

2010-03

Educación inclusiva: una utopía en la escuela primaria y desafío a la formación docente desde la función directiva

García-Sánchez, Petra

García-Sánchez, P. (2010). Educación inclusiva: una utopía en la escuela primaria y desafío a la formación docente desde la función directiva. Trabajo de obtención de maestría, Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/4328>

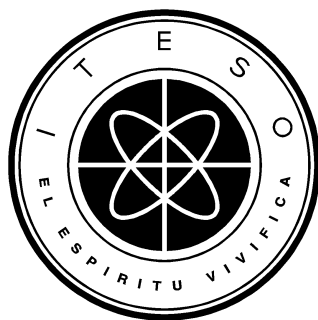
Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia: <http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-ND-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE
OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN
ACUERDO SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29
DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES
MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



*Educación Inclusiva: Una Utopía en la Escuela Primaria y
Desafío a la Formación Docente desde la Función Directiva.*

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA

PRESENTA:

Petra García Sánchez

ASESOR

Maestra Amparo Ruano Ruano

Guadalajara, Jalisco. Marzo 2010

GRATITUD:



**Señor, mi
corazón rebosa
de
agradecimiento
por tantos dones
y bendiciones
tuyas.**

**No bastaría el
canto del
corazón y de los
labios si no
pusiera mi vida
a tu servicio.**



Introducción	1
Capítulo I	6
El Ámbito de la Escuela	6
1.1 Características de la escuela	6
1.2 La comunidad, sus características y organización	12
1.3 Un acercamiento a la problematización e interés de indagación. Algunas consideraciones empíricas	18
Capítulo II	22
Buscando en la Propia Escuela	22
2.1 Diagnóstico	23
2.2 El propio proceso	27
Capítulo III	49
¿Diversidad vs Inclusión? Fundamentación	49
3.1 La diversidad y lo diferente	50
3.2 La integración como una opción ante la diversidad	53
3.3 ¿Qué han hecho otros? Un nuevo impulso al desarrollo de escuelas inclusivas	54
3.4 Educación y escuelas inclusivas	56
3.4 Formación de los profesores	68
3.5 La organización del centro en el marco de un modelo participativo de gestión educativa	70
Capítulo IV	74
Proyecto de Intervención	74
4.1 Modelos de formación docente que fundamentan la propuesta	75
4.2 Objetivo del proyecto	79
4.3 Metodología de la intervención	80
4.4 Fases del trayecto formativo	81
4.5 Etapa de seguimiento	86
Capítulo V	90
Desarrollo de la Primera Fase	90
5.1 Procedimiento	91
5.2 Tiempo de reflexión. Evaluación para el seguimiento de la propuesta	97
Reflexiones Finales	106
Referencias	111
Anexos	114

Introducción

El presente documento surge de la necesidad que se genera al observar cómo en la escuela se convive con distintas formas de exclusión, lo cual se da en diferentes niveles y espacios: el docente que desea trabajar con un grupo homogéneo, el alumno que compite para ser el mejor y el padre de familia que quisiera que su hijo fuera el primero y único. Por ello que las interrelaciones en que se desarrolla la vida en la escuela se tornan complejas, diversas y desiguales, generando muchas y variadas oportunidades pero también difíciles retos, numerosos obstáculos y carencias a atender.

Esta complejidad dio pauta para determinar el título de esta tesis *Educación Inclusiva: Una Utopía en la Escuela Primaria y Desafío a la Formación Docente desde la Función Directiva*, que si bien sugiere interpretarlo como algo irrealizable, la intención es diferente. Se sabe que el concepto de utopía ha existido siempre, pero el término como tal fue utilizado por Tomás Moro (1516) en su obra *Del Estado Ideal de una República en la Nueva Isla de Utopía*. Aunque con el paso del tiempo la palabra se popularizó como sinónimo de perfección *eu* (bueno) y *topos* (lugar) u objeto inalcanzable *ou* (no) y *topos* (lugar), el autor no le atribuye explícitamente ese significado, sino *como algo que debe ser*.

En el caso presente, hablar de educación inclusiva como una utopía no significa un sueño o ilusión sino la certeza de algo que puede ser realidad, porque la historia testimonia que el hombre es capaz de lograr todo aquello que imagina; además, se tienen ejemplos de algunos Sistemas Educativos en otros países quienes en las últimas décadas han logrado avances significativos en la atención a la diversidad.

Con apoyo en los elementos que ha ofrecido la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas y los adquiridos con la experiencia en el desempeño como directivo en una escuela primaria, se diseñó este proyecto de intervención cuyo objetivo es:

Ofrecer al personal docente las herramientas para educar en y para la diversidad y desempeñarse como agente transformador en el proyecto de escuela inclusiva.

Incursionar en una temática como lo es la educación incluyente no es tarea fácil, y menos lo es permanecer en ella, porque requiere de una intervención sostenida en distintos niveles y una clara comprensión de los propios procesos de cambio y de la orientación que se debe dar a la lucha por aquello que merece la pena en educación.

Al respecto la Secretaría de Educación Pública SEP (2000-2006) establece los propósitos de la educación básica, a saber, mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo; para alcanzar estos fines y como parte de un proceso global, se han puesto en marcha diversas acciones: reorganización del sistema educativo, reformulación de planes y programas de estudio, producción y renovación de materiales educativos, establecimiento de un sistema nacional para la actualización de los profesores en servicio y programas destinados a atender específicamente a grupos de población en situaciones de marginación o en riesgo de fracaso escolar. En la entidad, la SEJ mediante la Revista Educar declara:

Toda verdadera educación tiene la misión de facilitar al educando el conocimiento de sus cualidades, para que en ejercicio de su libertad y responsabilidad pueda darse a la tarea de cultivarlas, consolidarlas y desplegarlas en su relación con el mundo, con los otros y consigo mismo. (Educar No. 48, 2009: 5).

Esto lleva a mirar a la educación como tarea personal y comunitaria que ha de considerar la dimensión individual y social del hombre, por tanto, los procesos y contenidos educativos deben tener en cuenta la singularidad, la eminente dignidad humana y la vocación de los educandos.

Es por eso interesante introducir un poco lo que posteriormente se verá con mayor amplitud como educación inclusiva. Cuando se habla de inclusión es común confundirla con integración. Si bien son términos similares, contienen una diferencia. La integración alude a la estrategia con la cual se ha querido dar respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE) y se refiere al proceso de agrupar en un mismo espacio dedicado a la enseñanza a niños con y sin necesidades educativas especiales. La inclusión es una concepción mucho más profunda, se le considera como una filosofía que sustenta un modelo educativo.

La escuela inclusiva enfatiza el sentido de comunidad para que todos tengan la sensación de pertenencia, apoyen y sean apoyados por sus pares y demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que encuentran respuestas a sus propias necesidades. Además, ofrece el espacio para lograr el reconocimiento del derecho que todos tienen a educarse en las instituciones formalmente reconocidas, cualquiera sea el medio social, la cultura, ideología, sexo o situaciones derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o sobre dotación intelectual.

La escuela inclusiva no es un estado, sino un proceso inacabado. Al respecto, González (2007) hace la siguiente aportación:

La educación incluyente no es una meta, es un ejercicio reflexivo, una praxis axiológica compleja que nos incluye como personas y como actores sociales. Es el ejercicio ético que confronta nuestros modos de pensar el mundo y vivir en él, junto con otros. Es una posibilidad de abrirnos a la experiencia humana, puesto que la persona es la expresión más propia de lo diverso. Uno de los signos del siglo XXI es la diversidad, por tanto, una educación incluyente es la posibilidad de recrear la historia humana (González, 2007: 35).

En este sentido, las instituciones educativas deben ser espacios de inclusión social donde el ser humano se conoce, comparte, convive y enriquece en la participación e interacción con personas diferentes. La educación inclusiva implica una visión diferente, basada en la diversidad y no en la homogeneidad; pues considera que cada alumno tiene unas necesidades educativas y características propias, fruto de su procedencia social y cultural y sus condiciones personales en cuanto a motivaciones, competencias e intereses,

que mediatizan los procesos de aprendizaje haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

Es esta diversidad la que constituye la riqueza social, pero cuando se habla de ella concretamente en un aula donde el docente encuentra tanto alumnos distintos como el total de ellos, y a los cuales se propone acompañar, se transforma en un reto que día a día hace oír esta pregunta ¿cómo dar una respuesta pertinente a las necesidades de cada uno?

Es de creerse que el deseo en cada maestro de educar a sus alumnos desde su realidad circunstancial, conforme a su naturaleza y dignidad humanas es inherente a su vocación, pero eso no garantiza que posea las competencias necesarias para que su práctica profesional se oriente hacia una educación inclusiva, entendida ésta como el espacio donde se desarrollan medios de enseñanza que respondan a las diferencias grupales e individuales, un clima escolar acogedor en el que se valoran y respetan las diferencias como factor de desarrollo, un trabajo colaborativo entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y el proceso de una praxis axiológica que fortalezcan la equidad, respeto, valoración de las diferencias, colaboración y solidaridad.

Conscientes de que el proyecto de escuela inclusiva es una tarea amplia y un proceso largo, se hace la siguiente acotación: en este trabajo se pretende compendiar los aprendizajes obtenidos durante la maestría, y desde la gestión directiva de una escuela particular, nivel primaria, realizar una intervención a la práctica docente a partir de un diagnóstico que permita descubrir en ella las fortalezas o elementos que aportan a la inclusión, así como sus debilidades, y diseñar un trayecto de formación para potenciar las primeras y disminuir las últimas.

Para concretar lo anterior, se ha organizado el presente documento que da cuenta del proceso en cuatro capítulos.

Lo primero que encontrará el lector es una descripción del centro educativo, en él se consideran las características de la infraestructura y estructura organizacional, la orientación filosófica y un acercamiento a lo que se vive en él en torno a la diversidad.

Posteriormente se ofrecen los resultados de una indagación, después de haber realizado un diagnóstico de carácter cualitativo y desde el enfoque descriptivo analítico de la inducción, el cual tuvo como principal finalidad mirar de manera más objetiva las prácticas docentes y su intencionalidad respecto a la atención en la diversidad.

El tercer capítulo lo conforma el marco constituido por teorías y reflexiones en las que en breve, el lector podrá encontrarse con algunos autores que hablan de la homogeneidad como norma cultural y su incoherencia con la realidad de lo diverso. La temática expuesta es diversidad, inclusión, formación docente, prácticas inclusivas y gestión.

Y finalmente el documento integra una propuesta metodológica con intervención en la práctica docente, la cual intenciona un proceso de formación y actualización de los profesores como agentes activos para una escuela inclusiva desde la diversidad como norma actual.

Capítulo I

El Ámbito de la Escuela

Se estructura el presente capítulo en tres apartados: en el primero se describen las características del centro educativo, el segundo refiere datos de la población escolar y finalmente hace una breve descripción de la problemática que se genera en relación a la diversidad.

Respecto del centro escolar se tienen en cuenta algunos elementos de su origen e historia y orientación filosófica, infraestructura, equipamiento y organización; acerca de las particularidades de la población se considera número de alumnos, algunos rasgos de ellos y la situación de sus familias, así también describe las características del personal docente; el tercero contiene algunas reflexiones previas sobre el tema.

1.1 Características de la escuela

1.1.1 Origen e historia

Nada sucede por casualidad, todo tiene un por qué en el Plan divino, por ello, para hablar de este centro educativo particular fundado en 1950 en la colonia Chapalita es necesario recordar que en el año de 1903, tres religiosas francesas llegaron a Guadalajara en busca de un lugar dónde vivir su vocación y extender el Carisma a ellas encomendado, debido a que su patria sufría la persecución religiosa. Inician su misión como educadoras en la *Perla Tapatía* en una casa que posteriormente fue transformada en colegio para niñas e internado para señoritas (en su mayoría de clase alta), en el centro de la ciudad, a espaldas de lo que actualmente es el Teatro Degollado.

Estaban obligadas a moverse constantemente de domicilio por no disponer de casa propia, ello fue así durante 47 años, hasta que en 1950 la Providencia les permite construir un plantel educativo en la entonces naciente Colonia Chapalita; el cual está ubicado en la calle de Antonio Valeriano No. 400. Inició sus servicios con el nivel de primaria. Su alumnado provenía del centro de la ciudad ya que la colonia no estaba suficientemente habitada; por ello, la mayoría de sus estudiantes estaban como medias internas; poco a poco fue teniendo su propia población y el colegio dejaba progresivamente su calidad de internado. En 1965 dejó de ser exclusivo para niñas y registró inscripciones con niños en primaria menor. Para el ciclo 1974-1975, ya albergaba a varones en los seis grados, aunque trabajando en aulas distintas, y desde hace cuatro años se conformaron grupos mixtos.

Se mira a sí mismo, no como empresa, sino como una institución que nació y conserva actualmente una misión muy particular: *formar hombres y mujeres de bien, mediante la educación de la niñez y juventud*; para lograrlo sustenta el proyecto educativo en su orientación filosófica.

1.1.2 Orientación filosófica y proyecto educativo

La orientación filosófica del centro educativo postula ser una Institución católica que satisfaga la demanda educativa con calidad, basada en la pedagogía de la Encarnación, que en palabras de San Pablo, es el modo en que Dios realiza la redención, según lo expresa la Biblia en la Carta a los Filipenses: *El Verbo de Dios se hace hombre asumiendo la naturaleza humana en solidaridad, para elevarlo a la dignidad de hijo en el Hijo* (Flp. 2,6). Pedagogía de la Encarnación que en términos actuales sería *inclusión*.

Por tanto, el modelo educativo se fundamenta en una filosofía humanista cristiana la cual reconoce que Dios es el centro. Implica un concepto de hombre pecador y redimido, así como el de gracia y libertad. Y concibe al ser humano como hijo de Dios, creado a su imagen y semejanza, capaz de vivir en plenitud.

En base a este fundamento, el Proyecto Educativo supone una visión de hombre y una pedagogía. La primera, concibe a la persona dotada de razón, cuya dignidad radica en la inteligencia y libertad, la cual es llamada a la perfección en el amor y a la vida divina. Y la segunda dictará cómo hacer realidad este ideal, la cual se apoyará en una visión antropológica porque en educación, la materia prima son los seres humanos. Las dos se abordan a continuación con mayor profundidad

Si toda pedagogía tiene su base en una determinada visión del hombre ¿cuál es la de esta institución? Dios se ha manifestado visiblemente en la persona de Cristo, por tanto el ideal ético se encarna en Jesucristo, Dios y Hombre quien, como dice el Vaticano II revela el hombre al hombre y realiza en su más alto grado todas las posibilidades de la humanidad. Por lo mismo el evangelio viene a ser el código de comportamiento humano y su mensaje de promoción del hombre nuevo debe ser un programa por llevar a cabo en la escuela. Sólo a la luz del Verbo Encarnado, Hombre Perfecto, llega el hombre a comprender la grandeza de su vocación. Es por ello que en el centro mismo de la labor educativa debe estar Cristo. Ahora bien, la pedagogía de la institución surge de esta visión del hombre como imagen de Dios, herida por el pecado y restaurada en Cristo. Como formadores, esta restauración de cada ser humano se convierte en la misión de la escuela. Y la Encarnación es, en esta visión antropológica, el principio de la pedagogía de Dios.

Así pues, la metodología pedagógica cristiana considera la persona humana, creada por Dios a su imagen y semejanza, con una naturaleza tocada por el pecado, por consiguiente, es una visión que reconoce el hombre herido del pecado y liberado por Cristo; por tanto, la tarea es configurar en cada persona ese hombre nuevo creado por Dios en justicia y santidad. Sin embargo, aunque todo el trabajo formativo se centra en la persona, no termina ahí; el fin último es que ésta cumpla la misión para la cual ha sido creada, ya que no queda en el hombre mismo como fin, sino que es proyectado hacia Dios y hacia los hombres, esto, no como un valor entre otros valores, sino como la causa que funda y de la que mana todo valor. Tal comunión es la que lleva a la plenitud al ser humano.

[Escribir texto]

1.1.2.1 Algunas aplicaciones pedagógicas desde esta concepción cristiana

a) Reconocer la bondad fundamental de todo ser humano: ante todo, el hombre es creatura e imagen de Dios. Hay en él una dignidad y nobleza que lo pone por encima de toda otra en este mundo. Por tanto, la tarea de los educadores es ayudar a que se despliegue toda la bondad ínsita en cada uno de sus alumnos y lleguen al más alto desarrollo; y han de saber descubrir en sus educandos la imagen de Dios que se oculta quizás tras un muro de defectos, pero que no es por eso menos real.

b) Reconocer los límites y posibilidades del hombre: a pesar de la afirmación anterior, sería un error tratar de ignorar los límites y hasta las miserias de los alumnos que llegan a la escuela. Es un ser finito, condicionado por las coordenadas de su corporeidad e historicidad, ajetreado por influjos psicológicos y, sobre todo, un hombre cuya naturaleza quedó tocada por el pecado como se ha dicho en líneas atrás.

c) La Encarnación, principio de la educación y la comunicación: la figura de la Encarnación resalta la figura del maestro-comunicador como testigo de la vida. El maestro-comunicador debe ser un signo auténtico e inteligente del mensaje que proclama. Para comunicar la Palabra de Dios de modo creíble, debe encarnar el mensaje en su propia vida. No es un funcionario de Dios. Debe existir una relación vital, una empatía profunda entre el comunicador y su mensaje de modo que el receptor perciba que lo que el comunicador dice, lo ha tocado y vivido personalmente.

Para concluir, se retoman unas palabras del discurso de S.S. Juan Pablo II a los profesores universitarios el 9 de septiembre del 2000: El acontecimiento de la Encarnación toca al hombre en profundidad e ilumina sus raíces y su destino y lo abre a una esperanza que no defrauda. Como hombres de ciencia, os interrogáis continuamente sobre el valor de la persona humana. Cada uno podría decir con el antiguo filósofo: “busco al hombre”.

1.1.3 Infraestructura que lo alberga

En el entendido de que las características físicas y equipamiento del centro son condiciones que afectan los procesos educativos y la organización del centro, a continuación se presentan algunos detalles de las mismas.

El edificio luce en tres niveles, cuenta con 16 aulas amplias de diseño rectangular con sus respectivos closets; seis de ellas, que corresponden a sexto y quinto grados cuentan con equipo interactivo; las que albergan a tercero y cuarto grados tienen computadora y proyector; tres correspondientes a segundo utilizan televisión y video, y las dos de primero sólo disponen de grabadora y material elaborado por las maestras; ofrece un laboratorio de cómputo con 34 equipos, dos aulas para actividades artísticas, un recibidor de entrevistas, dirección, subdirección, secretaría, recepción, sala de maestros, un salón de usos múltiples, dos patios tamaño regular, tres áreas de baños, dos bodegas pequeñas y cafetería.

Con lo anterior, el lector podrá saber que la escuela posee materialmente lo suficiente para que los procesos educativos puedan ofrecerse con calidad; sin embargo, no cuenta con lo indispensable para albergar a niños con necesidades educativas especiales, como podrían ser: rampas, elevadores, pasamanos, baños adaptados, material didáctico especial, etc.; asimismo cada vez más se experimenta la necesidad de un estacionamiento, lo cual dificulta el proceso para que los padres de familia recojan a sus hijos a la hora de la salida.

1.1.4 Nivel y organización

Se considera una escuela de corte tradicional con poco movimiento estructural, quizá so pretexto de custodiar el patrimonio institucional, aunque debido a los cambios continuos en el personal directivo, sus proyectos tienen poca estabilidad.

Cuenta con los seis grados de primaria distribuidos en 15 grupos, labora en turno matutino con horario de 8:00 a 14:00 horas. Se ha adoptado el currículo que la Secretaría de Educación Pública establece, enriquecido con dos horas de valores a la semana, tres de inglés, y una de computación. Además, cuenta con

[Escribir texto]

talleres deportivos y artísticos, extracurriculares en turno vespertino. Se utilizan los libros de texto gratuitos y se apoyan con una guía integradora, así como otros textos de inglés y artísticas.

Se elabora una planeación anual dosificada por bimestres. Las maestras hacen también una programación semanal cuyo formato contiene: fecha, nombre del profesor, grado, tema, contenido, propósito, competencia, valor a trabajar, actividades y evaluación.

La evaluación se realiza cada bimestre procurando que sea cualitativa y cuantitativa, se apoyan en una evaluación escrita elaborada por los maestros de grado, la cual tiene un valor de 50%, un 10% lo reportan las tareas realizadas, 20% los cuadernos y el 20% su participación.

1.2 La comunidad, sus características y organización

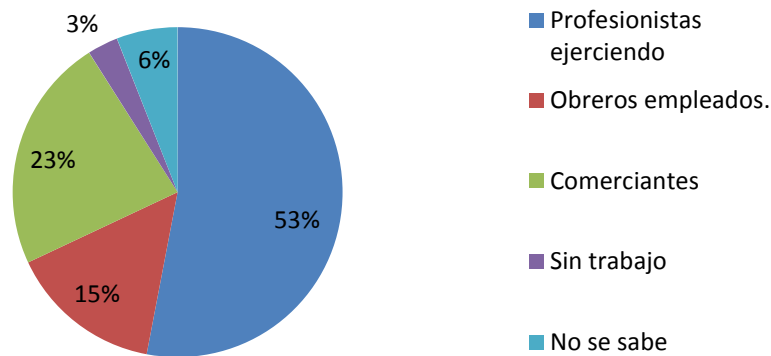
El ser comunitario es un ser social, una entidad de relaciones personales que constituyen una realidad peculiar en cada caso. Por tanto, en la comunidad escolar no basta el conocimiento mutuo de las personas entre sí, sino la red relacional que constituyen como grupo.

1.2.1 Los alumnos y sus familias

Durante mucho tiempo la institución gozó de abundante demanda, ahora se ve en la necesidad de recibir prácticamente a la mayoría de los que lo solicitan ya que de 1083 alumnos que se registraron en el ciclo escolar 1992, en el recién iniciado 2009 – 2010 se reporta la cantidad de 397, de ellos 215 son mujeres y 182 varones, lo cual hace evidente la disminución y por tanto, que la situación ha cambiado considerablemente (Anexo No. 1).

¿Los motivos? Sin duda son muchos, entre ellos se puede decir que las escuelas han proliferado, (el último censo que registró INEGI 2005 evidencia que la colonia cuenta con once escuelas de educación básica); los constantes movimientos de la familia por cuestión de trabajo; la disminución de hijos por pareja; por otra parte, la situación económica en ocasiones desfavorable les obliga a inscribir a sus hijos en escuelas públicas. En la siguiente gráfica se puede apreciar el tipo de trabajo que realizan los padres de familia y en consecuencia, ofrece alguna idea de su economía ya que la actividad que desempeñan los padres puede ser significativa en este caso. (gráfica1, elaborada con información obtenida de la ficha de inscripción con datos que llenan los tutores)

Gráfica 1. Actividad económica que realizan los tutores



Bajo el imaginario que el 53% (profesionistas) puede tener un ingreso económico suficiente, la gráfica reporta que para el 15% (empleados) de las familias es limitado o inestable como es el caso de los comerciantes (23%), reservando de hacer comentario alguno sobre los que están sin trabajo.

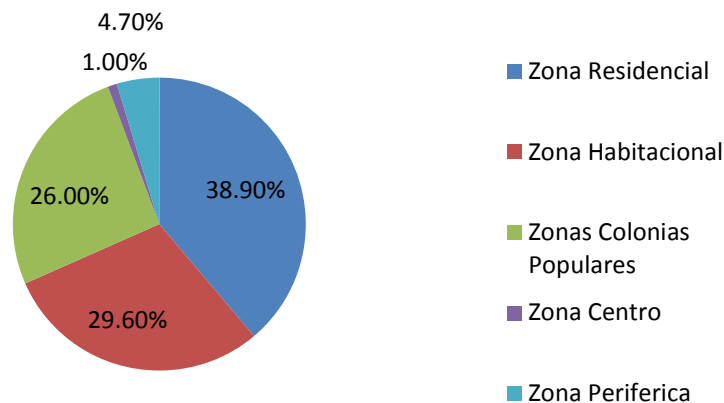
A nivel interno, hace falta realizar una evaluación que permita descubrir las causas que están originando esta baja considerable, enunciar algunas sería hablar a la ligera. Algo que ha llamado la atención es lo siguiente, años atrás las familias permanecían en la institución y, así, de generación en generación continuaban alimentando el alumnado, ahora muchas de esas cadenas se han roto, el por qué, deberá ser materia de análisis posterior.

1.2.1.1 Estrato social

Desde 1960 hasta la década de los 80, un promedio del 80% de los alumnos vivía en Chapalita, lo cual garantizaba de alguna manera cierta homogeneidad socio-cultural, actualmente sólo 16.8% de los niños habita en ella, el resto proviene de distintas partes de la Ciudad provocando la heterogeneidad, según se muestra (gráfica 2).

[Escribir texto]

Gráfica 2. Zonas de la ciudad de donde proviene el alumnado



Relativamente proceden todos de la misma Zona Metropolitana pero vivir en diferentes círculos sociales, hace una diferencia cultural.

¿Qué dice todo esto? Lo primero que denota es diversidad, porque la personalidad que adquiere un niño que económicamente lo tiene todo es distinta a la de otro que en ocasiones no puede comer a la hora del recreo por carecer de recursos, aquel que no puede jugar en casa porque los espacios no lo permiten, en relación a quien dispone de grandes jardines para correr, los que viven en zonas donde el vandalismo es lo cotidiano, en relación a los que radican en residencias resguardadas por elementos de seguridad. En fin, niños y niñas diferentes que han de educarse juntos.

Conforme pasan las generaciones se puede apreciar en ellas diferencias que las hacen únicas y, tal parece que en la medida que la humanidad evoluciona, las diferencias aumentan. Es así como se percibe la institución, donde cada día la labor docente se torna más ardua y difícil al recibir en el aula alumnos que en ocasiones inconscientemente reclaman una atención especial en conductas manifiestas como son: berrinches, agresividad, apatía e interés por ser el centro de atención, lo cual la mayoría de las veces repercute en problemas de aprendizaje o, incluso, necesidades educativas diagnosticadas como déficit de atención, hiperactividad, problemas de lenguaje, etc. Explícitas algunas características de los alumnos, resulta de interés ver qué rasgos tienen los profesores.

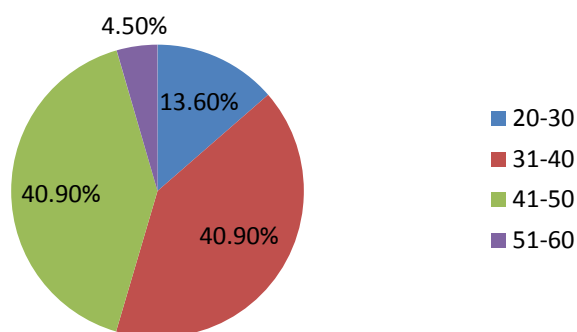
[Escribir texto]

1.2.2 Personal docente

Los profesores deben tener un concepto elevado y grande de la importancia de su trabajo, a pesar de las dificultades, incomprensiones y desilusiones frecuentes (Revista CNEP 2009 No. 33); sin embargo, siempre habrá docentes que asumen el reto como los que ahora trabajan en la institución. De ellos, se presentan a continuación algunos datos generales (Anexo No. 2), haciendo algunas apreciaciones objetivas y subjetivas en torno a las fortalezas y debilidades.

Mediante la siguiente gráfica se visualizan los rangos de edad en los cuales actualmente se encuentran los profesores del colegio.

Gráfica 3. Edad de los profesores

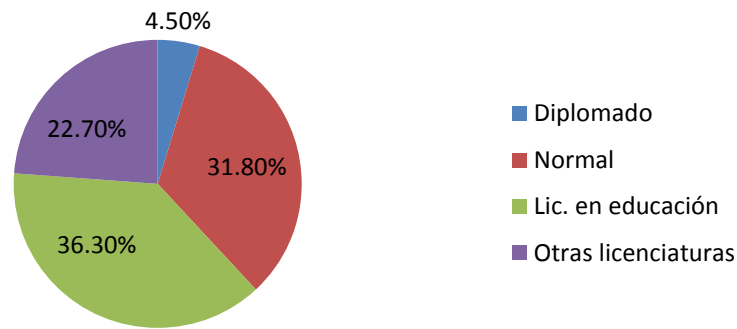


De acuerdo a la información, se puede apreciar que casi la totalidad es menor de 50 años y que el 82% se ubica en el parámetro de 30 a 50 años.

La siguiente gráfica se elaboró considerando el grado de estudios realizados por los profesores. Para ello se tomaron datos de los expedientes del archivo escolar.

[Escribir texto]

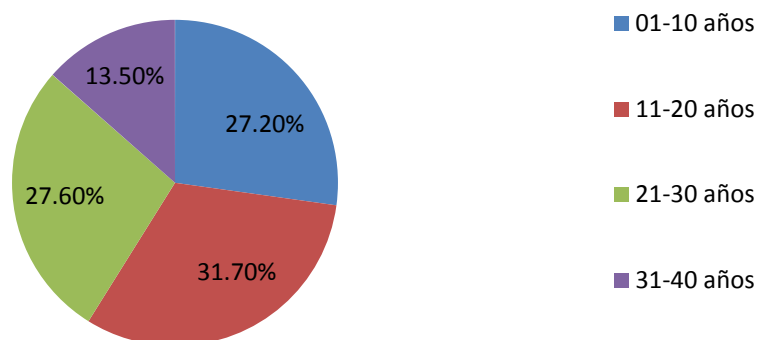
Gráfica 4. Estudios realizados



Según esta información los estudios de normal y licenciatura en educación corresponden a los profesores titulares, de los cuales algunos tienen además algún diplomado (anexo 2). Lo que concierne a otras licenciaturas atañe en su mayoría a los profesores de clases especiales.

Como el objetivo de este trabajo es la formación docente, la información de la siguiente gráfica pasa a ser fundamental, en ella se expresa los años transcurridos para cada profesor, desde que egresaron de la normal o licenciatura.

Gráfica 5. Años de egresados

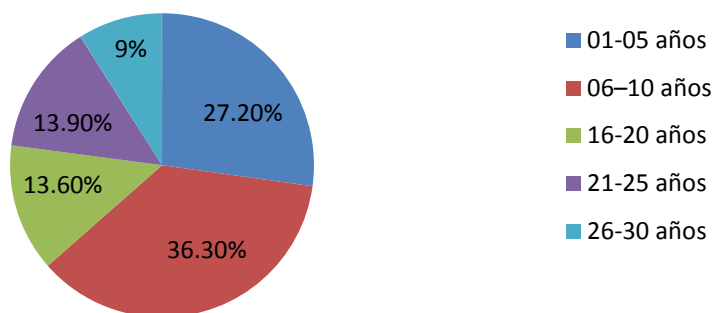


[Escribir texto]

La información reporta cuatro grandes décadas en las que sobresalen casi en un 50% los que tienen entre 11 y 25 años de egresados, del resto, la mitad se encuentra entre los que tienen menos de 10 y la otra mitad mayor a 25 años.

Información interesante igualmente ofrece la siguiente gráfica, la cual manifiesta los años que los profesores tienen laborando en el colegio.

Gráfica 6. Años laborando en el colegio



El 36% de los profesores titulares de grupo se encuentran entre 16 y 30 años laborando en el colegio y el 18% ingresaron en este ciclo escolar (anexo 2).

Al terminar este apartado se puede concluir que la mayoría de los docentes cuentan con amplia experiencia y antigüedad en la institución, pero a la vez, aún jóvenes (menores de 50 años). Todos titulados en formación docente.

Los datos que se encuentran pueden evidenciar algunas debilidades: la mayoría sólo cuenta con la Normal básica o licenciatura en educación (no han continuado otros estudios); y trabajar por mucho tiempo en las mismas circunstancias puede provocar actitudes rutinarias.

Estas son algunas características de los actores principales en educación. Véase ahora otro aspecto importante: la dinámica relacional entre profesores y alumnos en la vida diaria.

1.3 Un acercamiento a la problematización e interés de indagación. Algunas consideraciones empíricas

Del Carmen (2002) menciona que durante décadas, la sociedad se ha preocupado por conocer cuáles son las pautas más habituales y comunes en todos los aspectos de la vida (características físicas, capacidades, hábitos). En consecuencia, se puede saber cuál es la estatura más frecuente, la capacidad intelectual o los hábitos en la comida. Y a partir de estos estudios, lo frecuente se ha convertido en normal. Así también, en la vida cotidiana de la escuela se fue observando que con frecuencia se les valora a las personas no por lo que son, sino por el grado de aproximación a los patrones considerados ideales.

- La cultura de la norma crea así unas expectativas iguales para todos, que son como referente para valorar las formas de ser y los progresos de los alumnos, fomentando una cultura de homogeneidad en la que la diferencia aparece como algo no deseable, lo cual entra en la lógica de la seguridad y estabilidad que ofrece; pese a que como institución católica y según su filosofía, intenta reducir el impacto de las diferencias mediante la equidad y respeto. Un reflejo de ello es la tendencia de los profesores a centrarse más en lo que falta a los alumnos para llegar a ser lo que se considera normal, desde el punto de vista de las capacidades y aprendizajes que cada uno tiene.
- Otra manifestación es agrupar o etiquetar a los alumnos a partir de estereotipos que ocultan su situación y obstaculizan su desarrollo. Así se habla de alumnos poco motivados, rebeldes o pasivos. Con alguna frecuencia llegan niños a la dirección, enviados por su maestra por motivos como los siguientes: hace desorden, platica en clase, no trae su tarea, discute o agrede a sus compañeros, está enfermo, etc., en lugar de analizar y actuar sobre la realidad específica que hay detrás de cada uno de estos comportamientos.
- Caracterizar a los alumnos por sus deficiencias o por los problemas que generan en la dinámica de trabajo en el aula, bloquea la posibilidad de tener percepciones positivas tanto en el profesor como en el estudiante, que permitan orientar las situaciones desde una perspectiva educativa y de cambio. Cada año a término de ciclo escolar, algunos maestros presentan a la

[Escribir texto]

dirección la bitácora de algunos de sus alumnos de los cuales se debe cuestionar su reinscripción, argumentando que es imposible trabajar con ellos, no aprenden al mismo ritmo que sus compañeros, falta mucho, no trabaja, tiene déficit de atención, altera la disciplina u otras conductas semejantes.

- Es importante comentar también la forma de entender el éxito y la importancia concedida a la posesión de bienes materiales. De acuerdo a los criterios sociales, para muchas personas la satisfacción en la vida está directamente relacionada con el nivel social y económico que se posee. Estos valores son la base de actitudes elitistas y competitivas, difícilmente compatibles con la aceptación y el respeto.
- Finalmente, sin pretender decir que no hay otras situaciones a comentar, la planeación y evaluación son elementos decisivos a la hora de hablar de atención a la diversidad lo cual debería tener en cuenta que los alumnos tienen diferentes ritmos de aprendizaje, recursos propios y requieren diferentes grados de ayuda. Pero en la realidad, cuando se evalúa, o mejor dicho para calificar, se elabora un único instrumento para todo el grado con el cual se pretende evaluar el nivel de conocimiento alcanzados, más que el progreso de cada alumno.

Esta dinámica de relación maestro-alumno sugiere que hasta cierto punto la institución se mueve en la incoherencia entre los valores que proclama la filosofía institucional y la práctica cotidiana de ellos, lo cual despertó gran interés y otros tantos cuestionamientos, y se empezó a buscar respuestas.

Algunas luces aparecieron cuando la Providencia de Dios permitió que iniciara la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas, y de manera especial cuando se llevó la materia Atención a la Diversidad, la cual, en un primero momento no pareció de mucha utilidad ya que la escuela no alberga actualmente a niños con necesidades educativas especiales –tan evidentes- pero conforme se adentraba en el tema se fue modificando la percepción.

[Escribir texto]

Entre los contenidos que llamaron la atención se encuentra el de los niños excepcionales de los cuales Heward (1998) dice: el término niños excepcionales incluye tanto a aquellos que experimentan problemas de aprendizaje como a los que presentan una respuesta muy superior a la media y necesitan una educación especial que les ayude a desarrollar todo su potencial. Es hacer referencia a los niños que poseen problemas de aprendizaje, problemas de conducta, discapacidades físicas, deficiencias sensoriales y a los superdotados.

Cuando se abordó el tema de integración educativa, al hacer lectura del artículo de SEP (2000), resaltó una frase muy fuerte: el primer paso es reconocer que la integración educativa no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo por generar las condiciones que permitan que los niños aprendan de acuerdo a sus potencialidades. Por tanto, la acción educativa debe ir orientada a potenciar el conocimiento y aprendizaje recíproco entre todos los miembros del grupo, de manera que cada persona pueda conseguir el grado más alto posible de desarrollo, autonomía y autoestima.

Estas y otras reflexiones hechas durante la materia llevaron a creer que cada persona es diferente y como tal, presenta necesidades educativas propias, por lo cual la institución a la hora de plantearse la actuación educativa no debe mirar la diversidad como un tema más, sino como una concepción global opuesta a educar para la homogeneidad, convencida que la diversidad en cualquier grupo es algo natural, respetable y enriquecedor.

Concretizando un poco, las anteriores consideraciones empíricas dejan ver que se vive un desajuste entre la realidad que se presenta por las necesidades de los alumnos y la poca posibilidad de los docentes para asumirla, por tanto, se hace necesario que la estructura organizacional y la comunidad educativa transforme no sólo su visión y discurso, sino su práctica diaria. Lo cual requiere que de manera colegiada se lleve a cabo una cuidadosa reflexión acerca de las condiciones organizativas, de operación, académicas y las propias prácticas, cada miembro desde el rol que desempeña, ya que la transformación de las dinámicas sociales y la multiculturalidad hace que la única constante en la realidad educativa sea la diversidad, ante la que surge la escuela inclusiva como una respuesta

[Escribir texto]

educativa que no sólo reconoce, sino que además valora la heterogeneidad del alumnado, al centrarse en el desarrollo de las potencialidades de cada uno.

Aunque es un reto que corresponde a toda la comunidad escolar, se considera que es en los maestros donde se hace evidente la debilidad, pero a la vez, donde radica la mayor fortaleza; por tanto, si el principal actor en este proceso de transformación es el profesor, la pregunta que oriente el diagnóstico es:

¿Las prácticas docentes son pertinentes para educar en la diversidad?

Capítulo II

Buscando en la Propia Escuela

Carroll (1986 citado por Nirenberg 2003), retoma en una de sus obras un pequeño diálogo de Alicia en el País de las Maravillas que parece muy iluminador para iniciar este apartado.

¿Me podrías indicar hacia dónde tengo que ir desde aquí?, preguntó Alicia. Eso depende de a dónde quieras llegar, contestó el Gato. A mí no me importa demasiado a dónde..., empezó a decir Alicia. En ese caso, da igual a donde vayas, interrumpió el Gato..., siempre que llegue a alguna parte, terminó Alicia, a modo de explicación. ¡Oh! siempre llegarás a alguna parte, dijo el Gato, si caminas bastante. (Nirenberg 2003:45)

Dice Nirenberg que Alicia no se ha percatado de que para seguir, debería analizar cómo fue que llegó a donde está, para preguntarse entonces qué alternativas existen y cómo son. Al igual que en la parábola anterior, en toda actividad humana es importante saber de dónde se viene y/o al menos dónde se está.

El siguiente preámbulo intenta ser un resumen de la situación problemática que se observa en la escuela, descrita ya en páginas anteriores en donde se hace alusión a algunas posturas de los profesores por determinadas conductas de los alumnos, frente a las cuales parece que se han agotado las estrategias para atenderlos.

Una afirmación del estilo: *Este niño no tendría que estar aquí*, es frecuente entre el profesorado e indica que el alumno en cuestión es claramente problemático y no se adapta a las condiciones del centro. Otra expresión es: *Ya no sabemos qué hacer con este niño*, tiene el mismo sentido, pero cambia el sujeto problemático, ahora ya no es tanto el niño sino la escuela y, en el fondo la pregunta es ¿qué se puede hacer por este niño? El problema del niño se ha convertido en una necesidad ante la que hay que hacer algo para dar respuesta.

Dos personajes principales aparecen en la escena: alumnos y profesores. Por ser este un trabajo realizado desde la gestión directiva corresponde directamente intervenir en la actuación del docente, de ahí que la intención de este diagnóstico vaya dirigida a su práctica para indagar si es pertinente a las necesidades de cada alumno e inclusiva ante su diversidad.

Visto lo anterior, se presenta la estructura de este capítulo. En primer lugar se desarrolla brevemente el concepto y tipos de diagnóstico, así como el objetivo y metodología del mismo. Después y en base a esta metodología, se describe el propio proceso, las técnicas e instrumentos para obtener información, la forma como se realizó la sistematización y análisis; por último se reportan los hallazgos enunciados como fortalezas y deficiencias, en base a tres categorías: conceptualización que los profesores tienen de la diversidad de sus alumnos, los procesos pedagógicos para atenderlos y la formación que tienen sobre el tema.

2.1 Diagnóstico

Según afirma Gómez (2003) se entiende como diagnóstico el proceso mediante el cual se especifican las características del contexto, las interacciones de los autores y la existencia de problemas o situaciones susceptibles de modificación, cuyo resultado facilita la toma de decisiones para intervenir.

La misma autora señala que hay diversos tipos de diagnóstico según su técnica, propósito y campo donde se realiza, así se habla del diagnóstico participativo, institucional, de expertos, clínico y exploratorio cuya aplicación puede darse en ámbitos comunitario, organizacional y educativo.

Su principal objetivo, dice Nirenberg (2003) es brindar un mejor conocimiento acerca de los problemas que se pretenden solucionar, dando información confiable sobre su magnitud y características, así como sobre los factores que influyen en tales problemas en contextos concretos. Su utilidad principal es justificar y fundamentar las acciones programadas, para focalizarlas y

dimensionarlas mejor. La autora habla de dos procesos de realización del diagnóstico según los participantes:

- diagnóstico participativo, cuando intervienen actores no técnicos, los cuales ordinariamente son beneficiarios potenciales y
- el diagnóstico tradicional con actores externos, en el cual intervienen técnicos de diferentes áreas o disciplinas.

Asimismo señala otros tres tipos:

- diagnóstico general: el cual se define como el conjunto de técnicas y medios que se utilizan para comprobar la situación global.
- Diagnóstico analítico: permite conocer la situación general y particular, con la finalidad de ver en qué medida se consiguen los objetivos.
- Diagnóstico individual: se realiza en situaciones muy específicas y se basa en una investigación profunda de las causas que ocasionan esa situación.

En el caso presente sería muy interesante realizar un diagnóstico participativo que involucre a todos los actores de la comunidad educativa, pero no siendo posible ahora, se procederá de tipo analítico, que permita conocer la situación de toda la escuela a partir de los casos individuales de los profesores. Para ello se plantea el siguiente objetivo.

2.1.1 Objetivo

Identificar en la práctica docente de los profesores del colegio, las formas en que atienden a los alumnos de su grupo.

2.1.2 Fundamento metodológico

La metodología que se emplea para este diagnóstico es la cualitativa inductiva de la cual a continuación se hacen algunos comentarios, que si bien hacen referencia a la investigación, pues no se le puede desligar de ella, el caso que ahora trata es una indagación, por lo que será de utilidad comentar un poco sobre su naturaleza.

Durante los últimos años se ha generado una discusión en el terreno de las ciencias sociales, que de manera especial, se centra en el o los paradigmas de la investigación, según afirma Rábago (2004). En esa discusión se han concebido de manera opuesta dos posturas de investigación: cualitativa y cuantitativa. Sin embargo, ambas son conocidas con otros nombres. Así a la perspectiva cuantitativa se le conoce también como Método Hipotético Deductivo y al enfoque cualitativo se le llama Método Comprensivo – Interpretativo.

El debate se plantea a través del empirismo inglés y el positivismo francés. En el siglo XX, el paradigma deductivo se extendió por todo el mundo, como la única posibilidad de conocimiento y, poco a poco, ha ido creciendo el debate con el enfoque llamado cualitativo, que constituye una forma distinta de abordarlo ya que: a) su punto de partida es el de los sujetos estudiados, en oposición al del investigador, b) se concreta al estudio de procesos, significados y percepciones subjetivas que los sujetos estudiados tienen de la realidad en que están inmersos; eso se opone al principio que propone ver como objeto de estudio sólo lo concreto, objetivo y medible, de acuerdo con el método científico, c) busca comprender los fenómenos, mientras que el método científico, basado en las ciencias naturales, busca explicarlos, y d) para el manejo de los datos, la postura cualitativa utiliza la inducción, en oposición con el paradigma deductivo.

Esta indagación cualitativa dice el autor antes señalado, pretende dar cuenta de significados, actividades, acciones e interacciones cotidianas de diversos sujetos observados en un contexto específico. Se interesa por preguntar, interpretar y relacionar lo observado; es decir, por construir un sentido sobre la problemática que lleva al investigador a un campo de observación.

Hablando de ella, actualmente se encuentra una situación donde convergen gran variedad de perspectivas y enfoques. No obstante, se puede encontrar una serie de características que son compartidas en mayor o menor medida por cada una de ellas.

Posee significados diferentes en cada momento debido a que en ella se estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede y se pretende interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las

personas implicadas; tratando de develar creencias, valores y supuestos subyacentes en la vida cotidiana, a la vez que es un medio permanente de reflexión.

Implica el uso de diversos métodos y la recogida de una gran variedad de materiales: entrevista, encuesta, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes y sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas, junto con los significados en la vida de las personas. Taylor y Bogdan (1996) la consideran como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, y la conducta observable.

Su perspectiva de investigación es eminentemente interpretativa y tiene como antecedente metodológico la descripción. Se puede concebir como una combinación estratégica de los supuestos teóricos o construidos, con las técnicas que se consideran pertinentes. La metodología implica un planteamiento sobre qué se conoce (objeto), quién (el sujeto cognoscente) y también el cómo y para qué se construye el conocimiento.

En el entendido de que esta indagación no se desprende de ninguna hipótesis sino de una situación problemática y vistos los dos paradigmas generales, para realizar este trabajo se asume el cualitativo por considerarlo el más adecuado, de él se retoman algunos elementos entre los que se encuentran las técnicas de observación y encuesta, así como su metodología descriptiva interpretativa para realizar el diagnóstico en este proceso llamado indagación.

2.2 El propio proceso

En consonancia con el método cualitativo se accedió al discurso de los profesores el cual ofreció elementos importantes para describir e interpretar su práctica docente, mediante la técnica denominada encuesta. De ella se hacen breves comentarios.

a) La encuesta: consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos, los cuales se estructuran con preguntas cerradas, abiertas o mixtas.

Su principal objetivo es obtener información sobre la conceptualización que los docentes tienen de la diversidad y lo que piensan de ella, un acercamiento a lo que hacen para atender a sus alumnos y los obstáculos a los que se encuentran, asimismo, de la formación que han recibido respecto a esta temática y necesidades que afrontan.

Su planificación implica esbozar un conjunto de cuestiones que supongan concretar ideas, creencias o supuestos en relación con el problema estudiado. En este sentido, se comenzó a partir de la propia reflexión sobre el asunto que constituye el corazón del estudio, formulando preguntas y tratando de contestarlas desde las propias ideas, supuestos o modelos teóricos. Más tarde y partiendo de ese esquema conceptual, se trazaron las dimensiones y se preparó un banco de cuestiones de las surgió la relación definitiva de preguntas, cuya elección estuvo estrechamente relacionada con el esquema conceptual de partida y por el tipo de información que pretende recogerse.

El instrumento elegido fue el cuestionario escrito, elaborado con once preguntas abiertas con la finalidad de obtener la mayor información posible y se aplicó a los 23 profesores, quienes suman la población total. De ellos, 18 regresaron el instrumento contestado y 5 se abstuvieron de hacerlo, (tres de clase especial y dos titulares).

A partir de los instrumentos devueltos, se realizó un muestreo de selección cuidando en ello conservar los elementos que puedan reportar la información suficiente y pertinente; en primer lugar, que la muestra estuviera conformada por todos los grados y academias (clases especiales). Un segundo criterio es cubrir los diferentes niveles de antigüedad del docente en el centro. Así se pensó en dos profesores que ingresaron en este ciclo escolar, uno titular y otro de academia; tres que tienen entre cinco y diez años, dos titulares y uno de academia; cuatro que tienen entre diez y veinte años laborando, tres titulares y uno de academia; y finalmente, tres que tienen más de veinticinco años trabajando, los tres titulares porque no hay de academia con esa antigüedad. Prácticamente fue la mitad de la población.

b) La observación: fue el otro instrumento que permitió enriquecer la información recabada en la encuesta. Consiste en el estudio atento que un sujeto realiza sobre otro o sobre determinados objetos o hechos, para llegar a un conocimiento más profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos. Se distinguen dos tipos fundamentales: la participante y la no participante. En el contexto educativo, dice Postic (1988), la observación es considerada como un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma a consideración.

En sentido estricto, la observación designa en cuanto es posible, únicamente el resultado codificado del acto de observar, seguido del acto de interpretar. Esta información varía en calidad según las características de las capacidades sensoriales del sujeto que observa, para posteriormente ser tratadas y elaboradas alrededor de un núcleo significativo.

Se consideraron las cinco funciones esenciales que pueden ser prioritarias a la hora de crear o utilizar un instrumento de observación: descriptiva, formativa, evaluativa, invocada y de verificación y se optó primordialmente por la función descriptiva que consistió en tomar nota lo más pronto posible de los incidentes críticos, es decir, de las palabras significativas que han sido pronunciadas o de las acciones significativas que sucedieron, todo con el mayor cuidado para no recoger más que los hechos exactos, sin dar entrada a opiniones o juicios. Aunque dispone de varios métodos (fotografías, grabaciones sonoras, videos,

etc.), se limitó a utilizar el grabación sonora y registro de notas con el fin de no intimidar o incluso modificar lo más mínimo el contexto ordinario.

Se realizó a las profesoras de 5 A y 4 A en dos momentos distintos pero considerando contenidos curriculares semejantes. Se eligió a las mencionadas principalmente por dos motivos: a) la información obtenida sería muy similar a lo que ordinariamente acontece en su aula y, b) son maestras con diferentes características; la primera es más joven y con pocos años de experiencia, la segunda su experiencia es muy amplia y tiene muchos años trabajando en la institución.

Una primera observación se realizó el 1ero de junio del 2009, al grupo de 5 A, a las 12:15 P.M.

Algunos datos de la profesora: Es la maestra titular del grupo de 5 A, 38 años de edad, tiene licenciatura en educación primaria, con 5 años de egresada, mismos que tiene laborando en esta institución, actualmente estudia el primer cuatrimestre de maestría. Ella considera que no tiene alguna formación para atender la diversidad.

El grupo está conformado por 31 alumnos. Como detalle especial se observó la palabra tolerancia escrita en el pizarrón, la cual coincide con el valor que a nivel escuela se cultivó durante el mes. La sesión se desarrolla en un salón amplio de forma rectangular, con algunas decoraciones, el material que estaba a la vista: pizarrón, librero con libros y útiles de los alumnos y equipo interactivo; las butacas individuales ordenadas en círculo lo cual favorece el ámbito relacional del los alumnos.

El segunda observación fue el día 12 de noviembre del 2009 a las 8:15 horas, al grupo de 4 A.

Algunos detalles de la maestra: titular del grupo, 49 años de edad, estudió la normal básica, con 29 años de egresada y 25 laborando en esta institución. Según reporta ella misma en el cuestionario, su actualización ha consistido en cursos y talleres que ofrece el colegio, en diferentes áreas. Se pidió a la maestra observar su clase sin previo aviso. Su grupo está conformado por 29 alumnos.

Estructura formal del aula: salón amplio, de forma rectangular, el mobiliario distribuido amónicamente, decorado con buen gusto: un friso donde exhibe cuadro de honor, otro para los cumpleaños y uno más para fechas cívicas. El material visible: útiles de los alumnos, pizarrón, pantalla, proyector y computadora. Estructura relacional: las butacas individuales mirando al pizarrón, lo cual puede indicar que se encuentran en función de las explicaciones de la maestra, ordenadas con pasillos para circular entre ellas.

La actividad tuvo como objeto, en los dos casos, observar si las prácticas docentes son pertinentes para atender a la diversidad.

2.2.1 Buscando entre la información (Análisis)

La indagación reporta la situación natural del objeto de estudio, de manera que ni se ha producido aleatoriamente ni se ha manipulado.

El proceso de análisis se realizó en dos momentos, primero se retomó la versión teórica que ofrecieron los profesores en el cuestionario. Posteriormente se pasó a la parte práctica que reporta la observación.

2.2.1.1 Sistematización, a partir de la encuesta

Este proceso de sistematización se realizó bajo los criterios señalados por Mejía y Sandoval (1998), quienes proponen cuatro pasos:

- Conceptualizar: ordenar por ideas y/o pensamientos.
 - Categorizar: reunir las ideas y/o pensamientos en grupos que las contengan.
 - Organizar: visualizar la forma como se estructura un todo.
 - Estructurar: acción de distribuir y ordenar las partes de un todo.
- a) Conceptualizar: primeramente se planteó cada pregunta y se vació el contenido de cada encuesta, así hasta realizarlo con las once preguntas (anexo 4); después de visualizar el todo, el segundo paso consistió en buscar semejanzas entre las

respuestas utilizando colores, según el aporte de cada encuestado (tabla 1) y se agruparon las respuestas conforme este criterio, fue un primer momento de síntesis, en un proceso de acercamiento a las categorías.

Tabla 1. Agrupación de respuestas por semejanzas.

1.- ¿Qué elementos vienen a tu mente cuando se habla de diversidad en la escuela?	
Grado	Respuestas
1 B	De las diferencias que hay en la población estudiantil porque no todos los grupos son homogéneos.
2 A	De elementos que son diferentes entre sí
3 A	Las personas que integramos la comunidad escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia...
4 A	Los mismos niños como elementos, cada uno con capacidades diferentes y formas distintas de aprender.
4 B	Existen variantes en la forma de aprender de mis alumnos.
5 B	Maestros, alumnos, directivos, intendencia, padres de familia, mobiliario, plantel.
5 C	Personas con diferentes maneras de pensar, actuar, vivir, capacidades diferentes, etc.
6 B	Diversos tipos de alumnos, diferentes formas de pensar y aprender, diverso método de trabajo, diversidad de formas de ser.
6 C	Distintos tipos de alumnos, formas de ser, enseñar, aprender.
Inglés	La diversidad es muy importante en la educación porque a través de esta, el alumno tendrá un mejor desarrollo en general
Educación física	Que existen alumnos, personal docente, directivos que tienen diferente forma de actuar y pensar ante una situación escolar y/o personal.
Artísticas	Diferentes capacidades en los niños.

Esto permitió hacer una reflexión en torno a la diversidad de criterios con las que cada profesor observa y vive una misma realidad y dio como resultado la siguiente información.

Tabla 2. Frecuencia de ideas sobre algunos aspectos del tema

Temas	Frecuencias
1.- Concepto que tienen de diversidad	<p>-75% de los docentes dicen que todos los alumnos son diferentes y por tanto, tienen diferentes formas de aprender.</p> <p>-16.6% hablan de los diferentes elementos que conforman la escuela.</p> <p>8.3% lo refiere como un sustantivo.</p>
3.- Número de alumnos a los que consideran con características diferentes	<p>66.6% dicen que en su grupo hay un número inferior a tres.</p> <p>33.3% consideran que en su grupo todos son diferentes.</p>
4.- Describen cómo son los niños con características diferentes.	<p>91.6% hace alusión a que los niños presentan problemas de aprendizaje y/o de conducta.</p> <p>8.3% que un alumno tiene necesidades educativas especiales.</p>
2.- Estrategias que utilizan para atenderlos	<p>91.6% dice que hay que conocer a cada alumno para centrar el proceso en sus capacidades y necesidades y ofrecer así una educación más personalizada.</p> <p>8.3% comenta que hay que hablar con los papás del alumno.</p>
5.- Lo que han hecho, respecto a esos niños.	<p>50% han hablado con los papás.</p> <p>41.6% hablan con los alumnos.</p> <p>8.3% ha pedido apoyo en la dirección y al especialista.</p>
6.- Obstáculos que encuentran para atender a esos niños.	<p>41.6% de las maestras dicen no tener tiempo especial para atenderlos.</p> <p>41.6% que no encuentran apoyo de los papás.</p> <p>16.6% dicen que no tienen apoyo de la escuela.</p>
7.- Criterios para evaluar	<p>58.3% utilizan el mismo instrumento y parámetros para todos a la hora de evaluar.</p> <p>33.3% de ellos consideran las características del alumno.</p> <p>8.3% se abstuvo de contestar.</p>

8.- Elementos que consideran para elaborar su plan anual	75% consideran los objetivos, contenidos y tiempos del programa de la SEP. 25% se basan en las características de sus alumnos
9.- Fecha en que elaboran su plan anual	75% lo elaboran para iniciar el ciclo escolar. 25% cuando se ha conocido al grupo.
10.- Actualización que han tenido	41.6% mencionan que sólo cuentan con las conferencias y talleres recibidos en el colegio. 25% dicen no haber recibido ninguna capacitación. 8.3% que sí ha recibido, pero no especifica cuál. 8.3% lo que recibió al estudiar la normal. 8.3% recibió capacitación en el DIF. 8.3% la que la experiencia le ha dado.
11.- Apoyo que les gustaría recibir.	58% solicitan capacitación para atender a los niños que presentan dificultades. 25% dicen que les gustaría se cuente con especialista para canalizarlos. 16.6% que desean aprender juntos, con personas que han vivido estas experiencias.

Terminado esta actividad se pasó a la categorización.

b) *Categorización*: el siguiente paso consistió en agrupar estas unidades de análisis que se referían a un mismo tema, aunque tocaran diferentes aspectos de él, como se muestra enseguida.

Tabla 3. Conceptualización que los profesores tienen sobre la diversidad y cómo la describen en sus alumnos

Categorías	Temas	¿Qué se obtuvo?
Conceptualización	1.- Concepto que tienen de diversidad	75% de los docentes dicen que todos los alumnos son diferentes y por tanto, tienen diferentes formas de aprender. 16.6% de ellas hablan de los diferentes elementos que conforman la escuela. 8.3% lo refiere como un sustantivo.
	3.- Número de alumnos a los que consideran con características diferentes	66.6% dicen que en su grupo hay un número inferior a tres. 33.3% consideran que en su grupo todos son diferentes.
	4.- Describen cómo son los niños con características diferentes.	91.6% hace alusión a que los niños presentan problemas de aprendizaje y de conducta. 8.3% que un alumno tiene necesidades educativas especiales.

Tabla 4. Estrategias didácticas que utiliza el docente para atender la diversidad de sus alumnos

Categorías	Temas	¿Qué reporta?
Estrategias didácticas	2.- Estrategias que utilizan para atenderlos.	91.6% dice que hay que conocer a cada alumno para centrar el proceso en sus capacidades y necesidades y ofrecer así una educación más personalizada. 8.3% comenta que hay que hablar con los papás del alumno.
	5.- Lo que han hecho, respecto a esos niños.	50% han hablado con los papás. 41.6% hablan con los alumnos.

		8.3% ha pedido apoyo en la dirección y al especialista.
	6.- Obstáculos encontrado	41.6% de las maestras dicen no tener tiempo especial para atenderlos. 41.6% que no encuentran apoyo de los papás. 16.6% dicen que no tienen apoyo de la escuela.

Tabla 5. Los procesos pedagógicos en cuanto a evaluación y planeación

Categorías	Temas	¿Qué se obtuvo?
Procesos pedagógicos, evaluación y planeación.	7.- Criterios para evaluar	58.3% utilizan el mismo instrumento y parámetros para todos a la hora de evaluar. 33.3% de ellos consideran las características del alumno. 8.3% se abstuvo de contestar.
	8.- Elementos que consideran para elaborar su plan anual	75% consideran los objetivos, contenidos y tiempos del programa de la SEP. 25% se basan en las características de sus alumno
	9.- Fecha en que elaboran su plan de trabajo	75% lo elaboran para iniciar el ciclo escolar. 25% cuando se ha conocido al grupo.

Tabla 6. Formación de los docentes

Categorías	Temas	¿Qué se obtuvo?
Actualización docente	10.- Actualización que han tenido	<p>41.6% mencionan que sólo cuentan con las conferencias y talleres recibidos en el colegio.</p> <p>25% dicen no haber recibido ninguna capacitación.</p> <p>8.3% que sí ha recibido, pero no especifica cuál.</p> <p>8.3% lo que recibió al estudiar la normal.</p> <p>8.3% recibió capacitación en el DIF.</p> <p>8.3% la que la experiencia le ha dado.</p>
	11.- Apoyo que les gustaría recibir.	<p>58% solicitan capacitación para atender a los niños que presentan dificultades.</p> <p>25% dicen que les gustaría se cuente con especialista para canalizarlos.</p> <p>16.6% que desean aprender juntos, con personas que han vivido estas experiencias.</p>

c) Organización: así se organizó la información en categorías más amplias, cuidando que todas quedaran incluidas en alguna. De este ejercicio resultó la siguiente agrupación:

- Significación que los docentes tienen de la diversidad: 1,3 y 4.
- Lo que hacen para atenderlos: 2,5 y 6.
- Criterios pedagógicos: 7,8 y 9.
- Formación: 10 y 11

Se dejará por un momento la encuesta (posteriormente se retomará junto con los resultados de la observación) para dar paso a la sistematización en la observación.

2.2.1.2 Sistematización de la información obtenida en la observación

Ahora se describe lo realizado durante la observación. En ella se obtuvieron notas descriptivas de diálogo y actuaciones de los personajes, así como una grabación de audio.

Se procedió primeramente a elaborar un registro, estructurando la información para poder hacer lectura descriptiva general. Para su análisis se elaboraron algunas categorías previas que permitieran focalizar la información, tomando para ello el planteamiento que Aldámiz y otros (2000) hacen del desempeño docente en el aula, según se enumeran a continuación:

- El aula escenario de la diversidad: autoconocimiento, autonomía, comunicación y socialización
- Criterios que configuran la atención a todo el alumnado en el aula: adecuación y flexibilidad
- Criterios de intervención en el aula para favorecer la pedagogía de la diversidad: objetivos y contenidos
- Algunas estrategias que facilitan la atención a las necesidades de todos los alumnos: proyectos, rincones, talleres, trabajo colaborativo.

A partir de indicadores previamente establecidos se fueron confrontando fragmentos de la descripción, en tablas de doble columna.

Tabla 7. El aula como espacio de autoconocimiento

Elementos de los indicadores	Lo que se observó
1.- Promover que el alumno rehaga el proceso seguido en la construcción (inferir, transferir, deducir,...) 2.- Ayudar a identificar los diferentes problemas que sea planteado, así como los caminos seguidos para superarlos. 3.- Facilitar que aprendan de sus errores, mediante la reflexión	4 A -la profesora inicia su clase tratando de hacer conciencia en los alumnos sobre lo aprendido, mediante una pregunta generadora [¿Qué se acuerdan que hicimos...?] -hubo varios momentos en que no permitió a los alumnos hacer su propio proceso porque ella indicaba qué hicieran [...haz el primer ejercicio y vas a escribir aquí cien mil...] -propició varios momentos en los que reforzó positivamente el desempeño de los alumnos [...bien, muy bien...]

<p>4.- Enfatizar los logros y cualidades, no sólo las carencias.</p>	<p>-invitó a los alumnos a auto-revisar sus trabajos [...el de el pizarrón está correcto..., revisa el tuyo]</p> <p>-con frecuencia evitó la posibilidad de ser ellos porque les determinaba cómo debían hacer las cosas [...escriban las mayúsculas con rojo...]</p> <p>5 A</p> <p>-reforzó varias veces los logros de los alumnos [...la maestra confirmaba lo que el niño decía, con un muy bien, sí, ok...]</p> <p>-propició momentos en los que los alumnos hacían conciencia de su saber o su limitación [...(la niña empezó a explicar cómo se había dado cuenta de que lo hizo incorrectamente)]</p> <p>-así mismo, se daban cuenta de su proceso [...ya me di cuenta cómo en la gráfica se rompe la variación]</p>
--	--

Tabla 8. El aula como espacio de autonomía

Elementos de los indicadores	Lo que se observó
<p>1.- Crear situaciones de aprendizaje que tengan sentido para el alumno</p> <p>2.- Plantear actividades que tengan un desencadenante, como construir un objeto, realizar un proyecto, resolver un problema, etc.</p> <p>3.- Potenciar la capacidad de control sobre el proceso.</p> <p>4.- Fomentar la capacidad de revisión de los propios trabajos, verificando la realización y los resultados.</p> <p>5.- Fomentar el sentido crítico.</p>	<p>4 A</p> <p>-la mayor parte del tiempo la maestra conduce y dicta lo que hay que hacer [...mira, vas a anotar aquí la cantidad y dibujar arriba...]</p> <p>-en algunos momentos provoca la reflexión [...¿cuánto vale cada muñequito?]</p> <p>-en ocasiones, lanza preguntas pero ella da la respuesta [¿cuántos necesitamos para representar...? Si son cien mil y cada uno vale veinte mil, ocupamos 5...]</p> <p>5 A</p> <p>-cuestiona frecuentemente y deja que el alumno responda [...¿crees que la gráfica uno, de acuerdo a los datos, corresponde a esto? Observa bien...]</p> <p>-la alumna pudo darse cuenta de su error [(la alumna explicó cómo poco a poco se dio cuenta de su error...)]</p> <p>-una alumna hizo suyo el proceso [...ya me di cuenta cómo la gráfica...]</p> <p>-trata de formar en la responsabilidad [...no, utiliza tu material...]</p>

Tabla 9. El aula como espacio de comunicación

Elementos de los indicadores	Lo que se observó
<p>1.- Promover en las diversas áreas curriculares el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas más frecuentes: describir, explicar, justificar, argumentar...</p> <p>2.- Hacer que los alumnos participen en el conjunto de decisiones que forman parte de la gestión de aula: espacios, horarios, etc.</p> <p>3.- Dar oportunidad para que participen en los diferentes momentos de las secuencias de aprendizaje</p> <p>4.- Otorgar al alumno un papel activo respecto a la evaluación.</p>	<p>4 A</p> <p>-la maestra no favorece la negociación sino la imposición [...cada línea vale 5, represéntalo...]</p> <p>-promueve el desarrollo de capacidades cognitivo-lingüísticas, construir el conocimiento [...hice 10 maestra porque cada una vale 5000 y deben de ser 50000]</p> <p>-en ocasiones impide que el alumno comparta su propio proceso [...muy bien Juan, porque si para 50 mil se hacen 10, para 50500 necesitas 11]</p> <p>-no favorece que los alumnos aprendan de sus errores [...levanten la mano quienes la tuvieron bien...(la levantaron 3) bien, vamos a hacer el siguiente]</p> <p>5 A</p> <p>-involucra al alumno en el diálogo y le pide que analice [...yo le puse la uno maestra... M. ¿tu le pusiste la uno? ¿por qué? Aa. Pues porque...]</p> <p>-invita a discernir [...a ver, piensa en los datos que leí y compáralos con la gráfica uno ¿es congruente?...]</p> <p>-los alumnos comparten verbalmente lo aprendido y dan cuenta de su proceso [(el niño empezó a compartir con sus compañeros...)]</p> <p>-favorece el diálogo para construir [...¿por qué crees que es la uno? Aa. Porque...(fue explicando y la maestra intervenía cuestionando)]</p>

Tabla 10. El aula como espacio de socialización

Elementos de los indicadores	Lo que se observó
<p>1.- Integrar en la programación actividades que desarrollen habilidades cognitivas que ayuden al alumnado a ser más reflexivo y menos impulsivo.</p> <p>2.- Favorecer la participación efectiva del alumno en las decisiones didácticas.</p> <p>3.- Facilitar la interacción social a través de diferentes modalidades de trabajo en</p>	<p>4 A</p> <p>-la maestra refuerza elementos de deferencia [(volteó a mirarlo mientras le preguntaba)]</p> <p>-no se da la oportunidad de verificar lo que su alumno le comparte [...¿lo tienes diferente? (y siguió su clase)]</p> <p>-intimidación [...espero tu respuesta... a ver ¿qué pasa?...] (el alumno se puso nervioso)</p> <p>-facilita la interacción mediante el trabajo en grupo [...a ver, lo vamos a resolver entre todos]</p>

<p>grupo y colaborativo.</p> <p>4.- Favorecer la cultura de la participación, la implicación y el pacto.</p> <p>5.- Afrontar los conflictos mediante la reflexión y la reparación.</p>	<p>5 A</p> <p>-pide atención y respeto hacia los compañeros [...espera tantito José Pablo porque algunas personas no están prestando atención]</p> <p>-inculca buenos hábitos [ponte de pie por favor]</p> <p>-facilita la interacción mediante el trabajo en grupo</p> <p>-le faltó una muestra de deferencia [...mande...(pero no volteó)]</p> <p>-invita al alumno a ser menos impulsivo [...tienes razón, disculpa]</p> <p>-favorece la implicación y participación [quieren que lo comparemos con la 3?...]</p>
--	---

Tabla 11. Criterios de adecuación y flexibilidad de los objetivos y contenidos

Elementos de los indicadores	Lo que se observó
<p>1.- Adecuación de los ritmos de trabajo.</p> <p>2.- Diversificación de las maneras de hacer.</p> <p>3.- Utilización de materiales diferentes.</p> <p>4.- Incorporación de la evaluación en los procesos.</p> <p>5.- Flexibilidad en los tiempos.</p> <p>6.- Flexibilidad de los espacios.</p> <p>7.- Hacer aflorar las ideas y conocimientos previos.</p> <p>8.- Presentar o formular conjuntamente los objetivos.</p> <p>9.- Presentar los contenidos de la unidad, de manera general.</p> <p>10.- Informar los pasos a seguir en la actividad.</p>	<p>4 A</p> <p>-es flexible en los tiempos [ya todos terminaron?]</p> <p>-hace aflorar conocimientos previos [se acuerdan qué hicimos?]</p> <p>-no propicia diferentes contextos de aprendizaje [M. ¿lo hicieron igual o diferente? Aa. Diferente, maestra M. entonces mejor hacemos el tres...]</p> <p>-no cabe la creatividad del alumno [...pongan el título con rojo...(después de terminar el dictado, escribió un ejemplo en el pizarrón)]</p> <p>5 A</p> <p>-la maestra le da la razón al alumno [...¿20? (corroborar) tienes razón]</p> <p>-limita la creatividad [...a ver, todos lo vamos a hacer juntos para que no se queden atrás...]</p> <p>-abre espacios de evaluación [nos compartes lo que has aprendido?]</p>

Tabla 12. Estrategias didácticas

Elementos de los indicadores	Lo que se observó
<p>1.- Proyectos: el alumno se implica colectivamente y de forma negociada en torno a la resolución de un problema.</p> <p>2.- Talleres: permiten al alumno vincular su actividad directa y la construcción social del conocimiento.</p> <p>3.- Rincones: Trabaja simultáneamente en diferentes espacios del aula ocupándose en diferentes actividades, materias, materiales y metodologías</p>	<p>Ninguna de las dos profesoras hizo uso de proyectos, talleres o rincones.</p>

Tabla 13. Trabajo cooperativo

Elementos de los indicadores	Lo que se observó
<p>1.- Negociación entre el profesor y todo el alumnado.</p> <p>2.- Trabajo común como fruto del resultado del trabajo de cada miembro.</p> <p>3.- Interacción alumno-grupo.</p>	<p>5 A</p> <p>-hizo notar la negociación maestro-alumno [quieren que lo comparemos con el tres?]</p>

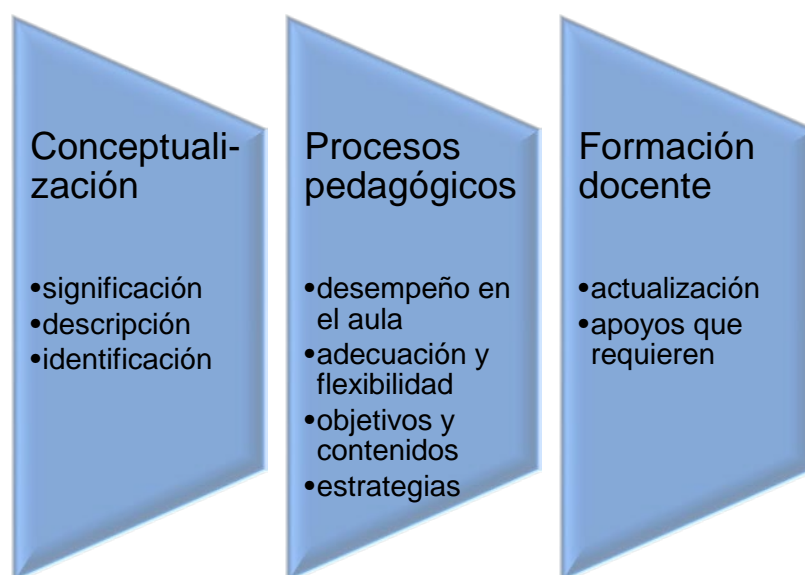
Se hizo luego un ejercicio de reflexión y análisis, resaltando aquellas acciones que las dos maestras realizan de acuerdo a los indicadores y se ubican en un rango mayor al 50%. De la misma manera se hizo con los que no fueron trabajados por ninguna.

Tabla 14. Lo más evidente de la información

Categorías	Lo que las dos profesoras trabajaron	Lo que no trabajó ninguna profesora
1.- El aula espacio de autoconocimiento	-se enfatiza los logros y cualidades. -se propicia la reflexión.	-no se ayuda a identificar los problemas y los procesos para superarlos.
2.- El aula como espacio de autonomía	- se fomenta el hábito de revisar los propios trabajos y verificar sus resultados.	- falta plantear actividades que tengan un desencadenante, como construir un objeto, realizar un proyecto, resolver un problema...
3.- El aula espacio de comunicación.	-se promueve en las diversas áreas curriculares, el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas: describir, explicar, justificar, argumentar...	- no se dieron momentos en que los alumnos participen en el conjunto de decisiones que forman parte de la gestión del aula: espacios, horarios, etc.
4.- El aula espacio de socialización	- se afrontan los conflictos mediante la reflexión y la reparación	- no se vio la participación efectiva del alumno en las decisiones didácticas
5.- Criterios de adecuación y flexibilidad	- hubo adecuación a ritmos de trabajo en tiempo y espacio	- falta: diversificación en cuanto a materiales y maneras de hacer -formular conjuntamente los objetivos -presentar los contenidos de manera general e informar los pasos a seguir
6.- Estrategias didácticas		- no se dieron
7.- Trabajo cooperativo	-en un 50%se dio la negociación entre profesor - alumnos	- faltó trabajo común como fruto del resultados del trabajo de cada uno- - interacción alumno-grupo

Un ejercicio posterior al cual se le dio el nombre de estructuración, consistió en fusionar las categorías resultantes en la sistematización de la encuesta y las de la observación; con ellas se logró hacer una nueva delimitación a partir de las ahora llamadas sub-categorías, quedando sólo tres categorías como se muestra en el siguiente gráfico.

Gráfico 9. Resumen de sub-categorías en las categorías



Determinadas las categorías se describe a continuación los resultados del análisis y la interpretación de ellos.

2.2.2 Hallazgos y resultados

Tan importante como la preparación y la recogida de datos, es el análisis e interpretación de los mismos, esto ocupará ahora el final del capítulo. Para ello se retoman las tres categorías anteriores, y se describen los resultados a partir de las fortalezas y debilidades.

a) Conceptualización

Fortalezas: la información que ofrece la encuesta dice que el 75% de los docentes reconoce la diversidad en sus alumnos y el 33% lo cree, pues son capaces de describirlos. Asimismo mencionan que es necesario conocerlos para centrar el proceso educativo según sus necesidades y capacidades.

Debilidades: un 75% de los profesores dicen que todas las personas son diferentes. Sin embargo, cuando se trata de que vean esa diferencia en los alumnos de su grupo, sólo el 33.3% reconoce que todos sus alumnos son distintos, mientras que el 66.6% asegura que en su grupo sólo hay uno, dos o tres. Y cuando se les pide que describan a estos niños, el 91% se refiere a problemas de conducta y aprendizaje, y el 8.3% dice tener un niño con necesidades educativas especiales.

Haciendo la propia lectura: si el 75% de los profesores considera que todas las personas son distintas, pero cuando se les pregunta que cuántos de sus alumnos son diferentes el 66% dice que sólo dos o tres, significa que el reconocimiento teórico de la diversidad no tiene su correlación empírica en las prácticas de los educadores; a esta realidad pudiera responder una etapa de sensibilización respecto a la diversidad en el aula.

Asimismo, el 91% relaciona lo diferente con situaciones de conducta y aprendizaje, lo cual pudiera estar relacionado con socialización y estrategias didácticas (indicadores en la observación).

b) Procesos pedagógicos

Fortalezas: el 41% expresa que habla con sus alumnos para ayudarles a resolver sus conflictos. Otra fortaleza es que el 33% evalúa y el 25% hace su planeación considerando su diversidad.

La observación también reportó que las maestras enfatizan sus logros (tabla 7), afrontan los conflictos en la reflexión, manejan ritmos de tiempo y trabajo flexibles (tabla 11) y promueven el desarrollo de habilidades cognitivas lingüísticas (tabla 9).

Debilidades: respecto al desempeño docente en el aula, cuando se habla de los obstáculos que el docente encuentra para atender a los alumnos diferentes, el 41% dice no disponer de tiempo especial para hacerlo, otro 41% que no ha encontrado apoyo en los papás y el 16% no tenerlo en la escuela, y un 8.3% hace alusión a las limitaciones del alumno.

La observación reporta que, ninguna de las dos maestras ayuda al alumno a identificar los procesos y problemas surgidos en ellos para superarlos (tabla 7). Tampoco se plantean actividades que tengan un desencadenante en alguna construcción (tabla 8). Y los alumnos ordinariamente no participan en la gestión del aula ni en decisiones didácticas (tabla 10).

Interpretación: cuando se habla de obstáculos, ellos hacen alusión a la poca colaboración de parte de los padres de familia y de la escuela, esto podría justificar un poco el problema de socialización (conducta) ya que los valores se aprenden en casa, pero no el problema de aprendizaje. Esto quizá pueda deberse a que se confunde lo que son los procesos centrados en el alumno y los centrados en el profesor.

Criterios de adecuación y flexibilidad de objetivos y contenidos: respecto a la evaluación el 58% dice utilizar criterios generales, mientras que el 33% lo hace respondiendo a la necesidad del alumno. En cuanto a la elaboración del plan de trabajo el 75% elabora su plan en función de cubrir los objetivos y contenidos ajustándose al tiempo prescrito y lo diseña antes de iniciar el ciclo, mientras que el 25% lo hace en función de las necesidades de los alumnos cuando ya ha conocido a éstos. Lo anterior lleva a pensar que la mayoría de los profesores se conduce por criterios organizacionales, más que en función de los procesos de los alumnos.

En la observación se pudo apreciar que falta diversificación en el uso de materiales y maneras de hacer las cosas (tabla 11). Por otra parte, no se plantean conjuntamente los objetivos ni actividades.

Estrategias didácticas y trabajo cooperativo: el 91% de los docentes reporta que las estrategias utilizadas han sido las adecuadas a las necesidades de los alumnos y el proceso se centra en el niño mediante una atención más personalizada. En menor proporción se habla del trabajo en equipo, una adecuada motivación y el hablar con los papás.

En cuanto a lo que se ha hecho, el 50% dice haber hablado con los papás, el 41% ha hablado con los alumnos y en menor proporción, ha pedido apoyo a la

dirección y especialistas, otros han buscado estrategias adecuadas o aplicado consecuencias.

La observación también reporta que ordinariamente no se trabaja mediante proyectos, talleres, rincones, ni se hace trabajo cooperativo (tabla 12).

Según la información el 91% dice que sus estrategias están centradas en las capacidades y necesidades del alumno lo cual requiere el conocimiento de cada uno, sin embargo, las respuestas a las preguntas 5 y 6, reportan que el 50% deposita la responsabilidad en los papás y el 41% no ha tenido apoyo de ellos. Así mismo el 41% menciona que habla con sus alumnos para hacerles conciencia, pero poco dicen de su desempeño como docentes, para lo cual, el 41% dice no disponer de tiempo especial para atenderlos. Todo puede indicar que no se ha asumido responsabilidad respecto a la educación centrada en la persona.

c) Formación docente:

Fortalezas: es interesante que un 58% de los profesores demanda una actualización que le permita atender la diversidad de sus alumnos, el 25% poder canalizarlos al especialista y el 16%, compartir experiencias que les permitan tener modelos. En el contexto ya también se decía que todos los docentes son titulados, la mayoría con amplia experiencia y a la vez con un promedio de edad joven.

En su mayoría solicitan formación que les permita adquirir elementos para desempeñarse adecuadamente ante la diversidad; excepto el 25% que prefiere canalizar a sus alumnos al especialista. Si esto lo comparamos con lo que se obtuvo en las respuestas de las preguntas 5 y 6, respecto a lo que los docentes hacen, refleja que el hecho de querer depositar la responsabilidad en los demás (papás y escuela), puede deberse, no a falta de responsabilidad, sino a la falta de herramientas para hacerlo ellos.

Debilidades: el 33.3% cuenta con alguna capacitación, recibida en el colegio (conferencias y talleres eventuales no precisamente relacionados con atención a

la diversidad), el 25% considera no haber recibido nada y el 33.3% manejan distintas fuentes, lo cual no reporta una buena actualización.

Manifiestas las fortalezas y debilidades, para terminar es conveniente volver la mirada a la pregunta que al principio se hizo y guió este proceso de indagación: *¿Las prácticas docentes son pertinentes para educar en la diversidad?*, a la cual después de este recorrido se puede responder que aún falta un largo camino para lograrlo, por las siguientes causas:

1.- Existe incoherencia entre el discurso y la práctica docente en torno a la diversidad, ya que la mayoría de los maestros puede definir lo que es diversidad pero sólo una minoría es capaz de transferir este concepto a la realidad de sus alumnos, de tal suerte que pueden asegurar que en su grupo sólo uno o dos niños son diferentes.

2.- Casi el 80% de los profesores no asume la diversidad e inclusión como responsabilidad personal, sino que la depositan en los padres de familia y hablan de no tener tiempo para atender las necesidades de sus alumnos.

3.- El diagnóstico también refleja que los profesores no utilizan las estrategias que les permitan atender la diversidad de sus alumnos, por tanto, los procesos pedagógicos y didácticos no son los pertinentes para favorecer una educación inclusiva.

4.- Y por último, los docentes no tienen la capacitación suficiente para atender a sus alumnos en y para la diversidad.

Ante estos resultados cabe preguntarse *¿es posible educar en la diversidad?*, en el entendido que educar en la diversidad es un desafío, Pantano (2001), dice que mucho más lo es, cuando la mayoría de los docentes han sido educados desde la homogeneidad. De ahí la necesidad de enfrentar los propios prejuicios, y de tratar de superarlos a partir de la observación y reflexión en relación al entorno y a la propia práctica, ya que en ocasiones se suele confundir diferencia con desigualdad e incluso éstas, tratadas inadecuadamente conducen a la exclusión.

Y se vuelve a despertar la inquietud que abre paso al espíritu de búsqueda, para preguntar a los especialistas sobre las características de la educación inclusiva, la diversidad y formación docente, lo cual permitirá disponer de elementos para fundamentar posteriormente una propuesta.

Capítulo III

¿Diversidad vs Inclusión? Fundamentación

En el ámbito educativo, hacer efectiva la equidad y la plena participación exige el desarrollo de escuelas inclusivas en las que desde la conciencia de la diversidad y necesidades particulares, se eduque a todos los miembros de la comunidad, independientemente de su condición social y cultural, género o características personales. Pero suele presentarse esto como una utopía (lo aparentemente inalcanzable) ante la cultura de la norma y la tendencia a la homogeneidad que provoca este antagonismo sugestivo del título.

En el presente capítulo y con apoyo de algunas teorías y reflexiones de peritos en materia de educación, se intenta profundizar a grandes rasgos sobre la diversidad que aparece y se constituye en norma, y los infortunios que provoca a la igualdad, equidad e inclusión educativa. En una segunda parte se encuentra literatura sobre educación y escuelas inclusivas las cuales fueron precedidas por la integración educativa, que si bien está delimitada a las necesidades educativas especiales, ofrece significativos aportes. Posteriormente, conscientes de que todo cambio surge desde el interior, se dedica un espacio a la formación docente y su desempeño en el aula como parte del perfil necesario que lo constituye en agente transformador. Y se cierra el capítulo retomando el rol directivo como gestor que acompaña a la institución en el caminar hacia una escuela inclusiva.

Para iniciar tema, es importante tratar de descubrir algunas formas de valoración de lo diferente.

3.1 La diversidad y lo diferente

Todos somos iguales en dignidad y diferentes en expresión.

Las diferencias son inherentes a la naturaleza humana y no una desviación o anomalía que se aleja de lo normal. Estas se dan entre grupos de individuos por su origen social, diferentes culturas, lugar de residencia, etc.; entre individuos de un mismo grupo: diferentes capacidades, motivaciones, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; y al interior de cada individuo. Cada persona es portadora de un conjunto de ellas, lo que le hace ser única e irrepetible en cada caso.

Etimológicamente el prefijo *di* alude a dos o más; en tanto *versidad*, alude a versar o versación. Ello significa que hay al menos dos versiones sobre las cosas y cada una de ellas depende de una multiplicidad de factores.

Por naturaleza todos los hombres son diferentes entre sí. Ciertamente, la mayoría en una sociedad está representada por un conjunto de individuos que aún siendo diferentes, muestran una serie superior de semejanzas en relación a las diferencias dentro del contexto social al que pertenecen. Así entendido, la mayoría es la que determina la norma con que se compara a cada individuo en la sociedad.

Según este orden se dice que un individuo tiene una desviación de la norma cuando se manifiesta diferente a los otros en alguna dimensión significativa, la cual puede ser el género, lengua, religión que profesa, cultura, grupo social, situación migratoria, indígenas, necesidades educativas especiales, etc. que puede ser considerada como positiva o negativa; de tal suerte que no es la diferencia lo que crea la desviación, sino desde dónde es valorada.

En este contexto, la escuela aparece como el lugar donde se hallan también las diferencias y donde los varios actores poseen sus valores y los procesos de diferenciación propios de la sociedad, de tal suerte que puede ser entendida como un campo de múltiples interrelaciones, negociaciones, mediaciones y relaciones de poder que se interconectan con la sociedad global de la que forman parte.

Sin embargo, desde el marco de la cultura, el diferente se sale de la norma, es el que hay que eliminar para preservar lo que nos conserva. Ante este criterio, Delors (1996) en el informe de la UNESCO, invita a adoptar el respeto a la diversidad como principio fundamental para combatir todas las formas de exclusión en la educación y devolverle su papel central que contribuye a la armonía social, porque entender y respetar la diversidad nace de la convicción de que cada individuo tiene derecho a ser especial; por su parte, Sañudo, Cano, Perales, Fregoso y Fernández (2003), afirman que la diversidad se genera por los movimientos sociales y educativos que reclaman el derecho a la diferencia.

Un binomio resalta entonces: igualdad-diversidad. El problema de igualdad es un problema de justicia, mientras que el problema de la diversidad es un problema de identidad. También podría argumentarse que el de igualdad es el problema de cómo hacer frente a las diferencias adscritas, pero el de la diversidad es el problema de cómo asimilar las diferencias adquiridas, producto de la libertad de los individuos y que deben ser aceptadas por éstos con responsabilidad.

Por tanto, el papel de la educación en este marco cultural de respeto a la diversidad es relevante. Es una de las posibilidades de lograr la igualdad en el estricto sentido de la justicia social. Igualar las oportunidades de acceso al conocimiento y a la formación de cada quien desde su situación particular de diversidad, garantiza este derecho cuando menos al ámbito que le compete, lo cual es un compromiso con la equidad.

3.1.1 *Diversidad y equidad*¹

El vocablo *equidad* tiene su origen en el griego. Servía para describir llanuras enormes donde la vista no topaba con ninguna protuberancia. Todo era llano, plano, parejo, igual.

¹El término equidad es antiguo, pero en junio del 2008, en la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), concretamente en la Coordinación de Educación Básica, nació la Dirección General de Educación para la Equidad y Formación Integral.

Posteriormente, los romanos en su idioma latino lo integraron al léxico jurídico y lo asociaron al concepto “justicia”; virtud cardinal que consiste en darle a cada quien lo suyo. Por tanto, el término equidad es una variante de la justicia: es un *plus*, cuando el juez al impartir justicia da más al necesitado, al desvalido, para igualarlo con los demás. Lo anterior denota que la equidad exige el igual y adecuado servicio de la justicia para toda persona, según su ser y su circunstancia.

En el ámbito de la educación, para que esta sea equitativa debe ofrecer a la población total la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. Esto implica comprender la cultura de la diversidad al identificar su planteamiento con la línea que permita reducir o eliminar la dualidad *de normal a normal*, se trata de aceptar las diferencias y visualizarlas como modos de ser dentro de un contexto social.

Educar en y para la diversidad, intentar desarrollar actitudes y comportamientos cooperativos plurales y solidarios, propiciar pautas de aprendizaje que den juego a todos los implicados en los procesos educativos independientemente de su sexo, raza, cultura, deficiencia, etc., ha de ser un principio y una meta de la enseñanza pero también camino y proceso.

Por tanto, avanzar hacia una mayor equidad supone desarrollar escuelas más inclusivas que acojan a todos los niños y jóvenes de la comunidad, transformando su cultura y sus prácticas para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos.

Sin embargo, las circunstancias en que se desarrolla la vida de los educandos son complejas, diversas y muy desiguales, lo cual genera muchas y variadas oportunidades, pero también difíciles retos, numerosos obstáculos y carencias a atender, de ahí el antagonismo entre diversidad e inclusión al que se hacía alusión al principio. Y la pregunta sigue resonando ¿es posible reconciliarlos? Véanse ahora algunas reflexiones más profundas sobre la inclusión, la cual se presenta como respuesta a partir de las experiencias de integración.

3.2 La integración como una opción ante la diversidad

Desde principios del siglo XX hasta la década de los sesentas, se pensaba que todas las discapacidades tenían su origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo, por lo que difícilmente podría ser modificable, aunque sí educable, asegura García (1993), por ello se consideró pertinente la apertura de escuelas especiales con organización semejante a las escuelas regulares. Estas escuelas albergaron a dos tipos de alumnos: los que tenían discapacidad sensorial o física evidente, y los que no tenían este tipo de problema pero manifestaban un ritmo de aprendizaje mucho más lento que sus compañeros; considerando a estos últimos como fuera de la normalidad.

Es así como en la década de los sesentas, surge la integración educativa como estrategia de la *corriente normalizadora*, la cual se proclama defensora del derecho de las personas con discapacidad a llevar una vida tan común como el resto de la población en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social. Por lo cual afirma Rioux (1995), Roaf y Bines (1991), que más que una iniciativa política, la integración educativa surge como un derecho de cada alumno con el que se busca igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela.

Toledo (1981, citado por García 2000) dice: *los profesores de escuelas regulares se sintieron aliviados cuando surgió la escuela y el profesor de educación especial, pues esto promovía la noción de que atendían a grupos homogéneos con los que podían trabajar un programa común.* (García 2000:26). Ya que según señala el mismo autor:

Los maestros de la escuela regular a) no se sienten capacitados para tratar a los niños con necesidades especiales; b) piensan que los profesores especializados son los que tienen la obligación de atenderlos; c) consideran que no es justo que por atender a los alumnos con alguna discapacidad se desatienda a los demás; d) creen que los alumnos con alguna discapacidad sufren en la escuela regular; e) plantean que la sola presencia de los alumnos con alguna discapacidad en la clase, produce un efecto nocivo para el resto de los alumnos; f) por consiguiente, estiman que los alumnos con necesidades educativas especiales deben educarse aparte (García 2000: 27).

Sin embargo concluye que aunque fueron muchas las ventajas que brindó la escuela especial, no dejó de tener sus limitaciones, entre las cuales la de mayor peso es la incapacidad de incorporar activamente a los educandos a todos los ámbitos de la sociedad.

3.3 ¿Qué han hecho otros? Un nuevo impulso al desarrollo de escuelas inclusivas

A partir del Congreso Mundial de la UNESCO sobre la educación en necesidades especiales celebrado en Salamanca en 1994, se dio un nuevo impulso al desarrollo de las escuelas inclusivas y muchos países iniciaron reformas e iniciativas en esa dirección.

Entre ellos, vale la pena mencionar algunas características del proyecto de escuela inclusiva en Rumania, Chile y algunos rasgos generales del proceso en México.

Respecto al primero, su plan estratégico de escuelas inclusivas gira en torno a tres dimensiones de la vida escolar: cultura, políticas y prácticas inclusivas.

- Cultura inclusiva: esta dimensión se refiere al grado en que el personal docente comparte la filosofía de inclusión y a la medida en que ésta se hace evidente a todos los miembros de la comunidad escolar.
- Políticas inclusivas: se refiere a la inclusión como el eje y fuente de inspiración de todo desarrollo escolar, en lugar de considerarla una política adicional segregada.
- Prácticas inclusivas: como la forma de garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela.

En el proyecto de Chile se concibe la educación inclusiva desde dos dimensiones: una escuela inclusiva que desarrolle medios de enseñanza que respondan a las diferencias grupales e individuales; y que favorezca el desarrollo de actitudes de

respeto y valoración de las diferencias, de colaboración y solidaridad; bajo los siguientes principios:

- Se establece la necesidad de favorecer aprendizajes específicos en función de los diferentes contextos, culturas, género y necesidades individuales de los estudiantes.
- El respeto a la diversidad individual, social y cultural de los alumnos es considerada una riqueza que aporta a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Se reconoce que todos sin excepción pueden aprender y desarrollar las competencias básicas necesarias, si se les ofrecen oportunidades educativas de calidad.
- Las personas tienen múltiples potencialidades y se establece que la escuela ayude a desarrollarlos.
- Los alumnos son el centro de la enseñanza.
- Se establece la necesidad de formar y contar con docentes capaces de favorecer la participación de todos y de adecuar el currículo y la enseñanza a la diversidad.

La experiencia que ofrecen estos dos países de un modelo educativo que acoge y valora a todos los alumnos desde su diversidad, teniendo en cuenta las capacidades individuales y el origen social y cultural de cada uno, es el de escuelas inclusivas.

Por su parte México, en la reforma educativa en educación básica del 2009, hace énfasis en la diversidad y la interculturalidad con el objeto que los alumnos comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Se reconoce también que tienen ritmos y estilos de aprendizaje distintos y que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales.

En este sentido se pretende que los niños reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida.

Así lo especifica el Plan de Estudios de Educación Primaria (2009)

La atención a la diversidad y a la interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades de distintas características y culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción se traduce desde las asignaturas en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. Se busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de los alumnos, así como tomar en cuenta las distintas expresiones de la diversidad que caracterizan nuestro país y otras regiones (p.44)

Analizando un poco, se puede deducir que estos principios son precisamente los que plantea la educación inclusiva, lo cual abre un camino interesante a la escuela: enfatizar un proceso de humanización que supone respeto, participación y convivencia desde una cultura escolar que requiere disposición para cambiar las prácticas pedagógicas que conduzcan a vivir y convivir con los otros desde su ser diferentes.

3.4 Educación y escuelas inclusivas

El movimiento por la inclusión educativa tuvo su origen en la educación especial, sin embargo, se desprende de ese marco inicial para abarcar la totalidad de las necesidades de los educandos y más especialmente la de aquellos más vulnerables a la exclusión y marginación.

La educación inclusiva es una nueva visión de la educación basada en la diversidad, por lo que, aceptar que lo diferente es la norma, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asuman la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a lo diverso.

Por ello, es importante que la comunidad educativa tenga en cuenta los cuatro postulados básicos que definen la educación inclusiva según UNESCO en el proceso de inclusión.

a) La inclusión es un proceso para aprender a vivir con las diferencias y aprender a aprender a partir de ellas. b) Busca identificar y remover barreras para el aprendizaje así como la participación de todos y la mejor manera de eliminarlos. c) Se refiere a la presencia, participación y logros de todos los estudiantes. d) Pone particular énfasis en los grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos académicos menores a los esperados. (UNESCO 2005:12)

Recientemente la Revista Sinéctica (2007) presentó algunos artículos que hablan de la educación inclusiva, la cual es propuesta por los autores como una opción para atender la diversidad. En ella, Blanco (2007), bajo el título *La inclusión en educación. Una cuestión de justicia y equidad*, dice que la principal preocupación de la inclusión es transformar las culturas, las prácticas educativas y la organización de las escuelas para optimizar el aprendizaje y la participación de todos.

Las dos fuentes anteriores hacen énfasis en transformar el contexto, esto es, reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas escolares de forma que respondan a la diversidad de los estudiantes, en el convencimiento de que una constante preocupación por remover las barreras que impiden el acceso a la participación de determinados alumnos, puede servir de estímulo para mejorar el aprendizaje de todos. Conlleva una modificación de la actitud y del discurso que ha de tener su reflejo en la práctica. Supone un cambio progresivo en la forma de concebir la diversidad y la práctica cotidiana en las aulas, que debe ser más democrática y colaborativa, fomentando las relaciones entre la escuela y la sociedad, lo cual hace referencia a un cambio de valores.

¿Y qué decir de las escuelas inclusivas? Chile en su proyecto educativo, define las escuelas inclusivas como aquellas que desarrollan medios de enseñanza que responden a las diferencias grupales e individuales, favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, de colaboración y solidaridad, las cuales son las bases para aprender a vivir juntos y para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Considerando lo anterior, parece razonable argumentar que para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe permear todos los aspectos de la vida escolar. Ainscow (1999) señala ciertos aspectos que pueden ser útiles para hincar o avanzar en los procesos de inclusión: comenzar a

partir de las prácticas y conocimientos previos, considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, evaluar las barreras de la participación, el uso de los recursos disponibles en apoyo al aprendizaje, desarrollo de un lenguaje de práctica y crear condiciones que animen a correr riesgos.

Posteriormente (2001), el autor dice que la escuela inclusiva es la que se orienta en torno a tres dimensiones:

- Creación de culturas inclusivas.
- Producción de políticas inclusivas y
- Desarrollo de prácticas inclusivas

Señala también que la inclusión no es una tarea aparte, coordinada por una persona o grupo específico, más bien debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, como elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y gestión escolar.

Cuando se habla del corazón mismo de la escuela, sin duda se estará pensando en el trabajo realizado por los profesores y las estrategias en que cada día se apoyan, sin olvidar que en la experiencia docente, algunas empiezan funcionando bien pero a la larga, dejan de ser efectivas. Véase ahora algunas que favorecen la inclusión.

3.4.1 Estrategias para la inclusión desde el ámbito institucional y de aula

Si se pide al profesorado del centro que explique cómo entiende y atiende la diversidad, probablemente hable de alumnos con dificultades, pero poco hablarán de aspectos referentes a su manera de enseñar o de cuestiones curriculares.

En este apartado, se intentará ir más allá del enfoque organizativo para hablar de las diferentes ideas, maneras de hacer, intereses y necesidades que confluyen en el aula, mirándola como un espacio de comunicación e intercambio que comporta centrar el discurso sobre la diversidad en aquellas decisiones que implican el currículo y su desarrollo. Para ello, de Aldámiz y otros (2000) en su

propuesta para educar en la diversidad se han tomado cuatro ejes fundamentales o estrategias que conducen a la creación de la escuela inclusiva, a saber:

- El aula como escenario de la diversidad.
- Soportes en el aula.
- Adaptaciones curriculares.
- La organización del centro en el marco de un modelo participativo de gestión educativa.

De forma general, a continuación se retoma de las autoras mencionadas algunos comentarios sobre los primeros tres ejes, profundizando de manera especial en el aula como escenario de la diversidad, ya que es el espacio concreto de acción del docente, donde se percibe más objetivamente su forma de actuar frente a la diversidad, posteriormente al finalizar el capítulo se retoma la cuarta.

3.4.1.1 El aula escenario de la diversidad

Ante el aula se pueden establecer dos miradas complementarias: la que atiende a la estructura formal, en que se destaca el espacio, distribución, mobiliario, cantidad y calidad de materiales de trabajo, luminosidad, cantidad de alumnos por grupo, etc., y la que atiende al nivel relacional donde se aprecia la calidad de las relaciones interpersonales, competición, colaboración, individualismo o sentimiento colectivo, cómo se interpretan y respetan las normas, afectos, creencias, etc.

Se habla entonces del aula como escenario formado por estructuras materiales y estructuras relacionales, donde se desarrollan una serie de acciones e interacciones que, en principio, han de servir para aprender y socializarse. La cuestión es cómo convertir este escenario en una invitación a actuar desde la diversidad.

En el entendido de que la educación es formativa y no sólo instructiva (constructivismo) para educar en la diversidad, Aldámiz y otros proponen analizar el aula como un espacio de implicación, autoconocimiento, autonomía,

comunicación y de socialización, partiendo de la idea de que cada persona vivirá, elaborará y asimilará el conocimiento en función de sus características.

Para poder realizar aprendizajes significativos y no repetitivos es necesaria la implicación en el proceso, por parte de la persona que aprende. Se necesita provocar un conflicto cognitivo y promover la actividad mental del alumno para que sea capaz de establecer relaciones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos de que disponía, lo cual requiere dotar de sentido las tareas que se vayan a emprender. Esta implicación la realiza cada alumno según su nivel, a partir de sus experiencias previas, grado de conocimientos, intereses y motivaciones, lo cual, en gran parte depende de que el aula sea un espacio de autoconocimiento, autonomía, comunicación y socialización. El resultado ha de ser fruto de una negociación en la que se intenta recoger las diversas aportaciones y donde todos pueden sentirse representados.

El aula como espacio de autoconocimiento: es el conjunto de conceptos, representaciones, juicios y valoraciones que se hace la persona de sí misma, lo cual constituye un elemento clave en la construcción de la identidad personal. Por este motivo es importante promover la reflexión personal sobre el propio aprendizaje y las capacidades. Se trata de que el docente consciente de la diversidad de sus alumnos, promueva en ellos el conocimiento de sus capacidades, habilidades y competencias; para ello necesita dirigir la mirada hacia objetivos más relacionados con la formación integral que con la instrucción. Mirar a sus alumnos intentando destacar lo positivo de cada uno, es una estrategia que se adecua a la pedagogía de la diversidad.

El aula como espacio de autonomía: una de las finalidades de la educación es dotar al alumno de estrategias y técnicas de aprendizaje que le permitan controlar el propio proceso y estar en disposición de aprender a aprender; que aprenda a elaborar su propio saber. Por esta razón es importante plantear actividades que permitan al educando establecer estrategias de planificación y búsqueda, ya que posibilitan el desarrollo de la iniciativa y la autonomía.

Las estrategias de aprendizaje articuladas en una macro-actividad que pueda ser diferente para distintos grupos de alumnos y que permita un uso

flexible de espacio y tiempo de realización, a la vez que facilite su participación en la concreción y gestión, son las más idóneas para adecuarse a la diversidad y fomentar su autonomía en el aprendizaje.

El aula como espacio de comunicación: en el enfoque sociocultural del aprendizaje, el lenguaje es el que permite construir y reestructurar el conocimiento. El aprendizaje es personal, pero el proceso es fundamentalmente social, fruto de la comunicación e interacción. Tiene dos dimensiones: construir el conocimiento y ser espacio de participación y negociación.

a) Construir el conocimiento: el proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso comunicativo, una construcción conjunta que implica negociación de significados. En este proceso el vehículo de comunicación es la lengua, cuyo uso comporta dominar habilidades cognitivas (analizar, comparar, clasificar, etc.) que se concretan en habilidades cognitivo-lingüísticas (describir, definir, resumir, explicar, justificar, etc.)

b) Participar y negociar: participar implica establecer un marco organizativo que permita compartir el aprendizaje. También requiere la delegación de la autoridad y de las decisiones del aula. La participación es un referente básico para entender cuál es el carácter de las decisiones curriculares y para acercar los intereses y las finalidades del alumnado a los del maestro.

El aula como espacio de socialización: la socialización consiste en la integración activa de las personas en una comunidad y cultura concretas. Por este motivo la escuela se convierte en un instrumento clave de socialización.

En los últimos años la escuela ha vivido con especial intensidad la extensión de conflictos. Algunos centros han aprendido a vivir con el conflicto, buscando maneras de responder cuando se produce. El abanico de respuestas ha sido desde incrementar el peso normativo y sancionador, hasta desarrollar culturas preventivas de pacto y reflexión, lo cual implica desarrollar cinco capacidades cognitivas: determinar el origen de la causa (pensamiento causal), imaginar el mayor número de soluciones (pensamiento alternativo), prever las consecuencias de un hecho (pensamiento consensual), situarse en el lugar del otro (pensamiento de perspectiva) y fijarse objetivos (pensamiento de medios y fines); ya que no es

suficiente con animar a un niño a que no sea agresivo, no insulte, perdone,...estos consejos resultan ineficaces si la persona no ha desarrollado estas capacidades, pues no es cuestión solo de voluntad. Lo mejor sería que la escuela se plantease la enseñanza-aprendizaje de estas habilidades integradas en las diversas áreas curriculares.

Por esta razón la educación en los valores de la democracia es fundamental para la socialización. Pero la escuela solamente puede educar en la democracia y en el respeto cuando esa es su estructura, cuando ella misma se organiza como unidad de convivencia democrática, cuando el alumno está en un contexto donde el espíritu democrático se vive sin necesidad de proclamarlo.

Además de favorecer la implicación del alumno en los procesos de aprendizaje, es necesario cuidar algunos criterios como la adecuación y flexibilidad, así como los objetivos y contenidos.

3.4.1.2 Criterios que configuran la atención a todo el alumnado en el aula y favorecen la pedagogía de la diversidad.

Los modelos organizativos facilitan en un grado elevado la atención a la diversidad y pueden ser determinantes en la estructuración de relaciones si están definidos con criterios de adecuación y flexibilidad,

La adecuación en los ritmos de trabajo que permita a los alumnos más lentos no sentirse penalizados; ello es posible organizando actividades que puedan desarrollarse con diferente grado de complejidad y la diversificación de las maneras de hacerlas. Respecto a la flexibilidad, las estructuras materiales influyen de manera poderosa en las oportunidades de aprender, como la flexibilidad del tiempo y los espacios.

Los objetivos han de interpretarse como referencia para guiar la programación, ya que elaborarlos de manera cerrada y cuantificable para todo el alumnado es contrario a la pedagogía de la diversidad, pues no toman en consideración la riqueza y complejidad de los procesos seguidos por los alumnos. En referencia a los contenidos, no hay duda de que lo que se realiza en el aula es

lo que los educadores consideran relevante. Según sea la posición que adopte el profesor se hará más hincapié en destrezas cognitivas, habilidades y técnicas, contenidos conceptuales y actitudes sociales. De hecho, la elección de ellos refleja la posición del profesor sobre su manera de entender la enseñanza y la función social que le atribuye.

Si se parte del principio de que la realidad nunca se presenta compartimentada, se concluye que los contenidos de una unidad pueden articularse siempre a partir de ejes conductores –la realización de un proyecto, la búsqueda de una alternativa o la resolución de un problema- que tenga sentido para el alumnado.

3.4.1.3 Algunas estrategias que facilitan la atención a las necesidades de todos los alumnos

En cuanto a estrategias para desarrollar en el aula, se encuentran las siguientes: proyectos, rincones, talleres y el trabajo colaborativo.

a) Los proyectos: es un trabajo de carácter abierto que presupone implicarse colectivamente y de forma negociada en torno a la resolución de un problema. Pese a las dificultades de aceptación que presenta el proyecto ya que corre el riesgo de no abarcar todo lo planeado, es una herramienta que responde de manera extraordinaria a la diversidad.

Trabajo por rincones y en talleres: en la escuela se ha limitado los rincones a la educación de los niños más pequeños, y los talleres se han centrado en algunas áreas curriculares manipulativas.

b) Los rincones: se podrían definir como una reestructuración de los ámbitos del currículo que en sí permite la flexibilidad máxima de actuación. Trabajar simultáneamente en diferentes espacios del aula ocupándose en diferentes actividades, materias, materiales y metodologías, requieren una dedicación y esfuerzo considerable por parte del maestro, y un fuerte proceso de aprendizaje por parte del alumno, en la previsión, responsabilidad, y auto-planificación de las actividades. Para avanzar en este proceso, es necesario organizar un ambiente

de pacto y cooperación que facilite la asunción de los objetivos comunes, por lo cual, los rincones potencian un alto grado de autonomía y de participación, a la vez que permiten un diálogo natural y vivo con cada uno.

c) Acerca de los talleres: el taller es un espacio social, organizado para facilitar un marco de actuaciones sobre un eje temático determinado, que permite al alumno el vínculo entre su actividad directa y la construcción social del conocimiento.

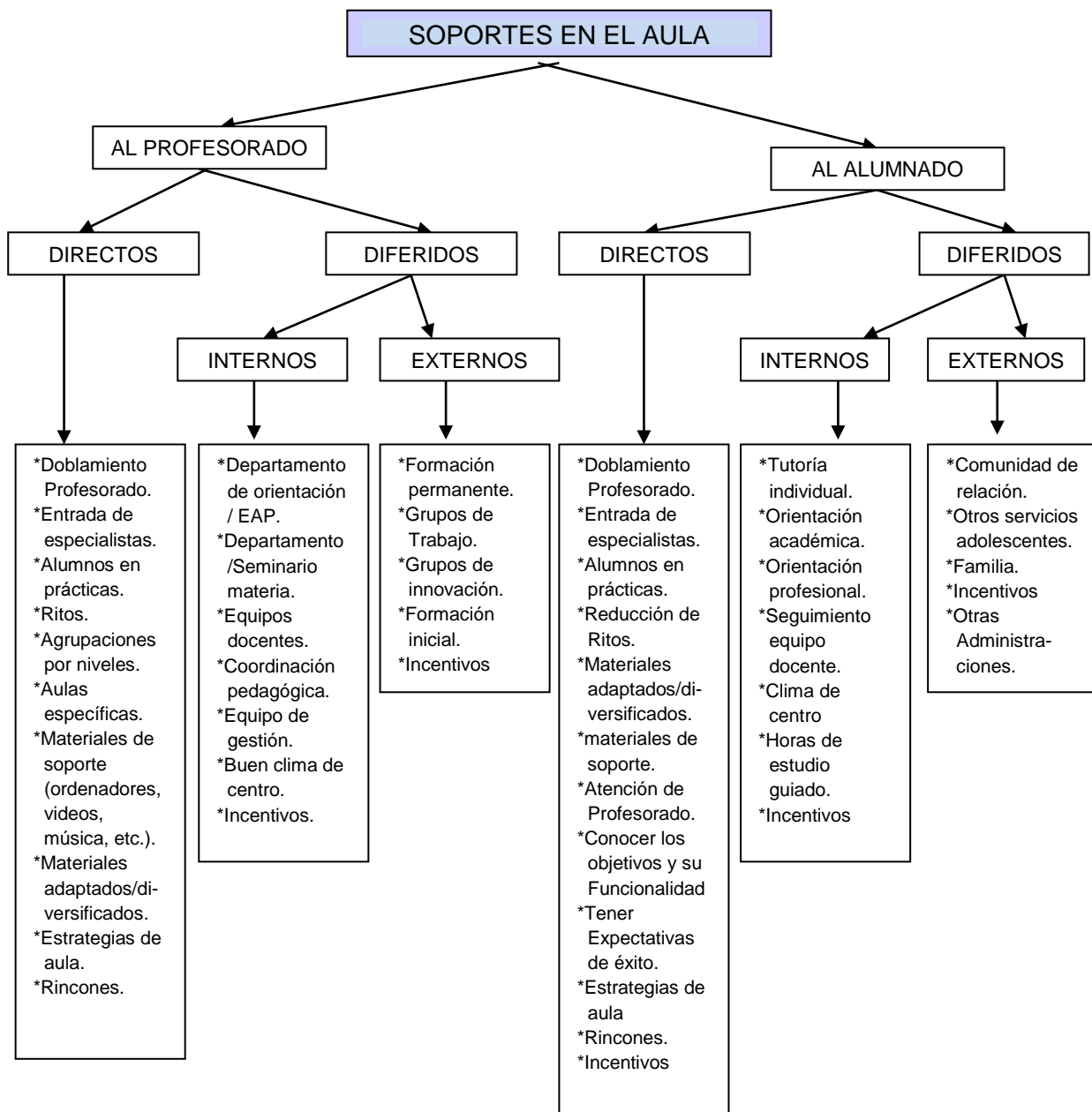
La manera en que los rincones y talleres recogen las diferentes decisiones que han de pretenderse en el ámbito curricular es muy diversa y responde sobre todo a la coherencia de los modelos de enseñanza, de tal manera que las prácticas docentes pueden convertirse en verdaderos proyectos colectivos que permitan trabajar la diversidad del alumnado dentro del aula.

d) El trabajo colaborativo: el trabajo en grupo no es una cuestión limitada a la geografía del aula, sino que deviene de una estrategia de trabajo muy potente para atender a la diversidad dentro del aula ordinaria, ya que es un instrumento idóneo para construir socialmente el conocimiento y la ayuda mutua. Un elemento básico es la negociación entre el profesor y los alumnos el cual comporta establecer conjuntamente los objetivos, el proceso y la composición del grupo.

3.4.2. Los soportes en el aula

La segunda estrategia propuesta por Aldámiz (2000), son los soportes en el aula ordinaria los cuales tienen diferentes finalidades, en este caso su intención es facilitar la inclusión de todo el alumnado desde su diversidad. Para enlistarlos se hace uso del siguiente gráfico.

Gráfico 8. Soportes en el aula ordinaria (Aldámiz: 39)



En ello, el directivo ha de procurar que el primer y gran soporte en el aula se encamine a que las personas que trabajan en la escuela lo hagan con tranquilidad, satisfacción y motivación suficiente para hacer innovaciones, sabiendo que disponen de los recursos humanos y materiales necesarios para llevar a cabo su cometido.

3.3.3 Adaptaciones curriculares

No se puede pensar en una educación inclusiva y pasar por alto las adecuaciones curriculares, las cuales se entienden como el conjunto de decisiones que toma el centro tanto en colectivo como también los profesores individualmente, con el objeto de ajustar la acción educativa a las necesidades y características del alumnado, a fin de que éste pueda acceder en el mayor grado posible a su desarrollo integral como persona.

En educación, se plantean una serie de objetivos formulados en términos de capacidades que pueden concretarse en los centros y para individuos diferentes en términos muy diversos. Cada etapa tiene sus objetivos generales que hay que tener en cuenta; la manera en que se aplican a los diferentes grupos o personas dan aprendizajes precisos que los alumnos deberán mostrar ser capaces de hacer, lo cual depende de la concepción que se posea de la educación. Para Zabala (1994), la función de la escuela se entiende de dos maneras: a) La escuela ha de servir para obtener conocimientos que preparen para la etapa siguiente. Y, b) la escuela ha de tener en todas las etapas la función de formar integralmente a los seres humanos. Los dos incisos son reales y necesarios, pero sólo desde el segundo tiene sentido hablar de adecuaciones curriculares. ¿Qué se puede adaptar? Véase el siguiente cuadro.

Tabla 1. Los aspectos que deben o pueden adaptarse en cada uno de los niveles de concreción del currículo (Aldámiz: 62)

¿En qué nivel de concreción del currículum?	¿Qué se puede adaptar?
Proyecto curricular del centro	Objetivos Contenidos Metodología Secuencia Evaluación
Programación de grupo	Objetivos Contenidos Metodología Materiales Secuencia Evaluación
Adaptación curricular individualizada	Objetivos Contenidos Metodología Secuencia Evaluación

Al realizar adaptaciones curriculares habrá de tenerse en cuenta lo siguiente: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar?, ya que sólo desde un objetivo concreto se podrá ajustar la práctica educativa a las necesidades de los alumnos, lo cual corresponde primordialmente a los profesores; por tal motivo, se concluye aquí este apartado sobre la inclusión educativa para dar un espacio a otro tema igualmente importante porque no se puede hablar de cambios en la escuela si antes no se dan éstos en los docentes.

3.4 Formación de los profesores

Con el nombre genérico de formación de docentes se designa la formación inicial, actualización, superación, capacitación y nivelación de docentes, así lo especifica Moreno (1998), las cuales se describen brevemente:

- Formación inicial: preparación profesional para la docencia, con obtención de algún título.
- Actualización: profundización y ampliación de la formación inicial incorporando nuevos elementos disciplinares, metodológicos, tecnológicos, etc. Sin conducir necesariamente a la obtención de un grado académico.
- Superación: profundización y ampliación de la formación inicial mediante programas de posgrado para profesionales de la educación.
- Capacitación: formación para la docencia a profesores que ejercen sin haberla tenido, puede conducir a la obtención de algún grado académico.
- Nivelación: complementación de la formación inicial a docentes que no obtuvieron el grado de licenciatura, para que lo obtengan.

La intención ahora es profundizar en actualización, la cual es un proceso vinculado al desarrollo de las organizaciones y del individuo como parte de ellas. Ahora bien, en el ámbito educativo la formación es tan amplia como la educación misma y la finalidad que se persigue a de servir para generar en el docente un comportamiento individual acorde con los objetivos.

Es frecuente encontrar que los cursos de capacitación tendientes a desarrollar competencias para la aplicación de nuevas técnicas y métodos de enseñanza, no siempre logran impactar la intencionalidad pedagógica, más bien logran que el profesor se apropie de una terminología de moda que difícilmente entiende y que, hasta cierto punto, se ve obligado a utilizar. Es por ello interesante lo que Santos (2000) dice al respecto, es la escuela la que tiene que asumir los aprendizajes conducentes al cambio, la cual no se puede limitar a pequeñas innovaciones realizadas por algún miembro de manera aislada. Este cambio organizado, sistemático, institucionalizado y compartido es fruto de una reflexión y

comprensión de cualquier iniciativa interna o externa que lleve a la comunidad educativa a descifrar el significado de conceptos y conductas, buscando el sentido de la práctica. Para ello se necesita estar en actitud de búsqueda, poner en tela de juicio lo que se hace, empeñarse en el alcance de sus fines, escuchar la opinión de los otros, en fin, sensibilizarse de la realidad del otro, que lo lleve a sentir la necesidad de instruirse para evitar el síndrome del profesor que de tanto dedicarse a enseñar, piensa que ya nada tiene que aprender. Se requiere por tanto una actitud abierta, producto de la reflexión y conciencia de la realidad.

Es preciso, puntualizar que nadie está formado de una vez para siempre. Ninguna profesión, y menos la del docente que atañe a las personas y que tiene una naturaleza tan compleja y problemática, es más, que se encuentra en constante cambio y movimiento, se puede realizar sin una actualización permanente. Otro aspecto importante es que el profesor pueda relacionar asertivamente el binomio problemas-necesidades, es decir, que cada situación problemática a la que se encuentre, despierte en él una necesidad de aprendizaje que le impulse a tratar de desempeñarse no sólo eficiente, sino eficazmente.

Visto así, la formación docente no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto a la problemática educativa, ya que en la medida que el profesor aprende a comprometerse, va a tener la capacidad de enseñar a sus alumnos a incluirse y a incluir.

Al respecto, Pantano (2001) dice que educar para la diversidad supone reeducarse en la diversidad, propia de la cultura y de la sociedad en que se vive. Por eso no basta quedarse en las teorías elaboradas sino tratar de elaborar aquellas que permitan entender nuevos procesos sociales, dinámicos y actuales. En tal sentido el docente necesitará de una práctica enriquecedora, en la que no sólo pueda foguearse sino orientar su continua reflexión sobre ella desde el propio pensamiento de la práctica.

Si estas son las expectativas en la formación de los docentes, habrá que ser coherentes con la calidad del gestor y asesor que acompañe el proceso.

3.5 La organización del centro en el marco de un modelo participativo de gestión educativa

Un centro con voluntad de atender adecuadamente a todo el alumnado y luchar contra las desigualdades ha de dirigir sus esfuerzos hacia la minimización del desajuste entre los objetivos utópicos y la realidad. Romper este muro requiere una mayor sensibilidad de toda la sociedad hacia la educación, el impulso de políticas compensatorias decididas y profundos cambios en la comunidad escolar.

La enseñanza obligatoria y un modelo de escuela comprensiva donde el respeto a la diferencia, la lucha por la disminución de desigualdades y la adaptación a las características individuales sean los ejes fundamentales del proyecto de un centro educativo, exige la actuación de todos en su ámbito, desde el aula hasta la cooperación con el entorno.

Desde una perspectiva general, el modelo de gestión precisa de alta dosis de descentralización de decisiones y de adecuación de la actividad al contexto de aplicación, lo cual exige dotar a los profesores y departamentos de notables niveles de autonomía, basada en el reparto de responsabilidades y de recursos para desarrollarlas, facilitando además la transparencia y el control democrático.

Dar respuesta a las necesidades individuales de cada alumno, requiere creatividad profesional individual y colectiva. Las estructuras del centro han de permitir generar proyectos e iniciativas innovadoras a nivel individual y facilitar que se transformen en colectivos, del mismo modo, los propósitos institucionales ha de inducir a fomentar iniciativas individuales que permitan mejorar la práctica docente, pues la calidad del trabajo en la escuela está muy relacionada con el nivel de reflexión sobre la práctica y con la capacidad de buscar recursos y ayudas para mejorarla. Esto hace imprescindible el trabajo en equipo y la coordinación de todos los profesionales.

A la hora de diseñar la coordinación del centro educativo se debe cuidar la creación de estructuras definidas pero flexibles, con liderazgo, participación y

negociación, en constante revisión y evaluación, con memoria y transferencia para perdurar en el tiempo y evolucionar.

Pese a que la estructura de funcionamiento de la escuela primaria está muy determinada, Aldámiz (2000) dice que pueden establecerse los siguientes criterios para una mejor atención a todo el alumnado: adecuación de la organización, flexibilidad en la organización, fomento de la participación, el equipo pedagógico como verdadero dinamizador de la atención a la diversidad y los equipos de ciclo.

a) Adecuación de la organización: representa adecuar las estructuras de funcionamiento, diferenciando las funciones de gestión y las pedagógicas, delegando responsabilidades en equipos y personas que dispongan de autonomía y cierta representatividad. Una mejora de las interrelaciones entre las diferentes estructuras de organización y participación, tanto del profesorado, como del alumnado y las familias. Una revisión de los criterios en la asignación de los maestros a los grupos, priorizando la afinidad.

b) Flexibilidad en la organización: la institución escolar es dinámica y a menudo imprevisible, por este motivo la atención a las necesidades no puede planificarse del todo. Pero si es importante una estructura del centro que permita intervenir en cuanto haga falta, para ello pueden elaborarse determinados criterios de intervención rápida (por ejemplo, quién se hará cargo de... ¿qué hacer en determinados momentos o circunstancias?, según sean los conflictos).

c) Fomento de la participación: una estructura participativa y no centralizada en las decisiones, implica una capacidad para compartir el proyecto y delegar responsabilidades.

d) La existencia del equipo pedagógico: todas las funciones pedagógicas (organización de los horarios, definición de los criterios de refuerzo, las prioridades y organización metodológica...) han de estar impregnadas de este referente "diversidad" por el hecho de que es una de las características del aprendizaje y, por tanto, de la función pedagógica.

e) Los equipos de ciclo: son a menudo el origen de muchas propuestas como los rincones, proyectos, la flexibilidad de los agrupamientos y los talleres.

En ellos se desenvuelven los proyectos curriculares, adaptación de contenidos, la metodología y evaluación, cuidando de que no se pierda la autonomía de cada uno.

Por último se hace mención de otros dos aspectos importantes en la organización escolar: organización del alumnado y organización del tiempo.

f) Organización del alumnado: el criterio básico para concretar un grupo, es valorar su adaptación a los objetivos de desarrollo personal, es decir, a las necesidades de los estudiantes y a las opciones metodológicas que permite cada situación.

g) Organización del tiempo y el espacio: En estas decisiones ha de participar el profesorado y de ser posible los alumnos. Se destacan tres repercusiones de las decisiones sobre el tiempo, respecto a la atención del alumnado: la primera tiene que ver con el cómputo de horas de dedicación al grupo. La segunda está en función de la distribución de los recursos disponibles, de manera que todos los tengan un tiempo equitativo con sus necesidades. Y la tercera se refiere a las implicaciones que, dentro del aula, tiene el seguimiento estricto de un horario con relación a los intereses y necesidades personales de los niños.

En todo ello, el directivo desempeña un papel primordial, pero sobre todo se debe gestionar primeramente un renovado y renovador ejercicio de la docencia, donde la formación del profesorado supone asociarse tanto a la adquisición de conocimientos ya experimentados como a producir los propios a partir de la realidad que se vive y se palpa desde la práctica, resaltando la labor de equipo que es también una forma de trabajar para la diversidad y desde ella.

Conscientes de que los cambios siempre sucederán de abajo hacia arriba, de modo que no se transformará la situación educativa con leyes, sino dando la oportunidad al profesorado de tomar sus propias decisiones para ajustarse al contexto en el que se mueve, lleva a concluir que no es posible contemplar propuestas de innovación en la escuela sin proponerse tales mejoras en la formación de los docentes que son quienes pueden y deben protagonizar de modo activo dicho movimiento, según afirman Ferrer y Martínez (2005), es necesario que todo el personal educativo y en especial los profesores, tengan una

visión y actitud positiva a cerca de la inclusión, lo cual será posible en la medida que se tenga claridad de lo que es la escuela inclusiva, de tal suerte que un profesorado poco formado no estará en condiciones de asumir la responsabilidad que supone tomar decisiones sobre la acción educativa.

Al mismo tiempo, los docentes no se verán en la necesidad de formarse si no sienten que la responsabilidad es suya. Por tanto, formación y autonomía, van de la mano; porque la calidad de la educación tiene que ver con la calidad de los profesores y no sólo con la calidad de los proyectos que se generan fuera. El docente tiene calidad si tiene autonomía, si es un intelectual, si toma decisiones de las que será responsable y cuya conveniencia evaluará, para así comprender y mejorar la situación educativa. Parte de este objetivo, es la intención del siguiente capítulo.

Capítulo IV

Proyecto de Intervención

El reconocimiento de la diversidad como elemento del desarrollo humano en su integralidad, requiere de una formación profesional enfocada en el desarrollo de la persona y en la construcción de valores, actitudes y formas de actuar coherentes con el principio de aceptación y valoración de los otros en su diversidad, a manera de contribuir a un cambio cultural en torno a las diferencias y la diversidad desde una perspectiva de enriquecimiento, aprendizaje y desarrollo personal y colectivo que permita ser mejores seres humanos y mejores profesionales en una sociedad moderna.

La atención a la diversidad es un desafío que hace necesaria la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente de los profesores; este apoyo profesional entre docentes exige dedicar más tiempo al trabajo colegiado de manera que lo que ocurre en el aula, deje de ser asunto privado de cada profesor y se convierta en asunto que atañe a toda la escuela. Es por ello necesario que el personal docente y directivo cuente con espacios de actualización donde se puedan analizar los problemas educativos e intercambiar experiencias de enseñanza y manejo de conflictos a fin de que puedan atender con mayor pertinencia a todos los alumnos desde la realidad que cada uno vive.

Desde esta perspectiva, se pretende aportar a la formación de los docentes de la institución, interviniendo de manera especial en los aspectos que se requiere fortalecer descubiertos en el diagnóstico como son: clarificar conceptos, descubrirse a sí mismos como personas diferentes, una sensibilización que les lleve a reconocer su responsabilidad frente a la diversidad de sus alumnos mediante una actitud incluyente; introducirles en un proceso de análisis y reflexión de su propia práctica y desarrollar o fortalecer las competencias que les permitan ser los agentes de transformación en el proyecto de escuela inclusiva, lo cual los llevará a tener una postura más comprensiva con el otro diferente, enfrentando

adecuadamente los desafíos profesionales y personales que el contexto actual y futuro exige.

Es así que cobra fuerza este trayecto formativo, al cual se le concibe como la estrategia que integra acciones relevantes como: cursos, seminarios y conferencias las que por su contenido teórico y metodológico, permiten a todo el personal, incorporar conocimientos nuevos y desarrollar habilidades favorables para el desempeño de su labor a favor de la diversidad.

La riqueza de este trayecto radica en que será producto del esfuerzo conjunto de directivos y maestros. Adicionalmente su trascendencia depende de que durante la implementación, el colectivo cuente con la orientación precisa para su adecuado desarrollo, mediante una asesoría sistemática la cual deberá centrarse en el diálogo y la reflexión, que acompañe el trabajo del grupo.

Se verá concretado bajo la propuesta metodológica de la práctica reflexiva (Perales 2006) a partir del enfoque de colaboración. El diseño de los seminarios se hizo según el modelo de actualización sobre integración educativa, elaborado por la Dirección de Educación Especial Jalisco (2001), al cual se harán las pertinentes modificaciones de manera que sea coherente con los objetivos del proyecto y las características de los docentes y la institución.

4.1 Modelos de formación docente que fundamentan la propuesta

Los distintos modelos de formación docente no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias las cuales coexisten, influyéndose mutuamente.

De Lella (1999), habla de los modelos y tendencias de formación docentes predominantes en el contexto iberoamericano. Desde esta aproximación se presentan los siguientes:

- a) Modelo práctico artesanal: concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento se transmite

de generación en generación. Se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados.

- b) Modelo academicista: especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. Ubica al profesor como el trasmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos, aunque él no lo posea. Le basta la competencia requerida para transmitir el guión elaborado por otros.
- c) Modelo tecnicista: apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de la economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. La labor del docente consiste en bajar a la práctica el currículum elaborado por expertos externos, en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.
- d) Modelo hermenéutico-reflexivo: supone a la enseñanza como una actividad compleja, cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El profesor debe enfrentar, con sabiduría y creatividad situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo, soluciones inmediatas. Vincula lo emocional con la indagación teórica, que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Dialoga con la realidad, sus textos son pre-textos que generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma.

Aunque como ya se dijo, no existen tendencias puras, sin embargo, es importante optar por alguna. En este caso, se visualiza que los primeros tres modelos ofrecen diversas formas de reproducción, por lo cual, en este proyecto de formación se opta por el modelo hermenéutico-reflexivo.

Así mismo, si el profesor de la escuela inclusiva necesita conocer la naturaleza de la cultura que enseña, ser consciente de lo que significa una escuela inclusiva, crítico, reflexivo, trabajar cooperativamente, ser autónomo y responsable, saber analizar y en base a todo esto tomar decisiones, resulta obvio que necesita una formación reflexiva.

En este contexto se hace necesario que el proyecto de formación contenga y construya elementos que permitan ofrecer un acompañamiento efectivo y cercano

al colectivo, adaptando su trabajo a las características del contexto, por lo que se proponen dos enfoques: de facilitación (en el rol del asesor) y de colaboración (en el de director), los cuales fueron tomados del Programa Rector Estatal de Formación Continua de la Secretaría de Educación en Veracruz, (2007).

4.1.1 Acompañamiento desde un enfoque de facilitación

La facilitación se define como un tipo de asesoramiento educativo centrado en el punto de vista del colectivo, el sentido de las decisiones es unilateral, la iniciativa la establece el colectivo de tal manera que el papel del asesor no consiste en diagnosticar un problema y sugerir la solución, más bien reside en averiguar cómo ayudar al colectivo para que sean ellos mismos quienes diagnostiquen su problema y encuentren la solución.

La actividad asesora consiste en que el colectivo se auxilia del asesor para solucionar problemas, dependiendo ordinariamente de él, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 15. Funciones del asesor y del asesorado desde el enfoque de facilitación

Función del asesor	Papel del colectivo
<p>Observa las interacciones de los docentes, ayudando a clarificar la situación de los mismos, aportando ideas, propuestas o materiales ya diseñados o adaptados por el colectivo como elementos de mejora.</p>	<p>El colectivo valora fortalezas y debilidades en las que se encuentra</p>
<p>Proporciona consejos a través de conductas interpersonales no directivas e informales.</p> <p>Favorece oportunidades de reflexión y discusión, revisión de concepciones y prácticas de modo que descubran conexiones entre las experiencias individuales y puedan profundizar en su propia comprensión.</p>	<p>Reflexionan entre iguales, socializan a través del diálogo sobre los eventos que involucran las experiencias individuales y profundizan en ellas desarrollando conocimientos y habilidades</p>
<p>Observa procesos de resolución de problemas, relaciones y actuaciones; ofreciendo alternativas de solución, estrategias y procedimientos para la toma de</p>	<p>Valora la pertinencia de las propuestas y alternativas de solución.</p>

decisiones.	
Investiga situaciones internas y en el plan de mejora, funge como elemento de apoyo y portador de una perspectiva neutral ante las actividades del colectivo.	Líderes en la actividad
Delega decisiones sobre contenidos y estructura de tareas intra e intergrupales; desarrolla un papel de observador y funge de localización en los procesos o metodologías del trabajo.	En interacción, toman decisiones sobre los contenidos y estructura del trayecto formativo.

4.1.2 Acompañamiento desde el enfoque de colaboración

La colaboración define un tipo de acompañamiento educativo basado en la interdependencia entre la parte asesora y la asesorada. En esencia, la toma de decisiones que afectan a la resolución de problemas es consensual, ejercida por asesor y profesores en condiciones de igualdad y responsabilidad compartida. Desde este enfoque las situaciones de debate grupal de mediación o liderazgo compartido, pueden propiciar un proceso de intercambio donde los desacuerdos no se suprimen, sino que se afrontan para elaborar alternativas convergentes.

Desde este enfoque, el asesor y profesores solucionan juntos un problema, ambos son interdependientes y tienen las siguientes funciones:

- Promover la colaboración, aceptando que los conocimientos y habilidades del otro son tan importantes y valiosas como las propias, asumiendo que constituyen una fuente de aprendizaje mutuo, en el marco de una comunicación clara y honesta entre profesionales.
- Buscar acuerdos en metas y expectativas para clarificar los intereses previos de cada una de las partes.
- Explorar estrategias pedagógicas alternativas, buscando que sean más significativas y provechosas para todos.
- Conjuntar esfuerzos para determinar o negociar objetivos que incidan en la construcción de una visión y una plataforma de acciones comunes.
- Compartir tareas y responsabilidades.

- Participar activamente en la resolución de problemas, involucrándose en los procesos y estableciendo compromisos.
- Buscar que con la comunicación se superen los estereotipos, reconociendo que las diferencias son una fortaleza.
- Distribuir el poder entre asesor y colectivo, de manera que ambas partes tengan igual o parecida oportunidad para influirse mutuamente.

El éxito de los procesos aquí planteados depende del grado de involucramiento y cumplimiento de compromisos de cada uno de los participantes, sin perder de vista que el fin último de estos esfuerzos es la mejora del servicio educativo, desde la perspectiva de los objetivos hacia la inclusión.

Favoreciendo el sentido de colaboración, el organismo responsable fundamental de la planificación y ejecución del proyecto será el directivo, apoyado por el equipo pedagógico, el cual está conformado por los profesores de 2 B, 3 A, 5 A y 6 C, además de la colaboración especial del psicólogo, que en este caso será muy pertinente. Además, si el principal responsable es el directivo, conviene puntualizar algunas de las acciones que debe procurar de manera especial: generar las condiciones que favorezcan el desarrollo de los procesos de formación del colectivo docente, consolidar la participación del personal docente en el desarrollo de las estrategias de formación y mantener la comunicación permanente con los docentes para retroalimentar el proceso de formación.

Determinado quiénes serán los responsables se puede pasar ahora a describir los objetivos.

4.2 Objetivo del proyecto

Fomentar en el personal docente la reflexión sobre su práctica y el análisis de la realidad que se vive en la escuela entorno a la diversidad, con la finalidad de que al confrontarlas, despierte la necesidad de generar propuestas que favorezcan la inclusión.

4.3 Metodología de la intervención

Considerando la diversidad como un elemento común a todo grupo docente, la orientación metodológica busca una propuesta coherente con el enfoque de colaboración, por tanto, la estrategia de trabajo tiene las siguientes características:

- Flexible a las necesidades del profesorado y a las condiciones de su práctica docente.
- Propicie la reflexión como el principal procedimiento para el análisis de las experiencias educativas y actuaciones del sujeto.
- Motive la participación activa de los asistentes.
- Promueva que los participantes propongan alternativas para enriquecer el trabajo escolar, las cuales sean importantes para conocer otras formas de organización, participación y procedimientos.

El trayecto de formación se realizará bajo los criterios del modelo hermenéutico-reflexivo, lo cual es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. Conlleva entender el oficio docente integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental es la exploración reflexiva que el profesor hace de su práctica.

En ella se considera el rol directivo, como un agente que brinda asesoría calificada a los integrantes del colectivo docente para que estos alcancen logros significativos en su proceso de formación continua. Por lo que cabe mencionar que su función principal es proporcionar al personal una asesoría académica centrada en la mejora constante de aprendizajes, a través de trabajo entre iguales, basado en la colaboración y en la toma de acuerdos que permitan incidir en la organización escolar, las tareas educativas y las prácticas pedagógicas.

Conscientes de que lo que se busca no es un curso más en la formación de los profesores, sino crear una cultura mediante las prácticas y políticas de escuela inclusiva, la visión del trayecto formativo se contempla desde las siguientes fases.

4.4 Fases del trayecto formativo

- 1.- Sensibilización, valoración y respeto hacia la diversidad.
- 2.- Desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión.
- 3.- Análisis de la propia forma de actuar.
- 4.- Reorganización de la vida escolar.

Cada una comprende dos etapas: una de formación presencial según el modelo hermenéutico reflexivo, estructurada por cursos, seminarios, conferencias, etc. y la otra de acompañamiento, que siguiendo los lineamientos de Perales (2006), se llamará práctica reflexiva, la cual es una estrategia fundamental en el desarrollo y la formación profesional. La autora señala que la práctica no se opone a la teoría sino que la identifica con la praxis, entendida como una acción que puede transformar la teoría que la rige.

4.4.1 Etapa presencial

Como se mencionó, cada fase se realizará en dos etapas. Se dedicará este espacio a presentar de manera general la primera etapa de cada una de las cuatro fases.

- 1.- Sensibilización, valoración y respeto hacia la diversidad.

Meta	Contar con evidencias empíricas y bases teóricas que permitan conceptualizar lo que comúnmente se entiende por diversidad, y sus implicaciones en el manejo y aplicación de este concepto, así como los conceptos de necesidades educativas generales y la inclusión.
Objetivo	Desarrollar una actitud de sensibilidad, valoración y respeto por la diversidad humana, entendiéndola como fuente de enriquecimiento personal y colectivo.
	➤ Conocimiento de sí mismo: autoestima y autoconcepto.

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Características personales: necesidades, limitaciones y potencialidades. ➤ Inteligencia emocional e inteligencias múltiples. ➤ La influencia de las diferencias individuales en el aprendizaje (capacidades, ritmos, estilos...). ➤ Las diferencias de origen social y cultural.
Responsables	Director, psicólogo y equipo pedagógico.
Fecha	Ciclo escolar 2010-2011. En cinco sesiones de 4 horas cada una
Evaluación	Retroalimentación de grupo. (p.96)

La evaluación en cada una se realizará mediante el proceso que propone Rincón y Rincón (2000), siguiendo el modelo en espiral de la investigación acción, estructurado en ciclos sucesivos que consisten en: evaluación, planificación, acción, para regresar de nuevo a la evaluación.

- Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Actuación para poner en acción el plan y la observación de sus efectos en el contexto.
- Reflexión-evaluación en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Ello se hará al terminar cada módulo de las diferentes fases (en el caso presente son cinco módulos de trabajo presencial) y en cada fase, el instrumento a utilizar estará señalado en el cronograma.

Es también interesante que terminado este primer módulo de seminarios (junio 2011), se vuelva a realizar la encuesta que con fecha 19 de octubre 2009 se aplicó a los profesores, de tal suerte que permita valorar si se ha dado alguna transformación en la parte conceptual que el docente tiene de la diversidad y si se han movido sus creencias en función de la práctica inclusiva, lo cual puede dar un sentido especial al seminario.

2.- Desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión

Meta	Desarrollar la capacidad de análisis en el personal educativo
Objetivo	Despertar una actitud crítica frente a diferentes situaciones de orden social, cultural o personal que afectan a las personas y grupos más vulnerables.
Fecha	Ciclo escolar 2011-2012 en siete sesiones, de tres horas
Responsables	Director, psicólogo y equipo pedagógico.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ De la cultura de la homogenización, discriminación y segregación a la cultura de la diversidad, participación e inclusión. ➤ Las barreras que dificultan la inclusión: (personales, sociales, culturales, educativas y económicas). ➤ Enfoque de los Derechos Humanos. ➤ Los principios de equidad y calidad frente a las desigualdades sociales y educativas. ➤ Prejuicios, estereotipos y discriminación social. ➤ Formación de actitudes y valores inclusivos. ➤ Sentido de pertenencia, identidad social y cultural
Evaluación	Elaborar un ensayo sobre las situaciones de orden social que afectan a las personas y grupos vulnerables

3.- Análisis de la propia forma de actuar.

Meta	Reconocer los procesos que en el aula tienen lugar y las dinámicas que se generan diariamente. (El aula como espacio de autoconocimiento, autonomía, comunicación y socialización).
Fecha	Ciclo escolar 2012-2013. Seis sesiones de tres horas.
Responsables	Director, psicólogo y equipo pedagógico.
Objetivos	Analizar las formas de actuar coherentes con la autovaloración, autoestima y valoración de los otros en su diversidad.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none">➤ El cambio de una educación homogeneizadora a una educación para la diversidad.➤ El enfoque de inclusión educativa: fundamentos, principios y políticas.➤ De las necesidades educativas comunes a las especiales: conceptualización y características.➤ Factores y condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas que atienden a la diversidad.➤ Las relaciones de colaboración y apoyo entre los actores educativos: equipos de trabajo y el trabajo en equipo.➤ El desarrollo de habilidades sociales y la empatía.
Evaluación	Escala de valoración (p. 99)

4.- Reorganización de la vida escolar.

Meta	Enfocar la atención hacia los aspectos más esenciales y específicos del trabajo educativo: el currículo escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategias que se implementan y los procedimientos de evaluación.
Objetivo	Desarrollar la capacidad de indagación acerca del sistema educativo, sus programas y respuestas que ofrece ante las diferencias personales y grupales.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Currículo, aprendizaje y diversidad. ➤ Estrategias que favorecen el aprendizaje y la participación de todos. ➤ La respuesta a las necesidades educativas especiales en el aula. ➤ Movilización y organización de recursos y estrategias de apoyo al aprendizaje. ➤ Resolviendo conflictos personales, (educar en la no violencia). ➤ Formas de reaccionar frente al conflicto, (eficacia). ➤ Las habilidades de empatía, asertividad, negociación y mediación.
Fecha	Ciclo escolar 2013-2014. Siete sesiones de tres horas
Responsables	Director, equipo pedagógico y especialista invitado.
Evaluación	Lista de control. (p. 100)

A la par con la tercera fase se trabajará con los padres de familia para quienes se ofrecerán tres conferencias durante los meses de enero, marzo y junio. La primera de ellas tendrá como objetivo introducirlos en el proyecto mediante la sensibilización ante la diversidad y el trabajo realizado por los profesores. Las dos siguientes serán de tipo formativo, ello se hará mediante los contenidos que se trabajaron con los docentes durante la primera fase.

Esta estrategia también encierra el propósito de intervenir en la actitud de los papás, de modo que se conviertan en colaboradores, cuando los profesores y la institución requieran realizar algunas innovaciones o transformaciones en organización, diseño curricular, etc.

Entre cada módulo del trabajo presencial, se realizará como ya fue mencionado, una etapa de seguimiento a la que se llamó práctica reflexiva, la cual se explica ahora.

4.5 Etapa de seguimiento

Esta segunda etapa está constituida por acciones articuladas para producir transformaciones en toda la comunidad educativa, pero de manera especial en el colectivo docente, las cuales se determinan unas a otras a partir de los significados del educador. Así entender la educación desde los procesos de transformación, compromete al docente a ser el dueño de su proceso. Convertir las acciones en reflexiones conscientes por encima de la inercia cotidiana, constituye el proceso de construcción de la praxis, donde el profesor es un recreador de la realidad porque la comprende y la explica. Desde esta visión se procede ahora a desarrollarla en cada una de las fases, según se describe a continuación. Primeramente se partirá de una indagación.

4.5.1 Indagación

La indagación es un procedimiento fundamental de aprendizaje, lo cual no requiere de instrumentos técnicos, simplemente que el docente trate de entender lo que ve y oye, anote sus observaciones y las discuta con sus colegas. Para ello conviene que utilicen la información que se tiene de los alumnos que experimentan dificultades para aprender, lo cual puede darles una idea del modo en que se mejoraría su propia práctica.

El problema más difícil a que hacen frente los profesores en la mejora de la práctica en el aula, es incorporar nuevos métodos de trabajo a la lista de los ya existentes. A esto se suma que la enseñanza es una tarea muy exigente que deja poco para experimentar nuevos procedimientos; como ya se dijo anteriormente, los maestros suelen preocuparse por lo que los alumnos deben aprender; además la cultura de la escuela no ayuda muchas veces a explorar otros, y aunque se cree que todos los docentes consideran que es su responsabilidad mejorar su práctica; no deja de ser esencial la reflexión sobre su hacer. Por ello se requiere utilizar la siguiente estrategia.

4.5.2. Demostración, práctica y retroalimentación

Los procedimientos basados en la demostración, la práctica y la retroalimentación tienen por objeto crear las condiciones que den a los docentes la confianza suficiente para asumir algunos riesgos calculados, con objeto de perfeccionar su práctica. Las demostraciones y retroalimentación ofrecen la oportunidad de ver cómo funcionan los procedimientos alternativos en el aula, las cuales puede llevarse en un principio en contextos similares, desempeñando a la vez los roles de docentes y alumnos para ensayar técnicas alternativas de enseñanza.

Sin embargo, es esencial que las prácticas se hagan también en el lugar habitual de trabajo. Lo más útil en este contexto es la noción de enseñanza asociada o formación conjunta. Este procedimiento consiste en dos maestros que trabajan simultáneamente, cada uno en la clase del otro, para experimentar métodos alternativos e incluso, reconsiderar la propia. Ver una buena práctica, puede ser fuente de inspiración y confianza, pues es bueno saber que lo que se intenta hacer en clase, ya se está haciendo en otras. Ciertamente es una poderosa estrategia pero precisa un alto nivel de confianza entre los participantes.

El sistema asociativo puede proporcionar apoyo en el aula y constituir una poderosa estrategia de perfeccionamiento profesional. Tres formas de asociación se mencionarán aquí:

- Observación de los colegas: se trata de observar a un compañero en sus funciones docentes, esto tiene entre otras, la ventaja de que los maestros aprenden mejor de los compañeros y reciben con mayor agrado la crítica de ellos. Este intercambio ayuda a eliminar las barreras y fomenta la colaboración. La observación puede centrarse en aspectos concretos de la enseñanza y tomar nota de los incidentes que de ordinario pasan desapercibidos para el maestro.
- La supervisión clínica es una forma más estructurada de la observación por parejas, que se centra en la actividad del maestro, utilizando un sistema de tres fases: la reunión de planificación, la observación en el aula y la reunión de retroalimentación.
- Preparación por parejas: es una interacción de maestro a maestro destinada a mejorar la actividad docente. Por su carácter personal precisa que se establezca antes un clima de confianza. Los participantes se eligen recíprocamente y abordan voluntariamente los problemas. La finalidad es el apoyo, no la evaluación; para un trabajo así, los colegas son más apropiados que los administradores.

No siempre es posible hacer observación presencial, por tanto, deben buscarse otros medios de observar la práctica docente. Las grabaciones de audio o video son ahora una alternativa. Antes de iniciar a ver las grabaciones, los profesores han de conocer claramente la finalidad de la acción, y sugerirles que mientras observan la cinta, traten de tomar nota del modo en que los maestros atienden a sus alumnos desde la óptica de la diversidad. Una vez visto el material, podrá pedirse a los participantes que por parejas intercambien impresiones y comparen notas.

4.5.3 Convirtiéndonos en duplicadores

Por último, si todo el proceso se ha diseñado considerando su pertinencia en función de la diversidad de los participantes de manera que pudiera servir de modelaje al docente, para garantizar de alguna manera que el trabajo no se quede en apuntes, la estrategia considera transferir el proyecto de formación que

el docente vive con sus pares, hacia el aula y la aplique a sus alumnos, desarrollando las diferentes temáticas de manera sistemática y haciendo las convenientes modificaciones en cuanto a contenidos y estrategias, según las necesidades de cada grupo. Es así como se pueden ir ampliando los espacios y creando una verdadera cultura escolar de inclusión, a la vez que se refuerzan los aprendizajes obtenidos por los docentes.

Para evaluar el proceso en esta etapa de seguimiento cada docente tendrá como tarea presentar en el siguiente módulo un informe del proceso realizado en su grupo y portafolios de algunos alumnos con la evidencia de lo trabajado por ellos, lo cual será de utilidad para realizar en colegiado evaluación del proceso de la escuela.

Visto a grandes rasgos el proyecto general, constituido por cuatro fases a desarrollar a lo largo del mismo número de ciclos escolares, conviene ahora ofrecer algunas precisiones acerca del desarrollo de la primera de ellas, la cual se ha llamado fase de sensibilización, valoración y respeto a la diversidad.

Capítulo V

Desarrollo de la Primera Fase

Esta primera fase se realizará en varios módulos donde se construirán espacios de trabajo colaborativo. Para ello se plantea la modalidad de seminario porque permite que los profesores pongan en juego sus conocimientos y experiencias, las confronten e implementen propuestas de trabajo.

Los seminarios se organizarán de manera que inciten a los participantes a utilizar activamente todos los recursos que puedan facilitar su aprendizaje. Estos recursos pueden ser las actividades docentes, las ideas y perspectivas de otras personas y las experiencias de otras escuelas; siempre y cuando los profesores utilicen estos recursos considerando su propia experiencia, modo de trabajar y sus creencias. Antes de pasar a su procedimiento se presenta el cronograma de esta primera fase, después de recordar las metas propuestas y su objetivo.

Meta: Contar con evidencias empíricas y bases teóricas que permitan conceptualizar lo que comúnmente se entiende por diversidad y sus implicaciones en el manejo y aplicación de este concepto, así como los conceptos de necesidades educativas generales y la inclusión.

Objetivo: Desarrollar una actitud de sensibilidad, valoración y respeto a la diversidad humana, entendiéndola como fuente de enriquecimiento personal y colectiva.

Tabla 15. Cronograma. Primera fase

Contenidos	Estrategias	tiempos	Participantes	Responsables	Recursos	Evaluación
Conocimiento de sí mismo: autoestima y autoconcepto	Seminario	19 septiembre 4 horas	Profesores, Administrativos	Directivos Equipo académico	-Psicólogo -materiales	Lista de control
Características personales: necesidades, limitaciones y potencialidades	Proceso de indagación	Octubre a diciembre	Profesores y administrativos	Directivos Equipo académico	Psicólogo Diario de observación	Diario de campo
Inteligencia emocional e inteligencias múltiples.	Taller Conferencia Neuro lingüística	Febrero 19	Profesores y administrativos	Directivos Equipo académico	Conferencista	Anecdotario
La influencia de las diferencias individuales en el aprendizaje	Seminario. Solución estructurada de problemas	Abril 23	Profesores y administrativos	Directivos Equipo académico	Material del colegio	Escala de valoración
Las diferencias de origen social y cultural	Seminario. Utilización de texto escritos	junio 11	Profesores y administrativos	Directivos Equipo académico	Antología	Sociograma

5.1 Procedimiento

Anteriormente se dijo que el proyecto estaría acompañado desde el enfoque de colaboración y con fundamentos en un modelo hermenéutico reflexivo. Respecto a lo primero, se sabe que la única manera de lograr un propósito común es mediante el trabajo colegiado, cuyos constitutivos son el diálogo, y la capacidad de concertación.

Es un camino privilegiado para hacer de un grupo de personas que laboran en una misma institución, un equipo de trabajo capaz de compartir

conocimientos, experiencias y problemas en un marco de respeto a la diversidad y abiertos a la pluralidad.

El trabajo colegiado es una forma de organización que demanda procesos democráticos de participación, lo cual es una experiencia formativa que ofrece la oportunidad de descubrir, reafirmar y ejercitar los valores de la tolerancia, convivencia solidaria, comprensión y aceptación de las diferencias, cooperación, respeto mutuo y la solución pacífica de conflictos. Lo más importante es que las vivencias personales en que los profesores se ven involucrados se constituyen en la base para que ellos a su vez puedan generar prácticas en el aula y relaciones interpersonales en la escuela que sirvan de modelo para la educación inclusiva.

Buscando las estrategias que favorezcan el modelo hermenéutico-reflexivo, se retoman las cuatro que propone Zaragoza (2001): negociación de los objetivos, aprendizaje reflexivo-activo, retroalimentación de grupo, y evaluación continua. Los primeros tres tienen por objetivo ayudar a los profesores a reflexionar sobre su práctica y apoyarse mutuamente en el proceso de mejora, y el último se encarga de acompañar el proceso mediante la evaluación.

5.1.1 Negociación de los objetivos

El asesor enfrenta problemas semejantes a los que encuentran los profesores con sus alumnos. En particular, hay que saber cómo dirigir y al mismo tiempo, despertar el interés en los participantes. El intento de negociar los objetivos, tiene como objeto resolver esta cuestión fundamental.

Partiendo de que el grupo ha convenido en algún tipo de proceso a raíz de las discusiones acerca de los objetivos generales y el contenido, lo que hace falta son procedimientos que ayuden a determinar sus propios objetivos de aprendizaje dentro del programa general, y los medios para que el asesor pueda conocerlos; para ello se organizarán actividades que tengan en cuenta estos intereses y los intereses

particulares de cada uno. Por ejemplo, se pide a los participantes que dibujen un plano de su aula para considerar los diversos aspectos de su práctica. Estos dibujos al principio pueden desconcertar un poco, sin embargo les permiten

reflexionar más analíticamente sobre los diversos problemas en su lugar de trabajo. Así mismo, la lectura de ellos ayuda a examinar su situación para definir los objetivos de aprendizaje.

Es esencial aclarar los objetivos y negociar el programa antes de emprender cada actividad, por lo que se sugiere explicarlos y de ser posible discutir su importancia. En esta fase, los docentes podrán hacer observaciones o incluso indicar su desacuerdo; posiblemente haya que discutir si la actividad es pertinente para todos, ya que si no lo es, será necesario dialogar hasta llegar a un consenso, asimismo, conviene aprovechar las experiencias de los participantes y considerar sus preocupaciones para decidir los temas concretos a trabajar.

Se requiere además que los profesores lean el material de estudio antes de cada sesión, proporcionándoles un breve resumen, para que se pueda iniciar con algunos comentarios sobre el contenido y corroborar si éste responde a sus inquietudes, e incluso, en este momento pueden elegir algún aspecto particular de lo leído y debatirlo, de modo que las actividades sean pertinentes para todos.

Una vez determinados los objetivos se procede a un aprendizaje activo cuya nota principal es la reflexión.

5.1.2 Aprendizaje reflexivo-activo

El término activo no implica necesariamente una participación física en una actividad, lo importante es que el docente asuma la responsabilidad de sus propias experiencias, a la vez que considere las alternativas que se proponen, lo cual ayuda a establecer la relación entre las nuevas ideas y su marco de referencia actual.

El aprendizaje activo contiene una serie de estrategias y procedimientos que fomentan la reflexión. Muchos de ellos prevén varios tipos de trabajo cooperativo, en los cuales los participantes se dedican a la solución de los problemas. Estos enfoques

llevan a considerar puntos de vista alternativos y ayudan a vencer el temor al cambio, a la vez que recalcan la importancia de la colaboración. Entre

ellos se encuentra: el fomento de ideas, las técnicas nominales de grupo, solución estructurada de problemas, utilización de textos escritos y variedad de métodos.

Fomento de ideas: Esta estrategia es pertinente para el debate en grupos de trabajo. En un primer momento, los participantes sugieren un tema de discusión o hacen comentarios sobre la cuestión que se examina. Un miembro del grupo toma nota de estas aportaciones, de preferencia en un lugar visible (pizarrón). Durante el proceso, se fijan normas estrictas para que puedan hacer sus sugerencias sin temor a las críticas. Una vez terminado, la lista de temas resultantes sirve de orden del día para el debate normal.

Técnicas nominales de grupo: Se trata de una estrategia más perfeccionada para organizar los debates en grupo. Sus ventajas son las siguientes: asegura la participación de todos, fomenta una interpretación flexible de la cuestión que se examina, ofrece una amplia variedad de respuestas y permite ordenar sistemáticamente las prioridades.

Esta técnica precisa la designación de un jefe de grupo que ha de mantenerse neutral durante toda la operación. Después, el proceso es el siguiente:

- Clarificación de la tarea. Lo cual se puede hacer utilizando un proyector, para que todos los participantes tengan claridad del tema en cuestión y se dedica un tiempo al diálogo en grupo sobre la naturaleza de la tarea.
- Preparación de una lista de prioridades; los participantes tienen un tiempo (suficiente) para indicar sus respuestas privadas; luego se les pide que preparen sus propias prioridades. El jefe de grupo compila una lista principal en el pizarrón, anotando un tema de cada miembro del grupo. En esta fase no se permiten juicios de valor. Conviene numerar los temas.
- Clasificación de los temas: se examina cada tema hasta que sean claros para todos y se agrupan por categorías.
- Evaluación: a continuación hay que decidir la importancia relativa de los temas, para ordenarlos según la prioridad que les del grupo mediante una votación.

Solución estructurada de problemas: Es un procedimiento ventajoso cuando se consideran los logros conseguidos para decidir cuáles son los problemas y la mejor forma de resolverlos. La secuencia es la siguiente:

- Constitución de grupos de tres personas. Uno asume el papel de explicador y los otros dos hacen de aclaradores. El primero explica lo que se ha hecho y expone los problemas planteados. Después los aclaradores deben asegurarse de que todos entienden perfectamente lo dicho. No debe haber juicios de valor.
- El papel de explicador se ejerce en rotación, de manera que todos tengan la oportunidad de discutir.
- Después de que todos han discutido lo propio, se hace una lista de las dificultades a que hace frente cada uno, y cada dificultad se anota en una tarjeta.
- Las tarjetas se pasan a otro u otros miembros del grupo quienes al reverso escriben sus consideraciones respecto o soluciones a la dificultad que está escrita en ella.

Utilización de textos escritos: Algunos participantes pueden encontrar dificultad para entender ciertos materiales escritos. En este caso conviene aplicar técnicas activas de grupo. Esto supone descifrar un texto, entendiendo lo que dice y estableciendo su relación con la comprensión actual del lector. Mediante este procedimiento se formulan juicios y se amplía y modifica el conocimiento.

Se establecen grupos de trabajo y se les pide que consideren cuestiones o problemas que no se tratan en el texto, o no lo suficiente. Es posible que su reflexión deba llevarse más allá de lo escrito, considerando cuestiones tales como: ¿Qué habría ocurrido si...? ¿Cuál sería el resultado de...?

Otras técnicas útiles requieren ciertas modificaciones en el texto. Por ejemplo: actividades en grupo para completar el material al que se han sustraído palabras o secciones, presentación de un texto dividido en frases o párrafos separados para que el grupo los ponga en orden y predicción de resultados probables, antes de seguir leyendo.

Variedad de métodos: Aunque las actividades de grupo son eficaces para crear condiciones favorables de aprendizaje, es importante prever una variedad de contextos, ajustándose a las preferencias de los participantes. Así, además de los diversos trabajos de grupo habrá que prever actividades como lectura silenciosa, la escritura o el dibujo; visitas, materiales audiovisuales o conferencias.

En consecuencia, cuando se planee el seminario hay que prever diversas oportunidades de aprendizaje. Este es un poderoso medio de promover la participación activa en el estudio del tema que se examina. En particular, la variedad es muy útil cuando los participantes están cansados porque ya es el fin del día o porque la actividad se programe después de clases con alumnos.

5.1.3 Retroalimentación de grupo

Conviene además organizar discusiones sobre el curso en pequeños grupos, los cuales hacen una lista de cosas útiles y agradables y otra de las que encuentren menos provechosas; así mismo, que se llegue a alguna conclusión acerca de las tareas asignadas, de ello se hace un informe y lo exponen al resto de la asamblea.

La actividad final de esta dinámica es el informe de las actividades de los grupos. Lo elabora la persona que dirigió el curso, con ayuda a todos los participantes para dar sentido a la compleja actividad docente, y verificar lo que se ha aprendido. Supone un arduo trabajo ya que en él se han de resumir los resultados de varias actividades, debates e informes de grupo.

Por último se habla de evaluación, la cual tiene como objetivo evaluar el seminario y el proyecto en general, por tanto, aunque es parte de las cuatro estrategias tomadas de Zaragoza (2001), se manejará como apartado independiente.

5.2 Tiempo de reflexión. Evaluación para el seguimiento de la propuesta

Uno de los problemas fundamentales de la evaluación es definir sus objetivos. Zarzar (1988), dice que pretender evaluarlo todo y al mismo tiempo, lleva a resultados confusos y conclusiones poco fundamentadas. El autor señala como importantes algunos aspectos:

Evaluación de pertinencia: saber qué tanto una actividad es pertinente, es decir, que responda efectivamente a las características de los profesores en formación. Los parámetros para ello, están constituidos por el conocimiento detallado del perfil real para compararlo con el perfil deseado.

Evaluación de congruencia: las acciones de formación no deben ser aisladas, ni mucho menos contradictorias. Debe haber total congruencia entre todos los cursos que forman parte de un programa y entre los diferentes programas y proyectos de una dependencia o centro. Esta congruencia tiene que ver con los enfoques teóricos, con las metodologías y técnicas, con niveles de profundidad e inclusive, con la terminología.

Evaluación de la coherencia: es necesario verificar la coherencia entre los elementos de un curso determinado: objetivos, contenidos, metodología, materiales, criterios de evaluación. También debe evaluarse la secuencia, al tiempo y la adecuación a la realidad de los docentes a quienes va dirigido.

Evaluación del aprendizaje: normalmente los aprendizajes que se pretenden lograr son variados y complejos, entre ellos está la toma de conciencia, cambio de actitud, valores, compromisos, conocimientos, manejo de metodologías, etc., de cada uno es necesario que los objetivos sean realistas y factibles de lograrse. Y por último.

Evaluación de los efectos: mientras la formación de los profesores no se refleje en cambios notables en su práctica, no se podrá afirmar que se ha logrado algo. Pero ¿qué se entiende por evaluación? Para Nirenberg (2000), la evaluación es una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección,

análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados e impactos de esos proyectos o programas y formular recomendaciones para tomar decisiones que permitan ajustar la acción presente y mejorar la futura.

Aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente; dándole por ello el título de función formativa de la evaluación.

5.2.1 Función formativa de la evaluación

Si se quiere que la evaluación sea formativa, debe serlo también su planteamiento, su metodología, informe, interpretación y utilización de los resultados obtenidos.

Implica que hay que realizarla a lo largo del proceso, de forma simultánea a la actividad que se lleva a cabo y se pretende valorar. Como sus efectos son permanentes, puesto que las decisiones se toman también en forma continua, permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, de manera que no sea exclusivamente el docente participante el que deba adaptarse al sistema que se le impone, sino que también el sistema del asesor se adecue a las personas que atiende y para las cuales tiene sentido.

Considerando que la evaluación misma pretende una finalidad formativa, se elige una metodología global que ponga el acento en los aspectos cualitativos del proceso. En consonancia con él, el método que incidirá en la elección y utilización de técnicas e instrumentos adecuados será de carácter inductivo y descriptivo.

Además de los diferentes procesos de evaluación interactiva, a veces es útil que los participantes llenen un cuestionario. Estos pueden utilizarse durante el curso con fines de planificación de las siguientes actividades, o después de éste

para analizar sus efectos. Conviene además que la información recabada sea analizada por grupos de trabajo que luego resuma sus conclusiones y las hagan llegar a todo el grupo (anexo 5).

Se hace necesario aclarar que la evaluación debe darse en dos tiempos distintos, una en el espacio de formación durante el seminario y en cada sesión de trabajo, la otra durante el proceso de implementación de las estrategias por parte del profesor con sus alumnos, las cuales juntas darán los elementos para una evaluación general del proyecto.

Se presentan ahora algunos instrumentos que servirán para realizar evaluación del proceso y durante el mismo.

5.2.2 Instrumentos para recoger y analizar datos

A continuación se describen los instrumentos de evaluación que se consideran útiles y aplicables en la realidad y contexto de los objetivos, los cuales fueron tomados de varios autores, entre ellos Casanova (1995). No obstante se debe tener en cuenta que los modelos son sólo pautas de trabajo, que sobre el proceso pueden ser modificables.

a) Cuestionario: de él se ha hablado ya en temas anteriores por lo que sólo se dirá que consiste en un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema; ordinariamente se aplica por escrito a la población total o a una muestra determinada. Es el instrumento para recoger la información mediante la técnica de la encuesta. De acuerdo al tipo de respuestas que se soliciten, los cuestionarios se clasifican en tres tipos: de preguntas cerradas, abiertas o mixtas.

b) Escala de valoración: consiste en un registro de datos en el cual se reflejan ordenada y sistemáticamente los objetivos o indicadores que se pretende evaluar, valorando cada uno de ellos en diferentes grados, que pueden

expresarse numérica, gráfica o descriptivamente. Su diferencia con la lista de control es justamente esta valoración graduada de cada objetivo, lo que supone una mayor matización y riqueza de conocimiento de la situación evaluada. Un ejemplo de este instrumento es el siguiente.

Objetivo: Desarrollar una actitud de sensibilidad, valoración y respeto por la diversidad humana, entendiéndola como fuente de enriquecimiento personal y colectiva.						
Valore de 1 a 6 el grado en que se ha favorecido este objetivo durante el mes						
Señale el número que corresponda, teniendo en cuenta que el 1 supone la utilización mínima y el 6 la máxima.						
Alumnos - alumnos	1	2	3	4	5	6
Alumnos - maestros	1	2	3	4	5	6
Compañeros maestros	1	2	3	4	5	6
Directivos - maestros	1	2	3	4	5	6

c) Lista de control: consiste en un cuadro de doble entrada en el cual se recogen, en la columna izquierda, los objetivos que deben alcanzarse en un periodo de tiempo o los indicadores que desean valorarse. La formulación de objetivos e indicadores debe ser clara, concreta, directa, de manera que permita su observación sin ambigüedades ni posibles interpretaciones personales.

En la parte superior, horizontalmente, aparecerá el nombre de los profesores, de tal manera que cuando alguno haya logrado algún objetivo se anotan en la cuadrícula correspondiente en la que cruzan objetivo/profesor, con una marca cualquiera.

La visión de conjunto que facilita acerca de la evolución del grupo al ofrecer la información, hace de la lista de control un tipo de registro valioso y por ello permite una valoración continua sin grandes dificultades, además de ser un concentrado de información para realizar la evaluación al término de un periodo establecido.

d) Anecdótico: es una ficha donde aparece el nombre de la persona observada, la observación realizada, fecha, y firma de quien observa. Los datos que suelen anotarse en ella son únicamente los que se desvían de la conducta habitual, ya sea en sentido positivo o negativo. Ejemplo.

Ficha de anecdótico.

	Fecha de la observación _____
Nombre del observado	_____
Hecho observado	_____ _____
	Firma del observador

Semanal o mensualmente puede elaborarse un anecdótico resumen donde se recojan las observaciones llevadas a cabo a lo largo del periodo propuesto, según muestra el ejemplo.

Resumen de anecdótico

Fecha	Hecho observado	Firma

Las diferentes anotaciones constituyen una valiosa información acumulada a lo largo del tiempo fijado para evaluar determinados objetivos.

e) Diario de campo: es la recogida de datos más personal, menos formalizada pero, quizá más rica en cuanto a interpretaciones y reflejo de las situaciones que se van sucediendo en el quehacer diario. En él se anotan cada día algunos hechos que se han considerado importantes respecto al objetivo del grupo.

En un diario personal no hay restricciones de ningún tipo; el escritor es sincero y abierto, no introduce en sus confidencias, es directo acerca de los demás; sin embargo, hay que hacer notar que esos datos pueden ser totalmente subjetivos y de eso debe ser consciente el evaluador.

f) El sociograma: es una forma gráfica de representación de los resultados obtenidos después de aplicar las técnicas sociométricas en el grupo. Para llegar a él es necesario establecer, en primer lugar, el modelo de test que los miembros del grupo deben contestar, con el objeto de detectar las preferencias intelectuales y afectivas y los rechazos que puedan existir dentro. Un ejemplo es la siguiente ficha que consiste en tres preguntas claves, formuladas de diferente forma según sea el propósito. Puede darse la oportunidad de citar más de un nombre, de modo que luego se disponga de información sobre personas elegidas en diferente orden de preferencia y sobre personas que no aparecen elegidas por nadie.

Test Sociométrico.

Escuela: _____
Nombre y apellidos: _____
Edad: _____ Grado y grupo: _____ Fecha: _____

1.- Escribe nombre y apellidos de la compañera con quien te gustaría estar sentada en clase.

2.- Para jugar, ir de excursión, dialogar... ¿a quién prefieres de tus compañeras? Escribe su nombre y apellidos.

3.- ¿Con quien no te gustaría estar sentada en clase, ni jugar, por serte menos simpática? Escribe su nombre y apellidos.

El vaciado de los datos que ofrece se plasma en una tabla sociométrica, la cual consiste en un cuadro de datos de doble entrada donde se sitúan los electores en sentido vertical y los elegidos en sentido horizontal, se va anotando quien ha elegido a quién en cada pregunta. Ejemplo.

Tabla Sociométrica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1																											
2						x																			x		
3										x																	
4													x														
5							x																				
6																				x							
7		x																									
8																							x				
9																										x	
10	X																										
11			x																								
12		x																									
13													x														
14															x												
15				x																							
16																										x	
17							x																				
18				x																							
19								x																			
20																					x						
21																					x						
22																	x										
23								x																			
24													x														
25	X																										
26																									X		
27		X																									

Elegidos/as

En la representación se utilizan flechas para las elecciones o rechazos, hasta que queden reflejadas todas las respuestas del grupo. Es interesante detectar, mediante el sociograma:

- La aceptación que una persona tiene en el grupo.
- El grado general de cohesión del grupo.
- La existencia o inexistencia de un líder.
- La localización de personas aisladas en el grupo.
- La existencia o inexistencia de personas rechazadas por el grupo.

Poner en marcha procesos de evaluación resulta pues necesario para saber cómo se está trabajando, si se cumplen las previsiones, con qué ritmo, a qué precio, y sus efectos secundarios. Como dice Santos (1995), no basta planificar inteligentemente ni actuar con buena intención. Es preciso analizar lo que sucede con el desarrollo del plan y con la incidencia de los imprevistos sobre el mismo.

Reflexiones Finales

Después de este interesante recorrido dialogando la realidad de la escuela con algunas teorías, se concluye que cada grupo y la sociedad en general constituyen un conjunto de individualidades que tienen su origen en las diferencias personales y en los grupos sociales debido a la variedad de culturas, espacios de residencia, migraciones, etc., las cuales se dan también entre individuos de un mismo grupo, por: diferentes capacidades, motivaciones, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; y al interior de cada individuo: por las condiciones físicas o psicológicas hereditarias o adquiridas. En definitiva, no hay grupos homogéneos de aprendizaje.

La diversidad alude a la circunstancia de que las personas son distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que las une. Ahora bien, una cosa son las diferencias entre las personas, que son consustanciales al ser humano tanto en el ámbito intra-individual como inter-individual y otra, muy distinta es establecer desigualdades en función de aquellas diferencias.

En este contexto, la escuela aparece como el lugar donde se hallan también las diferencias y donde los varios actores poseen valores y los procesos de diferenciación propios de la sociedad, de tal suerte que puede ser entendida como un campo de múltiples interrelaciones, negociaciones, mediaciones y relaciones de poder que se interconectan con la sociedad global de la que forman parte, esto lleva a que la tarea de educar se vea inmersa en una dura pugna entre perpetuar la tradición o renovar la acción educativa.

Lo anterior demanda un complejo reto que requiere flexibilidad, diversidad y pluralidad organizativa y metodológica, y ofrecer propuestas educativas acordes a la diversidad tanto de los profesores como de los alumnos o mejor dicho, de toda la comunidad a efecto de que cada uno alcance los objetivos considerados necesarios para poder comprender el mundo, juzgarlo y transformarlo. Por tanto, respetar las diferencias y lograr un enriquecimiento mutuo con las mismas, debe

constituir uno de los ejes de la educación, desde la propuesta de educación y escuela inclusiva, la cual lleva necesariamente a considerar la práctica educativa como práctica investigativa que implica recuperar la reflexión y los valores, tanto en relación con la institución, como con los sujetos que en ella participan.

Esto que puede ser tan difícil, no es otra cosa que el cotidiano ejercicio de vivir entre seres naturalmente *diferentes*, algunos muy *diferentes*, pero sin tener miedo a serlo.

El gran reto que se presenta –en especial a los profesores-, más que un hacer en la diversidad, es un ser en la diversidad. Un ser en los sistemas escolares que sin presiones, sin esfuerzos, sin exigencias, sin obligaciones, responda a la diversidad en forma fluida, coherente, armoniosa y natural.

Es por eso que el equipo directivo ha de tener una visión clara del futuro de la institución y de las acciones actuales que lo van construyendo. Conciencia de que la calidad en educación, no es algo que se demanda desde fuera, sino que se diseña internamente y se ofrece luego; de que la mejora continua se debe asumir colectivamente; de que a él corresponde ejercer un liderazgo que logre que cada profesional se convierta en colaborador de acuerdo al proyecto común.

Un elemento básico para avanzar decididamente a la construcción de una escuela inclusiva, más allá de buenas prácticas que pueden resultar claves pero eventuales, lo constituye el establecer en forma permanente una gestión acorde con la inclusión.

Una gestión que fortalezca objetivos y propósitos bien definidos y compartidos, con sentido fuerte de comunidad y capacidad de trabajo colectivo, requiere que se conforme una visión global y a la vez defienda el reconocimiento de la individualidad en la escuela, para lo cual se necesitan gestores educativos. Líderes que reconozcan que el crecimiento de una escuela depende de la capacidad de desarrollo de sus colegas; lo cual tiene que ver con que cada docente aumente su confianza y sus habilidades individuales así como su capacidad de trabajar en equipo.

Para ello se requiere un director que personalice las experiencias comunes de aprendizaje, es decir, que bajo la óptica de diversidad e inclusión, conozca bien a sus docentes y plantee diferentes situaciones y actividades de apoyo; que ofrezca múltiples oportunidades, tenga altas expectativas respecto a sus profesores y les brinde la ayuda que precisan. Que sea capaz de ajustarse a la persona que orienta, influya positivamente en el otro, preserve un espacio para él, proteja lo vulnerable, recomponga lo que se ha roto, refuerce lo que es bueno, resalte lo único y favorezca el crecimiento personal. Todo bajo un fino tacto pedagógico pasa saber en qué momento intervenir y a qué distancia mantenerse en cada situación.

En fin, si el papel de la gestión es hacer que las cosas sucedan, la consigna del director en este proyecto es lograr que la institución sea una escuela inclusiva que atiende en la diversidad, educa para la diversidad y su comunidad crezca desde la diversidad.

Conviene ahora recordar la pregunta que surgía al principio *¿Es posible educar en la diversidad?* Primero habrá que decir que es una obligación, porque si las diferencias son inherentes en los seres humanos, entonces la atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, el cual enfrenta el desafío de proporcionar aprendizajes básicos para todos, que asegure la igualdad y de respuesta a las necesidades específicas de cada uno, sin que esto conduzca a la discriminación o a la desigualdad.

Y la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa cuando realmente se cree que la educación inclusiva es algo más que personas diferentes o alumnos con necesidades educativas, aceptados e integrados en una escuela regular, es algo más que una simple adaptación del currículo, o una filosofía; es más bien, como dice González (2007), el ejercicio ético que confronta nuestros modos de pensar el mundo y vivir en él, junto con otros; una forma de mejorar la calidad de vida, en la que la educación juega un papel primordial al ofrecer lo mejor a todos y las oportunidades necesarias a cada uno, aunque no siempre las mismas. Y en donde la gestión ofrezca opciones, recursos y mejore la oferta educativa en función de las necesidades, que favorezca la inclusión y desarrolle una escuela eficaz, una escuela para todos, una escuela inclusiva.

Desde esta perspectiva la palabra utopía pierde su sentido de *objeto inalcanzable* para cederlo al de *algo que debe ser* y que es posible porque no reclama un estado de perfección acabado, sino un ejercicio continuo de apertura al otro diferente y un proceso de crecimiento mutuo.

Otro aspecto importante a resaltar es que si bien al iniciar la indagación se tuvo como objetivo principal intervenir en la práctica docente, sin embargo, durante el proceso se tomó conciencia de que cada profesor es diferente; esto amplió la intención en la propuesta y al diseñarla, determinó utilizar la metodología pertinente para atender a la diversidad de los docentes y ellos a su vez, la bajen al nivel del aula con sus alumnos.

Antes de concluir, se quiere enfatizar que lo anterior no se logrará sin un trabajo desde la inclusión y para la inclusión, el cual puede ser ilustrado con la siguiente anécdota.

En cierta ocasión se dijo algo que define lo que representa la escuela inclusiva.

Durante un recorrido turístico por California, se admiraban gigantescas secoyas (conífera gigante que alcanza hasta 150 metros de altura); el guía aseguró que las raíces de esos árboles apenas penetran la tierra.

Uno de los integrantes del grupo rebatió ese comentario con énfasis. Argumentaba que él había crecido en el campo y sabía que los árboles que no tienen raíces profundas, son derribados por los fuertes vientos durante las tormentas.

El guía explicó que las secoyas sólo crecen juntas, sus raíces se enredan unas con otras de manera que cuando sopla el viento fuerte, se sostienen entre todas.

Gran enseñanza ofrece la naturaleza. Sólo se crece como persona y la escuela inclusiva como tal, en la medida que toda la comunidad, y de manera especial los docentes y directivos asuman su papel de protagonistas en el proceso de inclusión, haciendo uso de sus cualidades a favor del bien común, integrando los esfuerzos y las labores dispersas en un proyecto común.

No queda sino afirmar que realizar este trabajo ha sido una placentera experiencia que permitió profundizar en el conocimiento de la realidad de la escuela y el grupo con el que comparto mi vida (los docentes). Y no menos gratificante es que, al concluirlo, después de haber enfrentado múltiples y variados obstáculos, pueda en él ofrecer un aporte a mi escuela, “hacer realidad la filosofía institucional: *Prolongar la Encarnación*” educando y formando en cada miembro de la comunidad educativa, personas fuertes, capaces de vivir en sociedad, de opciones libres y comprometidas en su momento histórico, desde la educación inclusiva.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of inclusive schools*. Versión en español. Madrid: NARCEA.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: NARCEA.
- Aldámiz, M. M y otros (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona, España: GRAO.
- Blanco, R. (2007). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. Revista Sinéctica No. 29. México: ITESO.
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La muralla, S.A.
- Del Carmen, L. (2002). *La atención a la diversidad: una cuestión de valores*. Artículo publicado en Aula de Innovación Educativa, 90. México.
- De Lella, (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente. Primer seminario taller sobre perfil docente y estrategias de formación*. Lima, Perú: OEI (organización de estados iberoamericanos).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre educación. Madrid: Santillana.
- Ferrer, G. y Martínez, S. (2005). *Formació de les families en el marc de l'escola inclusiva: Un repte per a les comunitats de aprenentatge*. Revista Educar (35), 71-85. México: SEJ
- García, I., Escalante, I., Escandón, C., Fernández, L., Mustri, A., y Puga, R., (2000). *La integración educativa en aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP cooperación española.
- García, P. (1993). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona, España. PPU
- Gómez, T. (2003). *Diagnóstico socioeducativo*. Jalisco, México: UPN
- González, R. (coord.). (2007). *Inclusión y diversidad en la educación*. Revista Sinéctica No. 29 agosto 2006 – enero 2007. México: ITESO.
- Heward, L. (1998). *Los niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. España: Ed. Prentice Hall.
- López, M. (2007). *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Revista Sinéctica No.29. México: ITESO.

- Moreno, M. G. (1998). Formación docente. Reflexiones acerca de la formación docente. Revista Educar No. 5. México: SEJ
- Nirenberg, O., et al (2000). *¿Para qué la evaluación? En evaluar para la transformación.* Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales. México: Ed. PAIDOS.
- Nirenberg, O. (2003). *El diagnóstico: algo más que una herramienta para la programación y la evaluación. En programación y evaluación de proyectos sociales.* Argentina: PAIDOS.
- Pantano, L. (2001). Conferencia: *Entre educación y salud.* Córdoba Veracruz, México.
- Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa.* México: PAIDOS.
- Postic, M. y De Ketele, J. (1988). *Observar las situaciones educativas.* Madrid: Narcea.
- Rábago, J. (2004). *Instrumentos para el análisis. Material fundamental.* Universidad Iberoamericana León. Guanajuato, México.
- Rincón, D. y Rincón, B. (2000). *Revisión, planificación y aplicación de mejoras.* Revista Interuniversitaria, 39. Santa fe de Bogotá.
- Rioux, M. (1995). *La contradicción de la amabilidad. La claridad de la justicia.* Ontario Canadá: Instituto Roeher.
- Santos M. (1995). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* 2ª ed. Macarena, Granada: Aljibe.
- Santos, M. (2000). *El currículum para la escuela que aprende. En la Escuela que aprende.* Colección Pedagogía: razones y propuestas educativas. Madrid, España: Ed. Morata.
- Sañudo, L., Cano, A., Perales, R., Fregoso, M. y Fernández, M. E. (2003). *Proyecto SEP/Sebyn CO1 41/A-1.* México: Fondo sectorial SEP.
- Taylor y Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: PAIDOS.
- Zabala, A. (1994). *La función social de la enseñanza, referente básico en la organización y secuenciación de los contenidos.* Aula de innovación educativa: 23
- Zaragoza, G. (2001). *Seminario de actualización sobre integración educativa.* Dirección de educación especial. México: SEJ
- Zarzar, C. (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias.* México: SEP, Nueva Imagen
- Plan de estudios (2009). Educación básica primaria. México: SEP
- Secretaría de educación pública (2000). *La integración educativa en el aula regular: principios, finalidades y estrategias.* México: SEP

SEJ (2009). *Equidad y educación: las tareas pendientes*. Educar, Revista de educación No. 48.
México: SEJ.

Anexos

Anexo 1

Registros de inscripción, comprende del año 1992 al 2009

Ciclo escolar	Número de alumnos.
1992 -1993	1,083
1996 -1997	891
2000 - 2001	803
2003 - 2004	750
2007 - 2008	534
2008 - 2009	488
2009 - 2010	397

Anexo II

Datos generales de los profesores del colegio. (Tomados de archivo)

Maestro	Edad	Alumnos	Estudios	Años de egresado	Años laborando en el colegio	Turnos	Estudios realizados en los últimos años.
1 A	58	20	Normal superior	39	6	1	Talleres en el colegio.
1 B	45	19	Normal básica	24	17	1	Talleres en el colegio
2 A	29	27	Lic. Educ. Primaria.	5	1	1	-----
2 B	50	24	Lic. Psicología educativa	31	30	1	Diplomado en problemas de lenguaje
2 C	31	24	Lic. Educ. Primaria	5	1	1	Diplomado en informática
3 A	42	34	Normal básica	23	23	1	Talleres en el colegio
3 B	44	32	Normal básica	26	25	1	Talleres en el colegio
4 A	49	29	Normal básica	27	25	1	Talleres en el colegio
4 B	40	29	Lic. Educ. Primaria	19	19	1	Talleres en el colegio
5 A	38	22	Lic. Educ. primaria	5	1	1	Diplomado en proceso de acreditación
5 B	49	26	Normal básica	28	27	1	Talleres en el colegio
5 C	50	19	Normal básica	31	9	1	Talleres en el colegio
6 A	43	31	Normal básica	23	1	1	Talleres en el colegio
6 B	38	31	Lic. Educ. primaria	7	7	1	Primer cuatrimestre maestría
6 C	28	29	Lic. Educ. Primaria.	7	7	2	Talleres en el colegio.

Encuesta a profesores. (Se realizó el 19 de octubre 2009)

Maestro, te pedimos apoyes con tus respuestas, las cuales serán de utilidad para elaborar nuestro proyecto de formación docente

Nombre: _____

Grupo o materia. _____ fecha _____

1.- ¿Qué elementos vienen a tu mente cuando se habla de diversidad en la escuela?

2.- Considerando a los niños que ahora conforman tu grupo, ¿Qué estrategias y actividades utilizas para atender las necesidades de cada uno?

3.- ¿Cuántos de ellos consideras que tienen características diferentes?

4.- Describe cómo son estos niños.

5.- ¿Qué se ha hecho para atenderlos?

6.- ¿Cuáles son los principales obstáculos que has encontrado?

7.- Para evaluar ¿Utilizas un examen general o elaboras instrumentos distintos de acuerdo a las necesidades de cada alumno?

8.- ¿Qué elementos consideras para elaborar tu plan anual?

9.- ¿Y en qué fecha lo elaboras?

10.- ¿Has recibido alguna capacitación para atender a niños que requieran atención especial o atención diferente?

¿Cuál y cuándo?

11.- ¿Qué apoyo te gustaría recibir de la escuela en este sentido?

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.

Vaciado de respuestas del cuestionario.

1.- ¿Qué elementos vienen a tu mente cuando se habla de diversidad en la escuela?	
Grado	Respuestas
1 B	De las diferencias que hay en la población estudiantil porque no todos los grupos son homogéneos.
2 A	De elementos que son diferentes entre sí
3 A	Las personas que integramos la comunidad escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia...
4 A	Los mismos niños como elementos, cada uno con capacidades diferentes y formas distintas de aprender.
4 B	Existen variantes en la forma de aprender de mis alumnos.
5 B	Maestros, alumnos, directivos, intendencia, padres de familia, mobiliario, plantel.
5 C	Personas con diferentes maneras de pensar, actuar, vivir, capacidades diferentes, etc.
6 B	Diversos tipos de alumnos, diferentes formas de pensar y aprender, diverso método de trabajo, diversidad de formas de ser.
6 C	Distintos tipos de alumnos, formas de ser, enseñar, aprender.
Inglés	La diversidad es muy importante en la educación porque a través de esta, el alumno tendrá un mejor desarrollo en general
Educación física	Que existen alumnos, personal docente, directivos que tienen diferente forma de actuar y pensar ante una situación escolar y/o personal.
Artísticas	Diferentes capacidades en los niños.

2.- Considerando a los niños que conforman tu grupo ¿Qué estrategias y actividades utilizas para atender las necesidades de cada uno?	
Grado	Respuestas
1 B	Estamos trabajando con las estrategias que nos propone la nueva reforma educativa la cual pide involucrar a todos en el proceso educativo, según el ritmo de cada uno.
2 A	Atención más personalizada en el momento que lo requieren. Motivación celebrando los logros.
3 B	Conocer las necesidades de cada niño para saber de qué forma se le puede apoyar. Hablando con sus papás para formar equipo y así tomar las medidas específicas para cada alumno.
4 A	Procuró que realicen actividades en las cuales aprendan según su capacidad, visuales, auditivos y algunos kinestésicos
4 B	Observar su desarrollo académico y social. Analizar su forma de estudio. Proporcionales un proceso adecuado de asimilación de conceptos.
5 B	Primeramente conocerlos y observarlos
5 C	Hacerlos participar en actividades individuales y por equipo
6 B	La estrategia es por medio de investigaciones y apoyo en equipo donde todos aprendemos de todos. Las actividades van dirigidas a los tres canales de comunicación: auditivos, visual y kinestésico
6 C	Primero observo para conocerlos. Hablo de manera personal de tal o cual situación que se presente
Inglés	La motivación, la integración, el respeto, ya que con estas estrategias el alumno aprende más.
Educación física	Atendiendo en tiempo y forma, cubriendo las necesidades que cada uno solicita; centrando toda mi atención y especificarle que y cómo realizar las cosas de cuerdo a mi experiencia.
Artísticas	Como son de diferentes grados, me baso en las capacidades y posibilidades de cada uno.

3.- ¿A cuántos de ellos consideras que tienen características diferentes?	
Grado	Respuestas
1 B	Tres.
2 A	De hecho todos tienen características diferentes
3 B	Los alumnos que necesitan más de nuestro apoyo
4 A	Uno.
4 B	Tres.
5 B	Dos.
5 C	Uno.
6 B	Todos son diferentes, pues son seres individuales.
6 C	Tres.
Inglés	Todos porque nadie es igual.
Educación física	Todos son diferentes en su forma de ser, pensar, actuar.
Artísticas	Ninguno, sólo algunos un poco de hiperactividad y creo que problemas familiares.

4.- Describe cómo son estos niños.	
Grado	Respuestas
1 B	Tienen su atención dispersa.
2 A	Inquietos, falta de control en su cuerpo, falta atención y concentración. Agresividad cuando alguien les ofende.
3 B	Poco tolerantes, no atienden indicaciones, no tienen buen desempeño escolar, no cumplen con tareas, agresivos.
4 B	Pienso que el niño tiene un retraso mental, no comprende indicaciones, en momentos se queda ausente, tiene lapsos de llanto y luego risa, se altera con facilidad y se muestra agresivo.
4 B	Introvertidos, otros son hiperactivos.
5 B	No trabajan, no tienen control, no atienden indicaciones.
5 C	Carácter demasiado fuerte que en ocasiones no controla.
6 B	Entusiastas, pensativos, reflexivos, cooperativos, con deseos de aprender más.
6 C	Grita, habla en todo tiempo, quiere llamar la atención, se aísla.
Inglés	Cada uno necesita una atención especial.
Educación física	Algunos necesitan atención más guiada y otros son muy autónomos.
Artísticas	Inquietos, terminan rápido, retraídos, lentos, distraídos.

(Todo está en función de negativo, excepto 6 C.)

5.- ¿Qué se ha hecho para atenderlos?	
Grado	Respuesta
1 B	Se ha platicado con sus papás
2 A	La comunicación con los alumnos y padres de familia. Aplicando consecuencias por haber faltado a la regla.
3 B	Platicar con los niños y los papás. Si es necesario, pedir apoyo a la dirección. Solicitar sólo en caso de necesidad, apoyo psicológico.
4 A	Su mamá dice que sólo tiene déficit de atención y lo está medicando, pero suspendió el tratamiento. Quizá no quiere que se trate a su hijo de manera especial.
4 B	Se habló con los papás. Dos de ellos apoyan y el otro no.
5 B	Ponerles más atención, hablarles bien, tener paciencia.
5 C	Platicar tranquilamente con él.
6 B	Les proporciono las herramientas, ideas, sugerencias de trabajo, todo lo que está en mis manos.
6 C	Ya se platicó con los papás para que lo controlen.
Inglés	Motivarlos, y decirles lo importante que es el aprendizaje.

Educación física	Identificarlos, hablar con ellos, y conocer su caso, luego trabajar según lo que se conoce del niño.
Artísticas	Hablar con ellos y estar muy cerca. Cuidando que realicen sus actividades lo mejor posible.

6- ¿Cuáles son los principales obstáculos para atender a niños diferentes?	
Grado	Respuestas
1 B	Los tiempos necesarios ya que llevan un proceso lento.
2 A	Disponer de un tiempo especial
3 B	Falta de interés de los padres de familia.
4 A	Tiempo y dinero para prepararme.
4 B	Falta de interés de los padres de familia.
5 B	Los padres de familia y apoyo de la dirección.
5 C	Ninguno.
6 B	Las propias limitaciones del alumno y del padre de familia.
6 C	Ninguno porque hay apoyo de la dirección.
Inglés	La falta de apoyo al alumno en casa y escuela.
Educación física	La disponibilidad de tiempo de algunos papás para apoyar a su hijo.
Artísticas	La falta de apoyo en ocasiones de los papás y el tiempo.

7.- Para evaluar, ¿Utilizas un examen general o elaboras instrumentos distintos de acuerdo a las necesidades de cada alumno?	
Grado	Respuestas
1 B	Se hace un examen general y se consideran otros aspectos de cada materia.
2 A	Examen general.
3 B	Si es para evaluar conocimiento, un examen general.
4 A	Todos realizan el mismo examen.
4 B	Se toman diversos factores: que los alumnos estén en la mejor circunstancia y de acuerdo al programa.
5 B	XXX
5 C	General.
6 B	Desafortunadamente todos son evaluados bajo el mismo parámetro y con los mismos instrumentos.
6 C	Tomo en cuenta las características del alumno.
Inglés	Se hace una evaluación general.
Educación física	Como cada alumno es diferente, utilizo diversos criterios.
Artísticas	Diferente y basada en las capacidades del alumno.

8.- ¿Qué elementos consideras para elaborar tu plan anual?	
Grado	Respuestas
1 B	Objetivos del programa, temas, tiempos.
2 A	Tiempo hábil de clase y dosificación de contenidos.
3 B	Considero el ambiente en que se desarrollan los niños.
4 A	El tiempo para distribuir los contenidos
4 B	Analizo los objetivos, después se considera el tiempo para distribuir los contenidos.
5 B	Observación, diversidad de los alumnos, conocer el ambiente familiar.
5 C	Los contenidos del plan y programas y un poco más.
6 B	Los contenidos señalados en el nuevo plan y programas.

6 C	Los contenidos del nuevo plan y programas.
Inglés	Que el plan clase cubra con lo que el alumno necesita.
Educación física	Primero realizo un plan diagnóstico en primer mes, de ahí parto para realizar el plan anual de acuerdo a las necesidades del grupo.
Artísticas	Actividades propias de la escuela y capacidades y talentos de los alumnos.

9.- ¿En qué fecha elaboras el plan anual?	
Grado	Respuestas
1 B	En agosto, antes de iniciar ciclo escolar.
2 A	Antes del inicio de clases.
3 B	Se elabora cuando ya se conoce al grupo.
4 A	Al inicio de ciclo escolar.
4 B	Antes de iniciar el ciclo escolar.
5 B	Antes de iniciar ciclo escolar.
5 C	Cuando hay que entregarlo a la dirección.
6 B	En cada bimestre y lo ajustamos a las necesidades del grupo.
6 C	En cada bimestre.
Inglés	Para iniciar ciclo escolar.
Educación física	Al inicio de julio y después en septiembre.
Artísticas	Para iniciar ciclo escolar.

10.- ¿Has recibido alguna capacitación para atender a niños que requieran atención especial o atención diferente? ¿Cuál y cuándo?	
Grado	Respuestas
1 B	Si. En los talleres que hemos tenido recientemente en el colegio.
2 A	Solo en la normal con la materia "Necesidades especiales".
3 B	Si. Algunos cursos a los que se nos han enviado por parte del colegio y asesoría que he pedido a especialistas.
4 A	Solo cuando han venido al colegio algunos psicólogos o pedagogos a orientarnos sobre los niños con algún problema.
4 B	Son varios, pero han sido ha grandes rasgos. En forma general.
5 B	Si.
5 C	No.
6 B	No. Me gustaría prepararme en ese sentido.
6 C	El proyecto índigo en 2004.
Inglés	No.
Educación física	Sí. En DIF Jalisco cuando realicé mi servicio social. Cabe mencionar que sólo se trató por el lado deportivo.
Artísticas	Sí. Tengo hermana y alumnos especiales en clases particulares.

11.- ¿Qué apoyo te gustaría recibir en este sentido por parte de la escuela?	
Grado	Respuestas
1 B	Talleres que nos apoyen con sugerencias para hacer mejor nuestro trabajo.
2 A	Cursos que nos ayuden a canalizar a los niños con características especiales.
3 B	Que se cuente con asesoría adecuada por parte de personas que sean especialistas en problemas de conducta.
4 A	Un curso formal sobre cómo trabajar con esos niños.
4 B	Que se den en base a las experiencias personales de cada grado y a problemas específicos.
5 B	Aprender de otras personas que ya vivieron esta situación.
5 C	Capacitación profesional para saber atender a estos pequeños.

6 B	Recibir capacitación sobre niños que presentan necesidades especiales, conocer las formas, métodos que se pueden utilizar en la enseñanza. Diplomado de programación neurolingüística.
6 C	Tener un buen equipo de psicólogos. Capacitaciones que valgan la pena, no que nos den una pincelada.
Inglés	Un curso donde me den estrategias para saber guiar a los alumnos que requieran atención especial.
Educación física	Por parte de un especialista que trate este tipo de casos.
Artísticas	Ir a lugares donde se trabaje más con niños especiales. Curso.

Anexo V

Cuestionario para después de cada sesión
<p>Nos interesa su opinión acerca de los diversos aspectos del seminario, que nos ayudará a mejorar los posteriores. Sírvase completar las siguientes frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La parte más útil del curso fue... - Me gustó... - No me gustó... - Me parece que los métodos fueron... - El contenido del seminario fue... - Las materiales que se utilizaron fueron... - Como consecuencia de este seminario, yo... - Me parece también que... <p style="text-align: center;">Gracias por tu participación.</p>

Educación Inclusiva: Una Utopía en la Escuela Primaria y Desafío a la Formación Docente desde la Función Directiva.

RESUMEN

Por naturaleza todas las personas son diferentes entre sí. Ciertamente la mayoría en una sociedad está representada por un conjunto de individuos que aún siendo distintos muestran una serie superior de semejanzas dentro del contexto social al que pertenecen, de tal suerte que el diferente se sale de la norma. En este contexto aparece la escuela en donde se convive con distintas formas de exclusión, lo cual se da en diferentes niveles y espacios. Motivo por el cual la UNESCO (1996) invita a adoptar el respeto y valoración de la diversidad como principio fundamental para combatir toda forma de exclusión en la educación y devolverle su papel central que contribuye a la armonía social.

Nace así la educación inclusiva basada en la diversidad, para transformar la cultura, las políticas y prácticas escolares. Ello implica adaptaciones curriculares, implementar soportes, recrear las prácticas y reorientar la organización del centro, mediante un proceso evolutivo que debe situarse en el corazón de la escuela como elemento esencial de planificación y llevado a cabo por todos los que tienen la responsabilidad de liderazgo. Requiere flexibilidad, diversidad, pluralidad organizativa y metodológica y ofrece propuestas educativas acordes a la diversidad de los alumnos, a efecto de que todos alcancen los objetivos considerados necesarios para comprender a la sociedad, juzgarla y transformarla. Más aún, la educación inclusiva es una manera de pensar el mundo y vivir en él, junto con otros diferentes, en donde la educación juega un papel primordial al ofrecer idéntica calidad a todos y las oportunidades necesarias a cada uno, aunque no siempre las mismas.

En todo ello, el directivo desempeña un papel primordial, pero sobre todo se debe gestionar primeramente un renovado y renovador ejercicio de la docencia, donde la formación del profesorado supone asociarse tanto a la adquisición de conocimientos ya experimentados como a producir los propios a partir de la realidad que se vive y se palpa desde la práctica, resaltando la labor de equipo que es también una forma de trabajar para la diversidad y desde ella.

Por tanto, respetar las diferencias y lograr un enriquecimiento mutuo, debe constituir uno de los ejes de la educación, considerando la práctica educativa como práctica investigativa, lo cual implica recuperar la reflexión axiológica desde la formación de los profesores, ya que educar en la diversidad, supone reeducarse en ella, mediante una gestión que ofrezca opciones, recursos y mejore una oferta educativa que favorezca la inclusión y desarrolle una escuela eficiente, eficaz y democrática, conscientes de que más que un hacer, es un ser en la diversidad.