces como las dos caras de una misma moneda con la que hay que costear el logro escolar.

Desde el discurso oficial, el concepto de calidad educativa aparece por ejemplo, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y se centra en garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes en las escuelas, atendiendo e impulsando el desarrollo de competencias individuales, que aseguren la convivencia social solidaria y su inclusión al mundo laboral.

A partir de lo propuesto por Cynthia Duk (2008) existen dimensiones vinculadas a la identificación de la calidad como lo son la relevancia, la pertinencia, la eficacia y los procesos a través de los cuales la acción educativa responde a las características y necesidades de los estudiantes.

Es por esto que para conocer o evaluar los resultados en términos de calidad se eligió de un Modelo de Evaluación Inclusiva en el que se determinaron los criterios o indicadores a evaluar, que en este caso, fue el Index for Inclusion de Booth y Ainscow.¹⁶

De igual forma, en este proceso de investigación resultó necesario enriquecer la evaluación inclusiva con otros recursos como el diario de campo y guías de observación, con la intención de identificar la existencia de BAP de la institución entendiéndolas como:

“Las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente existen y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar” (Echeita, 2011:33)

Cuando me encontré a este concepto tuve que reflexionar en la forma de mirar a mis estudiantes pues aun perteneciendo a USAER, seguía considerando la existencia de barreras como una marca de diferenciación entre ellos cuando éstas se refieren a los contextos en los que se desarrollan los sujetos.

Entonces, ¿Por qué seguir señalándolas como una situación adherida al estudiante? ¿Por qué al mirar el entorno de los niños no me había preguntado sobre las experiencias educativas gratas que les puedo ofrecer? ¿Por qué señalar lo que no saben mis estudiantes si la escuela es el espacio en donde lo pueden aprender?, tantas preguntas que quizá nunca o que de forma irreflexiva habrían pasado por mi cabeza sin intentar responderlas o incluso, pensar en hacer algo para transformar la realidad.

A partir de la evaluación inclusiva no sólo pude identificar las BAP¹⁷ existentes sino las relaciones e interrelaciones entre ellas como un panorama institucional en el que no fueron

¹⁶ Para esta investigación se utilizó como recurso de recolección de datos el *Index for Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow debido a que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa a través de un proceso de autoevaluación dividido en tres dimensiones, la de crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, lo que permite reconocer lo que hacemos y sabemos de la escuela y reflexionar en las posibilidades que como institución, tenemos para poder responder a la diversidad. Se estableció una matriz de codificación de datos en la cual se organizaron los ítems en categorías y subcategorías así como la propuesta de otras técnicas de investigación que permitieron enriquecer más la información obtenida. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. Cuadro 10. Matriz para la recolección de datos.

¹⁷ Se realizó la aplicación del instrumento a través de una escala de Likert a todos los actores educativos implicados, para que a través de una matriz de codificación e interpretación de datos se sistematizaran los resultados y se pudieran identificar las barreras para el aprendizaje y la participación. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. Cuadro 11. Matriz de interpretación y codificación de datos.

evaluados los sujetos sino sus prácticas. Por lo que en este proceso de Investigación - Acción, aprendí que no se podía transformar nada si primero no iba resignificando mi práctica docente junto a los otros.

En la cotidianidad ignoré lo que Pérez-Gómez (2004) denomina interacciones significativas, pues éstas se producen consciente o inconscientemente entre los sujetos y determinan los modos de pensar, sentir y actuar dentro de la realidad que nos constituye, de esta manera, una institución cobra vida en función de la subjetividad entendida como el proceso de producción de significados que pueden analizarse en un nivel individual o social dentro de límites espaciales y temporales propios de la cultura.

Es por eso que la jerarquía, la imposición de normas, los comportamientos disruptivos de los estudiantes, el fracaso escolar, las bajas expectativas de logro hacia los educandos, los conflictos entre la comunidad educativa, la falta de motivación docente e incluso la baja autoestima profesional eran condiciones propias de la escuela que determinaban las acciones emprendidas para mejorar el logro educativo.

Muestra de ello estaba plasmado en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE)¹⁸, que ciertamente nos regia por un mandato oficial pero que significaba la oportunidad de incluir a todos en la reflexión y toma de decisiones ante dificultades específicas del centro educativo.

Sin embargo, el PETE dentro de ésta institución no sólo era construido para cubrir un requisito administrativo sino para simular la existencia de un plan que supuestamente orientaba las decisiones del profesorado cuando éstos argumentaban que las metas establecidas sólo les eran informadas sin que por eso se sintieran parte de las decisiones en la institución, por lo que las acciones educativas implementadas por los docentes solían

¹⁸ El Plan Estratégico de Transformación Escolar era relevante porque definía a mediano plazo el rumbo que cada escuela debería de asumir para lograr los objetivos del nivel. Se pensó como parte de un compromiso colectivo para generar acciones que aseguren un aprendizaje permanente.

estar desarticuladas de los fines formativos deseados en el PETE por ser excluidos en su planeación y diseño.¹⁹

Actualmente, de acuerdo al discurso oficial se debe de realizar en colegiado una Ruta de Mejora, sin embargo, sigue siendo realizado por Institucionalidad, el director del plantel, quien aunque intenta motivar a sus profesores a veces los considera incapaces o indiferentes para proponer estrategias de intervención, por lo que desde la soledad él se encargaba de su construcción quedando al descubierto que las formas en las que se buscaba promover la participación de los docentes resultaban insuficientes por lo que las decisiones en la resolución de conflictos parecían ser responsabilidad exclusiva de la autoridad inmediata,²⁰ por lo que irónicamente hacía que Institucionalidad se molestara ya que deseaba mayor disposición de los maestros hacia el trabajo cooperativo.

La organización era arbitraria y se podía observar en la asignación de comisiones como una manera de organizar el funcionamiento de la escuela, sin que por ello se promoviera la participación e iniciativa del colegiado para que éstas no sólo se pudieran asumir de forma responsable²¹ sino que también generaran acciones coordinadas entre los docentes.

Otro elemento de análisis fue la dimensión valoral de la práctica docente que figura indudablemente dentro del aula sin que por ello se pueda reducir su implicación en la institución. Sin embargo, desde la educación bancaria (Freire, 2004), estamos sujetos a la competitividad entre centros escolares y entre los docentes bajo el argumento oficial de medir la calidad en los resultados del logro educativo.

Mismos que se convirtieron en prioridad ante la exigencia de las autoridades, por lo que incluso se reducía la práctica pedagógica a una acción que buscaba incrementar los resultados de evaluaciones estandarizadas, lejos de considerarla como una forma de mediar

¹⁹ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Estructura de la Organización Escolar y cuya subcategoría pertenece el Desarrollo del PETE. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 5 de Personal Docente.

²⁰ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Estructura de la Organización Escolar y cuya subcategoría pertenece a la Asesoría Académica e Iniciativa para el Mejoramiento Escolar. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 4 de Personal Docente.

²¹ Esta barrera se identificó a través de un Análisis Documental del PETE en donde se consideraron los indicadores de logro oficiales y los indicadores de calidad propuestos por Cynthia Duk en el Modelo de Evaluación Inclusiva. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 2 de Dimensión Organizativa del PETE.

la generación de aprendizajes en atención a la diversidad, lo que pudiera disminuir el marco de acción e iniciativa del docente ante la exigencia de resultados cuantitativos.²²

La tarea educativa entonces se complejiza ante la necesidad de responder con equidad a la diversidad que atendemos, no sólo porque la práctica pedagógica no puede quedarse inmóvil o pasiva ante la realidad educativa vivida, sino que resulta urgente reconocer que cada uno de nosotros contamos con una formación profesional específica, con una experiencia laboral personal y colectiva o con metas o anhelos que hablan de nosotros como sujetos, por lo que no es posible actuar sólo con los recursos que tenemos cuando las necesidades del entorno social y cultural sobrepasan nuestras posibilidades de intervención y cambian de manera vertiginosa.

Por lo que tendríamos que analizar los momentos que existen para una enseñanza cooperativa entre docentes ya que muchas veces por la carga de actividades pedagógicas, los requerimientos administrativos o las situaciones cotidianas no nos queda más que las reuniones mensuales que en esencia posibilitarían el trabajo cooperativo, sin embargo, en esta institución se identificó que por un lado las reuniones se ocupaban para abordar aspectos inmediatos, más que como un espacio de propuestas e intercambios colegiados que permitieran atender de forma coordinada a la diversidad²³ además de descuidar lo relacionado con la vida académica del colectivo²⁴ por lo que también la profesionalización y actualización docente era insuficiente para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, reducir su desánimo y el desorden para favorecer el logro educativo²⁵, a su vez, los contenidos abordados en las juntas en muchas ocasiones no necesariamente se vinculaban con los requerimientos de atención específica existente en las aulas resultando ser poco significativas para los docentes.

²² Esta barrera se identificó a través de un Análisis Documental del PETE. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 2 de Dimensión Pedagógica Curricular del PETE.

²³ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Estructura de la Organización Escolar y cuya subcategoría pertenece al Trabajo Colegiado. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 4 de Personal Docente.

²⁴ Esta barrera se identificó a través de un Análisis Documental del PETE. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 2 Dimensión Organizativa del PETE.

²⁵ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Estructura de la Organización Escolar y cuya subcategoría pertenece a la Capitalización de Capacidades Profesionales de los Docentes. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 3 Personal Docente.

Quizá analizar las posibilidades de aprendizaje de los educandos y reflexionar sobre las formas en que respondíamos a sus necesidades eran de mayor relevancia al tener niños cuyas historias nos rebasaban.

“Ternura” y su hermana por ejemplo, estaban a cargo de su tía abuela que cansada de cuidar hijas ajenas omitía reglas y normas, ni que pensar en agobiarla con la tarea de las niñas, llegaban a la escuela con una lapicera vacía por lo que al dar indicaciones para trabajar empezaban tarde la actividad esperando que alguien les prestara lápiz, que dicho sea de paso, sus compañeros difícilmente también llevaban, su madre como jefa de familia y proveedora, no sabía cómo se llaman los amigos de sus hijas, ni su color favorito ni las cosas que les cusan miedo.

“Alegría” era un niño al cual le entusiasmaba hacer amigos, ignoraba los momentos para estar en silencio por su necesidad de expresar miles de aventuras que vivía día con día como hijo único, al cuidado de un abuelo que apenas y lo oía por la edad y que en las tardes, sus padres, después de la jornada laboral le cumplían sus gustos y caprichos para compensar su ausencia.

“Extrovertido” en ocasiones nos robaba la calma porque cuando se le dejaba solo en el grupo golpeaba a diestra y siniestra a todos sus compañeros, los insultaba y amenazaba, cuando ellos se quejaban e intentábamos reorientar su conducta, sencillamente nos ignoraba si estaba de buenas, nos retaba si estaba enojado y si le fastidiábamos, nos acusaba con su mamá, y ésta muy enojada llegaba a reclamarnos por robarle la infancia a su hijo al intentar corregir sus acciones agresivas.

Y así teníamos muchas Ternuras, Alegrías, Extrovertidos y hasta híbridos, cada uno con su historia particular que al conocerlas nos hacían pensar que eran niños abandonados y que la escuela se había convertido en una guardería.

Platicando con los compañeros docentes me hacían saber su opinión sobre los educandos y tal parecía que se habían puesto de acuerdo para decirme lo mismo con diferentes palabras, los escuche decir:

“_Son niños activos, dependientes y demandantes de atención...”. “_Son inteligentes y creativos pero están abandonados, olvidados...somos una guardería...”. “_La mayoría de los niños no sabe a qué vienen a la escuela...”. “_Pudieran aprender mucho pero sus padres no los motivan...”. “_No hay mucho futuro, ya que ellos aprenderán sólo lo de su entorno...” (Recuperado del anexo cualitativo a la escala de Likert, 2012: Páginas diversas)

En todos sus comentarios se pudo distinguir que los docentes tenían conocimiento de las características del contexto y necesidades de los educandos quedándose en el terreno informativo sin analizar, diseñar e implementar acciones que permitieran disminuir o eliminar desde la práctica pedagógica las BAP existentes,²⁶ por lo que ante tan bajas expectativas existía el uso de estereotipos como forma de reconocimiento y valoración de los estudiantes por lo que en la respuesta educativa ofrecida no se generaba equidad pedagógica.²⁷

Por un lado se observaba que los niños no contaban con suficientes recursos formativos para que pudieran convivir de manera respetuosa, no seguían indicaciones y muchos no sabían para que servían las reglas y las normas, sin embargo, los docentes tampoco reconocíamos la importancia de nuestra intervención pues nuestra disposición es insuficiente si en la práctica docente se visualiza aún la transmisión de conocimientos así como la determinación arbitraria de las formas de participación y aprendizaje de los educandos.²⁸

Tal parecía que éramos espectadores de la realidad pues en algo tan fundamental como la planeación resultaba insuficiente la forma en que se tomaban en cuenta los saberes previos

²⁶ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Estructura de la Organización Escolar y cuya subcategoría pertenece al Conocimiento del contexto y las necesidades de los alumnos. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 6 Personal Docente.

²⁷ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Efectividad de la Práctica Docente y cuya subcategoría pertenece a las Expectativas de los profesores hacia las posibilidades de aprendizaje de los alumnos. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 7 de Personal Docente.

²⁸ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Gestión del Aprendizaje y la Colaboración y cuya subcategoría pertenece a la organización de la enseñanza. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 2 de Estudiantes.

y necesidades de aprendizaje de los niños por lo que se dificultaba diversificar actividades que permitieran involucrarlos de forma activa y responsable en su propio aprendizaje²⁹.

En este proceso de evaluación inclusiva la participación de los niños resultó indispensable ya que me hicieron saber que consideraban a la escuela como un espacio de sociabilidad en la que la mayoría de veces eran tratados con respeto, pero habremos de interpretar que la respuesta brindada por la institución ante sus necesidades de aprendizaje y afectivas eran insuficientes generando en algunos estudiantes conductas disruptivas o desánimo que dificultaba la convivencia y participación de todos.³⁰

Dadas las dificultades que existían para que los niños convivieran y aprendieran ejerciendo valores de respeto y cooperación, se observó que parte del profesorado intentaba involucrarlos para que buscaran formas alternas a la violencia en la resolución de conflictos, resultando escasas las estrategias implementadas debido a que las relaciones de respeto entre los miembros de la comunidad educativa eran poco sólidas generando dificultades en el establecimiento de formas de participación³¹ por lo que fácilmente, al no obtener resultados, los docentes solíamos caer en la desesperación y el desánimo.

Evidentemente cuando no sabemos cómo intervenir o lo hacemos de manera poco organizada, se despiertan sentimientos y actitudes que en el peor de los casos se suman a los problemas que de por sí ya existen, así lo referían los padres de familia pues a pesar de que la escuela se ajusta a sus necesidades, ellos observaban en ella prácticas arbitrarias como una forma de solucionar conductas disruptivas en los educandos por lo que en la convivencia el respeto existía de forma insuficiente.³²

²⁹ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Efectividad de la Práctica Docente y cuya subcategoría pertenece a la Planificación de la Enseñanza y Estructuración de Ambientes de Aprendizaje. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 8 de Personal Docente.

³⁰ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Cultura Escolar Inclusiva y cuya subcategoría pertenece al sentido de comunidad y convivencia. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 1 de Estudiantes

³¹ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Efectividad de la Práctica Docente y cuya subcategoría pertenece al Clima Áulico. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 9 de Personal Docente.

³² Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Cultura Escolar Inclusiva y cuya subcategoría pertenece al sentido de comunidad y convivencia. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 1 de Padres de Familia.

Tal parecía que se entrelazaban dos formas diferentes de ver un mismo problema, los docentes considerábamos que la ausencia de reglas y normas claras en casa así como la falta de apoyo escolar provocaban conductas violentas o agresivas en los estudiantes, a su vez, las familias consideraban que los docentes éramos autoritarios ante la solución de conflictos, y es que quizá no sólo caminábamos por senderos diferentes sino que no habíamos establecido una forma de actuación conjunta.

La relación con las familias era distante debido a que las formas en que se les involucraba eran escasamente diversas, se centraban en informarlas sobre las acciones realizadas con sus hijos sin que por ello sus opiniones fueran consideradas como parte de la mejora escolar³³ por lo que su implicación o presencia era limitada o ausente.³⁴

2.4 Las prácticas de exclusión: más que un problema a resolver

*¡Fulgor de Zeus esplendente; noche plena de tinieblas!
¿Qué hay que me siento agravada por nocturnos terrores,
por visiones tremendas?
Eurípides, Las Troyanas, 1978*

De toda esta realidad descubierta y sistematizada a través del proceso de evaluación inclusiva, existió una BAP que me preocupó, ya que en el clima institucional se observaba que los docentes establecíamos relaciones interpersonales de respeto, en relación al nivel laboral se mostraba una cultura insuficiente de autoevaluación individual y colectiva que permitiera discutir problemas sin generar conflictos así como la toma de decisiones consensuadas que permitieran la búsqueda de soluciones pertinentes ante diversas situaciones, entre ellas la atención a la diversidad.³⁵

³³En esta barrera existió un cruce entre las respuestas obtenidas de docentes y padres de familia con posturas casi confrontadas. Se identificó en la Categoría Analítica de Participación e Implicación de la Comunidad Educativa y Prácticas Educativas. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 10 de Personal Docente y BAP 2 de Padres de Familia.

³⁴ Esta barrera se identificó a través de un Análisis Documental del PETE. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 4 Dimensión de Participación Social Comunitaria del PETE.

³⁵ Esta barrera se identificó en la Categoría Analítica de Estructura de la Organización Escolar y cuya subcategoría pertenece al Clima Institucional. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. BAP 1 de Personal Docente.

Los docentes tenemos ideas, creencias y prácticas interrelacionadas a una vida institucional y profesional que nos permite construir un concepto de nosotros mismos, sin embargo, “el prestigio de la función y la vocación docente también descansan sobre la confianza colectiva de la sociedad” (Dubet,1998:45), desafortunadamente estamos pasando por una realidad ríspida que nos señala y nos califica, exageradamente burocratizada y politizada, devaluada laboralmente y lastimada socialmente, sumando por supuesto las reformas que nos hacen competir en lugar de compartir, por lo que cooperar, aprender o decidir juntos pasan a un plano secundario, fortaleciendo así, la cultura individualizada que caracteriza las prácticas educativas actualmente.

Si realizáramos una radiografía con todos estos datos obtendríamos como resultado nuestro sentir docente, es decir, quedaría de manifiesto la fatiga, el estrés, el desánimo, la mecanización de nuestros actos, la resistencia al cambio, la necesidad de reconocimiento de nuestro trabajo y la baja autoestima profesional por mencionar algunos.

Ante esto nos enfrentamos a las exigencias sociales, políticas y económicas del mundo globalizado que se transforma más rápidamente que nuestras propias “creencias, valores, hábitos y normas que determinan lo que consideramos valioso para nuestra vida profesional y los modos políticamente correctos de pensar, sentir y actuar” (Pérez-Gómez,2004:162); nos han visualizado de diferente manera, pasando de simples instructores del conocimiento hasta ser por ejemplo, mediadores responsables de atender las necesidades de la diversidad, ni que decir de aquellos que piensan que por nuestras posibilidades individuales estamos obligados a transformar la educación en México.

Sin embargo, es justamente nuestra cultura docente la que se encuentra en tensión ante la exigencia de resultados cuantitativos a corto plazo, a la amenaza constante de la pérdida del empleo, a las acciones autoritarias de un sistema que invisibiliza a sus actores y a las condiciones de vulnerabilidad de los estudiantes y sus familias por lo que en ocasiones el único espacio propio o privado donde podemos ejercer nuestra voluntad, autoridad y quizá autonomía, siguen siendo nuestras aulas de clase.

Podemos aislarnos de manera intencional quizá para no mostrar nuestras debilidades y flaquezas o para evitar el conflicto con otros actores al no poder conciliar nuestras formas

de entender la realidad, “optamos por quejarnos de las medidas que afectan nuestros intereses cuando la verdadera revolución educativa no vendrá de arriba” (Santos-Rego, 2005:171) sino de nosotros los docentes que conocemos las condiciones en las que desempeñamos la profesión; existe una gran necesidad de crear nuevas preguntas y respuestas, de innovar y de cooperar reconociendo en el otro sus fortalezas y virtudes.

Esto probablemente nos ha llevado a la pasividad, a la indiferencia, a una resistencia al cambio y a acostumbrarnos o resignarnos ante los problemas, al igual que Casandra, somos “oídos pero no escuchados, teniendo a un sordomudo por vigía” (Álvarez- Hidalgo, 1999), nos sentimos impotentes, inseguros, incapaces de decidir y en ocasiones más bien obedientes e instrumentos de quienes dicen tener la verdad absoluta.

Ante esto se ha abusado del discurso pues desde los oficialismos se nos insiste en que los maestros debemos trabajar cooperativamente con lo que Pérez Gómez (2004) denomina colegiabilidad burocrática, convirtiéndose en un mandato divino del gobierno que debemos acatar y el cual debe de cumplir con las normas y requerimientos que la SEP nos haga, en los tiempos y en las formas en que las autoridades decidan, priorizando lo urgente y desdeñando lo importante.

Un discurso recurrente entre los compañeros maestros es que “_se nos piden hacer cosas imposibles”, y es que el problema radica en que somos ejecutores de órdenes, viviendo en instituciones sometidas a exigencias rígidas pudiendo ser lo que Dubet (1998) señala como sistema emergente, en donde los valores o principios éticos sean construidos por los propios actores de la organización escolar.

Siempre existirán indicaciones que acatar pero entre ellas y la forma propia de un colectivo organizado y preocupado por buscar sus propias estrategias para solucionar sus problemas hay una gran distancia.

Trabajar cooperativamente no se puede entender sólo como un mandato oficial sino como una necesidad debido a la manera en que las circunstancias que rodean a nuestra práctica docente nos han rebasado y no sólo porque la conducta o aprovechamiento de los estudiantes no sea lo que esperamos o porque los problemas con los padres de familia se

agudicen, sino porque macro socialmente existen coyunturas que están afectando nuestras posibilidades de acción en las escuelas como el sometimiento y el clima de violencia en el que vivimos.

Los docentes hoy más que nunca tenemos la necesidad de generar una cultura de trabajo cooperativo en donde cuestionemos nuestras propias prácticas, costumbres, valores, tradiciones y expectativas porque nadie mejor que nosotros conoce las necesidades, dilemas y limitaciones que tenemos para responder a la complejidad de los contextos sociales de nuestros estudiantes.

Aunado a esto, existe la necesidad de generar un “clima afectivo de confianza que nos permita la apertura a experiencias alternativas, a los riesgos y al desprendimiento personal sin la amenaza del ridículo o discriminación” (Pérez Gómez, 2004:172), pues nos enfrentamos a la soledad, al abandono y a la impotencia de vivir individualmente los problemas en nuestra escuela, a sueños incumplidos y realidades insatisfechas (Bullough, 2000). Luchamos con anhelos rotos y esperanzas secuestradas.

Por otro lado los maestros no somos los únicos responsables del proceso educativo, incluir y establecer relaciones de confianza, afecto y diálogo entre nosotros no es suficiente, ya que es indispensable revalorar la importancia de la participación de las familias y los educandos para redimensionar nuestros problemas y buscar posibles soluciones.

En el ciclo escolar 2012-2013 tuvimos batallas que como equipo de trabajo nos desajustaron y debilitaron, se dieron una serie de demandas en contra del personal e incluso con el director del plantel, porque los padres de familia realizaron acusaciones no siempre con argumentos o por razones verídicas generado mayor ruptura entre la familia y la escuela.

Por lo que un día que de por sí estaba nublado, Institucionalidad, el director del plantel, estalló en ira ya que como responsable de la escuela también se le hacen llamadas de atención, y en una reunión nos hizo saber:

“_Por un lado su sentimiento de impotencia porque ante las demandas las autoridades en lugar de indagar y sancionar en su justa medida culpabilizan y condenan, se tienen que asumir como ciertas todas las acusaciones sin oportunidad de defenderse, nos comentaba que

nuestra palabra no vale nada, ni los argumentos ni las pruebas; ante las autoridades debemos callar, asumir y agachar la cabeza dándole la razón al padre de familia. Su molestia con todos nosotros radicaba en que quizá estas situaciones se pueden prever y evitar si pensamos bien antes de actuar y aunque no lo dijo, en un doble discurso puso sobre la mesa todo lo que está mal, sin delicadezas ni sutilidades”.(Barrios,2013 Diario Autobiográfico: 15)

El problema es que a los maestros se nos deja claro lo que debemos hacer, pero no las formas de conseguirlo, se nos deja claro lo que no podemos hacer, pero se nos abandona ante situaciones difíciles, ¿Cómo alcanzar un perfil de egreso en donde formemos ciudadanos que conocen y ejercen sus derechos para favorecer una vida democrática cuando los docentes somos ignorados por una autoridad vertical?

En la institución parecían ser muy claras las dificultades que teníamos, los discursos de los profesores coincidían al menos en ellas, sin embargo, cada uno de nosotros intentábamos trabajar en lo que nos correspondía y obteniendo pocos logros. Sencillamente a veces, en medio del desánimo reducía mi apoyo entrando a grupo o con los niños reportados por lo que a veces, al término del día me sentía insatisfecha y así como Casandra me limitaba resignadamente a seguir adelante, aunque “mi alma no se congela, nunca deja de estar trepidante” (Eurípides, 1987:154) a pesar de un vacío interior silencioso y descomunal.

Es así, que se iban sumando dificultades que como institución nos agobiaban y por las cuales intentábamos dar nuestro mejor esfuerzo pero de manera aislada, algunos docentes generaban propuestas de intervención, algunos otros mejor esperaban indicaciones para ejecutarlas sin sentido, a veces teníamos tantas actividades en una misma semana que parecía inaudito que nuestros educandos no siguieran indicaciones, no convivieran sin violencia y que el logro educativo no resultara estadísticamente presuntuoso, era como trabajar mucho sin producir nada.

La poca significatividad de las actividades que proponíamos aisladamente me preocupaban ya que era una necesidad y una obligación garantizar en nuestros educandos el logro de competencias indispensables para seguir aprendiendo “pues quienes no tienen una educación de calidad, no alcanzan una plena ciudadanía al estar impedidos para ejercer sus derechos y participar en los bienes sociales y culturales” (Bolívar, 2003:43), es por eso que todos los educandos, sin importar sus condiciones físicas o sociales, deben de aprender un

currículo básico que les permita incluirse socialmente, de otra manera seremos higueras que no damos fruto pero que ocupamos la tierra inútilmente.

Nuestra tarea para el logro del perfil de egreso implica entonces no sólo formar ciudadanos enseñando un conjunto de contenidos aislados o fragmentados intentando trasladar los valores propios de la democracia a las aulas, implica resignificar en la vida institucional la importancia del diálogo efectivo, en donde se escuche atentamente al otro, a ese otro muchas veces silenciado por un sistema escolar autoritario, se requería entonces, que por el diálogo se generaran acciones compartidas entre sus diferentes agentes, en los que la participación activa y la resolución de problemas de la vida en común fuera tarea de todos.

Educar implica educarnos también al reconocer en nuestra tarea pedagógica la posibilidad de transformar la realidad, quizá falta en nosotros los docentes la certeza de esta afirmación por la falta de reconocimiento, la carga técnico-pedagógica, el ejercicio de una autoridad vertical y las condiciones de incertidumbre laboral que nos llevan a pensar que todo está hecho y determinado. “_No podemos huir. ¡Oh, extranjeros, el tiempo nos apremia!” (Esquilo, 1980:111), el sistema nos exige y las dificultades nos agobian.

Por fortuna, el amor siempre está al pendiente de mis pensamientos, desaciertos e incertidumbres así que una buena noche cuando el fastidio tocó mi regazo, me encontré con Fernando Savater (2013) en un programa de radio, en el que le preguntaron “_Maestro, ¿Cuáles son los enemigos de la libertad?” Y él, seguro de sí, dijo: “_ ¡La pobreza y la ignorancia!” su respuesta me transportó a los tiempos en los que fui misionera y en los cuales observé tanta miseria que no sólo resultaba indignante sino que me llenaba de impotencia sin poder hacer mucho más que prometer una vida mejor, hoy como maestra espero mínimamente no vivir de promesas sino al menos no contribuir a la ignorancia.

Es así que los profesores necesitamos ser re-educados atendiendo a la invitación de Zemelman (1992) considerando en la educación la posibilidad de reencontrarnos como sujetos. Esto implica pasar por un proceso de formación si queremos lograr nuestro cometido en donde construyamos una realidad a partir de la búsqueda de un futuro. Tenemos la necesidad de reencontrarnos con el sentido de nuestra práctica docente, volver a el amor del principio el cual nutra un “espíritu libre que efectúe un corto circuito en la

escuela ante una mezcla de pensamiento y pasión que no vacile en transformar esta conjunción en una verdadera aventura” (Maffesoli, 1993:32), los docentes requerimos desprendernos de la tibieza y el individualismo que nos gobierna.

Si somos invisibilizados, incomprendidos y atacados por el mismo sistema que nos formó, lo único que nos queda es el reconocimiento de uno mismo y del otro, ¿Cómo pensar en el futuro si no lo construimos juntos?, ¿Cómo superar las dificultades que nos agobian encerrados en un aula con nuestras buenas o medianas intenciones?

Especialmente hoy día nuestra necesidad de cooperar y participar juntos de manera organizada se acrecienta pues como resultado de las pasadas elecciones regresamos a un sistema político autoritario que llegó para quedarse, que después de doce años alejado de la silla presidencial nos enseña con sus actos cargados de simbolismo que nadie está por encima de la ley, nos quiere sorprender con su lucha contra la pobreza, de esa a la que yo puedo presumir de haber conocido de cerca en el tiempo que fui misionera y esa que vivieron mis padres en su infancia, esas necesidades aún existentes que ahora se combaten con paliativos en zonas donde resultan estratégicas electoralmente.

El discurso oficial nos intenta convencer de que la inseguridad ha disminuido y la inflación ha bajado, tanto que los salarios son insuficientes pues la gente dice que la vida es cada día más cara, por lo que también ha perdido la esperanza en la escuela, pues ésta “aseguraba simultáneamente la integración a la sociedad y la promoción del individuo” (Dubet, 1998:12), en el trasfondo existía la idea de que la educación era la única opción de tener privilegios y ejercer derechos.

Actualmente, la escuela ha dejado de ser una garantía, primero porque es el Estado quien debería de asegurar la generación de oportunidades equitativas para todos los ciudadanos y en segundo, porque la escuela ha olvidado la función social de la educación, que es educar en y para la sociedad. Es pertinente considerar que educar es “un trabajo jurídico y político de crear condiciones para una filiación simbólica que nos permita reconocernos y borrar las diferencias, al tiempo de garantizar que en ellas no devenga la desigualdad” (Frigerio, 2004:26), es decir, educar es posibilitar a los sujetos la oportunidad de poder actuar en su realidad, individual y colectivamente con recursos debidamente formados.

Es justo por la evasión de responsabilidad del Estado que prefiere señalar a las escuelas y a los docentes como culpables de no ofrecer una educación de calidad, así lo determinan las pruebas de evaluación nacionales y extranjeras que colocan al país en los peores lugares de desempeño, por lo que la OCDE ha realizado recomendaciones para mejorar la calidad de la educación y que a su vez, ha impulsado, desde miradas externas la Reforma Educativa que tanto se discutió por ser más laboral que educativa y porque se visualiza al proceso de enseñanza aprendizaje como un producto dentro de un marco de oferta y demanda.

Según la OCDE (2010), una de las primeras condiciones necesarias es establecer un reducido número de objetivos claros, medibles y de alta prioridad, enfocados en la mejora del desempeño de los estudiantes, reducir las tasas de deserción, asegurar el egreso oportuno y reducir las desigualdades dentro del sistema educativo. Por lo cual propuso 15 recomendaciones para concretar una educación de calidad de las cuales, 9 de ellas se refieren exclusivamente a la formación, selección, contratación, capacitación, actualización y evaluación de los docentes.

Ya en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), se visualizaba la importancia de la formación y profesionalización docente, con esto no intento desdeñar o desconocer la importancia que tenemos los profesores para la transformación de la educación en México y mucho menos, ignorar las prácticas excluyentes y discriminatorias que existen en nuestras escuelas al no respetar la diversidad de los estudiantes, pero quiero puntualizar que no se observa al docente en su aspecto humano, ni sus necesidades, ni supuestos, ni su vocación o en su necesidad de un empleo, somos más que simples ejecutores de las ideas de quienes se dicen expertos pero que no conocen la complejidad de la tarea educativa desde la cotidianidad.

Es ante estas acciones y la educación individualista con la que fuimos formados que convertirse en un nosotros a veces suena utópico pero resulta preferible morir en el intento que quedarse en una zona de conformidad con un discurso carente de acciones, pues “quien no tiene conciencia de los males, ¿Puede acaso sufrir?” (Eurípides, 1978:274); la lucha es el único camino.

2.5 La Comunidad de Aprendizaje como una esperanza posible.

*Casandra vio a hombres y mujeres dormitando en sus burbujas,
tras las máscaras de miedo, más también vio la luz del alba
asomar por la cancela que nadie jamás abrió.*
Ismael Serrano, Casandra, 2007

Debido a una realidad que en ocasiones nos orilla y otras nos seduce para trabajar de forma aislada, es que existe la necesidad de pensar en una escuela cuya calidad radique en el tipo de relaciones e interdependencias que permean en ella, ya que no basta con que estemos juntos sino la forma en que lo estamos y lo que construimos juntos. Es así que la comunidad de aprendizaje es:

“Un proyecto de transformación de los centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico entre diversos grupos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos. El planteamiento pedagógico de una comunidad de aprendizaje es favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades”. (Flecha-Puigvert: 2002, 11)

Es por eso que la transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje posibilita un cambio educativo y social al buscar una organización escolar menos jerárquica y con una comunicación más efectiva, que se guie por ideales comunes y no por papeles o roles sociales inmóviles, en donde podamos superar el fracaso escolar, disminuir los conflictos de convivencia entre los diferentes actores educativos e incrementar las formas de participación, a partir del reconocimiento de todos los actores involucrados.

Se convierte entonces en la “concreción de una utopía, no como realidad dada, sino como un camino en el cual se anda y se construye cotidianamente el mundo futuro que se hace de sueño” (Rodrigues de Mello, 2011:6), sueño que motive a asumir responsablemente las riendas de nuestra realidad educativa.

Sin embargo, este sueño debe ser compartido por lo que se necesita formar debidamente a los actores para poder construir una comunidad de aprendizaje, considerando para esto fases de desarrollo que posibilitan transitar en este proceso, las cuales según Barrio de la Puente (2005) son:

a) Fase de sensibilización. En ella se analiza la situación del centro educativo, los problemas, las oportunidades, las situaciones de desigualdad educativa, los resultados de los modelos alternativos y el análisis de las necesidades de formación.

b) Fase de toma de decisiones. En ella la comunidad escolar decide la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje. Son necesarios la participación y compromiso de todos los profesores para vivir la experiencia de transformación educativa.

c) Fase del sueño. En esta fase se desarrollan un conjunto de actividades y oportunidades para que profesores, estudiantes y familias, y representantes del entorno implicados puedan sugerir cómo sería el centro educativo ideal. Los demás colectivos implicados analizarán lo que es una escuela de calidad, abierta y participativa, en la que se puedan desarrollar actividades de dinamización sociocultural y comunitaria.

d) Fase de selección de prioridades. Partiendo de las necesidades, el sueño y la realidad, se seleccionarán y priorizarán las actuaciones más necesarias, interesantes e ilusionantes a seguir en el proceso transformador. Los profesores aportan ideas sobre las características internas del centro, las dinámicas, las metodologías y las estrategias para llevar al aula. Las familias y el alumnado aportan su visión particular para dar una idea más completa.

e) Fase de planificación. Una vez que se han seleccionado las ideas del proyecto a desarrollar, se puede planificar y organizar, para convertir los sueños en realidades. Cada proyecto se concreta en unos objetivos, contenidos, metodología, actividades, recursos, temporalización y evaluación. Para la implementación de estos proyectos es imprescindible la participación de toda la comunidad.

f) Fase de implementación del proyecto. En esta fase la escuela funciona ya como una comunidad de aprendizaje. El centro está abierto más horas que las ordinarias, en algunas aulas hay más personas adultas que profesorado, se desarrollan actividades al final del horario lectivo en las que el alumnado y las familias pueden participar.

g) Fase de evaluación. En esta fase se pretende mejorar las prácticas del proyecto y animar a los participantes a seguir transformando su escuela. Las decisiones tomadas después de la evaluación serán muy importantes para la acción de mejora que permitirá actualizar los planteamientos de la comunidad de aprendizaje y no sólo se deben destacar los cambios importantes que hay que introducir, sino también considerar positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento.

Es bajo estas consideraciones, que resultaba indispensable transformar la manera en que convivíamos en la escuela para poder así generar mayores posibilidades de participación, solidaridad, igualdad y aprendizaje cooperativo pues “hay que defender la necesidad de la unidad en la diversidad para la construcción de un mundo más hermoso” (Freire, 2002:25), a través de una escuela deseada por todos y edificada por todos, en la que luchemos contra cualquier forma de autoritarismo, discriminación y exclusión.

La institución donde se desarrolló esta investigación históricamente se ha caracterizado por docentes comprometidos con su trabajo, respetuosos y en ocasiones hasta cooperadores, los directivos en ocasiones, son abiertos a las propuestas de mejora y apoyan a la gente que como yo intenta cambiar las cosas, no sé si porque no tienen la intención de cortarme las alas o porque en el fondo reconocen que ante la costumbre poco se puede hacer.

Fue justo por eso que me cautivó la idea de que se pudiera generar una comunidad de aprendizaje apostándole al diálogo como orientador de las acciones de cada actor educativo pues como dice Freire (2005) no puede haber reflexión sin acción, ya que la palabra verdadera es una palabra comprometida con la transformación y dicha en la interacción entre las personas donde el reconocimiento de la experiencia de todos los actores implicados, sea un punto clave del aprendizaje dialógico, pues éste “se orienta hacia la igualdad de las diferencias, afirmando que la verdadera igualdad respeta la diferencia, así se asegura que todas las personas accedan a los mismos objetivos educativos” (Ferrada:2008, 53) y por ende, participen de su propio proceso de aprendizaje.

El diálogo por lo tanto no puede entenderse como una conquista de uno por el otro, en el no caben las jerarquías, la antigüedad y la experiencia en sí mismas sino los argumentos con

pretensiones de validez pues en el intercambio de ideas es que se genera conocimiento, no es influir en la opinión del otro sino compartir y participar en la transformación de la realidad.

Es por eso que todas los argumentos son importantes, no sólo los que se logren discutir como docentes, implicar a las familias y a los estudiantes, es avanzar hacia relaciones más democráticas e igualitarias de participación, pues los cambios en una comunidad de aprendizaje surgen ante la riqueza de formaciones y experiencias que caracterizan a una institución.

Por lo tanto, para potenciar el aprendizaje, es necesario considerar un proceso de formación por lo que en la presente investigación se pretendió abordar desde el desarrollo de competencias deliberativas las cuales pueden entenderse como “criterios para educar en una sociedad pluralista a partir de una educación con valores éticos, cultivando y promoviendo el diálogo y el entrenamiento de la persona para aceptar la diferencia y las contrariedades” (Magendzo, 2007: 78), pues deliberar implica una discusión abierta y pública en donde los involucrados se informan, reflexionan en común y solo así, deciden juntos.

Fue así que existieron muchas ventajas al aventurarse en este proceso de transformar a la institución en una comunidad de aprendizaje tales como el desarrollo de habilidades sociales, prácticas cooperativas, liderazgo compartido, manejo de conflictos, motivación y mayor autoestima en los implicados, sin embargo, considero que una de las grandes bondades de la comunidad de aprendizaje es la creación de sentido, éste que nos devuelve el aliento para seguir caminando, como un oasis de agua viva que sacie nuestra sed ante tanto activismo y cerrazón.

Un sentido en el que según Rodrigues de Mello (2011) podamos examinar formas viables de intervenir y reflexionar críticamente sobre ellas. Se convierte entonces en una posibilidad de incidir en el aprendizaje de los estudiantes intentando cambiar las formas de participación y resignificando nuestra manera de convivir.

Implica responsabilizarse de uno mismo y de los demás, finalmente el sentido de la comunidad es desear llegar a un mismo fin, a una realidad soñada, a una escuela deseada, a un rumbo definido. Por lo que hasta este momento, considero a “La Comunidad de Aprendizaje como una propuesta para vivir en la diversidad”,³⁶ por lo que se generaron en mí una serie de interrogantes que guiaron este proceso de investigación:

¿Qué prácticas educativas deben de ser transformadas en la institución para generar formas de participación democráticas e inclusivas?

¿Qué estrategias permitirían incrementar la participación, el diálogo, la convivencia y la toma de decisiones de los diferentes actores educativos?

Por lo que intentando responder a estas preguntas se construyó el siguiente supuesto de intervención:

Las competencias deliberativas favorecen las formas de participación y toma de decisiones colectivas a través del aprendizaje dialógico al orientar y coordinar las acciones de los actores educativos para formar una comunidad de aprendizaje.³⁷

De igual manera, este proceso de investigación-acción se rige bajo el siguiente propósito:

Reflexionar en una perspectiva de futuro que permita construir una escuela deseada por todos en donde los valores como solidaridad, equidad e igualdad luchen contra cualquier forma de autoritarismo, discriminación y exclusión.

Se focalizó como sujetos de intervención a los docentes de la primaria en donde se efectuó la presente investigación, sin embargo, por mis funciones como maestra de USAER también se contemplaron los estudiantes y padres de familia debido a que no puede existir

³⁶ La investigación narrativa es un proceso complejo y reflexivo en el que se debe “retratar la realidad” y que en la medida en que se indaga y determinan los propósitos epistémicos se clarifican las situaciones problemáticas que al inicio quizá no tenían una relación estricta entre ellas, pero que después de varios intentos se visualiza la estrecha sinergia entre los dilemas, la subjetividad y la realidad educativa. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. Cuadro 8. Análisis Narrativo de elementos estructurales y Cuadro 9. Ubicación del problema pedagógico y problematización.

³⁷ La construcción del supuesto se realizó partiendo de la BAP que se deseaba eliminar o disminuir así como la cristalización de los principios curriculares que guiaron la intervención respondiendo al que quiero, para que lo quiero, el cómo y por qué. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. Cuadro 15. Principios curriculares de la propuesta.

diálogo ni formar una comunidad mientras se siga excluyendo, en este proceso todos resultaban importantes y necesarios.

Si bien es cierto que la transformación de esta escuela en una comunidad de aprendizaje comenzó como un sueño, un deseo o una utopía, exigía una planificación en donde todos los sujetos implicados conocieran los objetivos, los ideales que los impulsaron y se comprometieran a su realización, no fue el intento por transformar lo que garantizó el éxito sino el proceso para su construcción.

La inclusión desde éste proyecto de intervención no fue considerada como una necesidad o carencia cuyos paliativos erradiquen la exclusión, sino desde un enfoque pedagógico comunitario en donde en la escuela existan características que perfilen una gestión colegiada y efectiva por parte de una comunidad de sujetos interesados por construir y mejorar su propia misión educativa, capaces de transformar la política educativa interna del plantel a partir de acciones debidamente contextualizadas según sus actores y entornos socioculturales.

“De aquí que la dimensión ética es primordial porque provee un marco desde el cual acceder a la comprensión de una diversidad de experiencias que se expresan cara a cara, es decir, en el reconocimiento del otro. Si existe reconocimiento del otro no tiene cabida su subordinación, sino la articulación de proyectos de acción provistos de sentido compartido, cuyos motivos muevan a la acción y se den en un contexto intersubjetivo de sentido” (Cabrolié, 2010: 324)

Por lo que en el siguiente capítulo se muestra la forma en que se comenzaron a diseñar esos sueños de cambio, porque “aquel que no vino al mundo a vivir es igual que el que muere y muerte vale más que penar de la vida” (Eurípides, 1978: 274), porque sólo planificando acciones concretas e imaginando posibles resultados se trasciende en la realidad.

CAPÍTULO III. “DISEÑO DE UN HORIZONTE DE ACCIÓN”

3.1 Una visión de futuro como una posibilidad de construirlo.

*Supo que aún quedaban esperanzas,
que otros sueños la esperaban.
Casandra habló a todos de sus sueños
más nadie la oyó.
Ismael Serrano, Casandra, 2007*

Cuando pienso en la tarea educativa visualizo sus fines formativos desde dos miradas indisociables, por un lado los establecidos en un currículo oficial y por el otro, las formas específicas de luchar contra la desigualdad y la exclusión de nuestros centros escolares, pues no se trata de apostarle a la enseñanza fragmentada de un contenido social y culturalmente aceptado o de centrarnos en la resolución de problemas de convivencia o de conducta que pudieran dificultar la participación y aprendizaje de los educandos.

Se trata entonces de asumir responsablemente un papel activo en la toma de decisiones que permitan generar la calidad educativa que nuestras escuelas requieren pues de manera arbitraria quien determina lo que debemos enseñar y como debemos hacerlo es el Estado, los docentes estamos sujetos a las novedades, slogans y estrategias diseñadas para incrementar el logro educativo establecidas desde un currículo oficial centrado sólo en los objetivos, métodos pedagógicos, asignaturas, campos formativos o criterios de evaluación por el cual el sistema educativo regula nuestra práctica docente en función de cada sexenio.

Hoy día con la RIEB, cuyo modelo se basa en competencias se busca “impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad a través de un sistema educativo de calidad en el que se alcancen los más altos estándares de aprendizaje” (SEP, 2011:19), sin embargo, las buenas intenciones oficiales no resultan suficientes ni tampoco quejarnos de sus exigencias mientras sigamos desempeñando un rol de forma aislada y calladamente desde nuestras individualidades.

Es por eso que durante este proceso de formación, intenté mirar mi práctica pedagógica permeada quizá de inmovilidad o trivialidad intentando no perder el sentido y significado

en mi actuar; mirar al futuro me exigió resignificar mi presente y abrir las puertas a nuevos posicionamientos de la realidad para que desde la pedagogía de la complejidad pudiera atender y reconocer a la diversidad pues según Guillaumín (2005), es una apuesta metódica y estratégica que ofrece un conjunto de principios que pueden guiarnos hacia un aprendizaje significativo, contextualizado y transdisciplinario en el aula.

Si bien es cierto que con la RIEB se presume de un currículo abierto y flexible, existe una gran brecha entre lo que se espera que se haga y lo que en verdad se realiza en las escuelas, sólo por poner un ejemplo y por hablar del centro de trabajo en donde se realizó este proyecto de investigación, el tipo de gestión escolar propuesta de acuerdo a la oficialidad, debería establecer nuevas formas de relación, colaboración y organización de los diferentes actores de la comunidad, favoreciendo una convivencia armónica y con bases democráticas, sin embargo, en ésta institución los actores parecíamos ser invisibles, practicábamos un ejercicio de poder autoritario al no poder resolver nuestros problemas y en su mayoría, no sabíamos cómo actuar cooperativamente.

Es por eso que las reformas no garantizan el éxito en la medida en que “los expertos se han preocupado más por el diseño y evaluación de los dispositivos innovadores que por la elaboración de marcos interpretativos para estudiar los movimientos y tendencias que éstos provocan” (Suárez, 2000:136); la transformación de una escuela a una comunidad de aprendizaje implicaba una responsabilidad colectiva para desarrollar el currículo, participar en la toma de decisiones para generar aprendizajes y cooperar para el logro del perfil de egreso propuesto, implicaba ser actores protagónicos y no sólo hacedores.

De esta manera podríamos materializar el currículo dentro de la vida institucional para ofrecer una respuesta educativa bajo los principios de equidad e igualdad de oportunidades reconociendo la naturaleza misma de la diversidad, es decir, trabajar como comunidad siendo “sujetos de cambio capaces de reconstruir el currículo hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y entornos socioculturales” (Arnaiz, 1999:42), preocupados por lograr metas establecidas colegiadamente en función de las necesidades detectadas por todos.

Los docentes conocíamos las dificultades a las que nos enfrentábamos, pero de manera aislada poco o nada se había logrado, más bien nos habíamos disgustado con las condiciones de vida de los estudiantes y sus familias que en ocasiones parecían un látigo más que como un área de oportunidad en la cual podíamos incidir.

Sabíamos que las pruebas estandarizadas o exámenes quizá no determinaban la cantidad de conocimiento que habían construido los estudiantes pero tampoco nos habíamos ocupado de hacer cosas diferentes para desarrollar en ellos las competencias necesarias “para su realización personal, ejercer una ciudadanía activa e incorporarse a una vida adulta de manera satisfactoria” (Bolívar, 2008:4), no se trataba de conformarnos con que aprendieran algo ni perder la esperanza en su capacidad de hacerlo, sino de garantizar su participación activa y responsable en los distintos ámbitos de su vida, mínimamente en el escolar.

Es por eso que como parte de este sueño de cambio, me interesé en el diseño de un proyecto incluyendo a los diferentes actores educativos, para que a su vez, entre todos, creáramos nuevas formas de vivir el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde cada uno se sintiera reconocido, valorado, escuchado y participara con mayor confianza, trascendiendo a los niños y a sus familias, reeducándonos y trazando una historia diferente.

Me resultó significativo situar no sólo la realidad de mi escuela sino reflexionar de igual manera sobre mi forma de operar el currículo, pues aunque exista uno previamente establecido, existen realizaciones prácticas (Suárez, 2000) en las que los diversos actores intervenimos ante situaciones reguladas institucionalmente y sujetas a nuestra propia cultura escolar y en ella, los roles que desempeñamos.

De la misma forma en que yo concretaba el currículo en mis espacios de intervención, así los demás profesores tenían sus formas específicas de abordarlo, pues no es un dispositivo neutro, está relacionado con las formas de poder que se ejercen en una institución, la formación profesional docente, las maneras de organización interna de las aulas, las necesidades de aprendizaje de los educandos y el marco ético de sus actores, entre muchos aspectos más, sin embargo, por esta necesidad de mirar hacia un horizonte de acción valió la pena analizar lo que sí se podía cambiar considerando desde luego la realidad vivida pero con la firme voluntad de transformarla.

Fue así que comenzó un sueño que intentaba convertirse en realidad y un camino en el que se pretendía tener un rumbo definido por el cual transitáramos con mayor seguridad, pues mi meta como docente no sólo era lograr que los niños alcanzaran el perfil de egreso de la educación básica sino colaborar mínimamente para que la escuela se convirtiera en un espacio sin exclusión, porque junto a Casandra aprendí que “muerte es la nada y vida la esperanza” (Eurípides,1978: 274) ya que sólo soñando se comienza la aventura.

Es así que desarrollar una educación inclusiva implicaba diseñar un planteamiento pedagógico de aceptación y respeto de la diferencia en el que como sugiere Arnaiz (2004) la escuela, en su totalidad, definiera convicciones y valores que guiaran sus acciones. Por ende, fomentando un sentido de pertenencia y responsabilidad.

En consecuencia, para formar una comunidad de aprendizaje que eduque en y para la diversidad se debía transitar por cambios organizativos que nos permitieran como docentes coordinarnos en la intervención dentro de las aulas, generar una organización social cooperativa en los grupos, una utilización flexible y creativa de los recursos humanos y materiales además de un liderazgo compartido ante la toma de decisiones frente a la búsqueda de un bien común.

3.2. Un horizonte de acción como una necesidad de concretarlo.

*Hay quien duda ya y cree en la leyenda
juntos buscarán la puerta,
dulce mañana, yo no sé tú,
Creo en Casandra.*

Ismael Serrano, Casandra, 2007

Para intentar transformar la realidad de la escuela donde se realizó la presente investigación, fue necesario definir lo que quería cambiar y determinar las posibles formas de hacerlo, resultó fundamental concretar mis anhelos y deseos traduciéndolos en fines pedagógicos que pudieran dar cuenta sobre los alcances reales de mis sueños, no para restarles importancia ni para humanizarlos demasiado, sino más bien para seguir soñando rectificando el camino en la medida en que era necesario, pues considero que la riqueza del vivir radica en la oportunidad de decidir y de aprender de la experiencia.

Este sueño no fue pensado de forma individual por lo tanto, nunca pretendí que así se hiciera realidad, los logros indudablemente estaban en función de la participación de los maestros principalmente, de los educandos y de sus padres, pero como en todo proceso de mediación pedagógica fue indispensable definir el qué, el cómo y el para qué enseñar, como elementos indispensables para diseñar la planificación de la intervención, siendo ésta la que me permitió materializar, en la medida de lo posible mi sueño.

La planificación según López Melero (2004) es un proceso lógico de pensamiento de carácter superior que permite pensar lo que se va a hacer creando itinerarios mentales, elaborando un plan de acción y ejecutándolo, evaluar lo que se ha hecho y como se ha hecho. Esto por supuesto bajo un modelo de acuerdo al marco de intervención que para mí fortuna era amplio dado que soy profesora de USAER.

De esta manera intenté darle forma a través del modelo de planificación de la Unidad Didáctica propuesto por Arnaiz (2004), el cual capturó mi atención no sólo por la claridad en el orden de los elementos que la conformaban sino que le apuesta al desarrollo de escuelas comunitarias inclusivas en donde el diálogo es indispensable para desarrollar competencias que nos hagan ver a los sujetos de forma personalizada y sensible, generando mayores posibilidades de construir interdependencia, respeto mutuo y responsabilidad.

No se trataba de seguir un orden que por sí mismo garantizará el éxito, pues en la educación no todo está dicho, ni terminado, mucho menos es totalmente predecible, pero cambiar la realidad vivida fue un deseo que orientó la convicción de hacerlo, es por eso que a través de esta propuesta de intervención deseaba que cada uno de los actores educativos expresaran sus ideas y opiniones, siendo legitimadas en la toma de decisiones y por supuesto, generara un clima de respeto y confianza en donde los errores fueran oportunidades para aprender y participar, aun anhelo que la práctica educativa se convierta en una democracia sensible que visibilice a sus actores dada la importancia de cada uno de ellos.

Se focalizaron las competencias docentes propuestas por Perrenoud (2004), Cimellas (2002) y Cano (2005) ya que por un lado éstas permitían enfatizar la importancia del trabajo cooperativo fortaleciendo las relaciones interpersonales y de diálogo para participar

de forma activa en la gestión de la escuela y por otro, la responsabilidad colectiva que existe ante la profesionalización docente, esto aunado a los estándares de desempeño con los que la SEP pensaba evaluar a los profesores en un primer momento, pues éstos por sí solos resultaron insuficientes dado su exagerado carácter instrumental que puede llevar al docente a realizar acciones de manera aislada e irreflexiva.

Los segundos actores de acción fueron los educandos en el que se abordó principalmente el campo de formación Desarrollo Personal y para la Convivencia y cuyas competencias rectoras fueron dos propuestas por Bolívar (2008) referidas a la “Autonomía e iniciativa personal” y “Competencia social y ciudadanía” aunadas a las determinadas en el Acuerdo 592 relacionadas con el “Manejo de situaciones”, “Para la Convivencia” y para “La vida en sociedad”, de esta manera se pretendió incidir en la generación de interdependencia positiva entre los educandos para disminuir las actitudes de violencia que utilizaban como mecanismo de resolución de conflictos así como modificar las formas de participación de manera que sean ordenadas y constructivas.

Por último y no menos importante, fueron los padres de familia que si bien es cierto la mayoría de veces son olvidados, en ésta propuesta resultaron importantes dado que forman parte del entorno educativo de los estudiantes y conociendo la especificidad del contexto socio familiar en el cual intervenimos como USAER, decidí hacer partícipes a “Prudencia” mi compañera de servicio y a “Responsabilidad” la trabajadora social, por lo que desarrollamos un taller cuya intención era que los padres se implicaran de un modo eficaz en la construcción de una dinámica familiar de convivencia positiva que incidiera en la expectativas de triunfo de sus hijos considerando su participación en el proceso educativo.

Este sueño fue “un imaginario como semilla de la utopía que se encuentra tras toda revolución como medio de trascendencia de lo real y la apertura de lo posible” (Maffesoli, 2012:109), de esta manera, todos zarpamos en este barco, sin embargo, nos enfrentamos a muchas dificultades que merecieron ser comprendidas a la luz de la teoría.

Ante las expectativas que se generaron en la intervención, nunca desconfié del amor, pues él siempre ha estado al pendiente de mis pensamientos ya que nada le está oculto, por lo

que ante las dificultades que se presentaron, nunca olvide que ésta propuesta de cambio tenía que permitirme voltear a mirar a los demás y hacerme sentir responsable de ellos, significó para mi regresar al amor del principio, regresar a mirarme de nuevo.

Así, con el comienzo del Ciclo escolar 2013-2014 no sólo se dieron las nuevas indicaciones de la AFSEDF sino que también oportunidades que había que aprovechar pues a veces de nada sirve que cambien las formas sino cambian los fondos.

En nuestra primera semana de actividades se nos dio la pauta para ser autogestivos y determinar nuestras formas de organización aunque todavía atados a los tiempos y a las autoridades que nos fiscalizaban y cuyas acciones me hacían sentir como cuando a un niño se le da permiso de salir a jugar pero se le antepone la lluvia, al final no se le niega el permiso pero se le restringen las condiciones, y es que esto es parte de una estructura autoritaria y arbitraria que desde siempre ha existido y que amenaza con perpetuarse, intentando aniquilar el ánimo y las buenas intenciones de quienes todavía creemos en el cambio.

Sumado a este sometimiento, existieron otros grandes problemas, uno fue por ejemplo, que al inicio de la actual administración se nos prometió darnos la palabra, sin embargo, habría que preguntarse si los docentes sabemos qué hacer con ella o en su defecto, si de verdad queremos utilizarla.

El gobierno nos conoce tan bien que dentro de sus propuestas innovadoras esconde sus perversiones creyéndonos incapaces de coordinarnos y buscar un bien común, ellos cumplen con fijar una política educativa para después seguir culpabilizándonos de que las cosas no avancen o de que simplemente habrá que despedirnos por ser malos maestros.

Ante esto, en ésta propuesta de intervención se privilegió el aprendizaje dialógico ya que se “orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad respeta la diferencia asegurando que todos tengan las mismas oportunidades de participación” (Ferrada, 2008: 53), entre ellas, la posibilidad para deliberar, ya que la deliberación influye en los procesos decisionales colectivos al generar encuentros y acuerdos

considerando el intercambio de ideas, reflexiones y argumentos ante la búsqueda de soluciones de orden común.

Más que el consenso se privilegió la posibilidad de que convivieran intereses distintos a través de una discusión razonada y respetuosa por lo que se requerían desarrollar competencias cognitivas tales como: la toma de diversas perspectivas, creatividad ante la solución de problemas y evaluación de alternativas y consecuencias posibles, de igual manera desarrollar competencias comunicativas como la escucha atenta, la asertividad y la comunicación expresiva, como otro elemento relevante fueron las competencias emocionales como la cooperación, la autorregulación y la toma de decisiones para participar de manera constructiva y responsable, justo se trataba de generar condiciones para poder favorecer la participación de todos en mi centro de trabajo.

De esta manera, sabiendo qué, para qué y cómo se deseaba cambiar la realidad y haciendo uso de un modelo de planificación, es que generé Unidades Didácticas para trabajar en los espacios de Consejo Técnico Escolar (CTE)³⁸ en el caso de los docentes, con los niños en sus aulas y con los padres de familia en talleres, por lo que en este momento solo muestro de manera concreta un ejemplo de los que se pretendió desarrollar.³⁹

UNIDAD DIDÁCTICA

Nombre de la Unidad: “En la escuela todos somos importantes”
Competencia general: Reflexiona sobre su práctica docente y reconoce en ella la necesidad de generar acciones de mejora colectiva a través de la deliberación y cooperación con sus pares.
Competencias específicas: Creatividad ante la solución de problemas, Evaluación de alternativas y consecuencias posibles, Escucha atenta, Asertividad, Comportamiento pro-social y cooperación.

³⁸ De ahora en adelante para referirse a los Consejos Técnicos Escolares se empleará la sigla (CTE).

³⁹ De acuerdo a Arnaiz (2004) la unidad didáctica es entendida como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje completo en la que se deben precisar objetivos, contenidos, actividades de enseñanza aprendizaje, criterios y actividades para la evaluación alcanzando un nivel de interdisciplinariedad. Véase Informe Técnico en el Anexo 1. Diseño de la propuesta de intervención.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Aprendizajes Esperados	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos Actitudinales
<p>Reconoce la importancia de valorar a la diversidad promoviendo la inclusión de todos a partir del respeto de las diferencias.</p> <p>Propone acciones de mejora individual y colectiva con una actitud de responsabilidad con base al análisis y reflexión de la realidad vivida en la escuela.</p> <p>Promueve una comunicación efectiva que permita la cooperación y participación de todos ante la búsqueda de soluciones de problemas comunes de la práctica docente.</p> <p>Identifica las fortalezas y debilidades con las que cuenta para la generación de ambientes de aprendizaje inclusivos.</p>	<p>Identifica los elementos que constituyen a un diagnóstico escolar y reconoce las necesidades y fortalezas detectadas en su evaluación inicial.</p> <p>Conoce los elementos curriculares de una planeación que permite la atención a la diversidad y los compara con los que utiliza en su práctica cotidiana.</p> <p>Distingue los recursos que le posibilitan generar un ambiente de aprendizaje inclusivo e identifica lo que en su realidad no lo son.</p> <p>Reconoce en la evaluación la oportunidad de tomar decisiones individuales y colectivas para la mejora del aprendizaje así como un recurso de análisis para su propia práctica docente.</p>	<p>Utiliza los resultados de la evaluación inicial para diseñar estrategias que le permitan incidir de manera favorable sobre las necesidades detectadas.</p> <p>Diseña una sesión de trabajo considerando la diversificación de actividades que le permitan incluir a todos sus alumnos</p> <p>Elabora una relación de aspectos a modificar en la organización de su aula y diseña otros para posibilitar un ambiente de aprendizaje inclusivo.</p> <p>Señala los logros y las áreas de oportunidad que existen en su aula y práctica docente planificando alternativas de cambio construidas colectivamente.</p>	<p>Reflexiona sobre los recursos formativos con los que cuenta y con los que requiere para dar respuesta a las necesidades de su aula y escuela.</p> <p>Valora la importancia que tiene el reconocimiento de las características y necesidades de sus alumnos para el diseño de una planeación.</p> <p>Se interesa por incluir estrategias y materiales diversos que favorezcan la participación de todos alumnos</p> <p>Reflexiona sobre la importancia de la participación de todos en la generación de aprendizajes y aprecia las oportunidades de trabajo cooperativo.</p>

Cuadro 1. Unidad Didáctica.

Fuente: Elaboración propia a partir de las consignas pedagógicas de Pilar Arnaiz, 2004

La intervención con docentes y la planificación de las Unidades Didácticas significaba entonces, una posibilidad de convertir al CTE instituido en un consejo instituyente tomando en serio la posibilidad de decidir y mostrándole a quienes nos invisibilizan que las generaciones despertamos a través de una vida más sensible y humana pues “aunque un dios me domine, dejaré su dominio para probar mi aserto” (Eurípides, 1978:270) porque el dios del poder hace oídos sordos ante una sociedad excluida que grita en silencio y que al no ser escuchada desiste perdiendo el sentido del vivir.

Así, entre exhortos para cumplir con 200 días de clases y la mejora de los aprendizajes participamos en nuestro CTE con un clima de mayor confianza sólo irrumpidos

inquisitivamente por el supervisor que se aparecía en actos de ilusionismo para vigilar que no estuviéramos perdiendo el tiempo, a pesar de eso todo iba bien hasta que se le ocurrió quedarse a trabajar una sesión con nosotros ante nuestra lentitud, según infiero yo.

Nos indicó realizar de manera rápida una lista de aspectos o temas a abordar en el consejo durante todo el ciclo escolar, ante la inmediatez y la figura de autoridad pocos maestros opinaron y ante la falta de participación y conociendo las necesidades del colectivo apoyé con algunas ideas, sin embargo, cada propuesta se anotó en una hoja sin consultar a los docentes si les parecía pertinente o no, considerando las temáticas como definitivas, sólo faltaba darles orden por mes.

Ese momento que pudo significar una oportunidad para colocar sobre la mesa las necesidades de formación reales de los docentes y sus problemas en el aula se convirtió en un acto de irreflexión instrumentalista propias de lo que Freire (2004) denomina educación bancaria.

Así, una vez terminado el apoyo del supervisor, Institucionalidad, el director, fue pidiéndoles a los maestros que se responsabilizaran del desarrollo de los temas por parejas intentando delegar autoridad, aunque ésta última con facilidad se le olvidaba dadas las estructuras tan rígidas que le habitan, por fortuna es algo que yo tenía muy presente y sin agravio, se lo hacía saber cada que se presentara la oportunidad.

Pero a pesar de que esto parecía ser desalentador, para el amor fue una oportunidad de mostrar su providencia ya que los temas fueron pensados para impactar en la mejora del aprendizaje y en la profesionalización docente pues se referían a aspectos de la planeación, de atención a la diversidad, acerca de la didáctica sobre asignaturas específicas como español y matemáticas, la generación de ambientes de aprendizaje y las formas de participación de los educandos en su propio aprendizaje; por fortuna estos temas fueron considerados por los pocos profesores que sí participaron ante esta dinámica risoria del supervisor.

Ante esto, la propuesta de intervención se intentó trabajar sobre dos estrategias paralelas, por un lado, a la pareja de maestros a quienes les correspondió desarrollar un tema se le

apoyó con diversos recursos, desde bibliográficos hasta los referidos a la organización de sus sesiones intentando favorecer su participación de manera activa y responsable, por otro lado, el espacio solicitado para el desarrollo de ésta propuesta también estuvo en relación a los temas acordados pero priorizando el desarrollo de competencias que permitieran la deliberación necesaria para la toma de decisiones colectivas, además de que para algunas sesiones se buscaron apoyos externos para fortalecer al cuerpo docente.

Así como fue necesario re-direccionar la selección de temas y las estrategias de intervención, resultó importante considerar diversas formas de agrupación de los maestros en las diferentes sesiones ya que en la primera semana de CTE me inquietó la forma en que se organizaron las tres mesas de trabajo pues no hubo indicaciones previas para hacerlo por lo que en una se ubicaron las maestras con mayores sentimientos de amistad y empatía, en otra las que por el trabajo nos hemos coordinado y por último, la de los maestros excluidos, es decir, los que permanecen callados pues cuando hablan son descalificados además de que en su trabajo no hay mucha evidencia de logro, paradójicamente cada uno estaba con su cada cual cuando en el discurso todos sabemos que hay que incluir a todos.

Cuando me di cuenta de ello, decidí integrarme a los excluidos, todos trabajamos de manera más efectiva y afectiva, se discutieron los puntos abordados y las famosas evidencias pasaron a segundo plano, sin embargo, éstas son amantes de la simulación por lo tanto celosas e inquisidoras, nos recordaron su importancia ridiculizándonos, pues el supervisor propuso que una escuela de la zona nos expusiera sus materiales, así, pasando a su espacio, quedamos anonadados entre cuadros sinópticos, carteles y murales que no sólo estaban llenos de contenido sino de detalles como hojas de colores y fotografías que a los ojos de cualquiera hubieran sido perfectos, con un discurso más bien ensayado que apropiado.

Cuando le tocó el turno de exponer a la escuela donde se desarrolló el presente trabajo de investigación, las caras de mis compañeros eran de extrema vergüenza dado que nuestras evidencias eran pobres, con recortes escuetos y letras más o menos legibles, sintieron la burla y el sentimiento de superioridad de los compañeros de la escuela vecina, así cuando

ellos se retiraron permeo el silencio y la insatisfacción, nos cobijó el fracaso y para culminar el mal momento, el supervisor nos dijo: “_Para la otra, se esfuerzan más”, como si su consuelo hubiera tenido cabida.

Sin duda, las cosas se iban a quedar así hasta que pedí la palabra, pues ya bastante tenemos con que el sistema nos haga competir e incluso destrozarnos por conservar una plaza, por lo que con una voz cálida y entusiasta intenté regresarles el aliento diciéndoles: “_¿Por qué se agachan?, si de algo hay que enorgullecernos es del trabajo honesto y digno que en estas cuatro paredes hemos realizado, tenemos muchos talentos y nos ubicaron en una situación de inequidad en los materiales”. Ciertamente cuestione el ¿Por qué competir? ¿Qué se gana con esa práctica?, ¿Hasta cuándo la simulación dejara de ser el eje rector de nuestro trabajo?

De repente, las expresiones de los rostros fueron cambiando, cada uno fue pidiendo la palabra para también reconocer los logros de todos, se comenzó a respirar un aire diferente, menos ríspido y ridiculizante, las palabras se convirtieron en flores que adornaron nuestro espacio con evidencias pobres, desayunamos contentos, trabajando y preparándonos para el final de la jornada.

Sin embargo, justo después de que por parejas revisáramos los aspectos del plan de mejora para pasarlos a exponer, llegaron personajes de notable importancia, tanto que el supervisor mostraba una actitud de servilismo nunca vista, se trataba de la Directora General de los Servicios Educativos en Iztapalapa, así como la Directora Regional y otras celebridades de alta envergadura.

Al principio pensamos que sólo nos saludarían pero nos sorprendimos al saber que se quedarían en nuestra exposición, así que un profesor por vina fue pasando a decir lo que resultaba significativo de cada punto a partir de los que se discutió, sorprendentemente esos maestros que horas antes se sentían descalificados mostraron coherencia, fluidez y seguridad en sí mismos, estaban poseídos por un espíritu de confianza y compañerismo.

Hablar delante de otros para algunos no nos implica mayor reto pero para quienes viven en el anonimato y silenciados, fue una experiencia mayúscula, al final recibimos por parte de

nuestras autoridades muchas felicitaciones por el nivel de dominio y análisis que tuvimos, mis compañeros se sentían muy orgullosos de sí mismos, porque “los dioses alzan de la nada a unos que nada eran, y abaten a aquellos que valer parecían” (Eurípides, 1978:274) pues les dejó de importar lo que no hicimos, revaloraron lo que logramos como colegiado. Así como en esta experiencia nos unimos para la dicha y la adversidad, deseaba profundamente que como colectivo de profesores, fortaleciéramos nuestras competencias docentes, desarrolláramos la capacidad de dialogar y reconocer nuestras fortalezas y debilidades sin buscar culpables sino llegando acuerdos de beneficio común, siempre me mantuve deseosa de que experiencias de éste calibre fueran más comunes y no por eso menos importantes.

3.3 Preparando la intervención.

*Creo en ti Casandra, no estás loca.
Se besaron y en su boca florecieron madre selvas.
Dulce Casandra ponte de pie
yo te he conocido antes
quizá te soñé.
Ismael Serrano, Casandra, 2007*

Para el desarrollo de ésta propuesta de intervención se contaron con diversos espacios de trabajo que independientemente de los actores con los que se intervino, proveyeron de condiciones favorables para organizar grupos cooperativos.

La institución cuenta con un patio amplio, una cancha de fútbol rápido techada, una ludoteca, biblioteca, teatro y aula de usos múltiples por lo que en la planificación se consideró el uso de dichos espacios en diferentes sesiones y con diferentes finalidades.

Sin embargo, los espacios por sí mismos tampoco garantizaban la significatividad de las actividades por lo que se diseñó material visual, lúdico y auditivo que dispusiera y motivara a los actores en su participación, al menos en la parte medular del trabajo con docentes ésta era una condición indispensable ya que quizá por costumbre siempre piensan que “es pan con lo mismo” , se trató con esta propuesta de que vivieran condiciones de

aprendizaje diferentes para que a su vez implementaran y diseñaran otras formas de actuar en su aula despertando el interés de sus estudiantes.

Éramos 17 profesores, con talentos y virtudes, los cuales conformamos un equipo de trabajo en el que las diferencias o discrepancias son tratadas en la mayoría de veces con respeto pero con prácticas sometidas a estructuras individualizadas, por lo que consideré importante mostrar a los protagonistas de la historia:

“Institucionalidad”, es el director del plantel, es entusiasta pero con una fe en sus compañeros que se ha ido diluyendo con los años y es que les dice lo que tienen que hacer y al ver que poco o nada se retoma de sus sugerencias, actúa autoritariamente, en ocasiones piensa que gritar, amedrentar y evidenciar es la mejor manera de anticipar el látigo de la norma.

“Fantasía”, es la ATP de la escuela, se anima a proponer e incluso a imponer ante la “tibieza” de sus compañeros, se desespera ante la falta de innovación y es que es creativa pero un poco inconsciente de la carga de trabajo real dentro de un aula, además de que sólo propone sin incluirse en sus propias ideas, se dice “mano derecha” de Institucionalidad por lo que ante la falta de algún docente, ella también cree que puede evidenciar los errores.

“Indiferencia”, es un poco relajado, parece no estresarle la vida ni los grupos saturados, dice que respeta el ritmo de trabajo de los niños pero a veces pareciera que quiere desarrollar en ellos habilidades contemplativas, eso sí, es un animador perfecto para las celebraciones.

“Intransigencia”, tiene muchos años de servicio, incluso colocó la primera piedra de la escuela, con frecuencia pierde el control de sí misma y de los demás, ya un poco cansada, los niños le resultan difíciles de educar pues se resiste a mirar por la ventana y reconocer que las cosas ya cambiaron.

“Integridad”, es entusiasta e innovadora, tiene muchos años de servicio y demuestra su agrado por la profesión, es abierta y flexible al cambio pero argumenta vivir intimidada por

Institucionalidad porque pareciera que lo que hace resulta insuficiente ante sus expectativas.

“Carisma”, es sensible ante las necesidades de sus educandos, busca siempre formas de hacerlos participar y de involucrarlos en su aprendizaje, incluso a veces parece la mamá de todos y justo ante esto, a veces no dimensiona los problemas que se generan en su aula, parece ser demasiado comprensiva.

“Empatía”, es justamente eso, se preocupa de una manera quizá exagerada por sus educandos que no está mal, sin embargo, existen situaciones que no podemos cambiar en la vida de los niños como es su situación familiar o económica, es estrictamente puntual y organizada.

“Disciplina”, no sólo es responsable sino también en el fondo, empática con sus alumnos aunque intenta disimularlo, en la escuela se piensa que “endereza jorobados” y creo que hasta ese reconocimiento le agrada, por lo mismo aunque presume de ser flexible, en ocasiones se cierra ante recomendaciones de sus pares, ella considera que la escuela es el único espacio que queda ante la ausencia de la familia para formar para la vida y asume su compromiso social porque le preocupa el futuro de sus estudiantes.

“Comprensión”, es callada, trabaja en el anonimato y sin presunción, en ocasiones relaja mucho la disciplina por lo que hay situaciones que se salen de control y ante un manejo a veces poco adecuado, Institucionalidad demerita su trabajo porque se queda sólo con las malas impresiones, sin embargo, siempre tiene un gesto amable en su rostro y muestra disposición para trabajar con USAER a pesar de las malas experiencias que ha tenido con el personal de educación especial.

“Obediencia”, acata las indicaciones de “Institucionalidad” y de igual manera espera que sus estudiantes hagan lo mismo, siempre mira hacia afuera y a veces, con un poco de prejuicio, se limita a realizar sus actividades y no siempre convive con todos, sus creencias religiosas son respetadas por la comunidad aunque ella no siempre responda de la misma forma.

“Paciencia”, es respetuosa de sus alumnos e incluso llega a ser empática, aunque procura tener cierta distancia con ellos para no involucrarse demasiado ya que no le agrada saber situaciones que no puede resolver, a veces se apodera de ella la costumbre y es un poco inflexible al cambio ya que tiene muchos años de servicio en esa escuela y la ha cobijado cierta comodidad.

“Desesperada”, se inquieta con facilidad pues desea que todos aprendan al mismo ritmo, quizá para su desgracia sus grupos por lo regular son lentos e indisciplinados, es abierta y flexible a las sugerencias y aunque las sigue, fácilmente desiste por lo que manda al olvido los posibles logros, sus creencias religiosas en ocasiones limitan su interacción con la comunidad educativa.

“Dinámica”, es la maestra de educación física, por naturaleza es inquieta aunque sus argumentos tienen poca fuerza pues más bien desea seguir el orden dado por “Institucionalidad”, queriendo ganar su agrado, desafortunadamente, pese a su esfuerzo no lo logra generando en ella malestar y hasta tristeza, aunque es flexible y cooperadora pero sí distingue con quien trabajar.

“Soñador”, es el maestro de educación física, con poco tiempo de servicio, es cooperador y busca siempre proponer dinámicas en las que todos participen, no le da miedo ni vergüenza nada, se integra al equipo de trabajo e intenta aprender de los maestros, es dispuesto y sensible ante las necesidades de los niños aunque eso ha significado para él un riesgo ante mentes malintencionadas.

“Prudencia”, es mi compañera de USAER, es responsable y empática con los maestros y los niños, siempre vive estresada por sus múltiples trabajos pero intenta realizar lo que le corresponde de la mejor manera, es comprometida y empática con los niños, además es cooperadora pero poco flexible al cambio aunque de manera disimulada.

“Responsabilidad” es la Trabajadora Social de la USAER, es empática con las situaciones que identifica dentro de las familias y muestra siempre una actitud de cooperación y

compromiso, sabe escuchar a las personas y brinda las orientaciones necesarias siempre con la esperanza de que alguien con dificultades decida ser feliz empezando de nuevo.

Por último, estoy yo, “Utópica”, siempre en otro planeta, creyendo que las cosas siempre pueden cambiar, intentando animar a los demás y mostrándome empática con mis compañeros aunque también me desespero un poco ante la falta de iniciativa, en ocasiones creo que más que invitar, termino ordenando, considero que eso viene de familia; he cambiado mis formas de acercarme a ellos identificando lo que esperan recibir, ya sea mayor respeto o reconocimiento, eso me ha permitido convivir con todos a pesar de la diferencia de carácter, suelo pelearme amablemente con la autoridad y digamos que me molesta que me digan lo que tengo que hacer por lo que siempre me adelanto a las indicaciones.

Así comenzó esta idea de cambio, con posibilidades para desarrollar esta propuesta, aunque sujeta a los tiempos y permisos designados, por lo que no sólo la primera sesión resultaba fundamental para convencer a los docentes para participar sino demostrar al director del plantel que no es un trabajo individual sino para el bien de la escuela y de los que pertenecemos a ella, y no porque él no sea abierto al cambio, en el fondo vive atado a las riendas de un supervisor que vigila que la norma se cumpla aunque no siempre sea en beneficio de la comunidad.

Siempre mantuve firme mi confianza en el amor, a la buena voluntad de todos y a la posibilidad de construir un aprendizaje que nos permitiera convivir, participar y decidir colectivamente en función de un bien común, lo importante es que “la relación con otros es el despertar y el desengaño; que la vigilia es obligación” (Lévinas, 1993:139), por lo que el cambio siempre es una necesidad y una responsabilidad en la medida en que se está conciente de dicha necesidad.

Sin embargo, la realidad no se transforma con sólo soñarlo, es por eso que en el siguiente capítulo se relata la experiencia de la intervención, así como su análisis e interpretación en relación a los logros y dificultades que en la cotidianidad se presentaron, sin que por ello se haya perdido el amor del principio.

CAPÍTULO IV. “LA INTERVENCIÓN COMO UNA UTOPIA DE LA INCLUSIÓN QUE SE CONSTRUYE DESDE LA COTIDIANIDAD”

*Abandonada, tras los años la encontró
un muchacho que andaba buscando esperanza y respuestas
Casandra habló con pasión de sus presagios
y de la luz del amanecer brillando tras la puerta.
Ismael Serrano, Casandra, 2007*

Pensar en una utopía para muchos significa transitar por un espacio límbico en donde la semilla del imaginario germina y crece solo ahí, sin embargo, una utopía “construye un camino que se va edificando en el presente como parte constitutiva del futuro” (Rodrigues de Mello, 2011:6), pues si bien es cierto que los sueños contienen un poco de magia, éstos dejarían de existir si despertáramos desencantados de ella.

Es por eso que caer en el conformismo o la justificación puede ser un posicionamiento frente a la realidad vivida, sin embargo, no existe sendero más viable que el actuar responsablemente desde la cotidianidad y desde nuestro entorno inmediato, no sólo haciendo lo que comúnmente nos corresponde porque nos volveríamos presos de un rol celoso que limita nuestras acciones, debemos más bien hacer camino al andar. De esta manera por ser profesora de USAER, con las posibilidades de intervención que tuve y de acuerdo con las propuestas diseñadas desde un inicio, la intervención resultó ser un periodo de aprendizaje y reflexión continua, de un esfuerzo por resignificar mi propia práctica y de un replanteamiento constante de las actividades que le dieron forma a este sueño.

Fue así, que incansablemente busqué las posibilidades para generar un bien común, cuyo principal reto fue desarrollar un “sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomentara el éxito entre todos los miembros de la escuela” (Arnaiz, 2004:11), pues vivir la inclusión implica que exista una sensación de pertenencia y de apoyo, en donde todos se sientan reconocidos, respetados y valorados favoreciendo una sana interdependencia.

Intenté a través de la propuesta de intervención y junto a los diferentes actores educativos formar cimientos en los que colaboráramos en la erradicación de autoritarismos y desigualdades que no sólo nos lastiman, sino que también nos separan y nos

deshumanizan, pues la sociedad moderna de hoy día es un claro ejemplo de la falta de comunidad.

De esta manera, la finalidad de este gran esfuerzo siempre fue permear la vida escolar con prácticas inclusivas en las que la diferencia de cada uno de los actores no fuera un estigma y por lo tanto, un pretexto para segregar o excluir de una realidad educativa en donde la participación de todos resulta enriquecedora y necesaria para tomar decisiones y generar aprendizajes.

Sin duda alguna, cuando soñamos, imaginamos un horizonte infinito que en la perspectiva de los otros puede ser imposible. Sin embargo, “en nombre de la hospitalidad pura e hiperbólica, para hacerla lo más efectiva posible, debe inventar las mejores disposiciones, las condiciones menos malas, y una legislación más justa” (Derrida, 1997:1), pues no se trata sólo de medir los logros a partir de lo que se esperaba en el diseño sino valorar lo construido durante el camino andado.

La intención siempre fue generar nuevas condiciones de reconocimiento y participación por lo que se intentó transformar la realidad arriesgando la seguridad de la rutina por lo que una propuesta que intente desafiar lo políticamente correcto (Skliar, 2002) también se ve lacerada en sus posibilidades de desarrollo, pues aunque ésta fue diseñada para trabajarse de manera paralela y simultánea con los tres actores educativos, en espacios y condiciones diferentes, se priorizó la intervención con los docentes dentro de los CTE, pues éstos son para la actual administración, una condición general para la mejora del aprendizaje.

Se esperaba que dicho CTE fuera un espacio de análisis, deliberación y toma de decisiones en donde a los docentes se nos reivindicara en tanto que se nos diera la posibilidad de identificar y actuar sobre nuestras necesidades reales y en donde la cooperación fuera indispensable para aprender y solucionar conflictos. Desafortunadamente cuando llegó el momento de intervenir, el espacio fue viciado por la organización burocrática y la estructura de la norma.

Como esta existieron otras dificultades para concretar el sueño de cambio, pero igual o más importante fue reconocer que en la intervención existieron logros, aciertos y

desencuentros, pues en la tarea educativa nada está dado y concluido, nada es completamente predecible y nada es absolutamente irremediable, por lo que centrarme en dar cuenta del nivel alcanzado con relación al propósito de esta investigación es limitar mi experiencia junto a los otros y la posibilidad de una transformación continua.

Comprender la realidad implica entonces, valorar la subjetividad que según Zemelman (1992) es el plano donde se articulan dimensiones como la conciencia, la voluntad y la utopía que le confieren sentido a la vida cotidiana. De esta manera, las normas, valores, creencias, lenguajes y formas de interactuar configuran identidades, modos de ser, prácticas y posibles cambios sociales.

Del mismo modo la intersubjetividad nos permite comprender la forma en que los sujetos establecen relaciones de significados en un tiempo y espacio vivido y compartido, por lo que se evita caer en determinismos y juicios inquisidores que busquen villanos y errores, con esto es posible reconocer las condiciones y sentidos que guían nuestras acciones, por lo que a continuación daré cuenta de lo identificado y sistematizado de la intervención pedagógica realizada.⁴⁰

4.1 CUANDO LOS ROLES SE CONVIERTEN EN UNA CAMISA DE FUERZA: DESPOJO DE LA SUBJETIVIDAD.

4.1.1 En las paredes institucionales se pueden abrir ventanas.

*¿Yo quién soy? ¡Una esclava! ¿Qué poder tengo? ¡Ninguno!
¡Más los dioses son poderosos y hay una ley que domina aun
a ellos mismos! Por esa ley sabemos cuál es el límite que
separa en nuestra vida lo justo y de lo injusto.
Eurípides, Las Troyanas, 1978*

Cassandra estuvo sujeta a los designios de Apolo asumiendo un rol que determinaba su destino, intentando ser dios terminó siendo esclava y es que quizá ni el mismo Apolo se cuestionó sobre lo que hubiera elegido ser si él no hubiera sido dios.

⁴⁰ Se construyeron criterios que orientaron la búsqueda del dato empírico recabado a partir de instrumentos específicos, una vez seleccionado el *corpus* de la investigación los datos fueron debidamente analizados y codificados por unidades de registro y de contexto que a su vez permitieron identificar categorías empíricas y teóricas que dieron paso a los relatos presentados en el último apartado. Véase Informe Técnico en el Anexo 1.

Es así que los roles esclavizan cuando definen lo que se tiene que hacer sin posibilidad de cuestionarlo, de esta manera, es lógico que cuando se piensa en una escuela casi siempre se asocia a prácticas educativas que buscan generar aprendizajes, sin visualizar necesariamente a la escuela más allá de muros y paredes que contienen anhelos, sueños, decepciones y expectativas de sujetos que comparten un mismo espacio, sin embargo, la cuestión no radica en estar juntos sino en las formas en las que lo estamos.

En este sentido, la escuela y la familia son instituciones que forman a los sujetos a partir de lo culturalmente aceptado y que en un primer momento se podrían considerar nobles por su función e indispensables por su existencia, ya que “se induce de manera coherente y amplia en el mundo objetivo de la sociedad o en un sector de él” (Berger y Luckmann, 1995:164), dando lugar al proceso de socialización de un sujeto.

Sin embargo, hoy día vivimos situaciones de conflicto entre ambas pues la mayoría de los docentes tenemos una imagen de familia de la que esperamos cumpla cabalmente con su función socializadora primaria (Berger y Luckmann, 1995) por la cual un sujeto se convierte en un miembro de la sociedad en cuanto construye la generalidad de la norma a partir de las significaciones inmediatas del mundo objetivo del que forma parte. Es decir, esperamos que los niños lleguen con hábitos, normas y reglas que les permitan estar en la escuela siempre y cuando estas nos parezcan adecuadas.

Con facilidad los docentes olvidamos que las significaciones de los niños parten de “una estructura social específica, idiosincrasias individuales y biográficamente arraigadas” (Berger y Luckmann, 1995:164), por lo que al formar parte de una escuela de tiempo completo, identifiqué que mis compañeros docentes se sentían solos y responsables de tareas formativas que hasta hace algún tiempo no les preocupaban; al indagar sobre sus dilemas referidos a la ruptura entre ellos y las familias, algunos comentaron lo siguiente:

“_Antes no me preocupaban las generaciones pues había valores, sin embargo, veo con tristeza que los niños están cada vez más descuidados, en esta modalidad de tiempo completo vienen y nos los dejan para desentenderse de ellos”. “_Creo que los docentes nos preocupamos por nuestros alumnos más que sus propios padres”. “_Los maestros debemos

hacer que los padres se responsabilicen. Hoy se han olvidado de sus hijos”. (Trayectorias de vida, 2014: Páginas diversas).

Estas concepciones docentes sobre la formación “precaria” en el hogar han hecho que los contenidos curriculares pasen a un segundo plano pues enseñarles hábitos de higiene, alimenticios y formas de convivir, entre muchos otros aspectos, se han convertido en tareas adjudicadas a la educación formal y como una responsabilidad exclusiva del docente. En este sentido, considero que el conflicto radica en que tradicionalmente la escuela espera sólo cumplir con la socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1995) en donde asigna roles que determinan las formas de actuación de los sujetos, clarificando con ello lo que se espera de cada uno.

Sin embargo, es preciso decir que el proceso de socialización no es lineal ni temporal, mucho menos una propiedad exclusiva de alguien por lo que se habla entonces de un proceso dialéctico en donde la socialización primaria y secundaria aparecen a lo largo de la vida en entornos diferentes.

La familia, por ejemplo, como institución también asigna roles y formas de participación, se encuentra lógico que un padre trabaje para llevar el sustento a casa o que quizá la madre trabaje y vele porque los quehaceres del hogar se realicen en tiempo y forma, de esta manera éstos y otros roles son asumidos de forma natural al ser obviados. Dentro de ésta propuesta de intervención se fue reflexionando en los roles en tanto que obstaculizan la vida comunitaria al asegurar el cumplimiento de funciones desde la individualidad.

Muestra de ello fue una madre de familia que externó su opinión después de haber trabajado en una sesión con el libro “La jeringa que no era feliz” de la Dra. Milly Cohen, ya que justo en el relato se hacía hincapié en el poco valor que le damos a lo que somos por atender la función que realizamos, así ella comentó: “_Maestra, he descuidado a mi hija, llego cansada del trabajo, quejándome de todo lo que me sucede y a ella no le queda más que escuchar y callar, no me había preguntado si la hago feliz”.

Logrando al menos en ella, que volviera la mirada a sus motivaciones primordiales pues paradójicamente la señora trabajaba todo el día para que a su hija no le faltara nada. A

continuación presento fotografías de esa sesión llamada “Me reconozco, me respeto y respeto a los demás”. (Ver fotos 1 y 2)



Foto1. La Trabajadora Social lee el cuento con una actitud positiva y los invita a reflexionar en su contenido ya que se pretendía favorecer competencias cognitivas como la toma de diversas perspectivas y la creatividad en la solución de problemas.



Foto 2. La madre de familia comenta que a partir de la lectura del cuento, reconoce haber olvidado el sentido por lo que hace las cosas, por lo que el diálogo les permitió reflexionar sobre su realidad y las posibilidades de transformarla.

En cualquier institución existen mecanismos que se aseguran de que las acciones de los sujetos sean adecuadas a su función y centrada en lo que se espera de ella, muestra de ello es la norma cuya razón de ser radica en no permitir a nadie ser “anormal” pues de no ser así, eres “un mal padre, un mal docente y un mal estudiante”, pues la norma según Skliar (2002) es implícita, imperceptible, invisible y por lo tanto incuestionable.

Sin el máximo esfuerzo nos aprisiona haciéndonos creer que la homogeneidad es la normalidad y que la normalidad es lo que debe de ser, por lo que de esta manera “la norma establece discursos y prácticas, espacialidades y temporalidades que determinan la producción de otro deficiente, de otro anormal” (Skliar, 2002:137), y ser “anormal” es una condición que sin duda alguna nadie quiere poseer.

Sin embargo, considero que el verdadero problema no radica sólo en llamar a alguien normal o anormal, sino en la exclusión que esto genera y en la violencia que las instituciones ejercen en nosotros para condicionar nuestra permanencia en ellas, violencia

que también hemos aprendido, que nos ha configurado y que permea en nuestra relación con los otros, de esta manera:

“Cuanto más la mismidad se mira ciegamente sólo a sí misma, más se vuelve hostil contra ese otro hasta dejarlo inerte. Y cuanto más la mismidad se escucha sordamente sólo a sí misma, más se torna cruel con ese otro hasta dejarlo inerte. Y cuanto más la mismidad se mueve rítmica en torno de sí misma, más se hace hospitalaria con ese otro hasta hacerlo únicamente un huésped; un huésped inmóvil; un huésped hostilizado por la norma”. (Skliar, 2002:114)

Una norma que desde la cotidianidad nos hace vivir de forma violenta en las instituciones y que apareció de forma constante durante éste periodo de intervención, comenzando sencillamente desde las posibilidades de la propuesta didáctica para trabajarse con los docentes pues los espacios aunque fueron concedidos se mantuvieron ocupados; se esperaba que de acuerdo a los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (SEP,2013) éstos se convirtieran en espacios propicios para el análisis, la deliberación y la toma de decisiones sobre los asuntos educativos en los centros escolares. Sin embargo, ante la llegada de una guía de trabajo cuya indicación fue seguir al pie de la letra, la SEP indica que pensar, como hacerlo y el tipo de acciones que debemos emprender para mejorar.

En los pocos momentos que existieron para intervenir lo tuve que hacer desde la clandestinidad como si fuera un delincuente, y no porque Institucionalidad me hubiera negado la oportunidad sino porque existía una agenda avalada por el supervisor y lo que estuviera fuera de ella carecía de valor.

Pese a eso mi participación siempre estaba contemplada hasta el final de las sesiones bajo la salvedad de que diera tiempo por lo que opte por aprovechar cualquier instante y utilizar herramientas ofertadas por el propio sistema como el Programa Nacional de Lectura para usarlas en legítima defensa ante el grado de impunidad y abandono al que estamos sometidos los docentes.

Así, en lugar de leer cualquier texto recurrí en una ocasión por ejemplo, a un artículo de Luis del Carmen (2002) en el que se hablaba de la experiencia maravillosa que tenía un niño al leer, porque en esta actividad la maestra mostraba gran atención y afecto hacia él, le

brindaba seguridad y la oportunidad de perderse entre sus brazos, convirtiéndose el acto de leer en una posibilidad de sentirse importante y reconocido, por lo que para mis compañeros significó una irrupción ante lo predecible del CTE .

Ese momento no sólo fue una participación más, implicó en más de un docente actos de reflexión sobre su propia práctica, muestra de ello fue la profesora Carisma que me dijo:

“_Había olvidado la importancia que los niños le dan a los gestos de amabilidad que tenemos hacia ellos. Parece que el sistema es cada vez más inhumano, ahora dentro de la normalidad mínima está prohibido perder el tiempo, nos hacen ignorar a los alumnos hasta en cuestiones sencillas porque ya ni para pasar lista debemos detenernos”. (Barrios, Diario Autobiográfico, 2013: 8).

La profesora Disciplina me dijo: “_Gracias Utópica, hoy reaprendí lo que el sistema me robó”, (Barrios, Diario Autobiográfico, 2013: 9), me cuestionaron sus palabras y traté de entender las razones por las que lo permitió, pues es una docente muy comprometida y exigente hacia su propio trabajo, sin embargo, al preguntarle posteriormente, exactamente a qué se refería con esa expresión, me hizo saber que la rutina y la exigencia diaria incidieron para que olvidara las razones por las cuales de dedicaba a la educación.

Por lo que puedo reflexionar en que cuando se asume un rol con una fe desmedida se corre el riesgo de no distinguir entre la vocación y entrega a la profesión y la obediencia legitimada hacia la norma.

Es ante estas reflexiones que se pueden distinguir las posibilidades de formación docente en donde se requiere tener mayores expectativas hacia ellos en lugar de seguir esperando y acostumbrándolos a sólo obedecer y actuar de manera pragmática, pues aunque la norma construya los muros institucionales, ésta no debería de fungir como cárcel con sentencias inquisidoras ante la infidelidad, más bien se esperaría que funcionaran priorizando el bienestar común con un pleno reconocimiento del otro y de su realidad individual y colectiva, ya que la norma ejercida desde la mismidad sólo trae condiciones de dolor en el convivir (Maturana, 2009). Así lo refieren algunos profesores cuando realizaron su trayectoria de vida y donde se les cuestionó sobre los aspectos que les preocupan en el ejercicio de su profesión:

“_Por parte de las autoridades existe una total indiferencia por las necesidades de la escuela y del personal docente, mucho menos les importa la mejora de la educación”. “_Me preocupa insisto, tanta presión, pues pareciera que el estado se dio cuenta de que nos hizo al “vapor” y ahora quiere “componer” lo que él mismo permitió, sólo es una apreciación personal”. “_Lo que más me desanima es la falta de reconocimiento que existe por parte de las autoridades y de la sociedad hacia nosotros y hacia el trabajo que realizamos”. (Integridad, Disciplina, Comprensión, Trayectorias de vida, 2014: Páginas diversas).

Es así que los docentes vivimos en condiciones hostiles dentro de la escuela pues si tenemos logros sencillamente se nos argumenta que para eso se nos paga o que es nuestra obligación y aunque el éxito sea simulado, las autoridades se suben al barco con bandera de triunfo por su acompañamiento, pero cuando los docentes cometemos errores nos avientan a mar abierto esperando nuestro deceso.

De esta manera, las condiciones en las que desarrollamos la práctica docente nos orillan a obedecer roles que a su vez, nos aprisionan y limitan nuestros sueños para cambiar la realidad, sin embargo, de igual manera los docentes generamos condiciones de hostilidad pues no sólo la hemos aprendido por experiencia propia sino que también nos posicionamos desde la mismidad pensando que los educandos son:

“Otro cuyo cuerpo, mente, comportamiento, aprendizaje, atención, movilidad, sensación, percepción, sexualidad, pensamiento, oídos, memoria, ojos, pierna, sueños, moral, etc., parecen encarnar sobre todo y ante todo nuestro más absoluto temor a la incompletud, a la incongruencia, a la ambivalencia, al desorden, a la imperfección, a lo innombrable, a lo dantesco”. (Skliar 2002:114).

Que ante su incompletud debemos intervenir para completarlo enseñándole lo que desconoce para finalmente definirlo como normal, de esta manera los docentes tenemos concepciones diferentes de los educandos dependiendo de nuestra formación y función dentro de una escuela.

Para los maestros de educación regular por ejemplo, los niños se convierten en un problema cuando no son lo que ellos esperan debido a su conducta, a su apariencia e incluso a su forma de vida por lo que mandarlos a USAER para muchos implica una forma de librarse de una alteridad deficiente (Skliar, 2002). Por lo que a primera vista

puede ser esperanzadora la existencia de la educación especial, sin embargo, quienes pertenecemos a ella también generamos mecanismos de exclusión al esperar normalizarlos.

En esta búsqueda de “supresión de las identidades refractarias, incómodas e innombrables por medio de la norma” (Skliar, 2002:139) ejercemos violencia en el trato, en el discurso, en la mirada y en la posible esperanza de permitir que el otro sea feliz.

Cuando se pensó en los niños como actores de intervención, parecía muy sencillo verlos desde la distancia y pensar por ellos acerca de lo que necesitaban aprender, sin embargo, eso no implicaba una resignificación de mi práctica pues se trataba de restablecer la relación con aquellos que hasta ese momento, poco había mirado debido a su “normalidad”. Es por eso que junto a las maestras de grupo que se dieron la oportunidad de trabajar cooperativamente, pudimos establecer espacios y tiempos para el desarrollo de la propuesta de intervención.

El propósito fue generar un clima áulico en el que los estudiantes expresaran sus sentimientos y autorregularan sus acciones por medio de la deliberación para la resolución de conflictos y aunque se obtuvieron logros significativos y que en su momento serán narrados, deseo enfatizar por el momento que pese al esfuerzo por reconocer a todos los niños, existieron ocasiones en donde tanto las maestras titulares como yo, desde nuestra mismidad, intentamos naturalizar la alteridad deficiente, así nos los hicieron saber algunos niños cuando indagamos sobre la manera en que sentían que eran tratados por nosotras:

“_A veces siento que la maestra Comprensión me trata feo porque me regaña por algo que no hago”. “_A veces como no hago caso me regaña porque tengo que obedecer y me trata bien a la vez”. “_Solo nos regaña cuando estamos de latosos”. “_”No es muy regañona, por eso me cae bien”. “_ La maestra de USAER a veces se enoja mucho, sino gritara seria perfecta”. “_Ya no debemos de hacer enojar a la maestra de USAER porque se le sale lo Hulk”. (Entrevistas a alumnos, 2014: Páginas diversas).

Aunque en realidad fueron pocos los comentarios que se refieren a las formas en que buscamos normalizarlos, no son la cantidad lo que importa sino la manera en que están tatuadas las formas de hospitalidad hostil con la que recibimos a nuestros estudiantes pese al esfuerzo conciente por reconocerlos.

De esta misma manera, otro marco de referencia para corregir la anormalidad es la familia en donde se ejerce un poder interno y particular desde una realidad objetiva inmediata, en donde “el individuo a corregir surge de ese conflicto, de ese sistema intrincado de apoyos que hay entre la familia y la escuela, la calle, el barrio, la policía, etc.” (Skliar, 2002: 131) encontrando en todas algunas similitudes pues si los maestros “corregimos” con gritos, las familias en su intimidad tienen otros recursos. Así quedó de manifiesto en una sesión de trabajo con padres en donde expusimos los modelos de comunicación usados con mayor frecuencia y a partir de los cuales, realizaron sociodramas ejemplificando su propia experiencia al usarlos, por lo que una señora comentó:

“_Maestra, hoy aprendí que tengo que ser más comprensiva, menos sumisa con mi esposo y menos agresiva con mis hijos, buscar en fin, un punto medio”. “_ Identifique que por desgracia descargo mis frustraciones con mi hija ya que la mayoría de veces utilizo el modelo agresivo para comunicarme y a la vez ella también lo utiliza”. “_Reconozco que he descuidado a mis niños, digo cosas hirientes porque no agradecen que trabaje para ellos”. (Barrios, Carpeta de Padres, 2013: Páginas diversas).

Esta reflexión me permitió identificar que de manera gradual se fue logrando el cometido que se tenía con las familias en este proceso de intervención pues se buscaba implicarlos de un modo eficaz en la construcción de una dinámica familiar de convivencia en donde se incidiera en las expectativas de logro hacia sus hijos considerando su participación en el proceso educativo, el sólo hecho de que los padres reconocieran sus errores no solucionaba nada pero abría una puerta a horizontes diferentes. A continuación presento fotografías de esa sesión llamada “Me comunico y expreso”. (Ver fotos 3 y 4)



Foto 3. Los padres se organizan en equipo y dialogan sobre la escena que van a representar en relación a un modelo de comunicación, de ésta manera, el trabajo cooperativo permitió favorecer competencias como la asertividad, la comunicación expresiva y la escucha atenta.



Foto 4. Este equipo escenifica el modelo de comunicación asertivo en donde reconocieron la importancia de expresar sus sentimientos y opiniones en igualdad de condiciones, por lo que el sociodrama permitió que los padres se miraran y reconocieran sus actitudes generadoras de conflicto.

Ante nuestras obsesivas forma de exterminio, la escuela y la familia se convierten en archipiélagos de absolutismo pues en la medida en que estas instituciones son jerarquizadas, el autoritarismo las convierte en espacios de un ejercicio desorbitado de poder (Álvarez-Uria, 2014), estableciendo lo deseable, lo normal, lo que debe de ser o lo que institucionalmente se atribuye desde la mismidad a través de la norma, pues así lo refiere Foucault (1988) cuando dice que ésta es una permanencia interna, que no permite que nada ni nadie se relacione con la exterioridad.

Quizá por ello las paredes institucionales también tienen espejos donde sólo existen referentes únicos vacíos de otredad y en tanto no se cuestione la realidad vivida dentro de ella no se constituirá ningún problema. Un mecanismo útil para mantener la realidad intacta son justamente las rutinas, que van desde tomar café en las reuniones de CTE, pasando por la impuntualidad e iniciando con la tradicional bienvenida; la relatoría de la lectura anterior y las promesas de aprovechar bien el tiempo pues son situaciones que sin importar el orden siempre estarán presentes.

Es por eso que con las rutinas escolares y su reiterada existencia terminamos obviando lo que en un inicio fue impuesto de forma arbitraria y más allá de eso, nos hace omitir que las cosas pueden cambiar, pues una escuela cuya organización es burocrática siempre velará por el orden invalidando a los sujetos. Muestra de ello fueron los argumentos de maestras que en entrevistas externaron las formas de organización que desde siempre han vivido en sus muchos años de servicio y en diferentes centros de trabajo:

“_He estado en muchas escuelas y regularmente he vivido junto a maestras y maestros un ambiente de competencia y división, este es un trabajo en donde el maestro está aislado, no tienes con quién comentar aciertos, errores o dudas”. “_En cuanto a las autoridades siempre llegan tarde, se salen de la escuela, siempre tienen según ellos ocupaciones”. “_Desde que me acuerdo, llegabas al salón con tu programa y tú resolvías tus situaciones, los directores sólo firmaban”. (Obediencia, Integridad, Comprensión, Trayectorias de vida, 2014: Páginas diversas).

Con estas palabras se concreta desde la vida diaria la verticalidad de la autoridad, el ejercicio del poder y la fractura dentro de la relación entre docentes dado que unos obedecen y otros mandan como una clara evidencia de falta de comunidad. Es por eso que

en esta propuesta de intervención la cooperación y la deliberación fueron ideales de cambio debido a la necesidad que existe no sólo de trabajar juntos sino de resignificar la forma en que nos miramos y nos encontramos unos con otros.

Aunque existieron dificultades para el desarrollo de las sesiones, se me ocurrió buscar oportunidades para tener acercamientos a los docentes y a sus necesidades a través de detalles, en una ocasión comencé por dar separadores de diferentes colores con frases como: “Tu trabajo no sólo es importante sino indispensable para todos” o “Por más desalentador que sea el panorama recuerda que alguien espera mucho de ti”, así el separador también se convirtió en un cupón para la próxima junta de CTE con la intención de generar expectativas.

Todavía recuerdo sus rostros de asombro, gusto y hasta desconfianza, unos con gratitud me recibieron los detalles, otros se extrañaron pensando que quizá les pediría un favor y otros más no se sentían merecedores de un regalo, éstos últimos justamente los más invisibilizados por el resto de los compañeros, por lo que también me resulta difícil pensar en prácticas inclusivas cuando no somos reconocidos.

Comprendí las razones por las que quizá mis compañeros sintieron desconfianza pues hemos aprendido que nadie da sin esperar algo a cambio, nadie acoge sin reserva ni cálculo, sin condiciones o sin reglas, sin embargo, en el encuentro con el otro “hay que calcular los riesgos pero no cerrar la puerta a lo incalculable, es decir, al porvenir y al extranjero” (Derrida: 1997:1), pues sólo la relación con otro nos conduce a una experiencia totalmente diferente.

Sin duda la estrategia resultó favorecedora debido a que se establecieron relaciones de mayor confianza y diálogo con los docentes, situación que permitió trabajar cooperativamente con la mayoría de ellos, incluso el maestro Indiferencia me dijo: “_Maestra, no nos mala costumbre, porque cuando usted ya no este, nos vamos a sentir solos otra vez”, (Barrios, Diario Autobiográfico, 2013: 16) expresión que permitió identificar que no necesariamente los docentes no tengan disposición al cambio sino que no se ha intervenido de manera respetuosa hacia ellos.

Si bien es cierto que los maestros no estamos acostumbrados a trabajar con otros, muchas veces es porque así nos han enseñado o porque hemos decidido transitar por espacios educativos de manera aislada, sin embargo, lo que más lastima es la falta de tiempo para mirarnos con benignidad dentro de las dinámicas escolares, ya que en la inmediatez del acto de educar en la modernidad, nos hace olvidarnos de los sujetos y sobre estimar las acciones.

Justamente el tiempo se ha convertido en un látigo institucional y en un bien preciado para el sistema ya que incluso en la administración actual se señala como un rasgo de la normalidad mínima, por el cual se nos obliga a ocupar todo el tiempo escolar fundamentalmente en actividades de aprendizaje (SEP, 2013). Tanto que en los CTE siempre se nos supervisa para cerciorarse de que no perdamos el tiempo, sin embargo, el problema radica en que por el cuidado del tiempo no cuidamos al otro, así lo manifestó la maestra Prudencia en su trayectoria de vida:

“_Al inicio creía que lo único e importante era que los alumnos aprendieran, de hecho no me involucraba con mis alumnos más allá de una cuestión académica, ahora pienso que merecen mayor atención, a veces están buscando quien los escuche o se preocupe por ellos, un consejo, un punto de vista, y creo que soy más flexible en ello, aunque a veces el tiempo no lo permite mucho porque se nos exige concluir con el plan y programa de estudios y atender a los alumnos en aspectos personales es tiempo que la escuela no valora. (Trayectoria de vida, 2014: 2)

De esta manera parece que formamos sujetos ignorándolos y desgastándonos en actividades que aunque carezcan de sentido cumplan con jornadas cada vez mayores, pues “la fórmula más vale más se recrudece y se multiplica por doquier: si se cree que hay problemas alrededor de las didácticas, entonces, más vale más didácticas, si se define que hay problemas alrededor del currículo, entonces, más vale más currículo” (Skliar, 2007:12) y sí hay problemas con el tiempo, entonces, más vale hacer más escuelas de Tiempo Completo, como si con más horas de indiferencia los niños y los maestros generaran ambientes inclusivos.

El tiempo fue justamente uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de la propuesta de intervención con los docentes y padres de familia y aunque con éstos últimos se concluyó lo planeado, su queja constata después de cada sesión fue:

“_Lo único que no me gusta del taller es que el tiempo se pasa volando”. “_Las maestras organizan tan bien las clases que el tiempo ni se siente y uno se queda con ganas de más”. “_A mí me gustaría que el taller fuera aunque sea de dos horas”. “_Las maestras se esfuerzan para que nos llevemos algo nuevo, pero el tiempo se pasa tan rápido que siempre espero con ganas la próxima sesión”. (Barrios, Carpeta de padres, 2013: Páginas diversas).

Ciertamente resultaron motivantes sus expresiones debido al agrado y entusiasmo con que participaron, nos comprometimos a ser respetuosas del tiempo programado debido al horario de trabajo de los padres por lo que siempre intentamos aprovecharlo con fines formativos, sin embargo, resultó inesperada su respuesta debido a la fractura entre la escuela y las familias pues nos solicitaron otro taller, el cual por nuestras funciones propias de USAER y los requerimientos que de manera particular vivimos aunado a la falta de tiempo, nos fue imposible realizar quedando en una deuda dolorosa con los asistentes.

4.1.2 En los deberes y en los dilemas la responsabilidad ética es intransferible.

Fue ante esta deuda que reflexioné sobre los sueños posibles de la tarea educativa pues pude haber diseñado otro taller atendiendo a la petición de los padres, sin embargo, la propuesta de intervención no fue visualizada para trabajarse solamente en los otros sino también para resignificar mi práctica docente junto a los otros, por lo que considerando que el propósito era generar comunidades de aprendizaje, diseñarlo sola era inviable.

Por otro lado, tampoco se trataba de responsabilizarme de las personas o de sus vidas sólo por compasión, preocupación o por buena voluntad, pues:

“responder por los otros hombres no tiene nada que ver con el *eros* ni con movimiento alguno que proceda de una necesidad interior, que siempre persigue la satisfacción egoísta del interés del yo. La responsabilidad ética es una respuesta a la llamada del otro y no puede tener su origen en el sentimiento ni en una tendencia natural al bien” (Levinas, 1987: 101)

Por lo que desde mis funciones, proporcionamos atención personalizada por lo que a través de orientaciones y sugerencias pudimos establecer una relación con ellos de mayor confianza y diálogo, además de sensibilizarlos sobre la importancia de su participación en el proceso formativo de sus hijos y las dificultades que tenemos los docentes ante su ausencia.

De esta manera, los logros alcanzados me enseñaron que la verdadera fortaleza no radica en tener sueños de cambio sino en luchar para que en diferentes proporciones éstos no sean víctimas de los roles, las rutinas y los tiempos, acibillados por el desánimo y la desesperanza.

Admiro profundamente a los docentes que después de muchos años de servicio y quizá hasta con sueños incumplidos mantienen “sus buenas intenciones como un medio de justificar sus prácticas cotidianas y de hacer tolerable su esfuerzo diario” (Larrosa, 2002:67), pues luchar contra un sistema que garantiza su permanencia a través de la aniquilación de expectativas no sólo es desalentador sino también doloroso.

Es por eso que en la propuesta de intervención siempre se tuvo presente la importancia de la experiencia de todos los actores sin importar la antigüedad o la formación, pues en la vida comunitaria lo que se prioriza son los puntos de encuentro a pesar de la diferencia, por lo que al establecer intercambios de experiencias pedagógicas dentro y fuera de los CTE, siempre se motivó al colectivo a regresar al amor del principio, resultando interesante conocer las motivaciones iniciales de mis compañeros maestros ya que en ocasiones éstas explican la forma en que viven la práctica docente, por lo que se recuperó lo siguiente:

“_Mis expectativas eran poder transmitir y compartir mis conocimientos a los alumnos de manera clara y sencilla, que se interesaran por la materia y que me respetaran como maestra”. _”Desde que era niña mi idea era ser maestra, cuando empecé a trabajar pensaba que podía influir en un cambio positivo en la sociedad haciendo que mis alumnos fueran personas transformadoras hacia una sociedad más justa”. “_Siempre tuve en mente formar ciudadanos con valores, personas útiles a la sociedad que fueran responsables y respetuosos”. “_El origen social de los que estudiábamos para ser maestros era de clase media baja, tener un “trabajo en el gobierno” te permitía gozar de privilegios”. (Prudencia, Integridad, Disciplina, Comprensión, Trayectorias de vida, 2014: Páginas diversas).

En estas expresiones pareciera que los intereses tienen muy poco en común, sin embargo, la única similitud es que quizá con el paso del tiempo se frustraron los sueños y se trastocaron las certezas, pues ser maestros ya no brinda ninguna seguridad laboral, económica ni profesional.

Aunque me centré en observar expectativas diferentes, identifiqué que persisten formas de exterminar ilusiones de cualquier naturaleza pues éstas quedan fuera de la escuela, lo único que nos queda es la esperanza de saber que ella “aún aparece como un lugar donde no todo está perdido, donde continúan latiendo las posibilidades, donde todavía se puede hacer algo” (Larrosa: 2002, 75) y más aún, es en donde se tiene que seguir soñando, luchando y proponiendo a pesar de operar clandestinamente por no someterse a las formas establecidas.

En una ocasión en donde Institucionalidad me permitió desarrollar mi actividad el supervisor llegó cuestionando: “_ ¿Qué hace la maestra de USAER? ¿Ya terminaron su trabajo? ¿Con permiso de quién no se apegaron a la agenda?”, mostrando el grado de invalidez que le daba a mi intervención a pesar de mi firme voluntad de contribuir al bienestar común.

De igual manera, cuando se diseñó la propuesta de intervención para los padres de familia, mis compañeras de servicio parecían optimistas pero no con muchas expectativas de audiencia debido a experiencias anteriores, parecía que lo importante había estado en el trabajo de escritorio y cuando se inscribieron cerca de noventa padres, se mostraron sorprendidas, disgustadas por la cantidad y hasta temerosas porque nunca habíamos tenido una respuesta tan favorable; actitud que me sorprendió debido a nuestra constante queja por la falta de participación de las familias y de la imperiosa necesidad de involucrar a todos los actores en el proceso educativo.

A continuación presento fotografías de la primera sesión llamada “Yo, mi historia, mis afectos y mi vida”. (Ver fotos 5 y 6)



Foto 5. Los padres de familia escuchan el planteamiento de todo el taller y nuestro agradecimiento por aceptar una invitación, pues cuando la escuela decidió abrir sus puertas la respuesta fue esperanzadora.



Foto 6. Los padres escriben sus expectativas hacia el taller pues reconocen que en ningún momento la escuela se había ocupado de ellos, por lo que una mirada inclusiva exige generar formas de participación distintas.

Por eso cuando se sueña resulta difícil imaginar qué tanto se hará realidad así como las dificultades que tratarán de impedirlo, por lo que se habrá de considerar que:

“El coraje para el trabajo diario viene de un compromiso ético fundamental para con el dolor concreto y singular que se enfrenta cotidianamente y no de la pretensión de realizar utopías más o menos consoladoras convirtiéndolas en objetivos pedagógicos cuidadosamente elaborados y argumentados, políticamente correctos, moralmente decorativos y prácticamente irrelevantes” (Larrosa, 2002:75).

Esta utopía no surgió de la mismidad sino de una preocupación indagada y compartida desde la realidad, en donde todos los actores fueron involucrados de diferentes formas y momentos para sentirnos reconocidos y aprender a vivir en condiciones de mayor diálogo y participación.

Afortunadamente, tuve la posibilidad de incidir con tres propuestas paralelas bajo el mismo supuesto debido a las funciones que desempeño como maestra de apoyo en USAER, sin embargo, el trabajo de intervención se sumó a las exigencias propias de dicho servicio.

A diferencia de los maestros frente a grupo yo vivo sin el agobio de llenar cartillas de evaluación con el riesgo de tener padres inconformes por ello, ni tengo la exigencia de acabar los programas de estudio en tiempo y forma, sin embargo, aun perteneciendo a la educación básica, los profesores de educación especial como de educación regular

cargamos sobre los hombros expectativas y dilemas a veces compartidos o diferentes pero que en ocasiones resultan irreconciliables generando conflicto para el trabajo cooperativo, de esta manera, USAER puede excluir o excluirse de la dinámica escolar.

Siempre he tenido la voluntad de trabajar con mis pares, sin embargo, la misma distinción de funciones genera que en USAER se aprenda a observar a los compañeros docentes quizá más de lo debido, pues a veces identificamos desde sus forma de planear hasta su relación con la comunidad educativa, es ante esto que con facilidad surgen conflictos, comparaciones, juicios de valor y descalificaciones que impiden desarrollar una vida comunitaria.

Fue por eso que reflexioné en aquellas ocasiones en las que quizá con dolo o sin él, focalicé las necesidades y errores de mis compañeros docentes, por lo que fue indispensable voltear a mirarme y reconocer que después de aniquilarlos, me correspondía resignificar las formas en que buscaba establecer una relación con ellos, pues erróneamente me adjudicaba un puesto de juez y así como el dios Apolo, sentenciaba e invalidaba la palabra del otro, tal como le sucedió a Casandra al no ceder ante la voluntad de su creador, y ante este tipo de circunstancias es sencillo explicarse el por qué cargamos estructuras de trabajo individualizado o competitivo que nos hacen cerrar las puertas y las ventanas de nuestras aulas por comodidad o por miedo.

Este cambio de actitud tendió un puente de encuentro diferente, pues ya no se trataba de pensar o hablar por ellos ni esperar que formularan argumentos correctos desde mi mismidad, pues “la comunidad surge a partir de las acciones que las personas realizan y de la conservación de las relaciones entre ellas” (Maturana, 2009:140) por lo que me preocupaba que hasta detalles tan simples como un saludo por la mañana, en ocasiones estuvieran ausentes, porque cada quien, centrado en sus actividades no volteaba a mirar a su alrededor.

Muchos pensarán que actitudes como llegar a tiempo, atender a los grupos, cumplir con los requerimientos administrativos y solucionar conflictos es el comportamiento deseado desde el rol de ser profesor, pero en ese hacer desmedido se puede perder el rumbo y el sentido de nuestras acciones, pues nos aprisionamos de tal manera que nos convertimos en máquinas

de producción y sólo podemos pensar en instituciones nuevas si somos capaces de anteponer el lenguaje de la ética al lenguaje jurídico (Skliar, 2008). Esto es, elegir vivir en igualdad de condiciones junto a los otros sin importar las diferencias, los puestos, las jerarquías y las funciones.

En estas nuevas formas de relación que paulatinamente se fueron fortaleciendo a partir de la propuesta, existieron reflexiones importantes de algunos docentes en torno a la soledad vivida en su práctica y la apertura al cambio, así lo reconocieron:

“_Tengo muchos años de servicio y he tenido que resolver mis problemas sola porque según me dicen, para eso me pagan, así que me deje aplastar por el desánimo, el desamparo y la soledad además de la exigencia de un contexto que en sus conflictos nos pide remediar lo que ellos no pueden hacer en casa”. “_Creo que para generar prácticas inclusivas no es suficiente estar juntos, hace falta preocuparnos más por nuestros compañeros y tener apertura para dejarnos acompañar”. “_Ahora intento mirar a los otros de forma respetuosa pero todavía me falta acercarme a todos sin prejuicios”. (Obediencia, Disciplina, Desesperada, Trayectorias de vida, 2014: Páginas diversas)

Quedando claro que la responsabilidad que tenemos hacia el otro es intransferible pues en la conciencia de la responsabilidad no se pierde lo humano, se despierta a la humanidad porque el otro es primero, situación que desde trincheras diferentes no se valora debido a la obsesión por cuidar espacios propios con funciones específicas, la vida en comunidad no desdeña las tareas de los sujetos, las prioriza en la medida en que éstas sean de beneficio común, pues de nada sirven los diferentes talentos individuales si no se consideran en una relación de diferencia.

Ante esta necesidad, en una sesión de trabajo dentro del CTE, se realizó una actividad de lectura a partir del cuento “La víbora que tenía comezón” de la Dra. Milly Cohen, en donde se buscó sensibilizar a los docentes para que identificaran las fortalezas y debilidades con las que cuentan, reflexionando en ellas y en las posibilidades de logro que existirían al trabajar juntos en una vida comunitaria, pues considero que en ocasiones la inercia del trabajo no sólo orilla a no mirarse sino también a olvidarse de sí mismo, por lo que fue gratificante escuchar a los maestros reconocerse y valorarse en circunstancias donde se nos ha invisibilizado debido a la fijación del “deber ser” dentro de las instituciones:

“_A mí me gusta escribir cuentos y leer para comprender el cambio de nuestra sociedad y ahora, pienso que tengo algo que aportar a esta comunidad”. “_Yo cuento con mi entusiasmo y amor por lo que hago, me gusta compartir y poner en práctica lo aprendido”. “_Sé escuchar a mis compañeros y puedo plantear propuestas de trabajo”. “_ Cuento con toda mi experiencia laboral, mi compromiso y mi disposición para trabajar con los demás”. “_Tengo buena autoestima y se compartir, pero creo que también puedo ser más atenta con mis compañeros” (Barrios, Carpeta de docentes, 2013: Páginas diversas).

Sin embargo, haber hecho que los maestros reconocieran sus fortalezas no era suficiente pues pensar en una comunidad de aprendizaje implicaba favorecer de manera constante la cooperación y la solidaridad no sólo entre ellos sino también con el resto de los actores educativos, estableciendo relaciones en donde existieran altas expectativas de logro entre ellos.

Desafortunadamente, a partir de la Reforma Educativa (2013) se visualizan escenarios álgidos donde la vida comunitaria parecerá un sueño cada vez más lejano, no sólo por las formas en que nos evaluará sino por las comparaciones que se hará entre nosotros, los desplazamientos laborales y la lucha encarnizada por los mejores puestos, ante éstas condiciones de hostilidad muchos docentes se sienten excluidos desde ahora, así me lo hizo saber la maestra Comprensión en su trayectoria de vida:

“_Cuando yo era estudiante de la normal, lo que aprendíamos era porque entre compañeras lo comentábamos, en la normal no se comentaba sobre la problemática a la que nos íbamos a enfrentar, cómo actuar o qué hacer ante los problemas eran cosas que resolvíamos solas, aun así, en su momento cubrí los requisitos para ejercer mi profesión. Hoy veo que me faltó seguir estudiando, que hoy además de la experiencia necesito saber más, hay más desgaste en esta profesión, ésta profesión es para quien no tiene compromisos y tiene tiempo, es para quien puede estudiar”. (Trayectoria de vida, 2014: 1)

Esta expresión es comprensible sin duda, pero preocupante porque tal pareciera que ser maestro será un puesto privilegiado y no por las condiciones de mejora sino por el esfuerzo que implicará sobrevivir de cuerpo entero en un sistema que “no despiden a nadie” pero que invita a retirarse cuando no se porta con elegancia el traje impuesto.

4.1.3 Contra el monopolio del discurso: el diálogo permanente.

Resulta improbable cambiar las formas con las que el sistema nos quiere someter, sin embargo, se trata de generar condiciones diferentes en donde no suframos la realidad presente sino actuemos en ella de manera conciente y participativa pues “cambiar es difícil pero posible, debemos insistir sobre la posibilidad de cambiar a pesar de las dificultades” (Fernández, 2012:115), para educar y ser educados en la esperanza emanada de una lucha constante.

En ocasiones, por las circunstancias, los espacios y la forma de organización de las escuelas es difícil visualizar prácticas que nos permitan ser libres, esto es, dejar de vivir oprimidos, pensar, sentir y hablar desde nuestra subjetividad sin que nadie descalifique o censure nuestro pensamiento, aunque desafortunadamente, como lo plantea Foucault (1992), nuestros significados implican jerarquías sociales y de poder, es decir, la posibilidad de imposición.

Hoy más que nunca existe una necesidad enorme de hacernos escuchar ante la imposición de discursos, pero también para hablar necesitamos desarrollar competencias que nos permitan generar cambios, pues en los maestros es frecuente la incontinencia lingüística bien aprendida debido a que:

“En la socialización secundaria se adquieren vocabularios específicos de “roles”, lo que significa la internalización de campos semánticos que estructuran comportamientos e interpretaciones de rutinas dentro de un área institucional y de un aparato legitimador.” (Berger y Luckmann, 1995:173).

Se nos enseña qué decir o cómo hacerlo y cuando se nos abre una ventana de oportunidad no sabemos hacer uso de la palabra, es por eso que para ésta propuesta de intervención el aprendizaje dialógico se convirtió en un eje indispensable para desarrollar el supuesto de intervención centrado en el desarrollo de competencias deliberativas que permitieran establecer condiciones de diálogo pues como dice Przeworski (2001), la deliberación lleva una decisión que compromete a una comunidad.

Si bien es cierto que en éstos tiempos se ha abusado del discurso educativo, éste se constituye de “palabras sin relación, dichas hacia otro y no a uno mismo, y que puede

destronar la palabra del otro” (Skliar, 2007:14) pues tal pareciera que la validez no está en las ideas sino en el portador de los argumentos, de esta manera, no es lo mismo ser un sencillo y humilde maestro que una figura de autoridad reconocida cuya palabra es legitimada por todos en su presencia pero altamente cuestionada en su ausencia, justamente por un diálogo inexistente.

Es por eso que para la existencia del diálogo, en esta realidad particular, hacía falta desarrollar habilidades deliberativas pues en el aprendizaje dialógico se construyen significados a partir de las interacciones y éstas de igual manera debían fortalecerse en la medida en que todos los sujetos participaran en igualdad de condiciones y de manera horizontal, por lo que el poder de la palabra no radicaba en la investidura sino en la palabra misma.

Sin embargo, no es nada sencillo alejarse de las estructuras que nos han configurado pues en la vida cotidiana tal pareciera que el diálogo es la imposición de uno sobre el otro, sin importar desde donde nos situemos o con quien interactuemos. Es decir, ante una autoridad nos podemos someter pero los docentes como autoridad también podemos someter e invalidar la palabra de un niño o padre de familia.

Esta situación me hizo reflexionar de forma constante sobre las dificultades y posibilidades que existieron para generar las condiciones de diálogo esperado, pues “la palabra educación confiere sentidos desesperados en la búsqueda igualmente desesperada de sentidos educativos” (Skliar, 2007:13), por lo que deseo relatar una experiencia vivida dentro del CTE en el que se muestra la dificultad para dialogar en estructuras rígidas:

Pasando por alto el orden agendado, Institucionalidad comenzó a reprocharle a los docentes su falta de planeación y la obligación que él como autoridad tenía para sancionarlos por ello.

En esa misma semana y previo a la junta, Institucionalidad colocó una cartulina muy llamativa en la que estaban los logros de todos nosotros y en donde registraba si entregábamos planeación o no, colocando caritas de colores desde el verde hasta el rojo dependiendo de la prontitud de la entrega, para entonces más de uno tenía caritas rojas provocando por un lado la molestia de los docentes y por otro, evidenciando lo que cada uno hace o deja de hacer a la vista de padres y estudiantes.

Así que ya implementada la estrategia en la junta sólo informó sobre la finalidad de dicho registro dada la respuesta poco favorable del colectivo, y no había de otra, o era esa medida o

una llamada de atención por escrito, por lo que lejos de parecer una invitación se escuchó como amenaza, por lo que la maestra Disciplina un poco molesta le dijo: “_Maestro, prefiero, de ser necesario, una llamada de atención por escrito que ser evidenciada delante de todos con esas caritas de colores”, comentario que desencadenó literalmente la ira de Institucionalidad.

A él le sorprendía que Disciplina, una de “sus mejores maestras” se expresara así y entonces se desató el caos y colocándose de pie argumentaba no entender nuestra actitud ante su benevolencia y tolerancia, “_las cosas –nos dijo- van a cambiar de ahora en adelante, no les pido, les ordeno entregarme su planeación los lunes por la mañana”.

Ante su discurso y la manera de darle a Disciplina una respuesta se respiraba un aire hostil y de tensión, lo peor es que la actitud tomada por Institucionalidad hizo que la maestra Disciplina llorara en sus adentros y en frente de nosotros por la forma en que se sintió tratada, no daba crédito que una maestra tan aparentemente firme se quebrara delante de nosotros.

Esta situación me indignó al parecerme injusta así que pidiéndole la palabra a Institucionalidad le dije: “_Me parece que no son formas de contestar y menos de pedir, usted mejor que nadie conoce el trabajo de la profesora...sistematizarlo por escrito es una necesidad por atender no un estigma que señalar”, ante esto, Institucionalidad, ya de por sí desde una tarima, molesto me contestó: “_Somos adultos, las cosas son como son, hay que separar lo profesional de lo personal”.

Toda la mañana se fue en palabras huecas y oídos sordos, desde ese momento y para lo que siguió de la junta, Institucionalidad me ignoró, no volteó a verme ni por error, sencillamente ese día dejó de existir. (Barrios, Diario Autobiográfico, 2013: 20).

La escena anteriormente descrita muestra que el “discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault: 1992:6). Se comprende que Institucionalidad haya perdido la paciencia después de insistir en la elaboración de la planeación aunque el problema radica quizá en las formas de solicitarla y en el acompañamiento que brinda a los docentes para realizarla, y por otro lado, la maestra Disciplina sólo pedía respeto para no ser evidenciada, por lo que se pueden considerar legítimos sus argumentos, sin embargo, en la relación con el otro nadie se puede sentir portador de la verdad porque extermina cualquier forma de otredad.

Esta experiencia me llevó a reflexionar sobre las dificultades del aprendizaje dialógico en tanto que según Foucault (1992), la palabra puede ser nula, carente de valor e importancia y no por ella misma sino por las prohibiciones que la contienen.

A pesar de ello, en la intervención con padres resultó mucho más sencillo desarrollar habilidades comunicativas como la escucha atenta y la asertividad, quizá no sólo por su disposición sino también como fruto de la atención brindada, juntos reflexionamos por ejemplo, sobre la manera en que descalificamos a los niños al no permitirles expresarse o los modelos comunicativos que imperan en la familia y que lejos de ser un ejemplo se convierten en patrones que se reproducen en la interacción con sus pares.

Al final las sesiones, siempre dimos la posibilidad de que comentaran sobre lo que aprendieron pudiendo rescatar gratamente algunas participaciones:

“_Aprendí que tengo que hablar en primera persona, yo tengo, yo puedo, yo me equivoco, no inculpar a los demás”. “_Aprendí que tengo que hablar y decir las cosas que pienso. Aprendí que es vital saber comunicarnos de manera adecuada para resolver las diferentes situaciones que vivo y mejorar mi vida”. “_Aprendí que dialogando nos entendemos mejor, las palabras son mejores que los gritos que no te llevan ni te dejan nada bueno”. (Barrios, Carpeta de padres, 2013: Páginas diversas)

También se les sensibilizó sobre la importancia de sabernos escuchar y de no censurar al otro sólo porque dice lo que no se desea escuchar, se intentó favorecer a lo largo del taller un diálogo igualitario con ellos y entre ellos intentando que valoraran la postura y argumentos de todos, obteniendo respuestas alentadoras:

“_Aprendí lo importante que es aprender a escuchar y a valorar los sentimientos de las personas”. “_Ahora entendí que saber escuchar es importante para entender las necesidades de los demás”. “_El reto está ahora en aplicar lo que aprendimos aquí, yo les debo a mis hijos mayor atención y a su maestra una disculpa por no escucharla y no comprender lo que me pedía”. (Barrios, Carpeta de padres, 2013: Páginas diversas)

Ante este cambio de condiciones de participación en la familia, se logró en los estudiantes favorecer estructuras de trabajo cooperativo así como el diálogo entre pares y con sus maestros, siendo capaces de expresar lo que les sucedía con mayor confianza aunque resultó insuficiente el desarrollo de la habilidad de escucha atenta, sin embargo, mejoraron por mucho las condiciones en que experimentaban su vida escolar.

Es por ello que reconozco que indagar e intervenir en mi realidad implicó un avance en la medida en que la reflexión me permitió comprometerme más con mi trabajo y actuar de

forma conciente intentando cuidar al otro, por lo que “las condiciones de éxito estriban en el mejoramiento de las prácticas educativas reales, la mejora de los entendimientos de quienes intervienen en el proceso educativo y la mejora de las situaciones en las cuales se desempeñan esas prácticas” (Carr y Kemmis, 1988:186) y no de mandatos creados o diseñados fuera de la realidad.

4.2. PARA VIVIR EN COMUNIDAD ES NECESARIO CEDER EL LUGAR: DESLOCALIZAR LA ALTERIDAD.

4.2.1 El sentido de comunidad y convivencia como una posibilidad para aprender juntos.

*Creo en ti Casandra, no estás loca.
Se besaron y en su boca florecieron madre selvas.
Dulce Casandra ponte de pie,
yo te he conocido antes,
quizá te soñé.
Ismael Serrano, Casandra, 2007*

En ésta propuesta de intervención nunca se pensó en cambiar la actitud o disposición de los actores ignorando su otredad, sino en la mejora de las condiciones en las que se desarrollaban las prácticas educativas en tanto que todos tenemos las posibilidades de enseñar y aprender a través de un proceso dialógico permanente.

Sin embargo, al generar condiciones de diálogo, participación, reconocimiento y trabajo cooperativo indudablemente existieron cambios en los actores al sentirse mirados con respeto y valorados en su diferencia, pues la vida es un proceso de formación constante en el que podemos aprender y desaprender prácticas a través de la experiencia junto a los otros.

Pese a las dificultades que hubo para el desarrollo de la propuesta con docentes, intervenir con los estudiantes y sus padres fueron oportunidades que capitalicé, ya que me permitieron mirar y mirarme de forma distinta pues tuve que reflexionar de manera constante en el tipo de normas y reglas que mi hospitalidad demandaba a los otros desde mi mismidad, pues para vivir en comunidad se requiere generar espacios compartidos en

igualdad de condiciones, evitando lo que Skliar (2002) señala como mecanismos diferenciadores que simulen reconocer la diferencia y que por otro lado, la repudien.

Tal y como le sucedió a Casandra, pues en su condición de diferente, nadie creyó en sus visiones condenándola a vagar sola, perdida y excluida por considerar su verdad como delirios de locura, aunque no por eso dejaba de mostrar la realidad descarnada y dura.

Fue ante esta lectura de la realidad que comencé a reflexionar sobre la importancia que tiene la escuela para la vida de los sujetos que estamos en ella, pues si bien es cierto que las paredes institucionales en la mayoría de veces son rígidas y propias de una cultura escolar particular, la verdadera transcendencia radica en lo que sucede dentro del espacio delimitado por los muros.

En el imaginario colectivo la escuela sirve únicamente para aprender a leer, escribir, sumar y restar reproduciendo estructuras socialmente aceptadas sin que necesariamente el ser y estar en ella sea importante.

Ante esto, cuando diseñé la propuesta de intervención para los educandos consideré sus preferencias por aprender identificadas previamente por mis funciones como maestra de apoyo y sumado a las necesidades formativas que las docentes titulares observaron como la escucha atenta, el respeto y el trabajo cooperativo vinculado al desarrollo de habilidades deliberativas propias del supuesto de intervención.

De esta manera, en las unidades didácticas convergieron estos aspectos pero el verdadero reto no estaba en planear actividades atractivas sino en cambiar la forma de mirar y tratar al otro, es decir, a otro que traducido en niño desde la antigüedad ha sido considerado como un ser incompleto e inferior al adulto, muestra de ello está en *Las Leyes* de Platón pues según refiere:

El ateniense estipula que un niño, en cuanto hombre libre que será (en el futuro), debe aprender diversos saberes, y en cuanto esclavo que es (en el presente), puede y debe ser castigado por cualquier hombre libre que se encuentre con él.

Bajo ésta premisa, los adultos somos libres y se valida la aniquilación de la otredad de un niño, sin embargo, en la resignificación de mi práctica docente, se trataba entonces no sólo

de enseñarle a los niños sino de iniciar un proceso de formación junto a ellos, por lo que durante el diseño y la aplicación de la propuesta me cuestionaba sobre ¿Cómo generar un mismo espacio de convivencia en condiciones de equidad y respeto por la diferencia?, pues me preocupaba seguir situándome en un lugar preferente desde la mismidad.

Ésta preocupación me llevó a intervenir pensando siempre en ser un ejemplo de congruencia, es decir, si con la actividad deseaba generar escucha atenta, la primera que debía de ceder el poder de la palabra era yo para que justamente, también como docente aprendiera a escuchar sus opiniones e inquietudes, de cierta manera eso no sólo me permitió ser mediadora del aprendizaje sino también generar mayor responsabilidad en los niños hacia sus propios procesos de cognición en tanto que dialogaran y se escucharan respetuosamente.

Existen muchas experiencias de ello, sin embargo, un ejemplo concreto fue en la primera unidad didáctica llamada “La libertad es mi responsabilidad” aplicada en 4to grado en donde una de las actividades planeadas tenía como propósito que los educandos identificaran la importancia de respetar las reglas determinadas en consenso para garantizar una sana convivencia por lo que se les propuso salir al patio, situación que a ellos les agradaba de sobremano pero que a los maestros nos generaba conflicto debido a que a los niños se les dificultaba seguir indicaciones, por lo que en ocasiones evitábamos salir del aula para evitar accidentes, sin embargo, dialogando al inicio con ellos se les explicó la preocupación que teníamos por su bienestar físico y la oportunidad que tenían de aprender de manera diferente a través de actividades lúdicas.

Un juego propuesto fue el de “Aros mágicos” pues consistió en colocar aros de diferentes tamaños y a cierta distancia de los niños para que después de una señal intentaran colocarse en uno, así los que quedaran fuera de ellos iban perdiendo, sin embargo, a diferencia de un juego tradicional, en cada aro se podían colocar los estudiantes que cupieran pues una de las reglas era que evitaran a toda costa que alguien quedara fuera y mucho menos por tener un lugar agredir a alguien para conseguirlo.

Si bien es cierto que era un juego, también se pensaron en ciertas circunstancias que generaran dilemas para que dieran cuenta si la actividad estaba logrando su cometido, por

lo que se fueron quitando aros y en consecuencia, comenzaron a haber lo que culturalmente llamamos perdedores, y que al no tener lugar, generó conflicto debido a una estructura arraigada socialmente que es la de ganar a toda costa, por lo que aparecieron los niños que sin distinción empujaban y agredían para no perder.

Quizá en otro momento de mi vida, como maestra habría suspendido la actividad, regañado y castigado, pero entonces ¿Cuándo aprenderían a resolver sus diferencias? ¿Dónde hubiera quedado el propósito de respetar reglas para convivir con los otros y no sólo por mandato? ¿En dónde quedaría la mediación del aprendizaje con resoluciones inmediatas? ¿Para qué pensar en el aprendizaje dialógico si terminaría con sentencias emanadas desde mi mismidad?

Por lo que decidí regresar al salón, y solamente cuestionar sobre lo que había sucedido, todos tuvieron la posibilidad de expresar sus opiniones con la condición de no descalificar el argumento del otro y esperando su turno para participar a través de la técnica “pago de fichas”⁴¹, sin embargo, quienes mostraron molestia fueron justo los que perdieron casi al final del juego, el resto se mantenía callado pero no indiferente, muestra de ello fue una niña llamada Reflexión que dijo:

“_ ¿Y por qué se enojan si era un juego?... En los juegos unos ganan y otros pierden, la maestra dijo que era para divertirnos, yo también perdí aunque a mí nadie me empujó, pero los que sí empujaron se deben disculpar, si seguimos así no nos van a volver a sacar al patio”... (Barrios, Diario Autobiográfico, 2014: 17).

Éste fue un comentario que a todos, incluyéndome, nos sorprendió y que generó silencio absoluto, fueron palabras mágicas que validaron el sentir de todos pero recordaron el propósito de la actividad y con Reflexión aprendí que los docentes en ocasiones debemos callar ante los niños, ya que ser mediadores no significa ser protagónicos ni indiferentes, implica sencillamente ceder el poder de decidir y de opinar, aunque tampoco es fácil porque ordenar en los otros es una estructura que gobierna al docente pero que resulta necesario modificar, bien lo dice Casandra, “_mi boca inspirada por la musa, no ha de

⁴¹ Es una técnica que favorece el diálogo y que consiste en que cada niño tiene una o dos fichas, las cuales ocupa para participar verbalmente, cuando estas se agotan ya no tiene la posibilidad de hablar, esto permite que quienes hablan muchos se regulen y orillen a los que hablan poco a participar.

cantar horrores” (Eurípides,1987: 270), pues tenemos la necesidad de formarnos en la escucha.

A continuación presento fotografías de esa sesión llamada “Respetando las reglas ganamos todos”. (Ver fotos 7 y 8)



Foto 7. Los estudiantes escuchan las indicaciones para desarrollar la actividad y observan ejemplos de movimientos para desplazarse hasta los aros y evitar accidentes. La importancia del juego como estrategia radicó en que las normas de convivencia nunca fueron impuestas.



Foto 8. Los estudiantes buscan la manera de tener un lugar en los aros para no salir del juego pues lejos de sólo divertirse, les preocupaba la idea de perder. Con la actividad se pretendió favorecer competencias sociales como evaluación de alternativas, posibles consecuencias y autorregulación.

Los niños terminaron comprometiéndose a respetar las normas de trabajo y de convivencia, por lo que el conflicto fue también un recurso didáctico que permitió avanzar un poco ante la violencia legitimada en la sociedad y en las familias, pues enseñar y aprender a convivir son hoy día, una gran tarea formativa.

En esta realidad radicó la importancia del desarrollo de habilidades deliberativas pues se convierten en la posibilidad de que “convivan intereses distintos en un espacio donde lo primordial son las razones que sustentan los intereses más que los intereses en sí mismos” (Magendzo, 2007:73), de esta manera, al ser el eje de intervención todas las actividades buscaban desarrollarlas en cada sesión de trabajo.

Los estudiantes conocían los propósitos de las sesiones, participaban en ellas con entusiasmo y se obtenían logros significativos, pero en ciertos momentos al ver la manera

en que resolvían sus conflictos regresando a la violencia y formas individualizadas de trabajo parecía que no se tenía impacto, quizá porque como docente con frecuencia espero cambios inmediatos olvidando que en el proceso formativo no existen plazos definitivos, sin embargo, al finalizar las unidades didácticas les cuestioné sobre la utilidad de venir a la escuela y en sus respuestas manifestaban aprendizajes más allá del curriculum formal y más cercanas a una experiencia de vida diferente en la escuela:

“_A mí me gusta venir a la escuela porque tengo amigas”. “_En la escuela aprendemos a convivir”. “_En la escuela aprendo muchas cosas y aprendo sobre valores”. “_”La escuela me gusta porque me divierto con mis amigos”. “_Si me gusta la escuela porque me educó y aprendo”. “_Yo en la escuela estudio y aprendo a respetar a las personas”. “_Aquí las maestras nos enseñan a respetar a los demás”. “_En la escuela nos enseñan sobre responsabilidad y a ser honesto”. (Entrevistas a estudiantes, 2014: Páginas diversas).

Hasta ese momento quedaba resuelta una inquietud que rondaba mi cabeza de manera constante, pues me cuestionaba si lo que planeaba y replanteaba del trabajo diario era significativo para ellos y sobre todo, verdaderamente útil para vivir con los otros y aunque la tarea de educar es interminable, como un primer acercamiento para vivir en comunidad, su actitud y respuesta fueron satisfactorias.

Sin embargo, en el proceso educativo no sólo es importante valorar lo que se aprende sino las condiciones en las que se aprende y lo que implica estar en la escuela pues como maestros se nos ha vendido la idea de que podemos y debemos remediar cualquier mal y por la rapidez del mismo sistema y de la vida moderna se nos olvida que somos humanos formando a humanos y terminamos maquilandos niños a los que miramos desde la mismidad e incluso renegando sobre su diferencia.

Justamente reflexionar sobre esta realidad me permitió dialogar con las maestras Comprensión y Disciplina en cuyos grupos de cuarto grado se desarrolló la propuesta, para que estableciéramos con los niños formas de acercamiento distintas, pues no se trata de “convertir los no-lugares en lugares conocidos de antemano, pre-fabricados, instituidos e inventados por la mismidad” (Skliar: 2002, 78), sino en lugares en donde se respete y establezca relaciones de alteridad.

No era mirarlos en sus condiciones de seres diferentes sino valorar su diferencia y aunque no podía obligarlas a modificar sus estructuras al mirar, tratar y reconocer al otro, si podíamos transitar juntas en acciones que lejos de domesticar posibilitaran fomentar “nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo de todo tipo de individualidad” (Foucault, 1988:11), generando justamente un sentido de pertenencia y comunidad.

Por lo que las maestras gradualmente fueron modificando sus formas de trabajo, por un lado Disciplina los sentaba en filas para mantener el orden y Comprensión los sentaba en equipo hechos “al vapor” sin considerar razones para formarlos, fue grato visualizar que en éste intento de reconocimiento del otro y con la intención de ofertar condiciones de equidad, la organización social de sus aulas fue significativamente distinta.

El trabajo por equipos cooperativos era evidente buscando incluir a todos en la dinámica grupal, ya no sólo era abordar asignaturas sino hacer partícipes a los estudiantes por medio de proyectos que se presentaban a la comunidad, retomaron algunas técnicas utilizadas en las sesiones para favorecer el diálogo como “rueda de ideas o grupos de conversación”⁴² e intentaban priorizar la escucha antes de la sentencia o el castigo ante acciones “inadecuadas”.

Para alguien ajeno a la vida de las aulas podrían parecer poco relevantes los cambios que las maestras realizaron, pero modificar estructuras que dan seguridad a un docente a pesar de que éstas ya no resuelvan nada, es un esfuerzo mayúsculo.

Al finalizar las unidades didácticas planeadas decidí utilizar un cuestionario sencillo para los educandos indagando varios aspectos, entre ellos, la manera en que sentían que eran tratados por nosotras como docentes dado el esfuerzo que realizamos por reconocer y respetar su diferencia, y descubrí que tan sólo un gesto de hospitalidad puede ser sobrevalorado por los niños dada la hostilidad que permea sus espacios.

⁴² La técnica de rueda de ideas consiste en que los estudiantes expresan ideas y opiniones sobre algún tema o cuestionamiento para recuperar sus ideas previas para luego anotarlas y comenzar el trabajo en función de ellas.

La técnica de grupos de conversación consiste en formar equipos en donde todos expresen sus opiniones sobre algún tema o cuestionamiento, no se busca el consenso sino el intercambio de ideas.

De la maestra Comprensión dijeron:

“_Tengo una maestra que me respeta”. “_La maestra es muy amable conmigo”. “_Es linda y nos saca a jugar”. “_Quiere que aprendamos a ser mejores personas”. “_No nos regaña y a veces juega con nosotros”. “_No nos pega y nos deja salir a jugar”. “_Parece como si fuera mi mamá, la quiero mucho”. “_Me cuida y no es regañona”. (Entrevistas a estudiantes, 2014: Páginas diversas).

De la maestra Disciplina opinaron:

“_Me cae muy bien, es amable y feliz, es la mejor maestra”. “_Nos corrige pero es buena onda”. “_Mi maestra me apoya en las buenas y en las malas”. “_La maestra me enseña a respetar a mis compañeros”. “_Es firme y limpia, se preocupa por nosotros”. “_La maestra me trata bien, es la mejor que he tenido”. “_Es muy respetuosa pero exigente a la vez”. “_Ella nos enseña cosas buenas”. (Entrevistas a estudiantes, 2014: Páginas diversas).

Y de mí, como profesora de USAER dijeron:

“_La maestra nos enseña cosas muy bonitas y me cae súper bien, es muy buena y amable”. “_Me siento bien porque es cuidadosa con nosotras”. “_Nos pone a jugar cada que viene”. “_Es buena onda, es como mi hermana”. “_Siento bonito cuando está cerca porque es buena”. “_Me ayuda a no tener miedo”. “_Nos enseña a ser mejores niños y a respetar a los animales”. “_Se preocupa por las personas lastimadas”. (Entrevistas a estudiantes, 2014: Páginas diversas).

Con las opiniones de los niños de ninguna manera intento decir que todo se resolvió y que la inclusión gobernó nuestros espacios, pues las formas de anular al otro nos configuran y gobiernan y con anterioridad había referido las voces de los niños que comprueban la violencia ejercida en ellos para cambiarlos desde la mismidad.

Sin embargo, se trató de reflexionar en la cotidianidad la manera en que mirábamos a los otros y lo hospitalarias que éramos para intentar modificar nuestra práctica y en todas las expresiones de los niños pareciera que agradecen los buenos tratos y palabras como si fueran actitudes extraordinarias cuando estamos obligados desde la ética de la responsabilidad del yo a conducirnos de esa manera.

Por lo que al leer sus respuestas me detuve en la expresión de Sorpresa, “_La maestra (refiriéndose a mí) se preocupa por las personas lastimadas, pues no entendí a qué tipo de herida se refería, incluso intente recordar alguna experiencia que me diera indicios del

origen de su expresión y al no obtener respuesta opte por dialogar con ella y preguntarle directamente, por lo que respondió:

“_Maestra, es que un día cuando terminó tu clase y todos nos fuimos al recreo, vimos que te quedaste con Preocupación porque no acabo el trabajo, pensamos que lo ibas a regañar porque de por sí casi no trabaja, por la ventana nos asomamos y vimos que se puso a llorar y creímos que lo habías castigado, pero luego vimos que lo abrasaste y ya no entendimos...tu después te quedaste con mi maestra platicando pero cuando Preocupación salió le preguntamos y nos contó que sus papá le había pegado a su mamá y por eso estaba triste...[...]. (Barrios, Diario Autobiográfico, 2014:25).

Cuando escuché a Sorpresa, sin duda, recordé la escena, pero nunca le hubiera dado tanta importancia a un gesto de afecto que cuando es necesario suelo dar, es decir, en ocasiones como docente no visualizo la magnitud de mis acciones, palabras, actitudes o gestos y que si bien en ésta ocasión sirvió para que una niña tuviera una forma positiva de mirarme, por lo que aprendí que valen más las acciones que las buenas intenciones.

En la realización de entrevistas semiestructuradas con los educandos, incluí una pregunta referida a lo que les gustaría que yo modificara como maestra de apoyo, la mayoría contestó que todo estaba bien, que las actividades y materiales les resultaban divertidos, que era graciosa y que no se aburrían en mi clase, sin embargo, en el grupo de la maestra Comprensión algunos niños opinaron lo siguiente:

“_Me gustaría que se sepa los nombres porque no se los sabe”. “_Que a todos nos llame por nuestro nombre”. “_Que recuerde los nombres de todos los alumnos porque se le olvidan”. “_No me gusta que nada más les hable por su nombre a los niños de USAER”: “_ Me gustaría que recordara mi nombre”. (Entrevistas a estudiantes, 2014: Páginas diversas)

Cuando pensé en generar esta pregunta nunca me imaginé estas respuestas, pues como docente esperaba que hubiera opiniones sobre las estrategias o los temas abordados, pero no consideré la relevancia que para los educandos tenía hablarles de manera personalizada pues la forma de dirigirme hacia ellos la mayoría de veces era en plural, expresiones como “niños o chaparros” sustituyeron sus nombres.

Por lo tanto, tuve que reflexionar en esta omisión pues “no se trata de saber su nombre, y de conocer al otro para iniciar así, su rápida captura” (Skliar, 2002:79), tampoco nombrarlos desde la mismidad para considerarlos cualquier otro pues en la inclusión, la importancia de la enseñanza no radica en individualizarla sino en personalizarla, en valorar en todos y cada uno, sus posibilidades de aprender.

Quizá la petición de estos niños:

“Nos recuerda que no hay nada máspreciado que el nombre propio y que es precisamente ese núcleo clave de la biografía el que cada vez se muestra más frágil, allí donde solemos ser portadores de nombres vaciados de toda significación, nombres ausentes de sí mismos, carentes de pasado” (Skliar,2008:108).

Pareciera entonces que cuando nombramos lo hacemos pensando en fabricar sujetos, construyendo identidades y asignando espacialidades sin respetar la singularidad y diferencia del otro, los niños se convierten en lo que deseamos que sean, mirándolos desde la mismidad y sin preguntarnos quienes son o que necesitan, aunque paradójicamente pensemos en formarlos. A partir de esta experiencia aprendí que en la educación se necesitan abrir senderos de diálogo en cuyo transitar figuren interrogantes que permitan aprender, desaprender y reflexionar en lo que desde la cotidianidad parece políticamente correcto.

4.2.2 En la vida comunitaria, las familias también participan.

*Hay quien duda ya y cree en la leyenda
juntos buscaran la puerta,
dulce mañana, yo no sé tú,
creo en Casandra.*

Ismael Serrano, Casandra, 2007

En esta búsqueda y planteamiento de alternativas que permitieran generar un sentido de comunidad en la institución, los padres de familia se convirtieron en un pilar indispensable debido a que también son actores formativos. Sin embargo, ante el discurso imperante sobre la desatención y poca participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, tal pareciera que se pretenden cambiar las cosas haciendo lo mismo.

Decir de manera tajante que no les interesa es apostarle a una generalidad imposible de comprobar desde los espacios escolares, debido a la particularidad de condiciones sociales que viven las familias, pues no basta con saber o tener una idea de quienes son sino de cuestionarse sobre lo que necesitan aprender para luego entonces poder apoyar a sus niños en casa con mayores recursos.

Es frecuente ver que en las escuelas los padres son convocados sólo para pedirles una aportación monetaria, para darles quejas y sanciones ante acciones comúnmente llamadas indebidas y en otras sencillamente se cierran las puertas para mantenerlos al margen de los errores y aciertos del colegiado docente. En el caso particular de la escuela en donde se desarrolló la propuesta de intervención, las maestras solicitaban el apoyo de los padres para realizar actividades de lectura, para informarles sobre las acciones realizadas con los niños y sobre las decisiones tomadas como colegiado.

En el caso de USAER regularmente era para dar seguimiento a los casos que atendíamos y revisar los apoyos específicos dados a los niños, sin embargo, en ningún lado se había contemplado la posibilidad de cuestionarnos sobre lo que ellos deseaban y la atención que probablemente requerían. De esta manera, parecía que eran sólo objetos que podíamos utilizar para aligerar la carga de la desmedida exigencia que el sistema tiene hacia nosotros los docentes, omitiendo que son sujetos que a su vez pueden enseñar y aprender en un espacio de hospitalidad.

En este sentido, no nos tendríamos que asombrar por la apatía, predisposición y ausencia de las familias sí “la mismidad, vigilando, controlando y castigando al otro, conduciéndolo hacia la periferia pero insistiendo al mismo tiempo y en el mismo espacio, sobre las bondades y perfección de su centralidad” (Skliar, 2002:76) sigue condicionando su estancia en la escuela.

Si bien es cierto que en la intervención con estudiantes y docentes se buscaron estrategias para favorecer el aprendizaje dialógico, con los padres no era suficiente pues no podían seguir ocupando el rol de escucha que cotidianamente se les era asignado, hacerlos protagonistas de su propio aprendizaje y llevarlos a la reflexión fueron cometidos que guiaron y motivaron la propuesta.

Aunque las sesiones se realizaban semanalmente, su constancia y participación comenzaron a rebasar las expectativas que regularmente se tiene hacia las familias, no sólo era un grupo numeroso de padres sino sujetos comprometidos con sus propios procesos de formación, sonrientes, participativos y dispuestos a trabajar con los demás.

Siempre comenzábamos con dinámicas de integración⁴³ distintas que les permitieran cantar y jugar orillándolos a salir de la monotonía de su vida adulta, pues se trató de formar un grupo de padres en donde permeara la confianza como una condición para la existencia de diálogo ya que ante sus participaciones nunca se enjuiciaron y sentenciaron sus opiniones.

Gradualmente fue existiendo preocupación por los padres que llegaban a faltar, se animaban a perseverar y se apoyaban en el desarrollo de las actividades, un ejemplo que aún me conmueve fue en una sesión cuyo propósito era sensibilizar acerca de la importancia de abandonar prácticas individualistas generadoras de problemas dentro de la familia al invisibilizar a sus integrantes.

De esta manera se les propuso el juego de “globos alineados” en la cancha de futbol, se organizaron en equipos de 10 personas y cada quien tenía que inflar un globo, colocárselo a la altura del pecho ejerciendo presión y formados, todos los participantes tenían que llegar al otro extremo, un primer problema era la altura, la complexión y la velocidad individual, sin embargo, ellos tuvieron que conciliar las diferencias y organizarse de tal modo que todos llegaran a la meta.

Al inicio pareció no haber ningún problema pero cuando a alguien se le caía el globo era necesario que todos regresaran al principio y lo volvieran a intentar; para algunos equipos resultó frustrante pues la primera reacción ante esta situación fue culpabilizar y señalar los errores de los demás, por lo que intervine en varias ocasiones enfatizando la importancia de reconocer la responsabilidad personal y no la del otro ante las dificultades, como una forma de apoyarlos hasta que todos lo logaran.

Con la actividad nunca pretendimos que los equipos compitieran y por fortuna, los padres comprendieron la intención, así, al finalizar ellos comentaron sus experiencias, agrados o

⁴³ Las dinámicas de integración son un recurso didáctico que permite generar confianza entre los miembros de un grupo a través del juego además de favorecer el trabajo cooperativo ante metas comunes.

disgustos de la actividad, lograron identificar los grandes problemas que existen si un grupo no se organiza y si no se toma en cuenta a todos los integrantes, de esta manera, una señora al participar dijo: “_Nosotros vimos que doña Respeto camina lento y ocupa bastón, así que la pusimos enfrente para que nos guiara y así no se nos cayeran los globos” (Barrios, Diario Autobiográfico, 2013: 18).

Al escuchar esto me sentí complacida por dos razones, la primera fue porque doña Respeto pese a sus dificultades motoras no se excluyó y la otra es que su grupo de compañeros la reconocieron e identificaron lo que podía aportar tomándola en cuenta. Finalmente, este taller tuvo toda la intención de generar formas de participación diversa y el que los propios padres se dieran cuenta por sí mismos de sus logros y aciertos fue una gran satisfacción. A continuación presento fotografías de esa sesión llamada “Cooperación y colaboración para la solución de conflictos”. (Ver fotos 9 y 10)



Foto 9. Los padres juegan a “Viajar en tren” en donde se va cantando y ejecutando movimientos en los que tienen que coordinarse. Las dinámicas de integración permitieron generar un clima de confianza en donde los padres se sentían reconocidos y respetados.



Foto 10. Los padres organizados en equipos caminan hacia la meta cuidando que sus globos no se caigan en el transcurso ni dejando a algún compañero fuera del juego. Con la actividad se pretendió favorecer competencias sociales como comportamiento pro social y cooperación.

Con ésta y otras experiencias aprendí que los padres se encuentran negados a asistir a la escuela porque ésta es predecible en su actuar, como si reiterar en reclamos y exigencias cambiara su disposición, por lo que comprendí que hacía falta generar oportunidades de participación pensadas en y para las familias, que guiaran y orientaran sus dinámicas particulares en lugar de pensar y decidir por ellos. Cuando les pedimos a los padres una

evaluación del taller sus respuestas fueron muy motivantes y contrastantes con la incertidumbre vivida al inicio de un proyecto de esta naturaleza:

“_Nunca había participado en un taller porque pensaba que era una pérdida de tiempo.”
“_Me gustó muchísimo el taller, gracias a la escuela por preocuparse por nuestros hijos y organizar estas actividades”. “_Este taller se me hizo muy productivo, gracias a las maestras porque cada jueves salíamos de aquí con nuevos aprendizajes y experiencias agradables”.
“_Antes había participado en talleres pero aparte de aburridos nada más eran regaños, en este se nos trató con respeto”. “_El taller supero mis expectativas ya que me hizo dar cuenta sobre qué aspectos debo de cambiar o fortalecer, me ayudo a ponerme metas y pensar que no estoy sola”. (Barrios, Carpeta de padres, 2013: Páginas diversas).

Lejos de alimentar la soberbia, reaprendí junto a ellos que las palabras trascienden cuando van acompañadas de congruencia en donde un ejemplo de vida las respalde, por lo que la propuesta de intervención no sólo buscó ser atractiva en las actividades sino respetuosa con ellos, mirarlos diferente permitió diseñar encuentros que les fueran significativos cuidando desde los ejemplos hasta los materiales utilizados. Finalmente, y sin esperarlo, los padres reconocieron nuestro esfuerzo e identificaron sus posibilidades para hacerlo dentro de sus familias:

“_Las maestras ponen todo de su parte para que nosotros mejoremos cada día”. “_Gracias a las maestras reflexioné sobre el universo de posibilidades que tengo para mejorar”.
“_Aprendí que hay que reconocer las virtudes de todos los integrantes de la familia y escuela” “_Con las maestras aprendí que hay que reconocer a todos porque todos somos valiosos, se esforzaron para que no nos fuéramos como llegamos”. “_Me gusta la disposición de las maestras y la forma de hacer preguntas para que reflexionemos sobre los temas que tratamos”. (Carpeta de padres, 2013: Páginas diversas).

Esta bella experiencia fue comunicada a los profesores en una reunión de CTE con la intención de que resignificaran la relación de conflicto que ha existido con las familias y valoraran las oportunidades de participación que pueden existir en la escuela, desafortunadamente en ocasiones el pragmatismo docente espera cambios radicales y se mira poco a sí mismo, si en esta ocasión las familias mostraron otra actitud es porque se les recibió sin condiciones ni hostilidades. Insistí en sensibilizar a mis compañeros para que los frutos del taller fueran valorados como logros colectivos y no particulares, pues aun arriesgando la comodidad de la rutina, se buscaba restablecer una relación fracturada con

las familias debido a muchos desencuentros, independientemente de perseguir aplicar una propuesta de intervención, la mirada de las familias también cambio hacia nosotros:

“_Después de este taller, veo a la escuela con mayor confianza por la gente que trabaja con nuestros hijos”. “_La escuela merece mi respeto, me abren los ojos al ver que es un gran esfuerzo el que hacen todos ustedes batallando con nuestros hijos, gracias por su compromiso, por su iniciativa y por su esfuerzo encaminado a que nuestros hijos sean personas de bien”. “_La escuela es una parte importante para el desarrollo de las actividades en comunidad y desarrollo de conocimiento pero las familias estamos fallando en la enseñanza de valores”. “_Veo a la escuela con más oportunidad para convivir, aprender y compartir”. “_A la escuela la miro diferente porque no es lo que dice la gente allá fuera”. “_La escuela tiene una gran calidad educativa ya que por primera vez veo que apoyan más a los niños y sus familias y me comprometo a apoyarlos en lo que se pueda”. (Carpeta de padres, 2013: Páginas diversas).

Es imposible pensar y desear que no exista conflicto, pues en las relaciones humanas son inevitables, sin embargo, resulta necesario aprender de ellos, es por eso que favorecer el aprendizaje dialógico permite establecer relaciones sólidas en donde aconsejar y acompañar disminuya toda imposición, pues “la enseñanza verdadera construye un puente entre el maestro y el alumno, un puente de ida y vuelta, [...] ese dar es entonces, recibimiento, acogida y se vuelve patrimonio común”. (Skliar, 2008:107), por lo tanto, es responsabilidad de todos conservarlo.

Fue así, que mi sueño de cambio se concretó, sin embargo, ante una lectura crítica que hago de la realidad, ningún intento por transformarla será suficiente y mucho menos deseo vivir en una falsa comodidad al pensar que todo está hecho, por lo que en el siguiente capítulo se aborda la necesidad de replantear los sueños no sólo para intervenir sino para vivir de manera diferente, al menos, en los espacios donde el encuentro con el otro es inevitable. Creo en Casandra porque sus vaticinios no estaban cargados de desgracias, sino de anhelos de lucha para evitar que la catástrofe llegara a mi escuela, a mi espacio, a mi segundo hogar, por lo que junto a Ismael Serrano (2007) puedo decir, “dulce Casandra, ponte de pie, yo te he conocido antes, quizá te soñé”.

CAPÍTULO V. “LA ESCUELA QUE DESEO: UNA UTOPIÍA QUE COMPROMETE”

5.1 El presente de la profesión docente.

*Me bastaba mi inteligencia para regular mi conducta.
Pura, pero no influida. Lengua callada, rostro apacible:
eso hallaba mi esposo al retornar al hogar.
Supe muy bien cuándo ceder debía y
cuándo con halagos, alcanzar algo con él.
Eurípides, Casandra, 1978*

El proceso de investigación-acción que inicié como parte de éste trayecto formativo dentro de la maestría, ha sido relevante para mí no sólo en el aspecto profesional como maestra de apoyo en Educación Especial sino también en el aspecto humano, al descubrir horizontes posibles para contribuir a la mejora de la sociedad de la que soy parte.

Al transitar por éste camino con la identificación de una preocupación y una necesidad por transformar la realidad, nunca me imaginé hasta donde se podía llegar, pues una vez terminado el periodo de diseño y aplicación de la propuesta de intervención, tengo la certeza de que el cambio es posible, no importa la magnitud en el que se dé, ni las circunstancias que lo permitan, sino la firme voluntad de actuar responsable y reflexivamente en entornos inmediatos de la práctica docente.

Regularmente, cuando se sueña en cambiar algo del mundo se comienza con grandes expectativas que en ocasiones se diluyen ante la adversidad, sin embargo, en la educación, los profesores menos que nunca podemos perder la esperanza, la capacidad de asombro y la voluntad de cuestionar y dar respuesta, a través de la reflexión e indagación de nuestra propia realidad.

Esto implica desde luego, hacer un alto ante la velocidad vertiginosa en la que vivimos pues sin darnos cuenta, el sistema nos ha llevado a perder el sentido y el rumbo de nuestras acciones, pues los maestros podemos encontrarnos haciendo mucho pero sin saber por qué o para qué lo hacemos.

Por lo que es necesario considerar que en la Investigación – Acción:

“Una consecuencia destacable del papel investigador del profesorado es que éste asume más control sobre su vida profesional y desarrolla su juicio profesional logrando autonomía y emancipación. El buen profesorado es el que está dispuesto a cambiar en el sentido que le dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica, constantemente poniendo a prueba las ideas, los métodos y los valores que traen al aula.” (Latorre, 2008:13)

Justamente este proceso me permitió mirarme y mirar mis acciones, reflexionar en ellas y modificar en mi entorno lo que estuvo dentro de mis posibilidades, pero más allá de eso, reeducarme como profesora y recordar los principios éticos que me orillaron a elegir esta profesión, mis anhelos y esperanzas por ofrecer una vida mejor y la confianza de formar hombres libres que desde su pensamiento busquen un bien común.

Mi camino ha sido alentador y motivante pero también ha implicado mucha fortaleza ante la adversidad pues desafiar lo políticamente correcto y atreverse a pensar y decir lo que otros, en sus mentes silenciosas opinan, no ha sido sencillo.

En los diálogos extensos y enriquecedores que tuve con algunos de mis compañeros docentes a lo largo de este segundo año de investigación, me pude dar cuenta que ni el miedo del presente ni la incertidumbre en el futuro son características de unos cuantos, sin importar los años de servicio y la trayectoria profesional, resultan ser sentimientos compartidos.

De esta manera, quienes tenemos pocos años de servicio en ocasiones vemos diluidas las ilusiones ante la corrupción, la negligencia, la indiferencia y la falta de amor a la profesión de quienes podríamos considerar modelos a seguir por su experiencia, por otro lado, quienes le ha dado su vida a la educación a veces transitan resignados, abatidos y hasta enemistados con una realidad que les exige romper con las estructuras que por muchos años los han configurado bajo la amenaza de ser despedidos, desplazados o reemplazados.

Los maestros lo saben y lo expresan así:

“_El problema central es que nuestra sociedad mexicana está inmersa en la corrupción, no dudo que exista quien venda anticipadamente los exámenes con los que nos evaluarán, la

venta de plazas, el condicionamiento de favores, el nepotismo, esto no disminuye. La incertidumbre laboral nos afecta a todos los trabajadores”. “_El trabajo que se realiza en la actualidad dio un giro total, nos exigen mayor entrega de resultados”. “_Existe un ataque sistemático de los medios de comunicación que dañan aún más la imagen de los profesores, ya no importa el trabajo que realices, todos descargan sus frustraciones en nosotros”. “_Existe una exagerada presión por parte de nuestras autoridades que nunca había vivido, y que causa en mí angustia por la posibilidad de perder hasta el trabajo que he venido desempeñando con mucho orgullo y no me parece justo, no por la evaluación, sino por la corrupción”. “_Nuestra función como docentes se ha visto minimizada por esto de la reforma y se ha perdido credibilidad en nosotros”. (Integridad, Comprensión, Empatía, Disciplina, Prudencia, Trayectoria de vida, 2014: Páginas diversas).

Con la publicación de la LGSPD se concretaron las acciones de un gobierno autoritario que simula frenar con sus decisiones, la pobre y precaria educación que existe en el país. Sin embargo, el verdadero problema no radica sólo en las condiciones de contratación, promoción o permanencia de los profesores, sino en la coyuntura de la relación que existe y existirá entre ellos.

Ahora menos que nunca están existiendo condiciones de bienestar pues constituirse en una comunidad educativa supone que “los espacios generados en su interior estén dados por una dinámica de encuentros en los que la biología del amar tiene una presencia central” (Maturana, 2009:140), pero lejos de pensar en el amor, la Reforma Educativa está orillando a la competencia entre docentes, las comparaciones, la simulación descarada, los abusos de poder, las descalificaciones y la falta de reconocimiento, sumado a un evidente y doloroso abandono del sentido humano y ético de la profesión docente.

La presente administración ha focalizado tres prioridades generales las cuales consisten en la mejora del aprendizaje, abatir la deserción escolar y el cumplimiento de la normalidad mínima escolar, bajo el argumento de garantizar el derecho a la educación por lo que las formas de organización existentes anteriormente resultaban obsoletas.

En el discurso, se le apuesta al trabajo cooperativo entre pares y al desarrollo profesional en donde los grupos de maestros se conviertan en colegiados capaces de identificar problemáticas propias de su institución y tomar decisiones colectivas para la mejora de los aprendizajes, sin embargo, por muy atractiva que resulte la propuesta, la carga

administrativa y el tiempo siempre son barreras que impiden dedicarse a tareas propias de la enseñanza por lo que en el ciclo escolar 2013-2014, la AFSEDF decidió diseñar una nueva estructura de la escuela pública.

Por un lado, se abrieron dos nuevas funciones en la educación básica que corresponden a una Subdirección de operación escolar y la Subdirección de desarrollo escolar con el propósito de colocar al centro de esta estructura al director para que a su vez, sus funciones se concreten en acompañar a los docentes en la mejora de la práctica educativa.

Por otro lado, los servicios de educación especial que apoyaban a la educación básica en sus distintos niveles de igual manera se reestructuraron, dejando de ser USAER para convertirse en Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), por lo que la estrategia radicó en la reubicación de profesores de apoyo para garantizar la totalidad de cobertura de especialistas en las escuelas, para atender a la población que requiere acceder al currículo con estrategias específicas ya sea por condiciones de discapacidad, migración o por pertenecer a grupos étnicos por lo que pareciera que tras un discurso inclusivo se generan nuevamente diferencialismos, pues:

“La idea de igualdad produce presiones y expulsiones, genera promesas ilusorias de equidad, y se fija, solamente, al conjunto de derechos formales, administrativos y legales, negligenciando así la autonomía, la irreductibilidad y el acontecimiento de las diferencias.”
(Skliar, 2002:83)

Por lo que no sólo se delimita la población a atender sino que la figura del maestro de apoyo transita de ser un miembro del colegiado a un maestro especialista, título que desde mi apreciación personal es inadecuado al estar alejado de la realidad, no sólo por la primera y en ocasiones única formación profesional recibida en la ENE, sino por los estereotipos, divisiones y enemistades que históricamente han existido entre los profesores de educación especial y básica.

De esta manera, la Educación Especial regresa a mirar a los diferentes y aunque la escuela en su totalidad es la responsable de la inclusión de todos sus miembros, de manera gradual

algunos cuantos se convertirán en responsabilidad absoluta del maestro especialista, regresando al punto de partida y razón originaria.

Por lo tanto, ¿Cómo generar una comunidad con actores cuyas funciones los sitúen en espacios diferentes? ¿Cómo generar comunidad bajo estrategias de individuación?, la estrategia venidera sólo asegura la mismidad del colonizador, es decir, de un sistema educativo que discursa lo que no pretende y viceversa.

Fue gracias a esta reubicación que salí del centro de trabajo en donde se realizó la presente investigación y en el que no sólo idealicé cambios sino que a su vez, junto a la UPN se convirtió en una casa de formación en la que me congratulé con los logros y anhele diseñar otros horizontes de futuro, sin embargo, dolorosamente aprendí junto a Casandra que “¡vano y loco es el hombre que en la dicha se deleita creyendo que es segura! (Eurípides, 1987:282) pues ante las decisiones del sistema, poco se puede hacer.

En cierta medida, no fue el cambio de centro de trabajo el que generó interrogantes e incertidumbre en mi vida, más bien fue triste darme cuenta de las formas en que los sujetos podemos convertirnos en un otro cosificado en el que de manera furtiva e inesperada termina en un no lugar.

Sin así pedirlo, mis autoridades inmediatas me asignaron otra escuela, sin embargo, ésta fue fruto de una lucha por mis derechos laborales pues de otra manera seguiría con empleo pero resignada a donde hubieran decidido por mí, pues abusando de las coyunturas de la reubicación y amparándose de la norma, se crea una falsa convivencia pues paradójicamente, cualquier otro puede sentirse extranjero en su propia casa, o al menos, la que creía que era mi casa, por lo que hasta ese momento, junto a Casandra comprendí el dolor de la ruina, del abandono y de la batalla perdida contra los adversarios, aun cuando la derrota estaba predicha.

Con éste acto, aparentemente me hicieron esclava, llegando a nuevas tierras para que dispusieran de mí, tal como Agamemnon lo hizo con Casandra, sin embargo, “de los que veis dichosos nunca digáis que son felices antes de que hayan muerto” (Eurípides,

1987:272) por lo que aun en nuevas circunstancias, la lucha será interminable para lograr la libertad.

Estoy convencida de mi compromiso con la educación, aún deposito mis esperanzas en ella aunque lo que se vive en la mayoría de escuelas no sea precisamente el mejor camino para formar hombres libres, pues mirar al otro como humano es una labor que compromete para no colonizarlo, configurarlo o aniquilarlo. Quizá discutir de manera constante con la simulación me lleve a tener conflictos de manera permanente, pues:

“La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar, le reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio” (Levinas, 1993:130).

Es ese misterio el que quizá dificulte reconocernos y reconocer al otro y hasta lo que dificulte dialogar para tomar decisiones deliberadas, pero quizá también es lo que motive a establecer una relación de alteridad.

Los maestros sabemos que enfrentamos muchas dificultades, no sólo las campañas de desprestigio nos han dañado sino también el testimonio de falta de amor en muchos docentes, un amor que según Maturana (2009), motive a la acción y al cambio.

Sin embargo, resulta motivante que pese a la tempestad, no se pierdan los ideales y los sueños, pero sobre todo, el compromiso para alcanzarlos, de ésta manera, algunos de mis compañeros docentes aún comentan:

“_Ser maestro sigue siendo una profesión que exige de cada uno de nosotros un total compromiso, no abnegación en el sentido romántico, sino compromiso social, rasgos de humanidad sin perder la enseñanza de límites en una sociedad cada vez más permisiva”
“_La verdad es una profesión difícil, trabajar con seres humanos es delicado, pues con acciones o palabras podemos hacer daño, exige mucho compromiso y cuidado de nuestra parte”. “_Pienso que la profesión docente es muy importante porque deja huella en la vida de las personas, es muy humana y lo que haces o dejas de hacer influye en el otro”. (Disciplina, Prudencia, Comprensión, Trayectorias de vida, 2014: Páginas diversas).

Escucharlos se convierte en una luz en el camino para quienes les seguimos y decidimos construir nuevos senderos, sin embargo, visualizar su apertura al cambio y la esperanza de ofrecer una enseñanza que piense en el otro de igual manera compromete.

La principal dificultad para desarrollar la propuesta de intervención fue el tiempo y los espacios destinados para la formación docente dentro de los CTE, por lo que tampoco existe manera de saber con certeza que debió de modificarse en ella para obtener mejores resultados, sin embargo, sería pertinente buscar espacios alternos a los escolares para buscar incidir en la formación y profesionalización docente, pues existe una enorme necesidad de que el maestro resignifique su práctica, se comprometa con su labor formativa y sea capaz de vincularse con sus pares para dialogar sobre temas que le atañen y preocupan, sin embargo, esto no se dará por mandato institucional, se requiere capacidad de organizarse y responsabilidad hacia uno mismo.

La propuesta realizada junto a las familias fue de gran relevancia para ellas y la comunidad docente ya que resignificó la relación que hasta ese momento existía, sin embargo, la principal dificultad fue la falta de tiempo para diseñar y desarrollar más sesiones de trabajo debido a las funciones específicas que tengo por ser de Educación Especial.

En la propuesta realizada con los estudiantes no existieron complicaciones significativas dado que los docentes frente a grupo se incluyeron y apropiaron de las unidades didácticas favoreciendo no sólo los ambientes de aprendizaje de los grupos sino la reflexión de los mismos profesores hacia su propia práctica.

Pese a que el sueño inicial era transformar a la escuela en una comunidad de aprendizaje, hubo condiciones descritas en el capítulo anterior que no posibilitaron llegar a una meta definitiva, sin embargo, considerando las fases de desarrollo necesarias para éste proceso se logró llegar a la fase de sueño en donde las actividades realizadas con los diversos actores permitieron que idealizaran una escuela y que a su vez reconocieran lo que cada uno debe de aportar para construirla.

El trabajo de la propuesta fue evidente y aunque hubo un reconocimiento por la comunidad educativa hacia mi intervención, más que enseñar nuevas formas de reconocimiento del otro, aprendí primero a reconocerlo regresando con amor al origen de la vocación.

Cuando decidí ser profesora nunca pasaron por mi mente ideas relacionadas al salario, nombramientos, cambio de funciones o centros de trabajo, el no saber me permitió formarme con grandes expectativas hacia la docencia, recordando constantemente los rostros de aquellos niños migrantes con los que me encontré cuando fui misionera.

Niños que al no tener papeles sencillamente no existían siendo privados del derecho de ser considerados personas y que me recordaban, desde su realidad, que mi padre pudo haber sufrido esas condiciones, sin embargo, la educación para él se convirtió en la posibilidad de encontrar un nuevo mundo después de tanto naufragio, por lo que observar su testimonio y pensar en contribuir en la vida de otros como profesora, resulta ser para mí, hasta el día de hoy, una tarea invaluable.

Sin duda alguna, siempre existirá la necesidad de cambiar algo de la realidad, sin embargo, la lucha más grande que tengo conmigo misma es el no permitir que en algún momento la realidad se convierta en algo tan trivial que por eso ya no la cuestione, pues “morir lo más tarde posible es ser más fuerte que el tiempo” (Esquilo: 1980, 111), por lo que ganar la batalla en contra del sistema dominante quizá sea imposible pero resistir a sus perversiones se convertirá en un acto digno de relatarse.

Es por eso que hasta éste momento de mi vida, después de un proceso de formación enriquecedor y de crisis por pelearme con mis estructuras de exclusión arraigadas, puedo decir que por el momento decido finalizar el proceso de investigación-acción con la confianza y la plena conciencia de seguir luchando, de ser fiel a los principios éticos que rigen mi vida como la responsabilidad y la participación activa para lograr un bien común, con la certeza de buscar en el diálogo las mejores formas de cuidar al otro, por lo tanto, proponer y actuar en consecuencia serán compromisos que me permitan priorizar la congruencia de mis pensamientos y mis palabras.

De nada sirve sólo tener buenas intenciones, pues el verdadero esfuerzo radica en generar nuevas condiciones de vivir y convivir para que la lucha diaria no sea sólo contra la adversidad de una realidad infame, sino contra el desánimo que todo lo corrompe.

Lo que más me preocupa es que hoy día la escuela se está alejando de ser un espacio de formación para convertirse en un espacio donde se sufre descontento y apatía, individualismo y exterminio de la otredad, en donde se lucha por el cuidado de uno mismo antes que del cuidado del otro.

Se ha convertido en un espacio en donde urgen los resultados y en donde la calidad se mide por desempeños que simulados o ganados, certifiquen la mano de obra del futuro, que sea competente, que maquile velozmente y que no pueda mirar de forma crítica su propia realidad, sin importar si los hombres y mujeres del mañana valoraran a su misma humanidad.

Ciertamente los maestros soñamos con una escuela diferente, lamentablemente existen políticas, prácticas y culturas institucionales que terminan garantizando la reproducción del sistema y con él, la exclusión de hombres y mujeres que nunca serán lo que podrían ser debido a la falta de respuesta a sus necesidades por parte del aparato escolar.

A pesar de todas las dificultades con las que me encuentre en el camino, aún sueño con formar y vivir en comunidad por ser una posibilidad para generar oportunidades de participación y reconocimiento en donde cada miembro resulta invaluable y necesario para lograr un beneficio de orden común, se convierte si duda en una utopía que me compromete en la medida que la anhelo, pues estoy convencida de que no hay batalla perdida mientras no se desista en la lucha.

5.2 Hacia un nuevo horizonte de futuro.

De los encuentros y desencuentros que en la vida profesional he tenido existe una experiencia en la cual pude reflexionar sobre la importancia que tiene el acto de educar no visto desde la inmediatez de los espacios escolares sino lo que llega a significar en la vida de los sujetos.

En uno de tantos casos que como maestra de USAER he tenido que atender, en una ocasión, la maestra Comprensión me reportó a Caótico porque según ella era ingobernable, vivía abajo de las mesas, golpeaba a sus compañeros, se salía del salón sin permiso, retaba a cualquier figura de autoridad, no seguía indicaciones y para variar no trabajaba, por lo que para el concepto de normalidad de la maestra, el niño era un verdadero problema.

Culturalmente estos casos se adjudican a USAER esperando que se resuelva parte de la “anormalidad”, sin embargo, a diferencia de muchas intervenciones, la parte más difícil fue trabajar con la madre de Caótico porque para ella cada palabra, cada mirada y cada acción contenía dolo en contra de ella y de su hijo. Si le decíamos que el niño necesitaba atención alterna nos recriminaba por insinuar que su hijo estaba loco, si le recomendábamos que estableciera reglas y normas claras que le ayudaran a su hijo en la modificación de la conducta nos contestaba que Caótico era así para defenderse de los demás, cuando le pedíamos que no faltara a la escuela nos reclamaba pidiéndonos dinero para mantenerla ya que no la dejábamos trabajar en paz.

Estuvo incluso cerca de demandarnos porque insistía que las maestras de USAER, entre ellas yo, la presionábamos de manera injustificada ya que era normal que los niños no obedecieran en la escuela y que su hijo no tenía por qué ser la excepción, por lo que los discriminábamos y etiquetábamos. Fue sin duda una intervención fallida. Sin embargo, un buen día, llegó la abuela de Caótico para disculparse con nosotras y confesándonos que su hija también fue diagnosticada con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)⁴⁴ en su niñez y que por vergüenza e ignorancia nunca supo qué hacer con ella pues hace algunos años, una condición de este tipo era extraña y ante la sociedad, debía ser un secreto, por lo que en la escuela tuvieron muchos problemas.

La mamá de Caótico siempre estaba castigada de pie porque nunca trabajaba, era señalada en su grupo con apodos hirientes, las maestras no sabían qué hacer con ella por mal criada y desobediente, ante las quejas, los padres la regañaban y golpeaban porque al parecer no

⁴⁴ El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es un trastorno de comportamiento caracterizado por distracción moderada a grave, periodos de atención breve, inquietud motora, inestabilidad emocional y conductas impulsivas. Fuente: DSM-IV.

entendía lo que era correcto de hacer en la escuela y en resumen, su paso por ella le dejó cicatrices.

En un primer momento, erróneamente pensé que la actitud de la madre de Caótico era una forma de vengarse de un sistema educativo que lejos de mirarla, la aniquiló por completo, sin embargo, a la luz de la reflexión, ahora conjeturo que se trata de un acto de protección hacia su hijo para evitar que alguien lo maltrate, lo señale y lo etiquete.

Desafortunadamente, en la historia de vida de la madre de Caótico no existen experiencias agradables en la escuela, su actitud responde a la figura de una madre que ella hubiera querido tener en su infancia, quizá una más preocupada por ella que por lo que decían y opinaban de ella los maestros. Con esta experiencia aprendí a tener más cuidado en mis actos, omisiones, palabras y actitudes, no por miedo a que alguien se sienta lastimado sino porque verdaderamente no deseo lastimar a ninguna persona. Sueño con una escuela que no violente a nadie, ni dentro ni fuera de ella, con una escuela en donde todos sean considerados importantes, en donde las normas de convivencia sean valoradas por los beneficios de orden común y no por la conquista de uno por el otro.

Sueño por una escuela donde sus muros sean menos rígidos y que no sirvan para contener sino para proteger de la realidad que aplasta la vida de los sujetos, viviendo no sólo juntos sino estableciendo relaciones de interdependencia donde todos logremos vivir en comunidad.

Sueño con maestros comprometidos hacia su trabajo, que sean capaces de construir junto a sus pares sin miedo a perder el protagonismo o a salir del anonimato, sueño con alumnos felices por acudir a la escuela, con iniciativa y curiosidad por aprender, sueño con familias que le devuelvan a la escuela su confianza y que tengan la esperanza de que la educación es la mejor herencia que pueden dejar después de la vida.

Los maestros de Educación Especial nos enfrentamos a una batalla pues por un lado, debemos de incluirnos a las necesidades diarias de una escuela y por otro, dejar de creer que podemos nombrar y atender a la anormalidad como si fuera nuestro patrimonio. Finalmente, deberíamos de vernos como docentes cuya tarea sea formar alejados de los

prejuicios, diagnósticos, historiales clínicos y de un conocimiento del otro que limita nuestro encuentro con él.

Los sueños conllevan esfuerzos sin duda para poder hacerlos realidad. Ahora, en mi nuevo centro de trabajo encuentro adversidades que implican batallas para no enjuiciar, excluirme y excluir a los otros pues siempre pensé que las llamadas prácticas tradicionales eran cosa del pasado pero cuando observo que se sigue golpeando al pizarrón para callar a los niños, que los discriminan por una condición de discapacidad o que literalmente se les hace saber que son tontos porque no obedecen las indicaciones, me preocupo por pensar ilusamente que en el sistema educativo íbamos avanzando.

Cada escuela contiene peculiaridades que le dan vida y que responden a su historicidad, sin embargo, cuando salí de la institución en donde se desarrolló este trabajo de investigación fue doloroso pero al ver la realidad en la que ahora me desenvuelvo, me ha causado mayor dolor, porque “quien fue feliz, quien tuvo alturas y viene abajo a la ignominia, hace un cotejo de su hoy y de su ayer y sufre doblemente” (Eurípides, 1987:274), por lo que la motivación que me acompaña es intentar transformar algo de ella.

De esta manera, no puedo decir que la historia se termina sino que comienza a escribirse un capítulo nuevo, esperando que como a Casandra los ancianos no me digan “desdichada, constriñe a tu boca para que no hables [...], eres desgraciada por exceso de ánimo. Considéralo”. (Esquilo, 1980:110) y aunque lo digan, sabré cuando callar y cuando gritar la verdad considerada como augurio de calamidades y herejías, pues desafortunadamente aunque las profecías de Casandra eran verdaderas, al perder la persuasión de nada le servía ver el futuro.

De la misma manera, aunque el sistema hegemónico sabe de sus perversiones y maldades, prefiere callar a los profetas que reconocer sus culpas favoreciendo así a una cultura del silencio, de la simulación y del sinsentido de las acciones. Me uno nuevamente al dolor de Casandra porque “dulces son las lágrimas para los que sufren infortunios y las endechas fúnebres para quien tiene penas (Eurípides, 1987:274) pues cuando la realidad deje de doler, dejará de haber vida y esperanza. Por eso, junto a Ismael Serrano (2007) también canto “Creo en ti Casandra, no estás loca, [...] dulce Casandra ponte de pie”.

CONCLUSIONES

Desde el discurso políticamente correcto, la educación ha sido una de las prioridades enarboladas por todos los gobiernos, en donde con cada sexenio se proponen y adoptan nuevos lenguajes, conceptos, metodologías e incluso se establecen formas de organización escolar distintas, dando en apariencia, simulados logros.

Sin embargo, pese a la presunción del uso de la tecnología en la enseñanza, la dotación de recursos humanos y materiales a las escuelas y la extensión de horarios en su funcionamiento, no han hecho que en la vida interna de las instituciones, los sujetos desarrollen un sentido de pertenencia que les permita compartir un sólo espacio sin la tentación o el riesgo de vivir prácticas de exclusión.

Es decir, los mecanismos de control y de poder que cohabitan en las escuelas hacen que las posibilidades de bienestar sean cada vez más nulas, ante esto, no se trata de ver a una institución educativa sólo como un espacio de socialización o en otro extremo, sólo como la responsable de formar con base a un currículo establecido, se trata entonces, de reflexionar en la posibilidad de generar espacios únicos y auténticos que garanticen la participación y el aprendizaje de todos los sujetos que asisten a ella diariamente.

La atención a la diversidad se ha convertido en un slogan permeado de ambigüedades y paradójicamente, de una falta de responsabilidad ética en el reconocimiento del otro, tal pareciera que con el concepto de diversidad, sólo se busca nombrar a los diferentes desde la mismidad bajo un simulado discurso de inclusión e igualdad como garantes de la calidad educativa.

Sin embargo, no sólo los niños no están aprendiendo sino que la estancia en la escuela cada día se convierte en un suplicio donde la hora más anhelada por todos es el receso escolar y el momento de la salida, tristemente las prácticas institucionales de las que los actores somos en parte responsables, nos están lastimando y esto no exime a la familia ya que por condiciones de desigualdad o pobreza también están en deuda con sus hijos al tener

poco tiempo de atención, por ende, los niños llegan a las escuelas con menos herramientas para aprender y convivir.

Por lo que buscar generar condiciones menos desfavorables fue un cometido de este proceso de investigación, no sólo por la necesidad de transformar algo de la realidad vivida e indagada sino como parte de una formación seria y responsable que libremente elegí asumir desde el inicio de la maestría.

Fue gracias a ésta formación profesional que pude realizar una lectura de la realidad dentro de las rutinas escolares ya que en su existencia obvia y cercana, poco se reflexiona de ella. Mirar la verticalidad de la autoridad y la invalidez dada a los sujetos dentro de la organización escolar puede no ser un descubrimiento inimaginable pero las formas de intentar cambiar esas prácticas conllevaron a un trabajo arduo, sistemático y reflexivo.

Intentar transitar de escuelas a comunidades de aprendizaje, es hoy día, más que una propuesta, una necesidad que apremia ante la existencia de prácticas sociales que cada día refuerzan más nuestras estructuras de individualismo y de competencia, ya que en el mundo existen espacios diseñados por y para la mismidad y que comparados con la cantidad de sujetos que llegan a alterar el orden establecido por la normalidad, resultan insuficientes quedando no lugares para los excluidos.

De esta manera, la comunidad de aprendizaje no sólo acoge en un espacio en donde todos caben, sino valora y prioriza lo que cada sujeto es y sabe para el beneficio de orden común a través del diálogo, práctica olvidada o ausente en la vida de las escuelas pues se cree que dialogar es imponer un argumento sobre el otro, es conquistarlo, dominarlo, convencerlo, en fin, lograr que abandone su otredad.

Sin embargo, para dialogar también se requieren recursos que permitan ante todo desarrollar la capacidad de escucha y de respeto, pues en ocasiones, hacemos que las palabras adquieran valor por la persona que las pronuncia y no por el argumento en sí mismo, por lo que hasta en eso excluimos y discriminamos.

Formarnos y formar a los sujetos desde el aprendizaje dialógico implica modificar las formas de participación comunes promoviendo el aumento y diversidad de interacciones

que mejoran los aprendizajes de todos los sujetos. Resulta ser entonces, una tarea pendiente de la práctica educativa, pues a veces nos conformamos con opinar aunque finalmente la decisión siga estando en manos de una sola persona, regularmente, de quien tiene el poder en una relación entre diferentes, y eso debería de preocuparnos si deseamos que los hombres y mujeres del mañana construyan una sociedad democrática y pluralista en la que se establezcan relaciones de diferencia que no causen marginación, segregación y exclusión.

Es por eso que intentar incidir de manera favorable en el problema pedagógico identificado inicialmente, no sólo implicó un reto al diseñar una propuesta de intervención, también lo fue el desarrollo de la misma debido a estructuras rígidas que de forma general y particular, sostienen a las instituciones educativas como lo son el autoritarismo, la censura y la normatividad, por las cuales aseguran su permanencia cerrando puertas y ventanas a toda posibilidad de cambio que resulte ajena a su centralidad, a pesar de que ésta, someta y excluya.

Sin embargo, pese a las dificultades, existieron experiencias que me permitieron reflexionar en la importancia de generar mayores condiciones de participación como forma de reconocimiento, ya que la imposición en las formas de enseñanza poco o nada le permite al sujeto externar lo que necesita y si se piensa en formar comunidad, las necesidades individuales y colectivas tienen gran trascendencia si se espera construir un futuro juntos.

De esta manera, valorar lo que los sujetos necesitaban en su formación permitió avanzar hacia la construcción de formas de organización en la que todos resultaban importantes para el funcionamiento de la escuela.

En la experiencia con los docentes se logró que se sintieran escuchados y atendidos lejos de sentirse señalados por ideas que han construido desde una historia personal y colectiva y que en la práctica difícilmente se reflexionan si no existen espacios de intercambio y fortalecimiento entre profesionales de la educación, en consecuencia, la forma de mirarnos y reconocernos nos permitió generar un clima de confianza para dialogar sobre problemas que institucionalmente existían y que desde la soledad, poco o nada podíamos resolver.

Este cambio de actitud en algunos profesores, el fortalecimiento de la relación entre nosotros y el trabajo cooperativo que existió al planear la intervención, también permitió que los estudiantes modificaran en parte la forma de expresar sus ideas y necesidades sin recurrir a la violencia, ya que los docentes al reflexionar en el compromiso que implica asegurar que todos aprendan, modificaron la forma de dirigirse hacia ellos, de organizar sus aulas, de mediar en la resolución de conflictos, de proponer situaciones de aprendizaje interesantes para los niños y de reconocer sus logros, obteniendo con ello, que el resto de la comunidad valorara su esfuerzo.

Fue muy importante que los padres de familia se dieran cuenta de los cambios que había dentro de la escuela y que vivieran un proceso de formación en el cual se consideraran sus necesidades lejos de sólo figurar para aportar dinero o tiempo, históricamente ellos han sido olvidados dando como resultado tensiones entre docentes y familias debido a una insistencia de ambos lados sobre lo que se debe de hacer pero nunca considerando generar oportunidades o condiciones para hacerlo juntos, es decir, en pocas ocasiones la comunidad en general decide sobre lo que resulta benéfico para ella, regularmente en la individualidad alguien decide y los demás asumen, creando hostilidad que convierte a la escuela en una fortaleza impenetrable.

El reconocimiento de las familias hacia el trabajo de los docentes permitió modificar en parte la relación entre ellos, eso fue un logro importante de este proceso de investigación, si bien es cierto que los aciertos sólo son un grano de arena en el mar, sin ellos, el mar estaría incompleto, porque ningún esfuerzo puede subestimarse mientras busque contribuir al bienestar de la sociedad.

Es así, que ante los anhelos presentes y los sueños alcanzados, surgen nuevas inquietudes al observar que actualmente, los roles y por ende, las funciones de los maestros están cada día más delimitadas, separando a unos y a otros haciéndonos creer que trabajando solos obtendremos éxito, invitándonos a depositar en el protagonismo la confianza para no ser descalificados por las autoridades y así poder conservar un empleo que tampoco se convierte en garantía de estabilidad personal, profesional y laboral.

La metodología utilizada en el presente trabajo permitió escudriñar no sólo en los significados dados a la práctica de manera personal, sino también comprender y escuchar a los docentes muchas veces silenciados o ignorados, entender que su práctica corresponde a culturas institucionales que de manera conciente o inconsciente han incorporado a su manera de ser y estar en el mundo, permitió dejar de juzgarlos y posibilitó resignificar junto a ellos el valor de educar y la importancia de luchar juntos para ganar batallas desde las aulas, desde la cotidianidad y desde nuestra realidad.

Por lo tanto, derivado de este proceso de Investigación – Acción que fue realizado y en el que se hace un cierre parcial, me cuestiono sobre ¿Cómo generar interdependencias positivas en un colegiado docente que está siendo orillado y educado nuevamente a trabajar en la soledad? ¿Cómo hacer que los docentes resignifiquen su propia práctica ante el abandono del sistema y el desprestigio de su trabajo? Sin duda serán interrogantes dignas de investigarse que espero poder responder no sólo para contribuir a la generación de saberes en el campo pedagógico sino generar discusiones o argumentos que posibiliten transformar la realidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Álvarez, F. (1999). Poema: “Casandra” Recuperado el 14 de Junio de 2014, de <http://www.poesiadelmomento.com/luminarias/mitos/43.html>

Álvarez-Uria, F. (2014). “Basil Bernstein, la sociología y la historia. Homenaje a un gran sociólogo crítico de la educación”. *Revista Electrónica ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, núm. 9, pp. 417-431

Arnaiz, P. (2008). “Propuesta de análisis de los proyectos de centro en referencia a la atención a la diversidad”. *Revista Electrónica Redalyc*, núm. 3, pp. 206-239

Arnaiz, P. (1999). “La atención a la diversidad desde la programación del aula”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 36, pp.107-121

Arnaiz, P. (2004). “Sobre la atención a la diversidad”. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 2, pp.1-30

Ainscow, M. (1999). “Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades”. *Revista Siglo Cero*, núm. 30, pp. 37-48

Ayala, R. (2008). “La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la Investigación Educativa. Posibilidades y primeras experiencias”. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 26, pp. 409-430.

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. España: Akal ediciones

Barrios, G. (2010). *La Educación Integral en jóvenes con Discapacidad del CAM Laboral No. 81: Una alternativa a sus condiciones de vulnerabilidad social*. Trabajo de grado, Licenciatura en Educación Especial, Escuela Normal de Especialización, Distrito Federal, México.

Barrio de la Puente, J.L. (2005). *La Transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje*. España: Ediciones Universidad de Salamanca

- Barkley, E. y Cross, P. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. España: Morata
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Bisquerra A.R. (2007). “Las competencias emocionales”. *Revista Electrónica Educación XXI*, núm. 10, pp. 61-82
- Birgin, A. (2004). *Contra lo inexorable*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva*.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: Editorial La Muralla
- Bolívar, A. (2005). “Equidad educativa y teorías de la justicia”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 3, pp.42-66.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 1, pp.1-26
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: GRAO
- Bolívar, A. (2008). “Competencias básicas y ciudadanía”. *Revista Electrónica Caleidoscopio*, núm. 1, pp. 1-29
- Bourdieu, P. (2011). “La ilusión biográfica”. *Acta Sociológica*, núm.56, pp.121-128

- Boqué, C. (2003). “Mediación escolar: un desafío a la violencia”, pp. 37-47. En López, F. (Coord.) *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. España: GRAO
- Bullough, R. (2000). “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”, pp.30-42. En Biddle, Good y Goodson (Coord.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós
- Castellano, E. (2005). “Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso”, pp. 17-23. En López, F. (Coord.) *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. España: GRAO
- Castaño, M.C. (2012). “Una aproximación a Michel Maffesoli”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, núm. 4, pp.107-117
- Cabrolié, M. (2010). “La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. Redescubriendo a Alfred Schutz”. *Revista de la Universidad Bolivariana*, núm. 27, pp.317-327
- Cifuentes, R.M. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Argentina: NOVEDUC
- Consol, A. (2010). “Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje”. *Revista Electrónica Redalyc*, núm. 24, pp. 31-44
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (2012) Poder Legislativo en México.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990, Marzo) [en línea]. Jomtien, Tailandia. Recuperado el 6 de Septiembre del 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Del Carmen, L. (2002). "La atención a la diversidad: una cuestión de valores", pp. 47-55. En López, F. (Coord.) *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. España: GRAO

Derrida, J. (1997). *El principio de Hospitalidad*. Entrevista realizada por Dominique Dhombres. Recuperado el 8 de Marzo del 2014, de http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad_principio.html

Dubet, F., Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Argentina: Losada

Duque, E. (2009). "El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la Educación". *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, núm. 10, pp.10-30

Duk, C. (2008). "Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio de educación*, núm. 2, pp.137-156

Echeita, G. (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". *Revista Electrónica Tejuelo* núm. 12, pp. 26-44

Elboj, C. (2009). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. España: GRAO

Esquilo (1980). *Las siete tragedias*. México: Porrúa

Eurípides (1978). *Las diecinueve tragedias*. México: Porrúa

Ferrada, D. (2008). "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje". *Revista Electrónica Estudios Pedagógicos*, núm. 34, pp.41-61

Fernández, S., Garvin, F. (2012) “Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano”. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, núm. 15, pp.113-118

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores

Foucault, M. (1988). “El sujeto y el poder”. *Revista Mexicana de Sociología*, núm. 50, pp.3-20

Freire, P. (2004). *El grito manso*. México: Siglo XXI

Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

Flecha, R. (1998). “Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa”. *Revista Electrónica*, núm.1, pp. 1-11

Flecha, R. (1998). “Aprendizaje dialógico y la participación social. Comunidades de Aprendizaje”. *Revista Electrónica*, núm. 4, pp.1-5

Flecha, R., Puigvert, L. (2002) “Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa”. *Revista Electrónica REXE*, núm. 1, pp. 11-20

Guillaumín, A. y Santos Rego, M.A. (2005). *Avances en complejidad y educación: Teoría y práctica*. México: OCTAEDRO

Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la Acción* Vol. I. Madrid: Taurus

Hualde, P. (2002) “Evolución de un personaje Mítico: Casandra, de los textos clásicos a la novela histórica contemporánea” *Revista Electrónica EPOS*, núm. 17, pp. 105-124

Lamas, A. M. (2006). “Justicia pedagógica y atención a la diversidad”. *Revista Complut. Educ*, núm. 17, pp.51-65.

Larrosa, J. (2002). ¿Para qué nos sirven los extranjeros? *Revista Electrónica Educacao & Sociedade*, núm. 79, pp. 67-84

Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. España: PRE-TEXTOS

Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAO

Leclerc, O.M. (2009). “Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos”. *Revista Electrónica Redalyc*, núm. 8, pp. 1-39

Ley General de Educación (2012). Poder Legislativo en México

Lindón, A. (1999). “Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social”. *Revista Electrónica Economía, Sociedad y Territorio*, núm. 2, pp. 295-310

López Melero, M. (2004) *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. España: ALGIBE

- Luengo, F. (2006). "Modelo de convivencia democrática y comunitaria". *Revista Convivencia en la Escuela*, núm.1, pp.1-8
- Maffesoli, M. (1993) *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: Fondo de Cultura Económica
- Magendzo, K. A. (2007). "Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, núm.5, pp.70-82
- Marina, J. (2004). *Aprender a vivir*. España: ARIEL
- Maturana, H. (2009). "Hacia una era post moderna en las comunidades educativas". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm.49, pp.135-161
- Medina, P. (2009) *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad en la práctica educativa*. México: CONACYT
- Morin, E. (2000) *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral
- Moya J. y Luengo F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Colección Crítica y Fundamentos No. 33. España: GRAO
- Pérez, Gómez A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata
- Pérez, Quintana A. (2003). "Ética de la responsabilidad sin ontología: E. Levinas" *Revista Laguna*, núm. 12, pp. 139-158
- Ricoeur, P. (1977). *La metáfora viva*. Trad. Graziella Baravalle. Buenos Aires: Megápolis/La aurora
- Rodrigues de Mello, R. (2011). "Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos". *Revista Electrónica Tendencias Pedagógicas*, núm. 17, pp.3-18

Rueda M. (2009). “La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 2, pp.1-16

Plan Nacional de Desarrollo (2012). Poder Ejecutivo en México

Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. España: GRAO

Przeworski, A. (2001) *Deliberación y dominación ideológica*. Madrid:Gedisa

Pujolás, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes*. España: EUMO-OCTAEDRO

Sánchez Puente, R. (1993) “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, pp. 17-39. En *Formular proyectos para innovar la práctica educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional

Sagastizabal, Ma. (2006) *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Argentina: Noveduc

Serrano, I. (2007) Canción: *Cassandra*. Álbum: Sueños de un hombre despierto

Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: EMV

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc

Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Tecnología.

SEP, Plan Estratégico de Transformación Escolar (2006)

SEP y SNTE, Alianza por la Calidad de la Educación (2008)

SEP, Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México (2010)

SEP. Plan de Estudios (2011).

SEP. Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011).

Suárez, D. (2000). "Curriculum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular", pp.136-145 En Téllez, M. (Comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, D. (2004). "Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas". *Revista nodos y nudos*, núm. 17, pp.16-31

Suárez, D. (2006). "Documentación Narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolar" *Revista Entre Maestros*, núm. 16, pp. 1-14

OPREAL. (2011) Estándares y Evaluación docente en México: el estado del debate.

Kaplan, C. (2010). "Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones". *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, núm.7 pp. 101-122

Valls, C. (1999). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Trabajo de grado. Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, España.

Velasco, J.C. (2006) "Deliberación y calidad de la democracia". *Revista Claves de Razón Práctica*, núm. 167, pp. 36-43

Vivero, A. J. (2003) "Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual". *Revista de Estudios Pedagógicos*, núm. 29, pp. 97-113

Zemelman, H. (1992) *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Barcelona: Editorial Anthropos

ANEXOS

ANEXO 1. INFORME TÉCNICO EPISTEME DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA NARRATIVA BIOGRAFICA PROFESIONALIZANTE Y UBICACIÓN DEL PROBLEMA PEDAGÓGICO.

“El núcleo básico de toda concepción
se fundamenta en la filosofía que posibilita
comprender una visión holística del mundo”
(CIFUENTES)

Resulta fundamental comprender que en la construcción de conocimiento siempre existirán “miradas” que intentan interpretar la realidad existente, éstas se ven permeadas por valores, ideas, juicios, conceptos o supuestos, y porque no decirlo, también de la necesidad de buscar respuestas ante determinadas situaciones de relevancia social, sin embargo, dentro de un proceso de investigación, deben existir cuestionamientos que dirijan la episteme como lo son el “que”, “por qué”, “para que” y “el cómo”.

Por lo que es importante tomar posturas con base a lo que se desea investigar pues dependiendo de dónde nos situemos y de nuestras intenciones para conocer es que transitaremos en un mundo lleno de significados, por lo que referido a la episteme en las ciencias sociales se propone una investigación cualitativa en la que se intenta descifrar la realidad de los hechos sociales desde sus sentidos, significados e intencionalidades (Valenzuela y Cifuentes, 2004), siendo por ello, un proceso complejo, tanto como la sociedad misma.

En la investigación cualitativa se voltea a observar al sujeto que construye su realidad individual y colectiva a través de percepciones subjetivas e intersubjetivas que explican su actuar cotidiano en el mundo a partir de los contextos en el que se desenvuelve, esto invita al investigador a captar la realidad a través de los ojos de la gente (Bonilla, 1995) y aún más allá, a profundizar en un fenómeno social para entenderlo y reflexionarlo y así poder participar de manera activa y ética en la construcción de soluciones que transformen la realidad estudiada..

Ante lo que me ocupó como objeto de estudio que fue la práctica docente y su respuesta a la diversidad, éste proceso de investigación se sustenta en el Enfoque Critico-Social básicamente por tres razones, las cuales refiero a continuación y esquematizó en relación al objeto de estudio:

1.- El investigador (docente) participa con una intención transformadora interrelacionándose con otros actores (colegiado).

2.- Se reconoce a la investigación acción como una forma de resignificar la realidad (transformar la práctica docente) para crear de forma individual y colectiva procesos de cambio a través de la reflexión.

3.- Privilegia la acción comunicativa en la construcción de relaciones sociales democráticas (trabajo cooperativo entre docentes) con un carácter crítico de la realidad.

Enfoque Critico-Social	Práctica Docente y la respuesta a la Diversidad.
QUE SE INVESTIGA	
<p>Se asume el estudio de la estructura social, la institución, sus contradicciones, tensiones de poder (económico, político, social, institucional, comunicativo, religioso) como objeto de conocimiento.</p>	<p>Política Educativa -Proceso de formación docente -Reforma curricular -Organización escolar (PETE) *Liderazgo *Trabajo colaborativo *Consideración de la atención a la diversidad dentro de la intervención. *Establecimiento de metas (consensuadas e impuestas) -Discurso y acción docente *Motivaciones *Disposición al trabajo con pares *Reflexión de la propia práctica. -Ejercicio de poder *Directivo-Docente *Docente-docente *Docente-alumno *Docente-padre de familia -Estructura Social *Vinculación con la comunidad y el contexto *Existencia de conflictos y mediación *Corresponsabilidad comunidad-escuela</p>
COMO SE INVESTIGA	
<p>Se promueven reflexiones críticas en torno a las condiciones estructurales y particulares que limitan el desarrollo de un orden social justo, digno y equitativo.</p>	<p>-A través de observar las relaciones de poder en la interacción social. -A través del conocimiento del contexto de los alumnos y la comunidad educativa y su impacto en las practicas pedagógicas. -Se debe de considerar la acción comunicativa como pretensión del entendimiento para la interacción social. -Se debe de identificar el reconocimiento y el respeto por las diferencias de perspectiva. -A través de considerar la importancia del dialogo y la escucha como herramientas de consensos y democracia. -Se requiere comprender la interpretación de la realidad del otro.</p>

Cuadro 1. Relación del enfoque de investigación y el objeto de estudio.

Fuente: Elaboración conjunta en el seminario "El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención I". 2012

Resulta necesario ir concretando que la investigación es indispensable no sólo para interpretar el mundo e intentar transformarlo, debemos de reconocer aspectos más amplios como es el hecho de que ésta existe gracias a que podemos cuestionar o cuestionarnos sobre cada acción o suceso de nuestra realidad, planteando preguntas y construyendo posibles respuestas.

Esto exige indudablemente actos de reflexión continua en diferentes ámbitos de nuestra vida, aunque quizá resulte complejo o increíble dado que los ritmos de desarrollo personal y profesional en los que actuamos en ocasiones nos alejan de un sentido de comunidad en el que se intente vislumbrar horizontes no necesariamente inalcanzables, y en la práctica docente éste malestar causa estragos en nuestras vidas como maestros, no sólo como profesionistas sino también como sujetos, ya que al perder el rumbo por una brújula mal calibrada sumado tal vez a los desánimos de estar en tierra firme después de un naufragio aparentemente eterno, nos llegamos a acostumbrar a lo que pasa a nuestro alrededor y cuando nos familiarizamos con situaciones poco razonadas o poco

constructivas nos sumamos a la génesis de los problemas que no sólo nos pertenecen sino que también nos perjudican.

Un docente investigador tiene que determinar la posición con que va a encarar la realidad, una manera de hacerlo es a través de enfoques metodológicos que permitan tomar un rumbo preciso definiendo objetivos, categorías de análisis y de interpretación que a su vez, sirvan para desentrañar lo que resulta relevante sobre un objeto de estudio.

Es por eso que la presente investigación, recupera elementos del Enfoque Metodológico Fenomenológico-Hermenéutico ya que como parte de su planteamiento básico, intenta comprender en la experiencia humana y sus significados no manifiestos para analizarlos y describirlos.

Dentro de lo referido a la investigación educativa, M. Van Manen (2003) propone que el Enfoque Fenomenológico-Hermenéutico nos ofrece la posibilidad de adentrarnos a la naturaleza de la experiencia humana desde un mundo de la vida, es decir, ese que refleja lo que somos y experimentamos dentro de la realidad, no lo que conceptualizamos o reflexionamos de ella, por lo que a continuación sistematizó una ruta de indagación:

Enfoque Fenomenológico Hermenéutico	Práctica Docente y la respuesta a la Diversidad.
QUE INTERPRETA	
Los fenómenos ocultos y sus significados no manifiestos para analizarlos y describirlos.	<ul style="list-style-type: none"> -Resistencia ante la RIEB -La apropiación de nuevas formas de enseñanza -Intencionalidad en la formación de los alumnos. -Elementos de profesionalización docente para dar respuesta a las necesidades propias y de los educandos. -Postura ante la diversidad y su atención. -Formas de evaluación.
COMO LO INTERPRETA	
Se elaboran preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas le confieren a la experiencia. Se analizan los discursos para la búsqueda de significados posibles, a través de un proceso de lectura, reflexión escritura y reescritura.	<ul style="list-style-type: none"> -Se elaboran preguntas tendientes a explorar el significado de las personas referido a su experiencia. -Se realizan entrevistas (conversacional y profunda) para obtener información de las experiencias relacionadas al fenómeno que se estudia. -Utilizando técnicas empíricas para recoger experiencias vividas como la observación de cerca y la observación participante. -Realizando análisis de los datos y reinterpretando los textos.

Cuadro 2. Relación del enfoque metodológico y objeto de estudio.

Fuente: Elaboración conjunta en el seminario "El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención I". 2012

Resultó pertinente abordar la práctica docente y su respuesta a la diversidad desde éste plano metodológico porque muchos de los problemas educativos hoy día están relacionados con un doble discurso, los docentes estamos "entrenados" para distinguir "lo correcto", "lo bueno", "lo viable o adecuado" para tal o cual situación, lo externamos verbalmente pero quizá en nuestro lenguaje interno y en nuestras acciones dentro de la realidad existen distancias incalculables. Desentrañar las concepciones profundas que tenemos los docentes permite comprender las razones por las que nos

movemos en la vida, siendo puentes o barreras para el aprendizaje, es por así decirlo, una de las virtudes del enfoque fenomenológico-hermenéutico ya que él nos permite explorar los significados conferidos a situaciones concretas.

El docente ha perdido su “poder” y lucha por recuperarlo, incluso ejerciendo violencia como forma de “guardar” la disciplina y el respeto, generando todo lo contrario en ambientes de aprendizaje hostiles en donde los educandos y sus familias muestran poco interés y confianza a la labor docente, tanto que el maestro en ocasiones también ha asumido esas expectativas como suyas, debilitándose la posibilidad de construir corresponsablemente una ciudadanía incluyente y equitativa.

En éste interés por adentrarme a la práctica docente, sus significados y sus formas de actuación, resultó fundamental determinar una modalidad por la cual se sistematizó toda la información obtenida a través de éste proceso, por lo que la Investigación Narrativa Biográfica me permitió recuperar los aspectos subjetivos e intersubjetivos que nos permean como docentes, además de permitir comprender e interpretar la propia práctica al escribirme y leerme, quedando al descubierto los sentimientos, emociones, motivaciones y miedos con los que he respondido en mi intervención pedagógica. Por lo que a continuación presento un esquema de la relación con la modalidad de investigación y el objeto de estudio.

Investigación Narrativa-Biográfica en Educación	Práctica Docente y la respuesta a la Diversidad.
<p>La narrativa es una forma de organizar el conocimiento y la realidad explorando nuestras interpretaciones, posturas, ideas, saberes, emociones, incertidumbres o logros de la experiencia educativa, es decir, nos permite revalorar el pasado, resignificar el presente y visualizar el futuro.</p> <p>Tiene como propósito comprender, interpretar y sistematizar la práctica docente a través del relato como recurso del discurso.</p>	<p>Deja al descubierto los aspectos personales y subjetivos por los cuales actuamos en la realidad, por lo que nos permite la comprensión de la propia práctica docente a través de dos dimensiones estructurantes que son: la experiencia educativa y las prácticas pedagógicas vistas dentro de la trayectoria profesional.</p> <p>*EXPERIENCIA EDUCATIVA</p> <p>1.- Formación Docente</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vocación y profesión -Expectativas de logro y motivaciones de aprendizaje -Incertidumbres -Incongruencias -Formadores de docentes -Reeducación de hábitos y metas. -Contenidos Académicos. -Visión de la diversidad. -Perfil de egreso <p>2.- Desempeño Laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Accesibilidad a una plaza docente -Expectativas al inicio de la vida laboral -Centro de trabajo y colegiado coparticipe -Funciones específicas -Retos, logros y fracasos. -Formas de comunicación en los diversos contextos de actuación. -Profesionalización permanente y compromiso docente. -Posición ante las autoridades inmediatas. <p>*PRÁCTICA PEDAGOGICA.</p> <p>1. En el contexto escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vinculación entre primaria y USAER -Redes de apoyo y comunicación entre el colegiado. -Dificultades en el logro de metas comunes. -Formas de actuación ante la diversidad. <p>2. En el contexto áulico.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Planeación -Acompañamiento y asesoría al docente. -Conflictos, aciertos y desaciertos. 3. En el contexto socio-familiar. -Vinculo familia-escuela.
--	---

Cuadro 3. Modalidad de Investigación y su relación con el objeto de estudio.

Fuente: Elaboración conjunta en el seminario “El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención I”. 2012

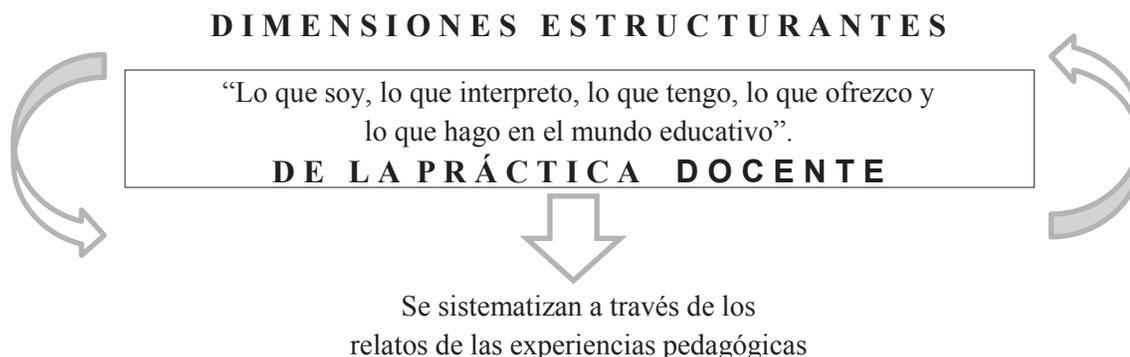
Los aspectos arriba señalados no permiten comprender la práctica docente si éstos no están acompañados de una mirada reflexiva y atados a un hilo conductor que evidencia nuestro “yo subjetivo”.

La documentación narrativa pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas (Suárez, 2006), por lo que apoyándome de ésta modalidad de la narrativa educativa pude visualizar, por así decirlo, dos momentos cruciales que me dieron la pauta para identificar y argumentar sobre la situación problema que deseaba investigar.

El primero fue la construcción de la autobiografía profesionalizante en el cual recuperé mi proceso de formación, vivencias escolares, expectativas y visión de la labor docente a partir de mi trayectoria profesional y el segundo, fue al identificar en ella los acontecimientos significativos que me han cuestionado y hasta roto los esquemas de actuación por tratarse de momentos llenos de conflicto, es decir, todo aquello que me ha invitado a resignificar lo que he vivido y lo que he hecho, recuperándolos y sistematizándolos a través de los relatos de experiencias pedagógicas.

Éstos relatos permitieron organizar saberes y experiencias que día a día están presentes pero que son tan personales que en ocasiones sólo las compartimos con algunos cuantos, sobre todo “contando las versiones” que poco dejan al descubierto nuestras verdaderas intenciones y formas de intervención, en esta modalidad los docentes somos actores y narradores de nuestras propias historias y en donde no nos desarrollamos solos sino que también podemos “darle voz a los otros”, esos otros que imprimen significado a la lectura que damos del mundo educativo dentro de dimensiones estructurantes de actuación.

Para la escritura de un relato pedagógico, se exige un orden que permita no sólo sistematizar un relato sino encontrar significados que permean la realidad docente, por lo que a continuación esquematizo un primer momento que fue identificar situaciones relevantes:



Se pretende que a través de la narrativa educativa los docentes descubramos sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados; cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de manera poco adecuada (Suárez, 2006), porque no somos los mismos de ayer, ni somos lo que seremos mañana. Se busca reconstruir significados de nosotros mismos alejándonos de esas experiencias (por decirlo de alguna manera) para poder mirarlas objetivamente e identificando ciertas prácticas atadas a un momento y espacio histórico, dentro de un marco normativo e institucional, sujetas a elementos de formación y profesionalización; resignificar se convierte entonces en un acto reflexivo que da respuesta y a su vez cuestiona nuestra forma de actuar en el mundo individual y colectivo.

Un segundo recurso para comunicar la experiencia, es la apropiación de un plan de escritura que guíe el relato y que a su vez permita tener claridad en lo que se desea expresar, por lo que ante éstas premisas me pareció pertinente estructurar un índice como estrategia de escritura ya que me permitió relatar de manera organizada dando la debida importancia a cada suceso, mismo que a continuación presento.

TÍTULOS	SUBTÍTULOS
Rezonificación de servicios.	-Las decisiones arbitrarias de las autoridades educativas.
Cambio de centro de trabajo	-Reorganización de las formas de trabajo -Falta de seguimiento serio a las formas de intervención planteadas.
Primer encuentro con la segunda escuela	-Incertidumbres y expectativas. -Conocimiento de los contextos a intervenir.
Identificación de actitudes de convivencia del alumnado.	-Relaciones interpersonales a partir de valores, reglas y normas de convivencia.
Identificación de hábitos de estudio y trabajo escolar del alumnado	-Nivel de desempeño académico de los alumnos, motivaciones y afectos.
Intervención docente ante situaciones de conflicto.	-Formas de comunicación en el colegiado. -Establecimiento de metas comunes. -Elementos de profesionalización docente.
Expectativas hacia la USAER y en reciprocidad con la primaria.	-Trabajo colaborativo (actitud y disposición) -Corresponsabilidad -Flexibilidad ante el acompañamiento y asesoría. -Propuestas y formas de intervención -Aciertos y desaciertos. -Visión individual y colectiva hacia la diversidad.
Identificación de las características del contexto socio-familiar.	-Expectativas de los padres hacia la escuela. -Expectativas de los padres hacia el docente -Expectativas de los padres hacia sus hijos. -Relaciones e interacciones en las diferentes dinámicas familiares.

*Cuadro 4. Plan de escritura de la experiencia pedagógica significativa.
Fuente: Elaboración propia, 2012*

La importancia de los relatos de la experiencia pedagógica radicó en que actuaron como una pintura en donde no sólo se exponen imágenes sino también todas las emociones, sentimientos, incertidumbres y expectativas que las acompañan sin que necesariamente aparezcan escritas, esto permitió delimitar la situación problemática e identificar el problema pedagógico por el cual fue posible indagar, construir y planear, una forma de intervención, y éste se fue replanteando en la medida en que se avanzó en la interpretación de la realidad por lo que a continuación muestro un primer acercamiento al problema pedagógico.

TÍTULO DE CONTENIDO	SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	PROBLEMA PEDAGÓGICO
La corresponsabilidad docente en la formación de ciudadanos para el logro de aulas democráticas.	Las escuelas de tiempo completo son una oportunidad de atención integral para los educandos, sin embargo, cuando la institución no tiene elementos organizativos suficientes y trata de evadir conflictos éstos por naturaleza se agudizan al no ser atendidos de manera eficaz, por ende, los alumnos no sólo tienen un bajo desempeño académico sino que adolecen de habilidades psicosociales que les permitan aprender y convivir “con el otro”, tomar decisiones y asumir consecuencias.	Los docentes requerimos generar estructuras de aprendizaje a través del trabajo cooperativo para desarrollar propuestas consensuadas que nos permitan dar respuesta a la diversidad.

Cuadro 5. Proceso de identificación del problema pedagógico.

Fuente: Elaboración propia, 2012

Este estuvo sujeto a cambios en la medida en que se fue delimitando el proceso de investigación, sin embargo, en éste proceso donde se deseaba delimitar el problema pedagógico se consideró la pertinencia de la documentación narrativa ya que dicho problema pudo haber aparecido en espacios distintos a los que se indagó pero su importancia radicó “en la oportunidad que tenemos para comprender e introducirnos en el universo de las prácticas individuales o colectivas que recrean vívidamente, en una determinada geografía e historia singulares, el sentido universal de la escolaridad” (Suárez, 2004:19), es decir, la narrativa estructura nuestra experiencia docente quedando de manifiesto las ideas, miedos, dilemas, supuestos, valores y creencias con las que se identificó el problema pedagógico y reconocer que no existe por sí solo, de igual manera no se le puede plantear de forma aislada o parcializada del entretejido de situaciones escolares que vivimos todos los días.

Es por eso que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida sino que también posibilita la interpretación, resignificación y construcción de la realidad a través de una relación subjetiva con ella dado que nosotros como investigadores somos actores y relatores de nuestra propia práctica docente.

Pero no por ser protagonistas en nuestros relatos debemos de olvidar la importancia de la incorporación de “la voz de los otros”, es decir, para comprender la realidad hay que darle el debido espacio a las intenciones que le dan sentido a las acciones del resto de los actores y que al igual que nosotros tienen una particular forma de construir la realidad desde su subjetividad.

Por lo que a continuación presento un cuadro que identifica, dentro de mi relato de experiencias pedagógicas, la necesidad de incluir la subjetividad de los actores que me acompañan.

Fragmento del relato a sustentar	Aspecto que debemos reforzar	Aspectos a indagar	Voz que se recupera	Aspecto recuperado de la entrevista
<p><i>“Al ver la negativa de mi compañera de servicio por apoyar de manera responsable a la primaria incidiendo juntas tuve que caminar sola, en ocasiones hasta tuve enfrentamientos porque ella se sentía presionada ante mi intervención y los comentarios que eso generaba”</i></p>	<p>La importancia que tiene el trabajo colaborativo entre miembros de la USAER para poder coordinar esfuerzos que intenten incidir positivamente en la respuesta que ofrece la escuela en atención a la diversidad</p>	<p>1. ¿Por qué la maestra de apoyo muestra una actitud poco cooperativa para trabajar con su par dentro del servicio y que condiciona sus acciones? 2. ¿De qué manera influye la formación y los años de servicio en dos maestras de apoyo que trabajan en un mismo espacio áulico y con las mismas funciones?</p>	<p>Maestra de apoyo de USAER</p>	<p>1. <i>“El mismo sistema nos educa con la premisa del mínimo esfuerzo ya que de todas formas no pasa nada, la falta de una supervisión real al trabajo incide en la forma de organización...un elemento nuevo al equipo llega con entusiasmo y nos mueve el esquema que fijamente tenemos desde varios años.”</i></p> <p>2. <i>“La formación y convicción es fundamental y puede ser positiva o negativa para el trabajo diario dependiendo del tipo de comunicación que se establece, ante esto es necesario determinar la forma de trabajo para evitar conflictos”</i></p>
<p><i>“Mientras tanto en mi unidad parecía que se vivía una condición de comodidad en relación al desarrollo de competencias, se observaba como algo ajeno al trabajo y como si ésta fuera una tarea educativa de los docentes de educación regular”</i></p>	<p>Los servicios de educación especial integran la educación básica, por ende los fines formativos tendrían que ser perseguidos considerando el acuerdo 592.</p>	<p>1. ¿Por qué la USAER se vive de forma independiente y ajena a la realidad y necesidades de las primarias que atiende? 2. ¿De qué manera tendría que participar la USAER para alcanzar los fines educativos de la educación básica?</p>	<p>Directora de la USAER</p>	<p>1. <i>“Como USAER en ocasiones nos limitamos a realizar las actividades que nos encomiendan debido a que existen escuelas en las que no siempre se nos considera parte del colectivo docente además de que pareciera que se acuerdan de nosotros cuando tienen un problema, eso nos llega a deslindarnos de la dinámica de la primaria”</i></p> <p>2. <i>“Primero ser considerada parte de la primaria, la USAER y la escuela deberían de establecer acuerdos de intervención y darle seguimiento al trabajo diario, apoyarnos y tener claro lo que a cada uno nos toca”</i></p>
<p><i>“No acababa de entender si nadie se había dado cuenta de los apoyos que requerían estos alumnos o si sencillamente a nadie le importo, la solución no está en “tener niños repetidores que no aprenden” o señalar a los que “tienen problemas o dificultades”</i></p>	<p>Las expectativas y creencias de los profesores hacia las condiciones de aprendizaje de los alumnos así como la relación de sus entornos y la respuesta que ofrece la institución ante sus necesidades.</p>	<p>1. ¿Qué opina usted sobre los niños que asisten a esta escuela? 2. ¿Qué posibilidades de aprendizaje observa en sus alumnos? 3. ¿Considera que el entorno de los alumnos sea determinante en su proceso de aprendizaje? 4. ¿Qué acciones emprende cuando observa que un niño se enfrenta a barreras en su aprendizaje y</p>	<p>Docentes frente a grupo Personal directivo</p>	<p>1. <i>“Son niños activos, dependientes y demandantes de atención”... “Son inteligentes y creativos”... “Están abandonados, olvidados...somos una guardería”</i></p> <p>2. <i>“La mayoría de los niños no sabe a qué vienen a la escuela”... “Algunos muestran mucha disposición pero les faltan hábitos”... “Pudieran aprender mucho pero sus padres no los motivan”... “Bastantes siempre y cuando los docentes podamos responder a sus necesidades”</i></p> <p>3. <i>“Si, ya que ellos aprenderán sólo lo de su entorno”... “No del todo pero a veces a los maestros nos toca educarlos porque en casa no los atienden”... “Si ya que la buena o mala situación familiar es fundamental para obtener logros”</i></p>

		participación?		4. "Trato de apoyarlo, darle confianza, elevar su autoestima"... "Trabajo tutorías para que se integre"... "Recurso a USAER o a platicar con los padres"
--	--	----------------	--	--

Cuadro 6. Relato a construir recuperando la voz de los otros.

Fuente: Elaboración conjunta en el seminario "El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención II". 2013

Dentro del enfoque narrativo resulta relevante identificar su propio lenguaje ya que a través del relato debemos de intentar comunicar no sólo nuestras experiencias pedagógicas sino a la vez comprender los sentidos que le damos a lo que hacemos, es por eso que Suarez (2004) señala que el conocimiento narrativo se preocupa más por las intenciones y sus significados que por los hechos, más por la coherencia que por la lógica y más por la comprensión que por la predicción, pues el conocimiento que se genera a partir de este enfoque es único, irrepetible y particular en un espacio y tiempo histórico.

Es a partir de esto que a continuación señalo los elementos estructurales propios del lenguaje narrativo que me permitieron seguir con el proceso de identificación y delimitación del problema pedagógico dentro de la investigación narrativa biográfica.

TRAMA (PROBLEMA PEDAGOGICO)	SINCRONICA	DIACRONICA	INTRIGA	FUNCIÓN		
<p>"Como maestra de USAER colaboro y apoyo a una primaria que es una escuela de tiempo completo, ubicada en la delegación Iztapalapa en una comunidad conflictiva y violenta en la que las expectativas de logro académico hacia sus hijos resultan insuficientes, por lo que es observada como "una guardería" ,además de que se identifica una dinámica de desatención y conflicto en las familias que desmotivan a los docentes al no</p>	<p>a) Biografía profesionalizante *Vocación de servicio *Motivaciones y expectativas ante la etapa formativa * Resignificación de la práctica docente ante los primeros encuentros de prácticas pedagógicas</p> <p>b) Ingreso y trayectoria laboral *Ingreso al espacio laboral (posibilidades y retos ante un sistema competitivo) *Permanencia en centros de trabajo *Funciones</p>	<p>Aprendizaje Dialógico</p> <p>Barreras para el aprendizaje y la participación</p> <p>Comunidades de aprendizaje</p> <p>Competencias</p> <p>Cultura escolar</p> <p>Diversidad</p> <p>Equidad pedagógica</p> <p>Escuela</p> <p>Formación</p>	<p>La transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje posibilita un cambio educativo y social en donde se busca superar el fracaso escolar y la eliminación de conflictos a través del aprendizaje dialógico desde el cual se plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas que</p>	<p>REFERENCIAL</p> <p>Algunos docentes permiten el acompañamiento de USAER y de manera colaborativa diseñamos estrategias de intervención, en otras ocasiones el docente se rehúsa a cambiar sus prácticas o considera inútil cualquier acción porque cree que las cosas no pueden</p>	<p>MODAL</p> <p>Cuando los docentes ofrecemos experiencias de aprendizaje poco significativas, alejadas de las necesidades de los alumnos favorecemos en ellos conductas disociales y desánimo hacia el trabajo escolar, además de que al no establecer una relación dialógica entre la comunidad educativa vivimos un descontento generalizado</p>	<p>ACTO</p> <p>Con la generación una comunidad de aprendizaje se busca una organización escolar menos jerárquica y más comunicativa en donde el dialogo transforme la realidad vivida y posibilite la participación y toma de decisiones colectivas, ya que la diversidad de sus</p>

<p><i>poder establecer acuerdos con ellos; los alumnos muestran serias dificultades para convivir sin violencia, seguir indicaciones y respetar normas lo que dificulta que el clima áulico sea pertinente para la generación de aprendizajes, por lo que en ocasiones los docentes caen en determinismos cuando consideran que las cosas no pueden cambiar debido a que actúan con esquemas individualizados a pesar de que los problemas en la conducta y aprovechamiento de los alumnos son una constante en la institución, no se han tomado decisiones colegiadas en las que se determinen acciones para superar las dificultades mencionadas.</i></p>	<p>específicas dentro de USAER *Posibilidades de intervención ante las problemáticas de la escuela por medio del trabajo colaborativo USAER-PRIMARIA. *Dificultades en la cooperación entre docentes *Expectativas o dilemas ante la existencia de USAER en la primaria c)Ciclo Escolar actual que da cuenta del problema pedagógico *Formas de organización escolar *Liderazgo directivo *Trabajo colaborativo *Nulas expectativas positivas hacia los alumnos *Dificultades ante el desarrollo de la práctica docente * Exigencias y conflictos de la comunidad socioeducativa hacia la escuela.</p>	<p>ciudadana Inclusión educativa Institución educativa Proceso de enseñanza-aprendizaje Práctica Docente</p>	<p>conforman una comunidad educativa, a su vez, permite que una institución educativa desarrolle prácticas democráticas que posibilite formar ciudadanos participativos, libres y solidarios con un sentido de pertenencia y responsabilidad.</p>	<p>cambiar, al fragmentarse el trabajo no logramos incidir de forma positiva ante las dificultades existentes como lo es el desánimo hacia el aprendizaje en los niños, las formas de convivencia violentas y el bajo logro educativo, que generan caos y apatía en el propio cuerpo docente.</p>	<p>entre docentes y familias. La deliberación debe posibilitar la participación reflexiva de todos los actores educativos en donde los maestros dejemos de sentirnos solos a través de resignificar nuestra práctica y el sentimiento de pertenencia institucional para poder revalorar la importancia de generar aulas democráticas ya que estamos en un sistema educativo autoritario que nos invisibiliza, y que más bien desea vigilarnos inquisitivamente y despojarnos de nuestra posibilidad para ser autogestivos.</p>	<p>experiencias o conocimientos que permiten reflexionar, planificar y actuar para superar el bajo logro educativo, los problemas disociales y el ausentismo de los alumnos.</p>
---	---	--	---	---	---	--

Cuadro 7. Análisis narrativo de elementos estructurales.

Fuente: Elaboración conjunta en el seminario “El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención II”. 2013

La investigación narrativa es un proceso complejo y reflexivo en el que se debe “retratar la realidad” y que en la medida en que se indaga y determinan los propósitos epistémicos se clarifican las situaciones problemáticas que al inicio quizá no tenían una relación estricta entre ellas pero que después de varios intentos se visualiza la estrecha sinergia entre los dilemas, la subjetividad y la realidad educativa. Por lo que en el siguiente cuadro trazo el camino que permite darle forma a la trama (problema pedagógico) e intriga (problematización) de la narrativa.

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	DILEMAS PROBLEMAS	TRAMA (Problema Pedagógico)	INTRIGA	FORMULACIÓN DEL PROBLEMA PEDAGÓGICO.	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
<p>Cuando en una institución educativa no tiene elementos organizativos suficientes, los docentes adoptan estructuras de trabajo individualizado intentando cumplir con las exigencias del sistema pero éste quizá los lleva sentirse solos, desatendidos y desprotegidos, por lo que en la práctica docente se puede perder el rumbo ante la consecución de fines formativos y generar que los alumnos no sólo tengan un bajo desempeño académico sino que también carezcan de habilidades psicosociales que les permitan aprender y convivir entre ellos tomando decisiones y asumiendo consecuencias.</p> <p>TEMA: “Democratización de los centros escolares”</p>	<p>* La forma arbitraria e instrumental de algunas autoridades para escucharnos y tomarnos en cuenta. *Las formas de organización institucional en donde la participación de los docentes resulta insuficiente. *La dificultad para la existencia de tiempos y espacios para generar trabajo colaborativo entre docentes. *La profesionalización y capacitación docente resulta insuficiente en relación a sus necesidades específicas de la propia práctica. *Las bajas expectativas de logro que se tienen hacia los alumnos en relación a su entorno. *Las formas de intervención individualizada y poco coordinada de los docentes. *El bajo logro educativo, problemas de conducta y ausentismo en los alumnos? *El profesorado con desmotivación y baja autoestima profesional. *Poca implicación de las familias y conocimiento de</p>	<p>“Como maestra de USAER colaboro y apoyo a una primaria que es una escuela de tiempo completo, ubicada en la delegación Iztapalapa en una comunidad conflictiva y violenta en la que las expectativas de logro académico hacia sus hijos resultan insuficientes, por lo que es observada como “una guardería” ,además de que se identifica una dinámica de desatención y conflicto en las familias que desmotivan a los docentes al no poder establecer acuerdos con ellos; los alumnos muestran serias dificultades para convivir sin violencia, seguir indicaciones y respetar normas lo que dificulta que el clima áulico sea pertinente para la generación de aprendizajes, por lo que en ocasiones los docentes caen en determinismos cuando consideran que las cosas no pueden cambiar debido a que actúan con esquemas individualizados a pesar de que</p>	<p>La transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje posibilita un cambio educativo y social en donde se busca superar el fracaso escolar y la eliminación de conflictos a través del aprendizaje dialógico desde el cual se plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas que conforman una comunidad educativa, a su vez, permite que una institución educativa desarrolle prácticas democráticas que posibilite formar a todos los actores educativos con un sentido de pertenencia y responsabilidad .</p>	<p>LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE COMO PROPUESTA PARA VIVIR EN LA DIVERSIDAD.</p>	<p>¿Qué prácticas educativas deben ser transformadas en la institución para generar formas de participación democráticas e incluívas?</p> <p>¿Qué estrategias permitirían incrementar la participación, el dialogo, la convivencia y la toma de decisiones de los diferentes actores educativos?</p>

	la dinámica escolar.	los problemas en la conducta y aprovechamiento de los alumnos son una constante en la institución, no se han tomado decisiones colegiadas en las que se determinen acciones para superar las dificultades mencionadas.			
--	----------------------	--	--	--	--

Cuadro 8. Ubicación del problema pedagógico y problematización.

Fuente: Elaboración conjunta en el seminario “El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención II”. 2013.

Ciertamente en el *Cuadro 5. Proceso de identificación del problema pedagógico*, se inicia con el proceso de identificación del problema pedagógico en donde en un primer momento el conocimiento empírico o la intuición como docente-investigador me hizo “mirar” un aspecto que me preocupaba y me motivaba a investigar, sin embargo, no se trataba de cambiar una situación o hecho por otro sino revalorar el proceso de investigación así como clarificar y delimitar aquellos significados focalizados a partir de mi ser docente y quehacer educativo.

Justamente es en éste proceso de construcción en el que a través de la modalidad de investigación narrativo biográfica se recuperan los significados de la experiencia pedagógica, no podemos olvidar que, convergentemente para la generación de conocimiento existen procesos que nos permiten la interpretación y quizá, la transformación de la realidad.

Estos no deben de ser vistos como rígidos y exclusivos de expertos pero tampoco deben de considerarse como espontáneos o improvisados ya que para investigar se debe de contar no sólo con la curiosidad o disposición al cambio sino con la seriedad y disciplina que le den validez a lo investigado, es decir, deben de existir según Sánchez Puente (1993) dos principios que se conjugan permanentemente como lo son la imaginación creadora o la libertad propositiva del investigador al lado de un trabajo consistente y riguroso, esto cobra sentido si con nuestro trabajo deseamos aportarle a la sociedad una nueva forma de episteme.

Es por eso que, dentro de esta línea formativa de Inclusión e Integración Educativa de la MEB, se inició con un proceso de Evaluación Inclusiva a través de la cual podemos visualizar las prácticas o acciones que la institución educativa emprende para atender y reconocer a la diversidad por lo que concretamente, fue necesario elegir un Modelo de Evaluación que me permitiera obtener información relevante sobre dos aspectos básicos.

El primero en relación a la calidad educativa brindada a todos los educandos en la escuela primaria de la que fui parte, ya que a partir de lo propuesto por Cynthia Duk (2008) existen dimensiones vinculadas a la identificación de la calidad como lo son la relevancia, la pertinencia, la eficacia y los procesos a través de los cuales la acción educativa responde a las características y necesidades

de los estudiantes, y el segundo, visualizar que no hay calidad sin equidad ya que implica la igualdad de oportunidades en el cual se debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de los educandos ya que la riqueza de la evaluación radica en que los resultados nos permiten identificar, reflexionar y actuar sobre las actitudes o prácticas que discriminan, segregan o excluyen a los sujetos.

Para la presente investigación se utilizó como recurso de recolección de datos el *Index for Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow debido a que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa a través de un proceso de autoevaluación dividido en tres dimensiones, la de crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas, lo que permite reconocer lo que hacemos y sabemos de la escuela y reflexionar en las posibilidades que como institución, tenemos para poder responder a la diversidad.

En este instrumento no sólo se recuperaron aspectos estrictamente educativos como lo puede llegar a ser la planeación o la organización escolar sino que también hizo visible el sentido de pertenencia institucional, la experiencia y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que resultó fundamental para favorecer un trabajo colegiado en el que democráticamente se decidiera cómo y sobre que actuar para mejorar.

El instrumento cuenta con una gama amplia de indicadores que me permitieron comparar lo aspectos deseados con los existentes, sin embargo, resultó pertinente definir aquellos que eran indispensables a indagar justo para desentrañar las probables relaciones con aquellas situaciones problemáticas que al inicio me motivaron a investigar, por lo que se estableció una matriz de codificación de datos que a continuación presento y en la cual se organizaron los ítems en categorías y subcategorías así como la propuesta de otras técnicas de investigación que permitieron enriquecer más la información obtenida.

DIMENSION	INDICADOR	ITEMS	TECNICA A EMPLEAR
CULTURAS INCLUSIVAS	AI. CONSTRUIR COMUNIDAD *Todo el mundo merece sentirse acogido *Los profesores colaboran entre ellos y se tratan con respeto	*¿Cómo considera que son las relaciones interpersonales entre los docentes? *¿Tiene usted la confianza de opinar o proponer alternativas de cambio que favorezcan a esta escuela? *Ante alguna situación de conflicto o dificultad ¿Se siente apoyado por sus autoridades inmediatas? *¿Cómo considera que son las relaciones interpersonales entre los docentes y las autoridades educativas? *¿Cómo es la comunicación que existe entre usted y sus compañeros docentes? *¿Considera que en esta escuela existen obstáculos que han dificultado su desempeño? *¿Cómo cree usted que puede contribuir al mejoramiento de esta escuela? *¿Considera que su trabajo o aportaciones son valoradas por la comunidad escolar? *¿Se siente parte de las decisiones que se toman para esta institución educativa?	ENTREVISTA BIOGRÁFICA

	<p>A2. ESTABLECER VALORES INCLUSIVOS</p> <p>*Se tienen expectativas altas sobre todo el alumnado</p> <p>*El profesorado piensa que todo el alumnado es importante</p> <p>*El profesorado intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación de la escuela.</p>	<p>*¿Cuáles considera que son las fortalezas de su grupo de alumnos?</p> <p>*¿Cuáles considera que son las áreas de oportunidad de su grupo de alumnos?</p> <p>*¿De qué manera apoya a los alumnos que enfrentan dificultades para acceder al currículo?</p> <p>*¿Qué tipo de aprendizajes cree favorecer más en sus alumnos?</p> <p>*¿Qué considera usted que pueden lograr sus alumnos en la vida?</p> <p>*¿Qué es lo que más le preocupa en este momento con su grupo de alumnos? ¿Por qué?</p> <p>*¿Qué valores cree transmitirle a través de su forma de trabajo en clase y de relacionarse con ellos?</p>	<p>DIARIO ESCOLAR</p>
<p>POLITICAS INCLUSIVAS</p>	<p>B1. DESARROLLAR UNA ESCUELA PARA TODOS.</p> <p>*El centro organiza grupos de Aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.</p> <p>B2. ORGANIZAR EL APOYO A LA DIVERSIDAD.</p> <p>*Se coordinan todas las formas de apoyo</p> <p>*Las actividades de desarrollo profesional del profesorado les ayudan a dar respuesta a la diversidad del alumnado.</p>	<p>*¿Cuáles son las características generales de su forma de trabajar con los alumnos?</p> <p>*Dentro del trabajo diario ¿Promueve la participación entre pares o en equipo? ¿Cómo los organiza?</p> <p>*¿Se siente satisfecho ante el trabajo que se realiza como colegiado?</p> <p>*¿Existe retroalimentación del trabajo realizado en colegiado?</p> <p>*¿Qué le propondría al director para mejorar la organización de la escuela?</p> <p>*¿Considera que el director conoce sus necesidades como maestro frente a grupo?</p> <p>*¿Por qué decidió ser maestro y sigue ejerciendo esta profesión?</p> <p>*¿Cómo describiría sus primeros años de docencia?</p> <p>*Considerando su formación inicial ¿Qué elementos considera usted que le han servido hasta el día de hoy?</p> <p>*¿Cuáles fueron los últimos cursos o talleres en los que participo?</p> <p>*¿Las temáticas abordadas en ellos le han servido para su práctica? ¿De qué manera?</p> <p>*¿Cree usted que su trabajo es evaluado?</p> <p>*¿Qué elementos considera usted que debería de tomarse en cuenta para su evaluación?</p> <p>*¿Cuáles son las dificultades más frecuentes a las que se enfrenta dentro de su práctica docente?</p> <p>*¿Cómo intenta solucionarlas?</p>	<p>DIARIO ESCOLAR</p> <p>DIARIO ESCOLAR</p>

PRACTICAS INCLUSIVAS	C1. ORQUESTAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE *Las unidades didácticas responden a la diversidad de los alumnos. *Se implica activamente a los estudiantes en su propio aprendizaje *Los docentes planifican, revisan y enseñan en colaboración.	*¿De qué manera elabora su planeación y que elementos la integran? *¿De qué manera considera usted los intereses y características de sus alumnos para el desarrollo de una actividad? *¿Apoya su intervención con recursos didácticos? ¿Cómo cuáles y en que situaciones? *¿Qué estrategias usa para abrir y cerrar un tema determinado? *¿Cómo evalúa los aprendizajes de los alumnos? *¿Qué recursos o apoyos existentes en la escuela considera que han favorecido su trabajo? *¿Qué recursos o apoyos existentes en la escuela considera no son necesarios para su trabajo?	ANÁLISIS DE CONTENIDO
----------------------	--	--	-----------------------

Cuadro 9. Matriz para la recolección de datos.

Fuente: Elaboración propia a partir de las consignas del Index for Inclusion, 2013

Una vez establecido lo que se deseaba investigar, se realizó la aplicación del instrumento a través de una escala de Likert a 15 docentes, 10 de ellos profesores frente a grupo, 1 de apoyo, 2 de asignaturas específicas (educación física e inglés), 1 director y 1 ATP, de igual manera se aplicó una versión para padres de familia a 15 tutores y los alumnos también respondieron una versión del instrumento, se seleccionaron a 15 alumnos de 3º y 5º grado, primordialmente a aquellos que como USAER apoyé en sus procesos de aprendizaje.

Cabe señalar que en el caso de los docentes, se propusieron cuatro valores a cada ítem que fueron “Completamente de acuerdo”, “Casi de acuerdo”, “De acuerdo” y “En desacuerdo”, en el caso de los padres de familia se establecieron cuatro valores pero cuya referencia fueron “Estoy de acuerdo”, “Estoy más o menos de acuerdo”, “No estoy de acuerdo” y “Lo desconozco”, en relación a los alumnos los valores solo fueron tres, “Estoy de acuerdo”, “Estoy más o menos de acuerdo” y “No estoy de acuerdo”, en estos dos últimos actores se modificaron los valores intentando que les resultará más sencillo poder responder y sobre todo apoyándolos a que sus respuestas fueran concretas.

También resultó necesario agregar a la escala de Likert una serie de preguntas abiertas ante la necesidad de recuperar los significados de los actores.

Ya aplicado el instrumento, se realizó el conteo por valor y frecuencia de cada uno de los ítems de todas las baterías aplicadas, para que a través de una matriz de codificación e interpretación de datos se sistematizaran los resultados, lo más significativo de este proceso de evaluación inclusiva fue el análisis crítico que me permitió identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) entendidas como aquellas acciones, prácticas e ideologías que pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él (Ainscow, 2002), por lo que a continuación presentó la matriz con las BAP detectadas en cada grupo de actores implicados en el proceso de la Evaluación Inclusiva.

PERSONAL DOCENTE

CATEGORIA ANALITICA	SUBCATEGORIA	ITEMS	RESPUESTA CONDENSADA				ANALISIS CRITICO (BAP)
			Completamente de acuerdo	Casi de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	
ESTRUCTURA DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	<i>Clima institucional</i>	*El profesorado se trata con respeto tanto del punto de vista humano como desde el profesional.	9	5	0	1	1. En el clima institucional se observa que los docentes establecen relaciones personales de respeto, en relación al a nivel laboral se muestra una cultura insuficiente de autoevaluación individual y colectiva que permita discutir problemas sin generar conflictos así como la toma de decisiones colectivas que permitan la búsqueda de soluciones pertinentes ante diversas situaciones. 2.Los docentes consideran que los espacios y tiempos para generar trabajo colaborativo entre ellos es insuficiente debido a que las Juntas de Consejo Técnico se ocupan para abordar aspectos inmediatos más que como un espacio de propuestas e intercambios colegiados que permitan atender de forma coordinada a la diversidad.
		*Se concede la misma importancia a acontecimientos significativos como el nacimiento, el cumpleaños o fallecimiento de un familiar independientemente del estatus del trabajador.	8	5	2	0	
		* El profesorado se ayuda entre ellos a infundir respeto sin llegar a enfadarse	5	6	3	1	
		* El profesorado se siente cómodo para poder discutir problemas de su trabajo.	1	10	3	1	
		* Los profesores saben a quién acudir cuando tienen un problema.	7	5	3	0	
		*Modifica el profesorado su docencia en respuesta a las recomendaciones recibidas de sus colegas	3	6	5	1	
		* Hay tiempos y espacios suficientes para que el personal de la escuela desarrolle de forma conjunta una colaboración más eficaz.	1	9	2	3	
		* Las Juntas de Consejo Técnico son utilizadas de forma eficiente para generar acuerdos y darle seguimiento a las acciones implementadas como colegiado.	5	9	1	0	
		*Existe trabajo compartido entre los profesores del aula	4	7	4	8	
		*El trabajo en equipo entre el profesorado es un modelo de colaboración para el alumnado.	7	4	2	2	
* Se utiliza la enseñanza colaborativa y el intercambio de reflexiones para apoyar a los docentes en la atención a la diversidad del alumnado	5	7	3	0			
*Se comprometen unos docentes con otros a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación.	6	4	5	0			

		*Se considera que el apoyo para los alumnos que experimentan barreras de aprendizaje y de participación es una responsabilidad de todos los miembros de la escuela.	9	4	1	1	
	<i>Capitalización de capacidades profesionales de los profesores.</i>	* Los profesores analizan las maneras de reducir la apatía y desánimo de los estudiantes a través del aumento de la participación de los alumnos en la programación del aula * El profesorado comparte y aúna conocimientos y habilidades para superar el desánimo y el desorden *El personal docente se capacita y fomenta su propia formación y actualización. *La capacitación y actualización de los profesores se ven reflejados en los resultados académicos de los alumnos.	2	6	5	2	3. Se observa que la profesionalización y actualización docente resulta insuficiente para responder a las necesidades de aprendizaje de los alumnos por lo que resulta difícil reducir el desánimo y el desorden para incrementar el logro educativo.
	<i>Asesoría Académica e iniciativa para el mejoramiento escolar</i>	*El director promueve y coordina la formación del equipo docente. *El director promueve la participación de los profesores y los padres. *El director muestra buen manejo de los conflictos suscitados en la escuela entre profesores y/o comunidad.	4	5	5	1	
	<i>Desarrollo de PETE</i>	* Tiene el profesorado un sentimiento de apropiación del PETE. * Hay una política de apoyo general explícita que está clara para los profesionales del centro y para aquellos que proporcionan apoyos externos al proceso de enseñanza-aprendizaje * Se implica a todo el profesorado en el planteamiento de prioridades para el plan de mejora escolar.	0	7	5	3	4.Se observa que las formas en las que se busca promover la participación de los docentes y padres resultan insuficientes por lo que las decisiones en la resolución de conflictos parecieran ser responsabilidad exclusiva del director
	<i>Conocimiento del contexto y de las necesidades de los alumnos.</i>	* Se tienen en cuenta y son vistas como positivas las diferencias en las estructuras familiares * Se conocen y afrontan las barreras que surgen de las diferencias entre los objetivos formativos de la institución y los de las familias. * Existe una preocupación por parte del profesorado por encontrar recursos y apoyo de todo tipo que le ayuden a orquestar el	2	3	5	5	
			2	7	6	0	
			2	5	5	1	
			1	8	6	0	
			0	9	4	2	
			2	8	4	1	5. Mientras que en el PETE se deben establecer metas compartidas, estas suelen ser solo informadas a los docentes sin que por eso se sientan parte de las decisiones para la mejora escolar por lo que las acciones implementadas pueden estar desarticuladas sin lograr los fines formativos deseados.
			5	6	4	0	
			5	4	6	0	6. Los docentes tienen conocimiento de las características del contexto y necesidades de los alumnos quedándose en el terreno informativo sin analizar, diseñar e implementar acciones que permitan disminuir o afrontar desde el quehacer pedagógico las barreras
			3	7	5	0	
			4	7	4	0	

EFFECTIVIDAD DE LA PRÁCTICA DOCENTE	<i>Expectativas de los profesores hacia las posibilidades de aprendizaje de los alumnos</i>	aprendizaje en el aula * Se analizan todas las barreras que impiden la asistencia a clase, incluyendo las actividades de los alumnos y las de sus familias	6	4	5	0	para el aprendizaje y la participación existentes.
		* Las ausencias desautorizadas de los estudiantes están disminuyendo.	3	8	3	1	
		* Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje	9	5	1	0	7.A pesar de que los docentes intentan motivar a los alumnos en relación a su propio aprendizaje, se identifica el uso de estereotipos como forma de reconocimiento y valoración de los educados por lo que en la respuesta educativa ofrecida existen escasas expectativas de logro.
		* Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo.	9	3	3	0	
		* Se valora el logro del alumnado con relación a sus propias posibilidades en vez de comparación con el logro de los demás	7	3	5	0	
		* Se valora al alumnado que tiene calificaciones bajas como a los estudiantes con logros altos.	9	2	3	1	
		* Se motiva a todo el alumnado a que este orgulloso de sus propios logros y de los demás.	9	2	4	0	
		* Se evita el uso de estereotipos de estudiantes a través de etiquetas generales, especialmente del alumnado con dificultades de aprendizaje	5	6	2	2	
		* Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso.	5	6	3	1	
		* Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje	8	3	3	1	
	<i>Planificación de la enseñanza y estructuración de ambientes de aprendizaje</i>	* La planeación se elabora teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes	6	3	4	2	8. Dentro de la planeación resulta insuficiente la forma en que se toman en cuenta los saberes previos y necesidades de aprendizaje de los alumnos por lo que se dificulta diversificar actividades que permitan involucrarlos de forma activa y responsable en su propio proceso de aprendizaje.
		* Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos previos de los alumnos	2	8	4	1	
		* Son claros para el alumnado los objetivos pedagógicos de las actividades.	0	9	4	2	
		* Se agrupan a los alumnos de forma intencionada para dar respuesta a aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje.	11	3	1	0	
		* Se organizan de vez en cuando los grupos dentro de las clases para que se fomente la cohesión social.	7	5	3	0	
		* El profesorado se dirige hacia los estudiantes con respeto y por su nombre.	9	4	2	0	9.Se observa que parte del profesorado intenta

PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	<i>Clima Áulico</i>	* El alumnado trata al profesorado y personal no docente con respeto, independientemente de su estatus.	5	6	2	2	involucrar a los alumnos para que busquen formas alternas a la violencia en la resolución de conflictos, resultando escasas las estrategias implementadas debido a que las relaciones de respeto entre los miembros de la comunidad educativa son poco solidas generando dificultades en el establecimiento de roles de participación.
		* El alumnado sabe a quién acudir cuando tiene un problema.	6	5	3	1	
		* Se involucra a los estudiantes en la creación de estrategias para prevenir y reducir la violencia.	10	3	1	1	
		* Se involucra a los estudiantes a que se ayuden a resolver las dificultades del aula.	9	3	3	0	
		* Se considera que la violencia puede ocurrir en el centro educativo no sólo entre los alumnos sino entre los docentes, entre los docentes y los alumnos, entre los docentes y los padres.	5	6	2	2	
	<i>Las familias son incluidas en la organización escolar</i>	* El profesorado y el alumnado cuidan el entorno físico del centro.	2	9	2	2	
		* Se respetan mutuamente las familias y el profesorado	2	9	2	2	
		* Las familias están al tanto de las prioridades del plan de mejora del centro.	2	5	4	4	
		* Las familias disponen de una variedad de oportunidades para involucrarse en la escuela.	4	4	6	1	
		* El profesorado intenta establecer vínculos fuertes con los padres y madres.	3	3	9	0	
* El profesorado motiva a las familias para que se involucren en el aprendizaje de sus hijos.	5	4	6	0			

ALUMNOS

CATEGORIA ANALITICA	SUBCATEGORIA	ITEMS	RESPUESTA CONDENSADA			ANALISIS CRITICO (BAP)
			Estoy de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo	
CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	<i>Sentido de comunidad y convivencia</i>	*Me gusta la mayoría de mis clases.	4	10	1	1. Los alumnos consideran a la escuela como un espacio de sociabilidad en la que la mayoría de veces es tratado con respeto, se observa que la respuesta brindada por institución ante sus necesidades de aprendizaje y afectivas son insuficientes generando en algunos alumnos conductas disruptivas o desanimado que dificultan la convivencia y participación de todos.
		*Me gusta estar en la escuela porque aprendo y me divierto.	6	9	0	
		*Mi maestra (o) me habla con respeto y por mi nombre.	10	4	1	
		*Generalmente me esfuerzo para realizar todas las actividades escolares.	9	5	1	
		*Cuando me siento triste o tengo algún problema conozco a quien dirigirme para estar mejor.	7	5	3	
		*En mi salón hay niños que agreden física y verbalmente en diferentes actividades y espacios.	10	5	0	
		*Cuando tengo un problema con algún compañero, mi maestra (o) nos escucha y orienta.	11	4	0	
		*En esta escuela he conocido a buenos amigos que me apoyan y ayudan cuando lo requiero.	10	4	1	
		*En las clases, la maestra (o) nos organiza de diferentes formas para trabajar en equipo.	10	3	2	
		*Mi maestra (o) permite que entre compañeros nos apoyemos para poder realizar las actividades.	8	5	2	
GESTIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA COLABORACIÓN	<i>Organización de la enseñanza.</i>	*En las clases, me permiten participar cuando pido mi turno y escuchan mis ideas.	5	9	1	2. A pesar de que se reconoce la disposición de los maestros para apoyar a los alumnos en sus tareas escolares agrupándolos de diferentes formas, en la práctica docente se visualiza aun la transmisión de conocimientos al determinar las formas de participación y aprendizaje de los alumnos.
		*Cuando tengo un problema con mi trabajo escolar, mi maestra (o) me explica otra vez y me apoya.	10	3	2	
		*Creo que mi maestra (o) nos atiende a todos por igual, no tiene consentidos.	7	6	2	
		*Me siento bien conmigo mismo cuando hago de manera correcta mis actividades.	12	3	0	
		*Cuando no asisto a clases, mi maestra (o) me pregunta sobre las razones de mi ausencia.	11	4	0	

PADRES DE FAMILIA

CATEGORIA ANALITICA	SUBCATEGORIA	I T E M S	RESPUESTA CONDENSADA				ANALISIS CRITICO (BAP)	
			Estoy de acuerdo	Estoy más o menos de acuerdo	No estoy de acuerdo	Lo desconozco		
CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	<i>Sentido de comunidad y convivencia.</i>	*De las escuelas de la comunidad, esta se ajusta a mis necesidades y por eso la elegí.	15	0	0	0	1. A pesar de que la escuela se ajusta a las necesidades de las familias se observa que en ella permean prácticas arbitrarias como una forma de solucionar conductas disruptivas en los alumnos por lo que en la convivencia el respeto existe de forma insuficiente.	
		*Mi hijo (a) se siente contento (a) de asistir a esta escuela.	7	5	2	1		
		*Considero que el personal de esta escuela es amable, respetuoso y accesible con todos.	9	5	1	0		
		*Considero que en la escuela todo el personal trata de manera respetuosa y justa a cada alumno de acuerdo a sus necesidades y características.	8	5	1	1		
		*La familia que se involucra apoyando en la escuela y a sus hijos es valorada y reconocida por el colegiado.	13	2	0	0		
		*Si un alumno agrede o insulta de forma reiterada deberían de expulsarlo de la escuela de forma definitiva.	1	7	5	2		
PRACTICAS EDUCATIVAS QUE RESPONDEN A LA DIVERSIDAD	<i>Estrategias para favorecer el aprendizaje y la participación de todos.</i>	*Considero que la disciplina de la clase se basa en el respeto y en el dialogo.	9	3	1	2		2. A pesar de que las familias reconocen que los docentes motivan a los alumnos hacia su propio aprendizaje, refieren que las formas de comunicación que se establecen con ellas son insuficientes al centrarse en el aspecto informativo y en el que de forma inconstante se generan acuerdos tomando en cuenta sus observaciones.
		*Considero que todos los alumnos son motivados para favorecer su propio aprendizaje.	11	3	1	0		
		*El personal docente me orienta sobre el apoyo que requiere mi hijo (a) para incidir en su aprendizaje desde casa.	10	3	2	0		
		*La escuela nos informa constantemente sobre las acciones que emprenden para favorecer el aprendizaje de mi hijo (a) así como aquellas que salvaguardan su integridad.	7	5	1	2		
		*Cuando requiero información sobre el progreso de mi hijo (a) sé a quién dirigirme.	10	4	1	0		
		*Si comento con algún profesor las dudas e inquietudes acerca del desempeño de mi hijo (a) tengo la seguridad de que voy a ser atendido y se tomarán en cuenta mis observaciones.	8	6	1	0		

Cuadro 10. Matriz de interpretación y codificación de datos. Fuente: Elaboración propia, 2013

Resulta pertinente señalar que también se realizó un análisis del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) de la institución donde se realizó la presente investigación, el cual desde el discurso oficial contiene “un conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo-docente de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en, con y para la comunidad educativa” (SEP, PETE 2006:10), en el documento se analizaron varios aspectos.

El primero fue el identificar si los indicadores de logro propuestos por dimensión estaban siendo considerados en el PETE institucional, en un segundo momento visualizar si los indicadores de calidad propuestos por Cynthia Duk en el Modelo de Evaluación Inclusiva estaban presentes considerando que el PETE debe de estar diseñado bajo la premisa de responder a las necesidades de todos los estudiantes y finalmente, hacer un balance de lo deseado y lo existente en la escuela por lo que a través de un análisis documental se determinaron las BAP existentes en la ruta de consecución de metas y objetivos planteados como institución, que a continuación se señala:

DIMENSION	CONTENIDO		ACCIÓN	ANALISIS CRITICO (BAP)
	OFICIAL INCLUSIVO (SEP)	MODELO (Cynthia Duk H.)	ACTOR	
PEDAGOGICA CURRICULAR	A.5. Los directivos y docentes demuestran un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.	*Revisión y selección de contenidos curriculares.	ASPECTOS FAVORECER A <i>1. Las maneras de planear y organizar la enseñanza.</i> 1.1 Se propiciarán acciones que permitan habilitar la biblioteca escolar y atender con actividades pedagógicas las debilidades en lectura que presentan los alumnos. 1.2 Se trabajaran diversas estrategias de aprendizaje para obtener mejor desempeño en ENLACE, una mejor posición competitiva para que se cumpla con el perfil de egreso. <i>2. La realización de acciones educativas adicionales o distintas a lo indicado en Planes y Programas de</i>	1. Se identifica que aunque un aspecto a mejorar son las formas de planificación, ésta se visualiza como una acción que busca incrementar los resultados de ENLACE lejos de considerarla como una forma de generación de aprendizajes en atención a la diversidad, lo que pudiera disminuir el marco de acción e iniciativa del docente ante la exigencia de resultados cuantitativos.
	A.8. Los docentes demuestran capacidad crítica para la mejora de su desempeño a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.	*Retroalimentación de la actividad académica.		
	A.9. Los docentes planifican sus clases considerando alternativas que tomen en cuenta la diversidad de sus estudiantes.	*Identificación de necesidades académicas de los alumnos.		
	A.10. Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.	*Planificación de las actividades por parte de cada profesor.		
	A.11. Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, sus esfuerzos y logros.	*Expectativas respecto a las posibilidades académicas de los alumnos.		
	A.12. Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa como parte de su información.	*Orientaciones hacia el aprendizaje		

	<p>A.14. En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.</p> <p>A.15. La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del ambiente.</p> <p>A.16 La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales tales como la solidaridad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.</p>	<p>*Inserción en la vida escolar, influencia en las diversas áreas del quehacer de la escuela.</p> <p>*Clima escolar y de aula.</p>	<p><i>estudio.</i></p> <p>2.1. Se propiciará la producción e interpretación de textos que les permitan comprender el mundo y reorganizar su propio pensamiento.</p> <p>RESPONSABLES:</p> <p>*Profesores frente a grupo *Responsable del PNL *USAER *Director</p>	
--	---	---	--	--

DIMENSION	CONTENIDO OFICIAL INCLUSIVO	MODELO (Cynthia Duk H.)	ACCIÓN ACTOR	ANÁLISIS CRÍTICO (BAP)
<p>DIMENSION ORGANIZATIVA</p>	<p>A.1. La comunidad escolar comparte una visión de futuro, planea sus estrategias, metas y actividades y cumple con lo que ella misma se fija.</p> <p>A.3. El personal directivo, docente y de apoyo trabaja como un equipo integrado con intereses afines y metas comunes.</p> <p>A.2. El director ejerce liderazgo académico, organizativo-administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar.</p> <p>A.4. Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y aplican conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.</p> <p>A.21. La escuela promueve el desarrollo profesional de su personal dentro de su propio centro, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje</p> <p>A.13. La escuela se abre a la integración de niñas y niños</p>	<p>*Metas compartidas, consenso y trabajo en equipo.</p> <p>*Liderazgo, capacidad de promover y mantener iniciativas de mejoramiento.</p> <p>*Capitalización de capacidades profesionales de los docentes.</p>	<p>ASPECTOS FAVORECER A</p> <p>1. <i>La forma de organizar el funcionamiento de la escuela y la asignación de responsabilidades a los diferentes actores de la escuela, el consejo técnico escolar, su organización y funcionamiento.</i></p> <p>1.1. Se organizará la participación en comisiones, ceremonias y concursos, así como las propuestas por Educar para la Paz, PNL y 6 líneas de trabajo.</p> <p>2. <i>La formación y actualización de los docentes para fortalecer sus competencias didáctico-pedagógicas, entre muchas otras.</i></p> <p>2.1 Se promoverán talleres de actualización y/o</p>	<p>2. El PETE de la institución focaliza la asignación de comisiones como una forma de organizar el funcionamiento de la escuela, sin que por ello se promueva la toma de decisiones colegiadamente para que estas se puedan asumir de manera responsable, además de que la profesionalización y capacitación de los docentes responde de forma insuficiente a las necesidades específicas de sus aulas ya que en las Juntas de Consejo Técnico se cumplen con los requerimientos inmediatos y no con los relacionados a la vida académica propiamente.</p>

	<p>con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presenten alguna discapacidad y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.</p> <p>A.19. Los alumnos se organizan y participan activamente en las tareas sustantivas de la escuela.</p> <p>A.20. La comunidad escolar se autoevalúa, realiza el seguimiento y evaluación de sus acciones, busca la evaluación externa y las utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.</p> <p>A.22. La escuela participa en una red de intercambio con otras escuelas para fortalecer la mejora de la práctica docente, directiva, de los aprendizajes de los alumnos y de relación con los padres de familia.</p> <p>A.23. La escuela se abre a la sociedad y le rinde cuentas de su desempeño fundamentalmente en el logro de los propósitos educativos, la administración de recursos y la difusión de la información.</p>	<p>*Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos</p> <p>*Estructuras de ambientes de aprendizaje</p> <p>*Responsabilidad por el desarrollo y resultados del propio curso</p> <p>*Trabajo con la comunidad, creación de capital social a través de la construcción de redes.</p> <p>*Participación e implicación de la comunidad educativa</p>	<p>capacitación en asesorías dentro de las Juntas de Consejo Técnico Escolar.</p> <p>2.2. Se dará seguimiento a las necesidades detectadas en el diagnóstico grupal así como el plan didáctico de los docentes y a su avance programático.</p> <p>RESPONSABLES: *Director *ATP *Profesores frente a grupo</p>	
--	---	---	--	--

DIMENSION	CONTENIDO OFICIAL INCLUSIVO H.)	MODELO (Cynthia Duk)	ACCIÓN ACTOR	ANÁLISIS CRÍTICO (BAP)
DIMENSION ADMINISTRATIVA	<p>A.6. Se cumple con el calendario escolar, se asiste con puntualidad y se aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza.</p> <p>A.7. La escuela mejora las condiciones de infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza-aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa,</p>	<p>*Uso eficaz del tiempo, ritmo sostenido.</p> <p>*Uso eficaz de recursos de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>ASPECTOS FAVORECER A</p> <p>1. <i>Las formas de planeación de las actividades escolares, la administración y uso del tiempo de las personas y las jornadas escolares.</i></p> <p>1.1. Se asignarán los grados y grupos de acuerdo a sus intereses y desempeño</p>	<p>3. A pesar de que se reconoce la importancia de la planeación de actividades administrando el tiempo y los recursos humanos y materiales de la institución, se enfatiza escasamente en las formas en que el docente pueda encontrar en éstos la oportunidad de realizar eficazmente su quehacer</p>

	iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.		docente 2. <i>Asignación de funciones y responsabilidades al personal así como la evaluación de su desempeño.</i> 2.1. Se reconocerá públicamente el desempeño exitoso de los docentes a través de notas laudatorias, en las evaluaciones de carrera magisterial y en la ficha escalafonaria anual. RESPONSABLES: *Director *ATP	pedagógico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
--	--	--	---	---

Cuadro 11. Análisis documental del PETE.

Fuente: Elaboración propia, 2013

Con la realización de este cuadro no se intentó determinar o calificar de correctas o incorrectas acciones o decisiones institucionales ni mucho menos evaluar a las personas por sí mismas, se trató de indagar sobre las múltiples relaciones que existen dentro de la realidad educativa y de la que como docentes, de manera particular, formamos parte y contribuimos a que existan. Es por eso que en este arduo proceso de investigación no bastó con recolectar datos a través de instrumentos o técnicas, ya que por sí mismas no nos dicen nada si desde luego no se interpretan, sin embargo, resultan ser un insumo indispensable donde cuanti y cualitativamente denotan la existencia de aspectos que merecen ser identificados y reconocidos por su importancia.

Justo un dilema como profesor investigador es que al inicio sabemos que “algo” anda mal, lo intuimos o vivimos, no obstante, en ocasiones no sabemos lo que realmente es e incluso tampoco sabemos nombrarlo, ya que desde nuestra subjetividad formamos parte de la realidad que queremos cambiar y es a través de la Investigación-acción que personalmente puede comprender los diversos factores que generaban que en la institución donde se realizó la investigación, existiera una relación respetuosa entre los docentes pero no de trabajo cooperativo, así como una forma de convivencia entre los estudiantes permeada de violencia y una lucha constante de la escuela con el entorno en donde las nulas expectativas de logro habían llevado a los docentes a cansarse pues el desánimo obstaculizaba transformar no sólo la práctica profesional sino que también laceraba la vida personal.

Cabe señalar que en ningún momento se trató de buscar causa-efecto ni caer en determinismos sino resignificar la realidad que vivíamos los docentes dentro del quehacer educativo, es por eso que problematizar se convirtió en un proceso complejo en el que se fue delimitando lo que se deseaba investigar, ya que en el ámbito educativo existen múltiples significados y factores que le dan vida a nuestro ser docente sin embargo, estudiar una parte de la realidad nos abre un abanico de

posibilidades para seguir cuestionándonos y en un futuro iniciar con un nuevo proceso para la generación de conocimientos.

Problematizar fue entonces, un periodo en donde me cuestiono y clarifico mi objeto de estudio, lo que implicó un gran esfuerzo para localizar el problema de investigación por lo que significó poner sobre la mesa todos los datos y la información recabada con su respectiva interpretación e intentar dilucidar las múltiples relaciones existentes entre lo que se descubrió, desde niveles micro hasta macro sociales ya que en el ámbito educativo no se puede reducir un hecho a lo inmediato, sino justamente encontrar en él la riqueza multireferencial.

La complejidad de la problematización radica en que nos da la posibilidad de formular el problema pedagógico pues éste “desencadena el proceso de generación de conocimiento, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión” (Sánchez Puente, 1993:2), es decir, delimitó el camino y me permitió llegar a un destino certero, aunque no bastó con desentrañar las relaciones existentes en él, formularlo se convirtió en un proceso cognitivo arduo ya que regularmente se estructura a través de una pregunta y ésta debía de contener lo que verdaderamente le iba a dar sentido a la investigación ya que se corría el riesgo de abarcar con muchas interrogantes que a su vez le dieran vida a otros problemas pedagógicos que por el momento resultaban imposibles resolver o averiguar.

Como docente investigador fue necesario reflexionar sobre mi práctica para generar ideas que rompieran con mis propios paradigmas o ideologías que en ocasiones generaban exclusión, ya no se podía ser consumidor o ejecutor de las ideas de otros que alejados del aula o de una escuela diseñan proyectos, en muchas ocasiones inviables dado la especificidad de nuestras necesidades como profesionales de la educación, se trató entonces de convertirme en lo que Dewey (1993) llama profesorado práctico reflexivo, es decir, en una docente capaz de teorizar su práctica y sólo es posible cuando se camina por veredas diferentes a las que se conocen.

Ante esto, resultó fundamental no perder el sentido del proceso de investigación pues considerando la modalidad narrativo biográfica se habla de dos formas que avanzan paralelamente; por un lado, ya identificado el problema pedagógico se comenzó a visualizar una manera de incidir en él para transformar la realidad vivida pero por otro lado, se respetaron los recursos propios de la narrativa para dar a conocer las reflexiones, introspecciones y anhelos de cambio.

Fueron justo, éstos anhelos de cambio los que me posibilitaron trazar un horizonte de acción, es decir, un futuro que permitiera recuperarme como sujeto si deseaba, según Zemelman (1992) cumplir con el cometido de reconstruir la propia realidad actuando en ella para dejar de ser víctima de las circunstancias, es decir, se necesitaba transitar de ser espectador a ser actor, considerando un marco de acción que más que delimitarnos nos enriquece al concretar la manera en que nos posicionamos dentro de nuestra práctica educativa.

Es así que en la narrativa educativa debe de existir por un lado una estructura clara en cuanto a la trama (problema pedagógico), intriga (problematización), diacronía (acontecimientos educativos) y

sincronía (elementos analíticos) ya abordados a lo largo de este informe e introducir, por otro lado, una morfología estética cuidando el significado de las palabras y la comunicabilidad del relato.

Si bien es cierto que el docente se convierte en relator y protagonista al mismo tiempo, se debe de tener claridad en que se escribe para los demás, por lo que se exige que exista una concordancia teórica, temática y sincrónica ya que el tiempo narrativo es esencial y uniforme.

Es ante esta búsqueda de claridad y validez que siempre se tuvo presente que contar experiencias no es describir lo que sucedió sino valorar y explorar alternativas e interrogantes sobre esta fatalidad (Suarez, 2004), significó entonces, generar un proceso de intercambio a través de la exposición de acontecimientos o procesos sociales significativos por los cuales estamos en el mundo y formamos una identidad individual y grupal con un sentido de pertenencia.

De esta manera, relatar la experiencia vivida exigió adentrarse en la memoria ya que los recuerdos según Ricour (2000) no están ordenados cronológicamente ni por orden de importancia, sin embargo, distinguir entre los pequeños acontecimientos y los giros de la existencia nos permite estabilizar los significados que buscamos traer al presente a través de actos de introspección.

Es así que la presente narrativa no sólo exigió concordancia en la línea expositiva sino también comunicabilidad pues el principal reto que se tiene al ser narrador es construir la realidad en y con la sociedad ya que resignificamos el pasado, valoramos el presente y vislumbramos el futuro pues pensar en la propia historia implica reflexionar en ella.

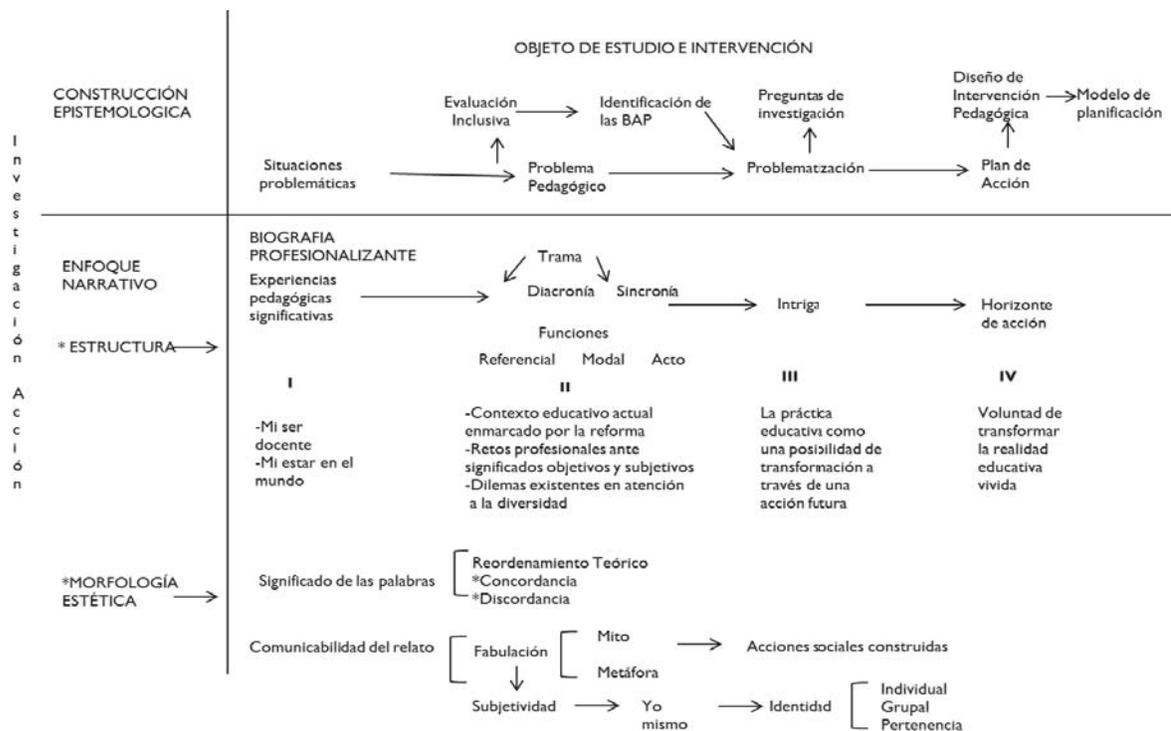
La riqueza de los relatos autobiográficos no radicó entonces en dejar ver mi vida privada sino “en ser un testimonio de la existencia inscrita en la historia con los cuales se reconstruye un espacio social” (Lindón, 1999:305) es por eso que la fabulación describe un contexto (vida institucional), plantea los dilemas de los actores (formas arbitrarias de poder, invisibilidad de sus actores, intervención educativa individualizada, baja autoestima profesional, logro educativo insuficiente) e implica reflexionar sobre sus prácticas sociales, así el mito le da sentido a lo vivido ya que estructura acontecimientos en función de valores y concepciones del mundo a través de experiencias individuales y sociales en el que una metáfora colectiva articula mi yo con el futuro.

Ante esta necesidad de comunicabilidad, la metáfora se convirtió en un recurso indispensable de creación de significado ya que es un núcleo semántico pues constituye una forma creativa y no pertinente a una referencia habitual de términos por lo que nace con ella una nueva referencia y por lo tanto, un nuevo sentido de la realidad narrada.

Para Leclerc (2009) la metáfora poetiza lo cotidiano transportando sobre la trivialidad de las cosas a la imagen que asombra, sin embargo, esto va más allá de buscar únicamente la estética en el relato pues compromete a crear sentidos diferentes ya que sólo a través de la impertinencia de la predicación extravagante (Ricoeur, 1980) es que surge una nueva pertinencia semántica capaz de volver cercanos términos aparentemente incompatibles. Y mejor aún, que activen en el lector de la narrativa la imaginación y por consiguiente a reescribir la realidad. Es ante esto, que en el siguiente esquema se muestra la relación existente entre la construcción epistemológica y el enfoque narrativo que orientó este proceso de investigación-acción.

Cuadro 12. Construcción epistemológica y enfoque narrativo.

Fuente: Elaboración conjunta en el seminario "El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención III". 2013



1.2 DISEÑO Y CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Concreción curricular como horizonte de futuro...

Es así que en el horizonte de futuro resultó indispensable diseñar un plan de acción en el que se determinara no sólo lo que se deseaba transformar, sino también las posibilidades o rutas viables para poder hacerlo, implicó un acto de reflexión y análisis sistematizado en la planificación que según López Melero (2004) es el proceso lógico de pensamiento de carácter superior que nos permite pensar lo que vamos a hacer creando itinerarios mentales, elaborando un plan de acción y ejecutándolo, evaluar lo que hemos hecho y como lo hemos hecho, por lo que fue necesario ordenar y categorizar lo que se pretendía cambiar de la realidad vivida eligiendo un modelo de planificación pues de éste dependió el marco de intervención.

Dada la importancia de un planteamiento pedagógico de aceptación y respeto a la diferencia, se consideró relevante guiar la intervención de éste proceso de investigación-acción bajo el modelo de planificación de Arnaiz (2004) referido a la Unidad Didáctica⁴⁵ ya que involucra una mirada global e integral en la que invita a una organización escolar en la que se planteen metas comunes,

⁴⁵ Existen de igual manera otros dispositivos didácticos con los cuales se pueden haber desarrollado la intervención, tales como la Unidad Didáctica de Pere Pujolas, los Proyectos de Investigación de López Melero y los Centros de Interés de Rebeca Anijovich, sin embargo, el modelo elegido involucra a toda la comunidad educativa dada la responsabilidad que existe como escuela para responder a la diversidad del alumnado no sólo cognitiva sino también lingüística y cultural, visualiza la importancia del trabajo interdisciplinario y cooperativo entre los docentes.

convicciones, anhelos y valores compartidos, pues si es la escuela la que genera las barreras para el aprendizaje y la participación será quizá ella la responsable de intentar eliminarlas o disminuirlas.

Es por eso que en una escuela inclusiva se debe de reconocer la importancia de que todos y cada uno de los actores se sientan incluidos desarrollando un sentido de pertenencia que posibilite su participación, de ésta manera la unidad didáctica permitió generar mayores oportunidades de aprendizaje al promover la cooperación y el respeto al considerar las características y necesidades de todos, enfatizando por supuesto una filosofía de aula en la que cada niño pudiera aprender y tener éxito.

Este modelo de planificación tiene supuestos que indican lo que significa educar en y para la diversidad en los que de acuerdo a Arnaiz (2004) destacan los siguientes:

- a) El ejercicio de los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho.
- b) Reflexionar sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje personalizando la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos.
- c) Educar en una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes en las relaciones de los alumnos dentro y fuera de la escuela.
- d) La realización de un proyecto educativo y curricular de centro atento a las diferencias individuales y de unas programaciones áulicas que permitan concretar acuerdos institucionales previamente establecidos.

De igual manera, Ainscow (1999) propone ante este modelo estrategias de atención a la diversidad que en la planeación deben considerarse entre las cuales se destacan las siguientes:

- a) Iniciar las situaciones de aprendizaje reconociendo los conocimientos, y habilidades existentes.
- b) Planificar teniendo en cuenta los miembros de la clase a través de un proceso de personalización.
- c) Considerar las diferencias como oportunidades para el aprendizaje intentando superar el fracaso.
- d) Se deben promover estrategias didácticas en las que se utilicen los recursos disponibles en el centro para utilizarlos de forma eficaz y comprensiva.
- e) Se requiere desarrollar un lenguaje común a través del trabajo en grupo e intercambio de experiencias.
- f) Creación de condiciones de apoyo y liderazgo eficaz implicando a la comunidad escolar.

Los aspectos arriba señalados permitieron realizar una programación de aula considerando que la unidad didáctica no es exclusiva de este espacio de intervención, sin embargo, fue la posibilidad de concretar la intencionalidad pedagógica con la que se buscaba generar cambios y avanzar en el logro de una educación de calidad.

Así, la unidad didáctica es entendida como una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje completo en la que se deben precisar objetivos, contenidos, actividades de

enseñanza aprendizaje y criterios y actividades para la evaluación; si bien es cierto que la responsabilidad de atención a la diversidad es de todos los actores educativos, el docente, ante la planificación bajo estas premisas debe de coordinarse con otros profesores para intervenir en diferentes áreas curriculares alcanzando un nivel de interdisciplinariedad, procurando respetar las características de los elementos que la constituyen presentados a continuación:

- **Objetivos:** Deben de contemplar el desarrollo de capacidades, actitudes y valores y ser explicitados de manera que se puedan alcanzar en diferente grado, y que en congruencia con el currículo oficial corresponde a los aprendizajes esperados.
- **Contenidos de aprendizaje:** Incluyen los conceptuales, procedimentales y actitudinales recibiendo la misma importancia.
- **Actividades de enseñanza-aprendizaje:** Deben ser diversas al igual que su nivel de complejidad y modalidades de ejecución en el que se traten transversalmente los contenidos.
- **Agrupamientos:** Se deben de incluir diversas modalidades de trabajo y flexibilización de los grupos.
- **Materiales:** Deben asegurar la participación de los alumnos considerando sus características, gustos y preferencias.
- **Evaluación:** Debe de dar cuenta de la consecución de los aprendizajes esperados programados, tener claridad en los instrumentos que se van a utilizar y una adecuada temporalización.

En el siguiente cuadro se muestran los elementos que constituyen una unidad didáctica como modelo de planificación.

Nombre de la Unidad:	
Campo de formación:	
Competencia (s):	
Grado:	Bloques:

Aprendizajes Esperados	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos Actitudinales

Actividades de enseñanza	Espacios	Agrupamientos	Temporalización de las actividades

Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Temporalización de la evaluación

Cuadro 13. Unidad Didáctica.

Fuente: Elaboración propia a partir de las consignas pedagógicas de Pilar Arnaiz. 2004

Así como resultó fundamental reconocer lo que se quería transformar y determinar las formas de hacerlo, igual de importante fue elegir un espacio de acción pues dependiendo de los actores implicados y la viabilidad del proyecto fue que se pudo concretar un plan de intervención.

Por lo que para ésta propuesta se definió trabajar primordialmente con los docentes en las Juntas del Consejo Técnico Escolar, ya que éste espacio se convirtió para ésta administración, en una condición necesaria para la mejora escolar debido a que se le otorga a los maestros la confianza para analizar, deliberar y tomar decisiones sobre sus propias y particulares problemáticas vividas en sus centros.

Por lo tanto se esperaba que los Consejos Técnicos Escolares se convirtieran en una herramienta organizativa que transformara las relaciones profesionales de los docentes a través de la promoción del trabajo colaborativo para la resolución de retos que se presentan en su práctica, apelando a la posibilidad de tomar decisiones de manera colegiada y responsable.

Ante esto, se crearon Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares en los que se establecieron propósitos generales de los cuales primordialmente tres se relacionaron de manera directa con la propuesta de intervención diseñada, los cuales fueron:

- Revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora.
- Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas.
- Fortalecer la autonomía de la gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos.

Atendiendo a estas disposiciones y en función de la barrera identificada que desencadenó un plan de intervención, en los siguientes cuadros se expone lo que se pretendió cambiar y favorecer en los docentes, sin desatender a los educandos y padres de familia así como las competencias a desarrollar.

QUE QUIERO	PARA QUE	COMO	POR QUE
<p>Formas de participación y toma de decisiones colectivas por medio de la deliberación.</p> <p>*La deliberación influye en los procesos decisionales colectivos al generar encuentros y acuerdos considerando el intercambio de ideas, reflexiones y argumentos ante la búsqueda de soluciones de orden común. Más que el consenso se privilegia la posibilidad de que convivan intereses distintos a través de una discusión razonada y respetuosa</p>	<p>Una comunidad de aprendizaje en donde los actores educativos establezcan acciones coordinadas y responsables como resultado de un proceso decisional que apunte a un bienestar común.</p>	<p>A través del aprendizaje dialógico por el cual se orienten las acciones de los diversos actores educativos valorando la experiencia compartida, el intercambio de ideas y las propuestas de cambio ante la búsqueda de soluciones.</p> <p style="text-align: center;">TECNICAS PARA FAVORECER EL DIALOGO</p> <p style="text-align: center;">1. PIENSA, FORMA PAREJA Y COMENTA</p> <p style="text-align: center;">2. RUEDA DE IDEAS</p>	<p>Es importante tener una perspectiva de futuro en la que se construya una escuela deseada por todos en donde los valores como solidaridad, equidad e igualdad luchen contra cualquier forma de autoritarismo, discriminación y exclusión</p>

<p>por lo que se requiere desarrollar competencias cognitivas, comunicativas y emocionales para participar de manera constructiva y responsable.</p> <p>Competencias cognitivas: *Tomar diversas perspectivas *Creatividad ante la solución de problemas *Evaluación de alternativas y consecuencias posibles.</p> <p>Competencias comunicativas: *Escucha atenta *Asertividad *Comunicación expresiva</p> <p>Competencias emocionales: *Comportamiento pro-social y cooperación. *Autorregulación y toma de decisiones</p>		<ol style="list-style-type: none"> 3. GRUPOS DE CONVERSACION PARA HABLAR, PAGAR FICHA. 4. ENTREVISTA EN TRES PASOS 5. DEBATES CRITICOS. 	
---	--	---	--

Cuadro 14. Principios curriculares de la propuesta.

Fuente: Elaboración conjunta en el seminario "El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención III". 2013

A partir de los principios curriculares anteriormente especificados, existió la necesidad de vincular de manera concreta las competencias básicas propuestas por Bolívar (2008) debido a su importancia formativa al intentar asegurar el capital cultural mínimo con las propuestas de la Reforma Integral de la Educación Básica con la intención de delimitar el horizonte de acción, por lo que de igual manera, sin olvidar las razones por la que se diseñó la propuesta, se generó una tercera competencia la cual resultó ser el eje de intervención de los tres actores educativos en donde se desea incidir, quedando organizada la propuesta de intervención de la siguiente manera:

COMPETENCIAS BASICAS ANTONIO BOLÍVAR	COMPETENCIAS PARA LA VIDA RIEB	COMPETENCIA (GENERADA)
<p>INTERACTUAR EN GRUPOS SOCIALMENTE HETEROGENEOS. *COMPETENCIA PARA LA AUTONOMIA E INICIATIVA PERSONAL. Posibilita actuar con un criterio propio para desarrollar acciones elegidas responsabilizándose de ellas. Comprende la posibilidad de idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto. Implica relacionarse y cooperar con los demás gestionando y resolviendo conflictos.</p> <p>ACTUAR CON AUTONOMIA *COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADADANA Posibilita vivir en sociedad ejerciendo una ciudadanía democrática, actuando en un contexto amplio. Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales.</p>	<p>*COMPETENCIAS PARA EL MANEJO DE SITUACIONES. Referidas a la toma de decisiones asumiendo sus consecuencias para desarrollar un proyecto de vida.</p> <p>*COMPETENCIAS PARA LA CONVIVENCIA Desarrollo de habilidades sociales, trabajo colaborativo, acuerdos y reconocimiento a la diversidad.</p> <p>*COMPETENCIAS PARA LA VIDA EN SOCIEDAD. Actuar con juicio crítico a través de los valores y normas sociales y culturales, a favor de la democracia, el derecho, la legalidad y la erradicación de la</p>	<p>*COMPETENCIAS PARA EL RESPETO Y VALORACION DE LA DIVERSIDAD. Reconoce la identidad individual y colectiva promoviendo la inclusión de todos a partir del respeto de las diferencias y de una comunicación efectiva que permita la cooperación y participación ante la búsqueda de soluciones de diversos problemas.</p>

Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.	discriminación.	
--	-----------------	--

Cuadro 15. Competencias generales a desarrollar.

Fuente: Elaboración propia, 2013

A partir de las competencias generales, fue necesario delimitar las competencias específicas de acuerdo al actor educativo con el que se iba a intervenir debido a los espacios y tiempos otorgados para la aplicación de la propuesta, además de considerar sus necesidades formativas para que de manera paralela se pudiera construir el sueño que motivó la intervención que era construir una comunidad de aprendizaje, por lo que se muestran en los siguientes cuadros.

PARA DOCENTES:

COMPETENCIAS DOCENTES	ESTANDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE (SEP)	COMPETENCIA DOCENTE (GENERADA)
<p>PERRENOUD (2004) *Trabajar en equipo Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</p> <p>*Participar en la gestión de la escuela Organizar y hacer evolucionar en la misma escuela, la participación de los alumnos.</p> <p>*Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión. Prevenir la violencia en la escuela. Participar en la creación de reglas de vida común, referentes a la disciplina de la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Desarrollar el sentido de responsabilidad, solidaridad y el sentimiento de justicia.</p> <p>*Organizar la propia formación continua. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros. Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Aceptar y participar en la formación de los compañeros.</p> <p>CIMELLAS M.J. (2002) *Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario</p> <p>CANO, E. (2005) *Establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver conflictos.</p>	<p>AMBITO 2. DESARROLLO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE</p> <p>*Promueve la interacción con las y los alumnos para el logro de aprendizajes. *Favorece el trabajo colaborativo entre los estudiantes para construir el aprendizaje.</p> <p>AMBITO 4. DESARROLLO PROFESIONAL.</p> <p>*Analiza de manera personal y colectiva su desempeño profesional *Participa en procesos individuales y colectivos de formación continua y superación profesional. *Desarrolla acciones de mejora continua de su practica con base a los resultados del análisis individual y colectivo</p>	<p>AUTOESTIMA PROFESIONAL</p> <p>Reflexiona sobre su práctica docente y reconoce en ella la necesidad de generar acciones de mejora colectiva a través de la deliberación y cooperación con sus pares.</p>

Cuadro 16. Competencias específicas a desarrollar en los actores educativos.

Fuente: Elaboración propia, 2013

En el caso de los educandos, siempre se consideraron los aprendizajes esperados de acuerdo al bloque y al grado, priorizando desde luego la competencia específica que se deseaba favorecer en

ellos, por lo que a continuación se presenta un ejemplo de cómo se organizaron las unidades didácticas:

PARA ALUMNOS:

Asignatura: Formación Cívica y Ética	Grado: 4°
---	------------------

BLOQUES	APRENDIZAJES ESPERADOS	APRENDIZAJE ESPERADO (GENERADO)
Bloque II: “El ejercicio de mi libertad y el respeto de los derechos propios y ajenos”	Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho y lo ejerce con responsabilidad. Regula su conducta con base a compromisos adquiridos de forma libre y responsable.	Identifica formas adecuadas de expresar sus sentimientos y autorregular sus acciones por medio de la deliberación para la resolución de situaciones de conflicto.
Bloque IV: “México: un país regulado por leyes”	Explica los beneficios de la vida democrática.	
Bloque V: “Participación ciudadana y convivencia pacífica”	Analiza las causas de conflictos cotidianos y propone mecanismos de solución pacífica. Describe algunas formas de participación social y política que los ciudadanos pueden utilizar para comunicar necesidades, problemas y demandas colectivas.	

Debido a que con los padres de familia no existen contenidos específicos o únicos que abordar, estos se diseñaron en colegiado con mi compañera de USAER y la Trabajadora Social en función de desarrollar competencias parentales orientadas por el conocimiento que teníamos del contexto socio-familiar de la comunidad donde intervenimos, sin descuidar desde luego, el aprendizaje esperado generado que a continuación se presenta:

PADRES DE FAMILIA:

APRENDIZAJE ESPERADO (GENERADO)
Se implican de un modo eficaz en la construcción de una dinámica familiar de convivencia positiva que incida en las expectativas de logro de sus hijos considerando su participación en el proceso educativo.

1.3 MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVO BIOGRÁFICA. ASPECTOS A CONSIDERAR

Una vez identificado el problema pedagógico y su estrecha relación con la barrera para el aprendizaje y la participación, derivada del proceso de evaluación inclusiva y cuya eliminación o disminución apoyaron el proceso de construcción de la propuesta de intervención fue necesario hacer un primer corte de la narrativa, debido a que no se puede perder de vista que los relatos deben comunicar la experiencia, sin embargo, ésta modalidad de investigación compromete a leer y releer lo ya relatado con la intención de que los sentidos y significados estuvieran debidamente presentes.

Es por eso que considerando que la investigación narrativa biográfica es de corte interpretativo, se identificó la necesidad de incluir datos más allá de los superficiales y solo subjetivos, pues así lo refiere Bolívar (2001) cuando nos dice que la narrativa debe de estar integrada por datos observacionales, relatos que los informantes cuentan, relatos escuchados por quienes investigan y sustentado por modelos teóricos, es decir, una vez relatada la experiencia por la cual surge la necesidad de intervenir, se debían considerar los datos que de ella emanaran, sin embargo, fue pertinente evaluar lo que se tenía construido e identificar las ausencias en la propia narrativa, para lograrlo elabore la siguiente ruta:

- Reconocí la importancia de los datos recabados u observados pero con sentido, releendo la narrativa para tratar de disminuir la ilusión de inmediatez, pues no todo es pertinente aunque para mí resultaba importante.
- Si bien es cierto que soy narradora, investigadora y protagonista de mi propia historia, reconocí que el relato de mi vida y experiencia escolar es importante en la medida en que ayude a comprender mi contexto socio-histórico y la trama de relaciones humanas que constituyen mi vida y la de los otros en ella, por lo que debía seguir rescatando según Bolívar (2001) un Modelo Procesual pues éste contribuye a la lógica del desarrollo y enlace de acontecimientos además de un Modelo Estructural que diera cuenta de las condiciones en las que hoy día se desarrolla la práctica docente.
- Por otro lado, no se trató sólo de restituir las voces de los otros sino de resituárlas en el contexto sociocultural en la que subyacen, es decir, el relato es polifónico pero no se trata sólo de hacer aparecer a otros actores sino de interpretar sus significados personales y sociales para evitar generar juicios de valor que lejos de develar la realidad califiquen a los demás.
- Fue preciso delimitar o concretar dimensiones de análisis que centraran mi atención en una parte de la realidad relatada pues la Ilusión Biográfica según Bordieu (2011) nos puede llevar a sobre estimar el relato de vida por sí misma, y no por los desplazamientos, ubicaciones y posiciones frente a espacios sociales desde mi ser docente, fue importante reflexionar los diversos escenarios en los que he estado pero de acuerdo a las dimensiones de análisis.
- Fue pertinente considerar dentro de mi relato los aspectos que posibilitaron la representatividad o generalización, es decir, aquellos en los que no sólo soy yo frente al mundo como profesora, sino también la de otros que independientemente de su formación o experiencia profesional vivían esas angustias e incertidumbres que dieron significado al relato en la narrativa además de actuar en lógicas de plausibilidad y credibilidad, pues no se trata de contar todo, sino de contar lo que tenga un sentido socialmente construido.
- Aunque incluí a otros en mi narrativa, resultó necesario presentárselos al lector, es decir, caracterizar quienes son y cómo actúan considerando nuestra propia cultura docente intentando hacer una triangulación de datos ya que no se trataba de hacerlos aparecer sino hacerlos co-protagonicos de la historia.

- Leer y releerse resultó ser una posibilidad para expresar de forma clara lo que deseaba comunicar, fue importante estar y a su vez desprenderse de lo que se había escrito, transitar del pasado al presente, del presente al futuro y del futuro al pasado con orden, congruencia y credibilidad dado que los aspectos a relatar no son lineales ni causales.

Con esto, conjeturo que la narrativa sin duda es un arte, tan es así que no existen estilos únicos para comunicar, sin embargo, si debe de existir un compromiso para no sólo retratar la realidad sino también buscar transformarla, no se trataba de la cantidad de relatos escritos, sino de qué y para que se escribían, hubo que regresar al inicio, autoevaluar lo que existía y guardar por el momento lo que resultaba impertinente.

1.4. INSTRUMENTOS PARA LA RECOGIDA DEL DATO EMPÍRICO.

Una vez identificadas las ausencias en la narrativa y ante la necesidad de incluir datos de diferente naturaleza, el mismo proceso de investigación permitió reconocer que la sistematización era fundamental en la medida en que se intentó analizar y reflexionar de manera crítica y propositiva el objeto de estudio y potenciar la comprensión de la realidad vivida, de esta manera la sistematización posibilitó generar conocimiento en la medida en que la recolección de datos, la reconstrucción ordenada, coherente y jerarquizada de ellos me permitió interpretar el cumulo de significados que socio históricamente se indagaron en la realidad educativa.

Es por ello que ante el gran reto cognitivo que implicaba sistematizar recurrí a instrumentos metodológicos que según Bolívar (2001) nos permiten explicar las dimensiones del pasado y su influencia en situaciones actuales así como las acciones deseables de transformación del futuro, por lo que dichos instrumentos pueden ser variados en función de lo que se pretende reflexionar e interpretar.

Por lo que para éste proyecto de investigación se decidió utilizar cuatro instrumentos sin descartar la utilización de otros en la medida en que se avanzara en éste proceso, sin embargo, como un punto de inicio se eligió el Diario Autobiográfico, Entrevista Biográfica Profesional, Trayectoria de vida y Carpeta Docente, cada uno con una finalidad diferente a partir de sus particularidades, pero que en común se eligieron para que dieran cuenta de las condiciones en las que se fue desarrollando mi práctica docente en relación a un horizonte de futuro que se deseaba alcanzar y a un proceso de transformación permanente.

A continuación presentaré de manera concreta una caracterización de los instrumentos y las formas en que fueron aplicados:

- *Entrevista Biográfica Profesional*: Este instrumento me permitió un intercambio abierto y reflexivo en tanto que el investigador coproduce el relato junto al entrevistado. Si bien es cierto que existen diferentes tipos de entrevistas dependiendo del tipo y estructura de las preguntas, para éste proceso de investigación se eligieron las semiestructuradas ya que no resultaban fundamentales las respuestas de hechos sueltos o aislados, sino más bien argumentos con sentido a partir de la experiencia.

Bolívar (2001) menciona que la entrevista Biográfica Profesional permite que el docente focalice la percepción subjetiva de su propio desarrollo a través de una mirada retrospectiva que da cuenta de su identidad y de los valores y percepciones que lo acompañan. Éste instrumento fue aplicado a 8 profesores de la institución donde se aplicó la propuesta de intervención con la firme idea de indagar sobre las representaciones de su propia práctica docente, perspectivas futuras, formas en que participan en la escuela y la interacción con su contexto de trabajo, la relación que establecen con los alumnos y sus familias y las oportunidades de aprendizaje que genera.

- *Trayectoria de Vida:* Este tipo de instrumento me permitió identificar los momentos o circunstancias que son significativas en el trayecto profesional docente, además de poseer la cualidad de mostrar quien es, que lo caracteriza o define, que lo motiva y angustia, y comparar las experiencias con otros actores que comparten similitudes dentro de la realidad estudiada. Éste instrumento fue aplicado a 10 docentes con diferentes años de servicio con la intención de indagar los contrastes y discrepancias de una misma realidad.
- *Diario Autobiográfico:* Este instrumento me permitió registrar de manera reflexiva mis propias experiencias durante todo el periodo de intervención, tuvo un carácter descriptivo en donde sólo anote lo que me resultaba significativo, permeado de mis opiniones, sentimientos, interpretaciones y la voz de los otros ante los sucesos vividos con los diferentes actores educativos. El diario se convirtió en un recurso indispensable en la medida en que no sólo se indagaba en la realidad sino que me permitió reflexionar en mi propia práctica ya que a diferencia del relato oral, escribirlo me permitió dejar huella de sucesos que en la memoria la mayoría de veces se esconden.
- *Carpeta Docente:* Este instrumento según Domingo (2001) es un retrato individualizado de una persona como profesional ya que promueve un proceso reflexivo de la propia práctica y en relación a los otros, además de que me permitió sistematizar algunos de los productos obtenidos a lo largo de la intervención, puntualizando que cada elemento que lo constituyó tuvo razón de ser de acuerdo a un significado particular y global. Fue dividido en tres partes de acuerdo a las intervenciones realizadas paralelamente.

1.5. MARCO METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DEL DATO EMPÍRICO

Indagar sobre una parte de la realidad no tiene sentido si de una manera lineal o causal se buscan remedios, culpables o paliativos a los problemas detectados, finalmente toda investigación debe de aportar a la sociedad dado que el conocimiento debe de ser por y para un bien común, de esta manera, generar una propuesta de intervención, aplicarla y sólo explicar lo que sucedió limita la experiencia, en ésta lógica, para comprender la realidad educativa indagada se tuvo que hacer un ejercicio de interpretación, comenzando con el trato directo y natural del dato empírico recabado en el proceso anterior.

Resultó necesario identificar todos los escenarios, las condiciones, las experiencias y las relaciones existentes entre ellas obtenidas a través de la investigación, sin limitarse a pensar sólo en los

aspectos que funcionaron o no, que aunque éstos fueron importantes, la finalidad era dar cuenta de la realidad particular vivida, dentro del contexto donde existió la necesidad de intervenir con la intención de transformarla y sobre todo, otorgando su justa y necesaria importancia a la subjetividad de los actores que participaron en este proceso y comprendiendo la relación de ellos con mi propia forma de ser y estar en el mundo.

Ciertamente la tarea de investigar se convirtió en artesanal en la medida en que se trató de dar una lectura del mundo, tejiendo y entretejiendo los hallazgos que de ella resultaron, sin embargo, a pesar de que se partió de la realidad siempre se tuvo la claridad de que ésta nunca podría ser agotada por lo que para comenzar a sistematizar el dato empírico, se delimitó lo que resultaba significativo para ésta investigación en función de los propósitos que de un inicio la motivaron, debido a esto existió la necesidad de regresar a los instrumentos elegidos previamente para la recolección de datos e identificar en ellos su pertinencia y cualidad pues de otra manera la investigación será “nefasta en cuanto que el procedimiento cualitativo base su interpretación sobre pocos elementos” (Bardin, 2002:88), además de carecer de seriedad epistémica.

Una vez realizada la saturación de la información se continuó con el proceso metodológico avanzando a la fase del análisis del dato empírico para tener la posibilidad de identificar categorías empíricas que pudieran ser interpretadas a través de categorías teóricas. Ante esto, fue importante definir un método que me permitiera, según Bardin (2002), realizar un análisis de contenido por lo que la propuesta de manera particular, y a partir de lo que me resultó significativo quedó de la siguiente manera:

A) ORGANIZACIÓN DEL ANÁLISIS

Un elemento clave en esta fase fue justamente la elaboración de criterios que orientaron la búsqueda del dato empírico a partir de lo que se deseaba denotar en la investigación y en congruencia con el objeto de estudio, los utilizados en el presente trabajo fueron los siguientes:

- Identificar las formas más comunes de aniquilación de los sujetos y su subjetividad.
- Localizar los dilemas y tensiones presentes en la práctica docente
- Analizar las dificultades que existen para que los sujetos vivan en comunidad.
- Identificar la posición que asumen los diferentes actores educativos dentro de la institución.
- Identificar las formas de comunicación imperantes entre los diversos actores educativos.
- Analizar las condiciones que posibilitan y obstaculizan el trabajo cooperativo.
- Indagar sobre las oportunidades de participación que se generan en la institución y permitan la inclusión de los sujetos.
- Identificar las prácticas educativas excluyentes dentro y fuera del aula.
- Indagar sobre los sentidos de las acciones de los sujetos.

Una vez delimitados los criterios y elegidos los documentos que fueron pertinentes, resultó indispensable realizar una lectura superficial para tener un contacto no forzado con ellos y así constituir *un corpus* (Bardin, 2002) que serviría para ser analizado, por lo que para su elección se

requirió no obviar ninguno (regla de exhaustividad), elegir algunos que englobaran a otros (regla de representatividad), elegirlos a partir de los criterios definidos con anterioridad (regla de homogeneidad) y sobre todo, buscar congruencia conforme al análisis que se deseaba realizar (regla de pertinencia).

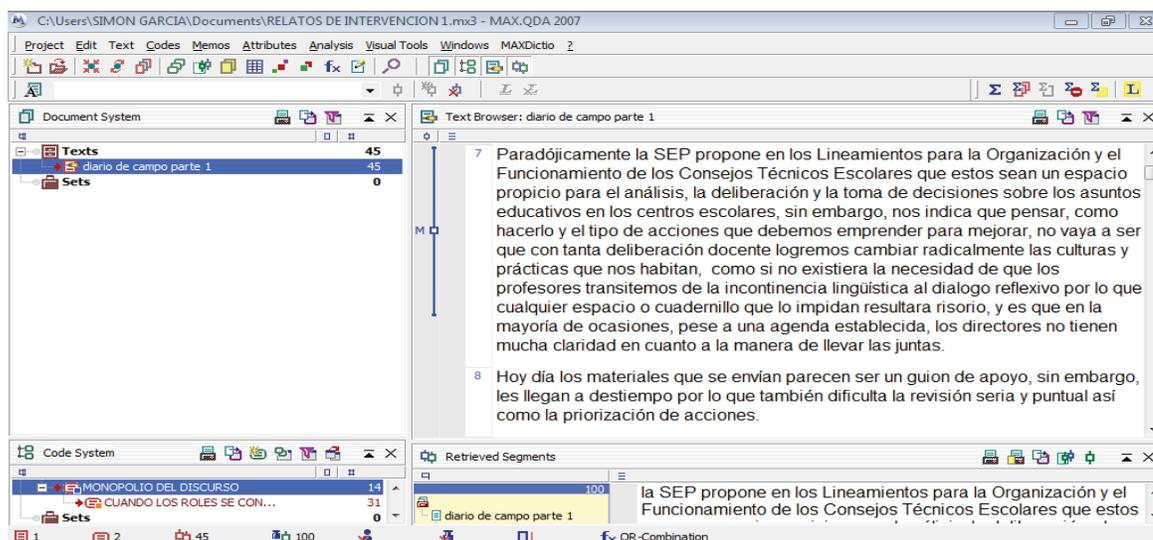
Aunado a esto, fue importante visualizar que a pesar de la importancia de nuestra subjetividad, el proceso de investigación exigió permitirle a la información recabada y seleccionada tener vida propia, es decir, privilegiar un procedimiento exploratorio en tanto que no existía un análisis preconcebido que intentara sólo comprobar o dar cuenta de la practicidad de la propuesta de intervención.

B) LA CODIFICACIÓN.

Cuando el *corpus* fue definido, se tuvieron presentes dos aspectos fundamentales, el porqué y el para que de su elección pues aun con el material más basto y pertinente, por sí mismo se corría el riesgo de aparecer desarticulado o descontextualizado de la investigación por lo que fue necesario darle utilidad a la información a través de técnicas que la descompusieran y de teoría que la comprendiera, de esta manera se avanzó a la codificación que según Bardin (2002) es el proceso por el cual el dato empírico puede ser sistematizado y agregado a unidades que permitan precisar su contenido, por lo que se identificaron unidades de registro y de contexto, a partir de esto, se decidió codificar el dato empírico de la siguiente manera:

- Se utilizó la unidad de registro por ser la significación y segmento de contenido empleando un análisis temático en cuanto que permitió identificar los núcleos de sentido además de escudriñar entre “las motivaciones, opiniones, actitudes, valores y creencias” (Bardin, 2002:80) de los actores por lo que las entrevistas o conversaciones fueron útiles. Por último, se consideró la unidad de personaje sólo si se reiteraba su presencia y resultaba indispensable para interpretar la realidad indagada.
- En cuanto a la unidad de contexto, es importante decir que permitió la comprensión de la unidad de registro en la medida en que sitúa su significación en segmentos de mensaje más amplios, en este caso lo que interesaba distinguir era la presencia y/o ausencia de elementos con sentido así como la intensidad de su aparición, por lo que el diario autobiográfico permitió identificar los elementos del lenguaje implícito y explícito.

Éste proceso de codificación se apoyó de la aplicación MaxQDA que es un software de análisis de textos cuya intención radica en tratar de manera simultánea la información seleccionada, sistematizándola; en este caso la unidad de análisis o de registro fue el código y la unidad de contexto fue el color por el que se ubicó el segmento de los mensajes en los diferentes instrumentos, una vez organizados los sentidos se identificaron categorías y subcategorías empíricas que posibilitaron iniciar su comprensión a la luz de la teoría.



*Cuadro 18. Identificación de unidades de análisis y de contexto en la aplicación del MaxQDA.
Fuente: Elaboración conjunta en el seminario "Políticas Educativas: Integración e Inclusión".2014*

A partir de esta sistematización surgieron las siguientes categorías empíricas:

CATEGORIA EMPÍRICA A

CUANDO LOS ROLES SE CONVIERTEN EN UNA CAMISA DE FUERZA: DESPOJO DE LA SUBJETIVIDAD.

***CÓDIGO: EJERCICIO DE PODER**

-**Ordenes imperativas** («No les pido, les ordeno entregar su planeación»)

-**Aniquilación de expectativas** («La imprevista llegada del cuadernillo para el CTE elimino nuestras posibilidades en decidir»)

-**Fiscalización de la acción docente** («Una estrategia del supervisor fue reunirnos en una sola escuela para observar el trabajo»)

***CÓDIGO: PAREDES INSTITUCIONALES**

-**Formas de organización** («Se trata de aceptar invitaciones no mandatos»)

-**Violencia institucional** («Lo que más nos lastima es la falta de reconocimiento que existe por parte de las autoridades»)

***Subcódigo: Uso del tiempo** (« Con visitas del supervisor para cerciorarse de que no perdiéramos el tiempo»)

***CÓDIGO: DEBERES Y DILEMAS ÉTICOS**

-**El rol asignado** («Cada quien centrado en sus actividades»)

-**Somos mirados** (« Como maestra de USAER en ocasiones viví aparte, basto con darme una oportunidad, un mirar distinto al otro»)

-Capitalización de competencias docentes (« En ese momento cubrí los requisitos para esta profesión...ahora me doy cuenta de que me faltó seguir estudiando...esta profesión es para gente que no tiene compromisos y tiempo»)

SUBCATEGORIA EMPÍRICA

EL MONOPOLIO DEL DISCURSO

***CÓDIGO: EL SILENCIO COMO CULTURA**

-Falta de validez («Mi intervención siempre es colocada al final de la agenda, ya que según el supervisor resulta innecesaria dado que los cuadernillos son suficientes y vastos para orientar nuestro trabajo»)

-Censura («No me gusta lo que dice maestra, y menos viniendo de usted»)

CATEGORIA EMPÍRICA B

PAR VIVIR EN COMUNIDAD ES NECESARIO CEDER EL LUGAR: DESLOCALIZAR LA ALTERIDAD.

***CÓDIGO: SENTIDO DE COMUNIDAD Y CONVIVENCIA**

-En la escuela se aprende (“Me divierto mucho y aprendo”, “En mi escuela aprendemos y jugamos, también aprendemos a convivir”, “Aquí estudio y aprendo a respetar a las personas”)

-Me cuidan y respetan (“Me siento bien y segura porque la maestra nos cuida”, “Yo me siento confiable porque la maestra de USAER se preocupa por las personas lastimadas”, “Aunque la maestra me regañe me trata bien”)

-Interés presente: (“Las actividades son interesantes y me divierto mucho”, “Las actividades de USAER son interesantes aunque difíciles”, “Son muy interesantes y nos enseña a ser mejores niños”.

-Lo que me gustaría: (“Que la maestra se aprendiera los nombres porque se le olvidan”, “La maestra es casi perfecta pero me gustaría que nos hablara por nuestro nombre”, “Que a todos nos llame por nuestro nombre”.

***SUBCÓDIGO: LAS FAMILIAS TAMBIÉN VALEN.**

-Oportunidades de participación (“Nunca había participado en un taller porque pensaba que era una pérdida de tiempo. Si se repitiera la oportunidad aunque sea desvelada asistiría y traería a mi esposo”, “Me gustó muchísimo el taller, gracias a la escuela por preocuparse por nuestros hijos y organizar estas actividades. Gracias a las maestras por su excelente trabajo y hacer que cada jueves saliéramos de aquí con nuevos aprendizajes y experiencias agradables”)

-**Aprendí a valorarme** (“El taller de padres es bueno para tener valoración personal, valorarse tal como es y ayuda a subir el autoestima y saber cómo entender a los hijos, me gusto, seguiré asistiendo”)

- **La escuela de mis hijos** (“Antes había participado en talleres pero se me hacían muy aburridos, ahora veo a la escuela con mayor confianza por la gente que trabaja con nuestros hijos”, “Definitivamente miro diferente a la escuela, ahora veo más la necesidad de mis hijas”)

-**Necesidad de reconocimiento** (“Las maestras ponen todo de su parte para que nosotros mejoremos cada día. Hacerme pensar que estoy en esta vida, no solo para ser mamá. Tengo un universo de oportunidades”, “Hay que reconocer las virtudes de todos los integrantes de la familia y escuela”)

***CÓDIGO: HABLAR SIN GRITAR**

-**Saber decir lo que pienso** (“Aprendí que tengo que hablar en primera persona, yo tengo, yo puedo, yo me equivoco, no hablar por los demás”, “Aprendí que es vital saber comunicarnos de manera adecuada para resolver las diferentes situaciones que vivo y mejorar mi vida”)

-**Escuchar y poner atención:** (“Aprendí lo importante que es aprender y escuchar y a valorar los sentimientos de las personas” “Aprendí sobre la importancia que tiene el saber escuchar y entender las necesidades de los demás”)

-**Dialogando nos entendemos mejor:** (“Aprendí que dialogando nos entendemos mejor, las palabras son mejores que los gritos que no te dejan ni te llevan nada bueno”, “Lo que más me gusta es la manera clara y directa de la maestra Gloria”)

***CÓDIGO: LA ESCUELA QUE DESEO**

-**Organización compartida** (“Deseo una escuela que en su organización refleje la coordinación de cada uno de los docentes para formar alumnos responsables”, Deseo una escuela donde los docentes compartan sus experiencias de trabajo”)

-**Necesidad de cambio** (“Hoy sé que es importante ver a los alumnos de forma integral, me preocupa trabajar el aspecto humano”, “Debo acercarme a los demás, identificar y modificar cuando me equivoque, disciplina, organización y sistematización de la planeación”)

-**El presente de la profesión docente** (“La profesión docente es un gran compromiso ya que la mayoría de los padres se han olvidado de sus hijos”, “Vivimos en una sociedad más violenta en donde los jóvenes tienen menos oportunidad de continuar sus estudios” “Hay más desgaste en esta profesión, nos enfrentamos a niños difíciles”)

-**Miedos ante el futuro** (“Nuestra función como docentes se ha visto minimizada por esto de la reforma y se ha perdido credibilidad en nosotros”, “El impacto de desempleo para los maestros traerá consecuencias sociales que vislumbrarán un futuro con grandes problemas”)

ANEXO 2. EJEMPLOS DE PLANEACIONES.

DOCENTES

Nombre de la Unidad: "En la escuela todos somos importantes"
Competencia general: Reflexiona sobre su práctica docente y reconoce en ella la necesidad de generar acciones de mejora colectiva a través de la deliberación y cooperación con sus pares.
Competencias específicas: Creatividad ante la solución de problemas, Evaluación de alternativas y consecuencias posibles, Escucha atenta, Asertividad, Comportamiento pro-social y cooperación.

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

Aprendizajes Esperados	Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos Actitudinales
<p>Reconoce la importancia de valorar a la diversidad promoviendo la inclusión de todos a partir del respeto de las diferencias.</p> <p>Propone acciones de mejora individual y colectiva con una actitud de responsabilidad con base al análisis y reflexión de la realidad vivida en la escuela.</p> <p>Promueve una comunicación efectiva que permita la cooperación y participación de todos ante la búsqueda de soluciones de problemas comunes de la práctica docente.</p> <p>Identifica las fortalezas y debilidades con las que cuenta para la generación de ambientes de aprendizaje inclusivos.</p>	<p>Identifica los elementos que constituyen a un diagnóstico escolar y reconoce las necesidades y fortalezas detectadas en su evaluación inicial.</p> <p>Conoce los elementos curriculares de una planeación que permite la atención a la diversidad y los compara con los que utiliza en su práctica cotidiana.</p> <p>Distingue los recursos que le posibilitan generar un ambiente de aprendizaje inclusivo e identifica lo que en su realidad no lo son.</p> <p>Reconoce en la evaluación la oportunidad de tomar decisiones individuales y colectivas para la mejora del aprendizaje así como un recurso de análisis para su propia práctica docente.</p>	<p>Utiliza los resultados de la evaluación inicial para diseñar estrategias que le permitan iniciar de manera favorable sobre las necesidades detectadas.</p> <p>Diseña una sesión de trabajo considerando la diversificación de actividades que le permitan incluir a todos sus alumnos</p> <p>Elabora una relación de aspectos a modificar en la organización de su aula y diseña otros para posibilitar un ambiente de aprendizaje inclusivo.</p> <p>Señala los logros y las áreas de oportunidad que existen en su aula y práctica docente planificando alternativas de cambio construidas colectivamente.</p>	<p>Reflexiona sobre los recursos formativos con los que cuenta y con los que requiere para dar respuesta a las necesidades de su aula y escuela.</p> <p>Valora la importancia que tiene el reconocimiento de las características y necesidades de sus alumnos para el diseño de una planeación.</p> <p>Se interesa por incluir estrategias y materiales diversos que favorezcan la participación de todos alumnos</p> <p>Reflexiona sobre la importancia de la participación de todos en la generación de aprendizajes y aprecia las oportunidades de trabajo cooperativo.</p>

Actividades de enseñanza	Espacios	Agrupamientos	Temporalización de las actividades
<p>Presentación de la propuesta "Transformemos a la escuela en una comunidad de aprendizaje"</p> <p>Sesión 1. "La escuela que queremos" Inicio Se comenzará con una actividad de cuenta cuentos utilizando el texto "La víbora que tenía comezón" de Milly Cohen. A través de una "Rueda de Ideas" los docentes responderán con una palabra o una oración breve sobre una pregunta que recupere los sentimientos expuestos en el texto. Se explicará brevemente sobre la necesidad que existe de sentirnos parte de un grupo, de ser aceptados por una comunidad o por un grupo de compañeros.</p> <p>Desarrollo Los docentes se organizarán por equipos esporádicos a través de "Busca y encuentra" en donde fragmentos de frases se repartirán intentando formar equipos de cuatro al reunir la frase original. Se les motivará a reflexionar sobre la escuela que les gustaría tener invitándolos a escribirlo para comentarlo en sus compañeros de equipo para que posteriormente un porta voz comparta con el resto de los equipos sus conclusiones. Se les pedirá que de manera individual respondan dos preguntas, ¿Con que competencias cuento para enriquecer a este colectivo? ¿Qué competencias necesito desarrollar para enriquecer a este colectivo? ¿De qué manera puedo satisfacer estas necesidades para cooperar en la transformación de mi escuela en una comunidad de aprendizaje? A través de "Para hablar, paga ficha" cada maestro responderá alguna de esas preguntas, todas sus respuestas se pegaran en un rotafolio grupal.</p>	<p>Reunión de Consejo Técnico Escolar de Septiembre.</p> <p>Biblioteca escolar.</p> <p>Aula de medios</p> <p>Aula de medios</p>	<p>Se dará de forma general</p> <p>Grupo clase sentados en el suelo.</p> <p>Equipo esporádico</p> <p>Grupo clase</p>	<p>20 min. Aproximadamente.</p> <p>20 min. Aproximadamente</p> <p>20 min aproximadamente</p> <p>20 min. aproximadamente</p>

<p>Cierre En plenaria se concretarán las necesidades educativas identificadas para poder formar una comunidad de aprendizaje considerando desde las de orden organizativo hasta las curriculares. Se motivará a los profesores a priorizar solo algunas y proponer posibles acciones de manera individual y colectiva que permitan la mejora del aprendizaje en tiempos precisos, además de la realización de un contrato de aprendizaje en grupo.</p>	Aula de medios	Grupo clase	20 min. aproximadamente
<p>Sesión 2. "Educar en y para la diversidad"</p>	<p>Reunión de Consejo Técnico Escolar de Octubre</p>		
<p>Inicio Se iniciará con la lectura de un cuento utilizando el texto "El purito y la raya" de Mariana Pellegrino, invitándolos a reflexionar sobre el personaje que les gustaría ser y por qué exponiendo sus ideas a través de "Para hablar, pagar ficha". Se les invitará a reflexionar sobre la diversidad que habita en nuestras aulas y a mencionar algunas de las características de nuestros alumnos.</p>	Cancha de futbol rápido	Grupo Clase sentado en el piso	15 min. Aproximadamente
<p>Utilizando la técnica de "Piensa, forma una pareja y comenta" se generarán dos preguntas básicas ¿De qué manera reconozco la diversidad en mi aula? ¿De qué manera respondo a la diversidad de mi aula?</p>	Cancha de futbol rápido	Parejas	15 min. Aproximadamente
<p>Desarrollo En plenaria se compartan algunas de las ideas expuestas en parejas, principalmente por aquellos que aún tienen ficha para pagar y se identifiquen semejanzas, diferencias o posibles inquietudes en sus respuestas.</p>	Aula de medios	Grupo clase	15 min. Aproximadamente
<p>Se organizarán mesas de trabajo conformándolos de forma heterogénea, proporcionándoles el texto de "Sobre la atención a la diversidad" de Pilar Analtz solo abordando los aspectos de características de un aula inclusiva y estrategias para atender a la diversidad.</p>	Aula de medios	Equipo esporádico	35 min. Aproximadamente
<p>A través de la técnica TGT participaran los diferentes integrantes del equipo tratando de responder no sólo los aspectos leídos sino vinculándolos a aspectos cotidianos de su práctica. Se les solicitará proponer a través de un "Torbellino de ideas" posibles temas transversales a considerar en una planificación</p>	Espacios diferentes	Parejas	30 min. Aproximadamente

<p>para que por parejas de grado desarrollen una sesión considerando los aspectos antes abordados.</p>			
<p>Cierre Se comentarán en plenaria las dificultades encontradas ante la realización de la planificación y se motivará para un intercambio de ideas o sugerencias por parte del resto del colectivo docente. Se invitará a reflexionar de manera individual sobre las debilidades de la práctica docente en relación a la planificación anotándolas en un rotafolio grupal.</p>	Aula de medios	Grupo clase	15 min. Aproximadamente
<p>Sesión 3. "Aprendiendo juntos en un aula diversificada"</p>	<p>Reunión de Consejo Técnico Escolar de Noviembre</p>		
<p>Inicio Se iniciará con la proyección de un cortometraje titulado "La mancha de grasa" invitándolos a anotar los aspectos o frases que les parezcan relevantes. A través de "Toma de apuntes por pareja" los maestros comentarán sobre los aspectos rescatados y redactarán una sola idea, esta se elegirá al azar para ser comentada en el colectivo.</p>	Aula de medios	Grupo clase	30 min. Aproximadamente
<p>Desarrollo Se cuestionará acerca de la relación que existe entre los ambientes de aprendizaje y la atención a la diversidad a través de una "Rueda de ideas". Se organizarán mesas de trabajo conformándolos de manera heterogénea a través de "Adivina quién", mostrándoles una imagen problematizadora en la que no existe un ambiente de aprendizaje positivo, a través de "Resolución estructurada de problemas" intentaran identificar el problema principal, propondrán diversas soluciones y evaluarán las posibles consecuencias de las soluciones.</p>	Aula de medios	Parejas	10 min. Aproximadamente
<p>Realizaran un mapa mental con una posible ruta de mejora en función a las diversas soluciones propuestas y se compartirán en grupo.</p>	Aula de medios	Equipo esporádico	30 min. Aproximadamente
<p>Cierre Considerando la realidad de sus aulas, cada profesor realizará una lista de aspectos que debe modificar para poder generar un ambiente de aprendizaje inclusivo y mostrarle al colectivo las</p>	Aula de medios	Equipo esporádico	30 min. Aproximadamente
<p></p>	Cancha de futbol	Individual	20 min. Aproximadamente

estrategias que implementará para poder hacerlo.			
<p>Sesión 4: "Evaluando nuestras fortalezas y posibilidades para aprender"</p> <p>Se espera la participación de la Doctora en Educación Especial Milly Cohen, del Museo memoria y Tolerancia con la finalidad de reflexionar sobre la importancia de la participación de todos en la construcción de metas comunes y en la generación de aprendizajes.</p>	<p>Reunión de Consejo Técnico Escolar de Enero</p> <p>Teatro</p>	Diversas formas de agrupamiento	4 hrs. Aproximadamente

Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Temporalización de la evaluación
<p>*Reconoce en la práctica cotidiana las características y necesidades de su grupo de alumnos y diseña estrategias de intervención diversificada que le permiten incluir a todos y favorecer el aprendizaje cooperativo.</p> <p>*Participa de manera activa y propositiva en las juntas de Consejo Técnico Escolar cooperando y dialogando con sus diferentes pares.</p>	<p>Rubrica con los siguientes aspectos:</p> <p>*Nivel de cooperación en las actividades de grupo.</p> <p>*Nivel de análisis y reflexión sobre las temáticas abordadas.</p> <p>*Nivel de vinculación de su realidad con las posibilidades de cambio.</p> <p>Portafolio</p>	<p>*Evaluación inicial</p> <p>Ideas previas sobre los aspectos abordados en las sesiones.</p> <p>*Evaluación formativa</p> <p>Durante el desarrollo de la unidad (Rubrica y portafolio)</p> <p>*Evaluación sumativa.</p> <p>Al término de la unidad, elaboración de una planeación considerando todos los aspectos trabajados durante las sesiones.</p>

PADRES

<p>NOMBRE DE LA UNIDAD: "Descubriendo nuestras fortalezas participando con los demás"</p> <p>COMPETENCIA ESPECIFICA (5): Toma de diversas perspectivas, creatividad en la solución de problemas, Escucha atenta, Asertividad, Compromiso pro-social y cooperación, Autorregulación y toma de decisiones.</p>
--

CONTENIDOS DIDACTICOS

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p>APRENDIZAJE ESPERADO (GENERADO)</p> <p>Construye una imagen positiva de si mismo al reconocer su identidad de género y promueve la convivencia basada en el respeto y aceptación de las diferencias.</p> <p>Se implican de un modo eficaz en la construcción de una dinámica familiar de convivencia positiva que incida en las expectativas de logro de sus hijos considerando su participación en el proceso educativo.</p>	<p>Identifica las emociones que obstaculizan y/o favorecen la resolución de conflictos en diferentes contextos.</p>	<p>Maneja de manera asertiva sus emociones ante la solución de conflictos.</p>	<p>Valora las ideas y sentimientos de los demás ante situaciones individuales y colectivas.</p>

Actividades de enseñanza	Espacios	Agrupamientos	Temporalización de las actividades
SESIÓN 1: YO, MI HISTORIA, MIS AFECTOS Y MI VIDA.			
<p>Inicio Se realizará un encuadre del taller para informar debidamente a los padres sobre la actividad en la que participaran, de igual manera se establecerán las reglas dentro del grupo. Los padres participaran a través de "" para se conozcan y se inicie la etapa de integración del grupo.</p>	Aula de medios	Grupo clase	15 min. Aproximadamente
<p>Desarrollo Se comenzara con una actividad de cuenta cuentos con el texto "La dona que queria ser churro" de Milly Cohen en la que se enfatizará la importancia de reconocerse a sí mismo. Se les invitara a que elijan una posición y lugar cómodo para darse tiempo a sí mismos y reflexionar sobre las siguientes preguntas: ¿Qué recuerdas de tu niñez? ¿Cómo era tu escuela? ¿Quiénes eran tus amigos y amigas? ¿A qué maestro recuerdas con cariño? Se les motivará a escribir lo que reflexionaron sobre los aspectos relacionados a su infancia.</p>	Aula de medios	Grupo clase	20 min. Aproximadamente
		Individual	10 min. Aproximadamente
			10 min. Aproximadamente
<p>Cierre Los padres compartirán de forma voluntaria su experiencia y los sentimientos presentes al generar la actividad así como identificar si estos aun permean en su vida actual.</p>	Aula de medios	Grupo clase	20 min. Aproximadamente
SESION 2. "ME RECONOZCO, ME ACEPTO Y ACEPTO A LOS DEMAS"			
<p>Inicio Los padres participaran en la actividad "Si para mí, no para mí" en donde se promueva la capacidad de elegir lo que desean.</p>	Aula de medios	Grupo clase	15 min. Aproximadamente

<p>Desarrollo Se comenzara con una actividad de cuenta cuentos con el texto "La jeringa que no era feliz" de Milly Cohen en la que se enfatizará la importancia de reconocerse y revalorar lo que para otros significamos. Los padres responderán los cuestionamientos de la técnica inicial pero enfatizando los aspectos que reconocen que no les gustan y ¿Cómo hacer para cambiarlo? Se colocaran esos aspectos en los espacios de trabajo, y los padres de manera voluntaria elegirán uno y anotaran su propuesta de mejora.</p>	Aula de medios	Grupo clase	15 min. Aproximadamente
		Individual	15 min. Aproximadamente
<p>Cierre Se dialogará y reflexionara junto a los padres sobre las semejanzas y diferencias de las propuestas planteadas. Se les pedirá a los padres que intenten poner en práctica las alternativas posibles.</p>	Aula de medios	Grupo clase	15 min. Aproximadamente 20 min. Aproximadamente
SESION 3. " ME COMUNICO Y EXPRESO"			
<p>Inicio Los padres participaran en una activación física en la que se reflexione sobre las ventajas de iniciar bien el día a lado de sus hijos. Los padres observarán un video llamado "Asertividad, ¿Sabes lo que es?" y comentaran acerca de las ideas que rescataron del mismo.</p>	Aula de medios	Grupo clase	10 minutos 15 minutos
<p>Desarrollo A través de la técnica de sociodrama se organizará al grupo en subgrupos para que representen los tres modelos de comunicación asertiva. A través de "Una rueda de ideas" los padres externar su experiencia en la actividad, las dificultades que se presentaron y se enfatizará en la importancia de la comunicación asertiva.</p>	Aula de medios	Grupo clase	40 minutos
<p>Cierre Los padres reflexionaran y comentarán sobre el tipo de comunicación que más utilizan.</p>	Aula de medios	Grupo clase	25 minutos.

<p>Actividad para realizar en casa: escribirán sobre el tipo de comunicación que impera en su familia y las formas de poder ser más asertivos.</p> <p>SESIÓN 4 "COOPERACIÓN Y COLABORACIÓN PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS".</p> <p>Inicio Se dará inicio con la lectura del cuento "La vibora que tenía comezón" de Milly Cohn. Se hará la reflexión sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si somos capaces de pedir ayuda cuando la necesitamos y si la damos cuando nos la solicitan. • Si en la familia compartimos responsabilidades y si la familia comparte responsabilidades con la escuela. <p>Los padres participarán en la técnica "La obra de arte" posteriormente comentarán sobre las dificultades que se originaron en el desarrollo de la actividad.</p> <p>Desarrollo Se organiza al grupo en 2 equipos para participar en la actividad vivencial "La muralla", con la cual se pretende promover el trabajo en equipo y la colaboración para eliminar el individualismo y ser solidario con el otro.</p> <p>Cierre En plenaria se reflexionará sobre las dificultades que encontraron, ¿cómo cooperaron? y ¿para que creen que les sirva ésta actividad en su vida cotidiana?</p> <p>SESION 5. "DECIDO Y APRENDO"</p> <p>Inicio Los padres participarán en la actividad de "A mar abierto" a lado de sus hijos en la que se enfatizará la importancia de ser reflexivo ante un conflicto y analizar las ventajas y desventajas para tomar una decisión.</p>	<p>Aula de medios</p> <p>Aula de medios</p> <p>Aula de medios</p> <p>Aula de medios</p>	<p>Grupo clase</p> <p>Grupo clase</p> <p>Grupo clase</p> <p>Grupo clase</p> <p>Parejas</p>	<p>15 min. Aproximadamente</p> <p>10 min. Aproximadamente</p> <p>20 min. Aproximadamente</p> <p>20 min. Aproximadamente</p> <p>15 min. Aproximadamente</p> <p>20 min. Aproximadamente</p>
---	---	--	---

<p>Desarrollo Se leerá el texto "La abuela tejedora" de Uri Orlev donde se reflexionará sobre la importancia del reconocimiento de la diversidad. Por medio del juego de "Acitrón" se rescatarán las ideas que para los padres resultaron relevantes. Se motivará a reflexionar sobre la importancia de desarrollar habilidades socio comunicativas en los hijos para que ellos solucionen problemas en su vida cotidiana. Los padres reconocerán y escribirán las habilidades socio-comunicativas que han desarrollado en sus hijos y cuales falta por favorecer.</p> <p>Cierre Se les invitara en reflexionar en el cómo lograr lo que les falta desarrollar en su hijos haciendo un compromiso por escrito dirigido a ellos mismos.</p> <p>SESION 6. "REFLEXIONO Y ACTUO".</p> <p>Inicio Los padres iniciaran la sesión con una activación física donde se reconozcan como grupo.</p> <p>Desarrollo Participaran en la dinámica "Mi pasado, mi presente y mi futuro" visualizando a sus hijos desde la concepción hasta un posible proyecto de vida. En asamblea compartirán lo que imaginaron sobre el futuro de sus hijos. Se les motivara a reflexionar sobre la importancia de tomar decisiones que impacten de manera favorable en la vida de sus hijos.</p> <p>Cierre Los padres realizaran un contrato de vida en el que puntalicen de</p>	<p>Aula de medios</p> <p>Aula de medios</p> <p>Aula de medios</p> <p>Aula de medios</p>	<p>Grupo clase</p> <p>Grupo clase</p> <p>Grupo clase Individual</p> <p>Grupo clase</p> <p>Grupo clase</p> <p>Individual</p>	<p>10 min. Aproximadamente</p> <p>15 min. Aproximadamente.</p> <p>20 min. Aproximadamente</p> <p>15 min. Aproximadamente</p> <p>10 min . Aproximadamente</p> <p>20 min. Aproximadamente</p> <p>15 min. Aproximadamente</p> <p>20 min. Aproximadamente</p>
--	---	---	---

manera concreta las acciones que implementaran de ahora en adelante como un compromiso hacia sus hijos y de manera voluntaria quien desee podrá compartirlo.			
Se elaborará el cierre del taller.			

Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Temporalización de la evaluación
<p>*Identifica sus fortalezas individuales y reconoce las actitudes o acciones que le generan desacuerdos y conflictos.</p> <p>*Utiliza una comunicación asertiva en sus relaciones interpersonales.</p> <p>*Reflexiona sobre la importancia de la toma de decisiones personales y sus posibles consecuencias.</p>	<p>Lista de cotejo con los siguientes aspectos:</p> <p>*Expresa sus ideas y emociones de acuerdo al contexto y promueve el desarrollo de valores.</p> <p>*Participa en la toma de decisiones individuales y colectivas que beneficien en la solución de conflictos.</p> <p>*Participación y disposición para trabajar en diferentes agrupamientos.</p> <p>*Respeto de normas y acuerdos generados individual y colectivamente.</p> <p>Portafolio</p>	<p>Evaluación inicial</p> <p>Ideas previas sobre los aspectos abordados en las sesiones.</p> <p>*Evaluación formativa</p> <p>Durante el desarrollo de la unidad (Lista de cotejo y portafolio)</p>

NIÑOS

NOMBRE DE LA UNIDAD: "La libertad es mi responsabilidad"	
CAMPO DE FORMACIÓN: Desarrollo Personal y para la Convivencia Lenguaje y Comunicación.	
COMPETENCIA (S): Tomar diversas perspectivas, Escucha atenta, Comportamiento pro-social y cooperación, Autorregulación.	
GRADO: 4º	BLOQUE: II
ASIGNATURAS: Español / Formación Cívica y Ética	

CONTENIDOS DIDÁCTICOS

APRENDIZAJES ESPERADOS	CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES
<p>Reflexiona sobre la libertad personal como un derecho y lo ejerce con responsabilidad.</p> <p>Regula su conducta con base a compromisos adquiridos de forma libre y responsable.</p> <p>Localiza la información específica a partir de la lectura de diversos textos sobre un tema.</p> <p>Comprende el mensaje implícito y explícito de los refranes</p> <p>APRENDIZAJE ESPERADO (GENERADO)</p> <p>Identifica formas adecuadas de expresar sus sentimientos y autorregular sus acciones por medio de la deliberación para la resolución de situaciones de conflicto.</p>	<p>Reconoce a la libertad como un derecho e identifica su importancia para construir una imagen positiva de sí mismo</p> <p>Identifica las leyes que respaldan la libertad de las personas.</p> <p>Analiza las situaciones que implican un ejercicio responsable de su libertad.</p> <p>Comprende el significado de los refranes y los aplica en su vida cotidiana.</p>	<p>Expresa la diversidad de sentimientos que le generan situaciones cotidianas.</p> <p>Diseña estrategias propias para poder canalizar sus emociones evitando agredir a los demás.</p> <p>Establece metas individuales y colectivas que favorezcan el orden y beneficio común.</p> <p>Comunica sus ideas utilizando diferentes recursos literarios de acuerdo al contexto.</p>	<p>Valora las ideas y sentimientos de los demás ante situaciones individuales y colectivas.</p> <p>Aprecia la participación de todos ante la solución de conflictos.</p> <p>Reflexiona en la importancia del respeto de las normas para favorecer la convivencia escolar.</p>

Actividades de enseñanza	Espacios	Agrupamientos	Temporalización de las actividades
SESIÓN 1: IDENTIFIQUEMOS A LA LIBERTAD.			
<p>Inicio Se comenzará con una actividad de cuenta cuentos utilizando el texto "Este alce es mío" de Oliver Jeffers. A través de una "Rueda de ideas" los niños comentarán sobre las ideas que rescataron del texto. Se enfatizará sobre la función que tienen las reglas en el cuento cuestionándoles sobre algunas que recuerden. Se les invitará a reflexionar sobre el papel del alce cuestionando si a un animal de esta naturaleza se puede prohibir ser libre.</p>	Ludoteca	Grupo clase	20 min. Aproximadamente
<p>Desarrollo Los alumnos se organizarán por grupos esporádicos a partir de "Busca y encuentra" en donde se dividirán reglas del texto para que formen sus equipos. A través de "Grupos de conversación" se les motivará para que entre ellos comenten acerca de lo que significa el derecho de la libertad y escriban un pequeño texto donde intenten definirlo o ejemplificarlo. Cada equipo tendrá su tiempo para compartir con el resto del grupo de forma oral sus ideas siendo el docente quien las recuperará para anotarlas en el pizarrón.</p>	Aula	Equipo esporádico	20 min. Aproximadamente
<p>Cierre Se les motivará a reconocer cuales son las diferencias y semejanzas entre las respuestas de los equipos para comentarlas tratando de orientar sus posibles argumentos. De manera individual, los alumnos investigarán sobre que es la libertad preguntando a su familia, vecinos o apoyándose de otros recursos.</p>	Aula	Individual	20 min. Aproximadamente

SESION 2. LA LIBERTAD COMO UN DERECHO.			
<p>Inicio Se comenzará con las respuestas obtenidas en la investigación de los niños sobre el concepto de libertad y a través de "Redes de palabras" se organizarán gráficamente sus aportaciones.</p>	Aula de medios	Grupo clase	30 min. Aproximadamente
<p>Desarrollo Los alumnos observarán el video "La libertad con responsabilidad" y a través de "Para hablar, pagar ficha" comentarán sobre sus impresiones respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué se entiende por libertad? ¿Qué tipos de libertad existen? ¿En qué situaciones podemos ejercer nuestra libertad? ¿Qué responsabilidades genera el ejercicio de la libertad? Se les explicará brevemente el contenido de La Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se enfatice la necesidad de respetar la libertad de todos y los límites para ejercerla en tanto que debemos actuar responsablemente.</p>	Aula de medios	Grupo clase	30 min. Aproximadamente
<p>Cierre Se motivará a los niños para que reflexionen sobre las situaciones que se presentan en su salón de clases en donde no se respeta la libertad de los demás o en donde no se ejerza responsablemente, aportando posibles soluciones ante los dilemas expuestos.</p>	Aula	Individualmente	20 min. Aproximadamente
SESION 3. LA LIBERTAD EN MI ESCUELA			
<p>Inicio Se comenzará recapitulando sobre los dilemas expuestos y sus posibles soluciones construidas en la sesión anterior. A través de "Piensa, forma una pareja y comenta" se invitará a los alumnos a que reflexionen sobre las actitudes que no favorecen el</p>	Cancha de fútbol rápido	Parejas	20 min. Aproximadamente

<p>respeto entre ellos dificultado la posibilidad de sentirse libres en el aula. Se comentaran algunas respuestas grupalmente.</p> <p>Desarrollo</p> <p>Los alumnos se organizarán en equipos esporádicos a través de "Cartas creadas" y elegirán un sobre en donde se explique de manera sencilla una situación en donde no se ejerza la libertad responsablemente, discutiéndola y eligiendo un recurso para presentarla al resto del grupo a través de una representación o un cuento o eligiendo autónomamente una forma particular, para comunicarla al resto del grupo. Se les motivará a reflexionar sobre la importancia de respetar las normas y reglas establecidas como grupo para mejorar su convivencia.</p> <p>Cierre</p> <p>Se les propondrá elaborar un contrato de aprendizaje de grupo en donde consideren las actitudes que deben cambiar y sus posibles consecuencias cuando los acuerdos no sean respetados.</p> <p>Se les pedirá indaguen en su casa refranes y los escriban en su cuaderno.</p> <p>SESION 4. AL BUEN ENTEDEDOR POCAS PALABRAS</p> <p>Inicio</p> <p>Los niños serán cuestionados sobre las dificultades a las que se han enfrentado para respetar el contrato de aprendizaje y sus posibles causas anotándolas en el pizarrón. Se les invitará a reflexionar sobre la importancia de apoyar a los compañeros a los cuales les genere mayor trabajo seguir las reglas intentando aprender de los significados de los refranes.</p> <p>Desarrollo</p> <p>A través de "Para hablar, paga ficha" los niños comentarán sobre algunos de los refranes que pudieron investigar y el resto del</p>		Grupo clase	
	Teatro	Grupos esporádicos	30 min. Aproximadamente
	Teatro	Grupo clase Individual	20 min. Aproximadamente
	Aula	Grupo clase	20 min. Aproximadamente
	Aula	Grupo clase	20 min. Aproximadamente

<p>grupo tratara de inferir su posible significado y las situaciones en las que pudiéramos utilizarlos.</p> <p>Los niños centrarán la atención en refranes cuyas enseñanzas tengan que ver con la importancia del aprendizaje en grupo como "El que con lobos anda a aullar se enseña" o "No por tanto madrugar amanece más temprano" en los que reconozcan la posibilidad de aprender o modificar conductas que tiendan a ser favorables en lugar de aquellas que generan enojos o golpes.</p> <p>Cierre</p> <p>Los niños observaran una obra de teatro guiñol "Los lobitos" en donde se les insistirá sobre la importancia de apoyarse entre compañeros para respetar los acuerdos del contrato de grupo.</p>			
--	--	--	--

Criterios de evaluación	Instrumentos de evaluación	Temporalización de la evaluación
<p>*Reconoce aquellas actitudes que generan desacuerdos y falta de respeto hacia sus compañeros e intenta modificarlas.</p> <p>*Contribuye a la toma de decisiones colectivas, respeta los acuerdos que se generaron en el grupo y colabora con sus compañeros.</p>	<p>Rubrica con los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Identificación de la libertad como un derecho *Reconocimiento de los límites ante el ejercicio responsable de la libertad *Participación y disposición para trabajar en diferentes agrupamientos. *Respeto de normas y acuerdos generados individual y colectivamente. <p>Portafolio</p>	<p>Evaluación inicial</p> <p>Ideas previas sobre los aspectos abordados en las sesiones.</p> <p>*Evaluación formativa</p> <p>Durante el desarrollo de la unidad (Rubrica y portafolio)</p> <p>*Evaluación sumativa.</p> <p>Al término de la unidad, una exposición sobre los aspectos abordados y su utilidad dentro del aula.</p>