



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

**“Reforma de Educación Secundaria: el docente y la atención
a la diversidad”**

TESIS

Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta

Verónica Mora Villafuerte

Director de tesis

Dr. José Antonio Serrano Castañeda

Abril de 2009

*Por diversos caminos van los hombres.
Quien los siga y compare presenciara el surgimiento
de extrañas figuras. Estas forman parte de la
escritura secreta que todo lo permea y en todo
puede ser percibida: sobre las alas que se despliegan,
sobre el cascarón de huevo, en el movimiento de las
nubes, en la nieve, en los cristales y las petrificaciones,
sobre las aguas congeladas, en el interior y el exterior
de las rocas, de las plantas, de los animales, de los
hombres, en el brillo nocturno de los astros, sobre una
superficie de vidrio y otra de resina frotadas y pegadas,
en la curva que forman las limaduras alrededor del imán y
en las sorprendentes coincidencias del azar. En todas esas
figuras se presiente la clave de una escritura oculta, su
gramática; pero ese presentimiento no permite que se le
reduzca a formas fijas y se niega a convertirse en clave de
duradera. Podría decirse que un disolvente universal
—el Alkahest de los alquimistas— se derramó sobre los
sentidos del hombre. Sólo durante algunos instantes sus
deseos y sus pensamientos parecen tomar cuerpo. Así
surgen sus pensamientos y un instante después todo
ante sus ojos se vuelve confuso, como antes.*

Friedrich Von Hardenberg, Novalis.

Citado en "En los labios del agua".

AGRADECIMIENTOS

A mi familia

Con ustedes he aprendido que, gracias a que somos totalmente diferentes, el amor y el lazo que nos une permite estar ahí, cuando más nos necesitamos. Por ustedes me he constituido como un sujeto con una visión distinta de la vida. Los amo con toda mi alma, gracias por ser parte de mí.

A ti Fer

Tú fuiste mi impulso en este trayecto. Ambos hemos iniciado una nueva etapa en la que apostamos por una vida distinta, y que espero, sea para siempre. Te amo.

A César, Oliva y compañeros

Con quienes emprendí esta nueva aventura que me sirvió para conocer y re- conocer al docente como sujeto. Con ustedes viví momentos de praxis y de reflexión de nuestra labor como docentes.

A los profesores Arturo, Angélica, Claudia, Héctor, Samuel y Maru de la secundaria 66

Ustedes con su discurso contribuyeron a que visualizara el rol del docente en la atención a la diversidad. Gracias por el tiempo que me concedieron y la atención en la realización de las entrevistas.

Con respeto a la Dra. Ángeles Huerta, Mtro. Gustavo Monterrosas, Dr. Antonio Carrillo y la Mtra. Alicia Rivera por tener el tiempo y la atención de leer mi trabajo; además, de intercambiar experiencias y conocimientos conmigo a lo largo de la maestría.

Al Dr. José Antonio Serrano Castañeda

Por su gran apoyo y paciencia en el desarrollo de este trabajo. Pero, sobre todo, por compartir conmigo dos años de experiencias y momentos que siempre recordaré. Usted dice que el sujeto se constituye a partir de su relación con los demás, y eso no lo olvidaré. Con toda mi admiración y respeto

Índice

Introducción

Capítulo I. Supuestos teórico metodológico	15
1. Construcción del objeto de estudio	19
1.1 Definición del estudio	24
2. Perspectivas teóricas sobre atención a la diversidad en el contexto del sujeto y la práctica docente.	25
2.1 Sujeto	26
2.2 Práctica docente	30
2.3 La reforma y la atención a la diversidad	34
3. Estado del conocimiento	41
4. Perspectiva metodológica	44
Capítulo II. Reforma de Educación Secundaria y el tratamiento a la diversidad	49
2.1 El docente ante la Reforma de Educación Secundaria.	51
2.1.1 La influencia de los TGA en la labor del docente	56
2.1.2 El factor tiempo en la escuela secundaria. ¿A qué hora?	60
2.2 La USAER y el docente ante la atención a la diversidad.	62
2.2.1 Las experiencias del docente en atención a la diversidad.	63
2.2.2 La función de USAER en la escuela secundaria	65
2.2.3 Los talentos del docente en la atención a la diversidad	70

2.3 La evaluación: entre lo sabido y la reforma	75
2.3.1 El docente y su actuar ante la evaluación	79
2.3.2 La situación actual del docente ante la evaluación.	83
Capítulo III. La atención a la diversidad como estrategia de aprendizaje	87
3.1 Estrategias de trabajo en el aula	89
3.1.1 Trabajo colaborativo. El apoyo entre iguales	91
3.1.2 Los docentes colaboran entre sí. La participación activa del docente	94
3.2 Los padres de familia en atención a la diversidad ¿Asisten los padres a la escuela?	102
3.2.1 La noción de atención a la diversidad en los padres de familia	105
Conclusiones	110
Referencias bibliográficas	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

Reforma de Educación Secundaria: el docente y la atención a la diversidad

Si no fuéramos iguales, no podríamos entendernos los unos a los otros o a los que nos precedieron. Si no fuéramos diferentes, no necesitaríamos entendernos. Nuestra necesidad por entender y ser entendidos nos lleva a introducirnos en el mundo mediante el habla y la acción.

Arendt, Hannah

INTRODUCCIÓN

La indagación que realicé emanó de una serie de cuestiones planteadas a lo largo de mi trayectoria como profesora de apoyo en USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular), que brinda atención y apoyo a la diversidad de alumnos de cuatro escuelas primarias y una escuela secundaria. Ésta última es la que llevé a cabo esta indagación.

Durante mi práctica docente trabajé con alumnos que presentan necesidades educativas especiales, discapacidad visual, motora, auditiva, intelectual o trastorno con déficit de atención con o sin hiperactividad. Al intentar trabajar de forma colaborativa con los docentes acerca de las adecuaciones que se podrían hacer con los alumnos, me percaté que los profesores (aún los recién egresados de la Escuela Normal Superior de México entre los que me incluía) no contábamos con la información requerida para atender las necesidades de los alumnos con o sin discapacidad, debido a que era un tema inabordable en las diversas juntas a las que acudían los docentes. Por este motivo centré mi atención hacia la indagación de los significados que los docentes de han dado a su actuar en el ámbito de la atención a la diversidad. Tomé como base los señalamientos que la Reforma de Educación Secundaria del 2006 hace respecto al tema de la atención a la diversidad.

La nueva estructura del plan de estudios reconoce la atención a la diversidad como tarea sustantiva en los profesores que fijan su atención fundamentalmente al contenido, sin considerar la forma en que el alumno se acerca a él. El problema es perceptible ante la nueva Reforma de Educación Secundaria (RES) al plantearse como reto elevar la calidad de los aprendizajes, y con ello “atender con equidad a los alumnos durante su permanencia en la escuela y asegurar el logro de los propósitos formativos plasmados en el currículo nacional” (SEP, 2006b, p.5).

La mayoría de los profesores aún desconocen en su totalidad la nueva reforma que pretende actuar con equidad, aunque sus argumentos no están suficientemente desarrollados; ante ello los profesores optan por conocer más la reforma propuesta enfocada hacia su disciplina, que por adentrarse en conocer acerca del tema de la atención a la diversidad. Los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos*, aluden, respecto al Sistema Educativo Nacional los modelos que ofrecen una educación con equidad y calidad en los procesos educativos, para así contribuir con “los principios fundamentales de educación [para todos] de calidad con equidad y educación inclusiva” (SEP, 2006^a, p.3).

Ya dentro de las prácticas educativas, algunos de los problemas que impactan en el trabajo del docente respecto a la atención a la diversidad son: 1) la reforma fue implementada en este ciclo escolar, y aún los docentes no la conocen bien y 2) los lineamientos al inicio del ciclo escolar son manejados someramente, debido a que los profesores trabajan con los relacionados a aspectos administrativos y algunos de actividades de apoyo al aprendizaje, entre los mencionados en el nuevo apartado del presente ciclo escolar: *Acciones de Educación Inclusiva*.

Otro aspecto que ha desarticulado la práctica docente con los planteamientos que institucionalmente se han establecido en diversos documentos oficiales en torno a la atención a la diversidad, es el referente a los cursos de

actualización, diseñados en relación a los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), y en especialidades del nivel secundaria como son: español, matemáticas, geografía, historia, formación cívica y ética, y ciencias (biología, física y química). Los cursos de actualización ofrecen al docente información teórico–metodológica que le permite especializarse en su materia; pero, los exoneran de elementos que pueda contribuir en una reflexión docente para atender integralmente a la diversidad de alumnos.

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección de Educación Especial (DEE) delega al personal de USAER, la responsabilidad para integrar e incluir a los alumnos de manera satisfactoria en las escuelas regulares, sin considerar que este rubro de docentes no cuentan con los elementos ni información requerida para acceder a los contenidos académicos o, al menos, conocer los propósitos de la Reforma de Educación Secundaria. La información que se les proporciona va dirigida a la atención de niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, por lo que la DEE deja de lado la complejidad por parte del personal de USAER para conocer los programas y contenidos de cada asignatura.

El nuevo plan de estudio solicita al maestro frente a grupo la atención a la diversidad de alumnos y, además, que fomente aprendizajes significativos. No obstante, no existen mecanismos de difusión ni de apoyo para que el maestro se adentre en el desarrollo de la propuesta, por lo que aquellos alumnos que no cuentan con las competencias requeridas del resto del grupo, llegan a ser una carga en el grupo, o bien, se les acredita con la calificación mínima al pretender “hacerles un favor” para que por lo menos obtengan un certificado de secundaria, pues es a lo máximo que pueden llegar los alumnos con alguna “limitante”.

Desarrollé mi indagación con la intención de dar cuenta de las concepciones docentes acerca del tema de la atención a la diversidad; y, además, dar cuenta de la manera en cómo el profesor brinda los accesos y procesos de aprendizaje requeridos por la diversidad de alumnos de acuerdo con sus

características y habilidades. Para ello, en este documento presento el análisis de las distintas posturas de los actores principales en torno al ámbito de la atención a la diversidad: la SEP como institución que produce la Reforma de Educación Secundaria, al sujeto como actor principal en mi proyecto, y su práctica docente que realiza dentro de la secundaria enfocada al tema de la atención a la diversidad.

Esta situación me lleva a considerar el protagonismo del sujeto docente como elemento central para atender a la diversidad de alumnos que asisten a las escuelas. En este sentido Pérez de León plantea que:

La importancia [es] que los maestros reconozcan las diferencias entre sus alumnos y la información [obtenida] de quiénes y cómo son sus alumnos, les permita orientar su práctica docente para impactar eficaz y oportunamente en los aprendizajes de sus estudiantes. (2006, p.14)

Comparto con Pérez la idea del reconocimiento de las diferencias de cada uno de los alumnos, a lo cual puedo añadir como otro elemento medular la disponibilidad del profesor para apoyar a que se dé dentro de la escuela la integración e inclusión de la diversidad de alumnos, al promover el trabajo colaborativo entre docentes y alumnos, o bien sólo entre docentes. Pero, las condiciones en las que laboran los sujetos dentro del contexto escolar son adversas, debido a la falta de información por parte de las autoridades educativas así como la saturación de alumnos matriculados dentro del aula escolar, lo que impide un mayor acercamiento y apoyo a la diversidad de alumnos.

El yo en relación con el otro: en busca de concepciones

Mi inquietud hacia la temática de la atención a la diversidad dentro de la escuela secundaria, me orientó a vincularme con el *otro*, que es el docente; quien a través

de su práctica cotidiana atiende a la diversidad y, a la vez, es parte de la diversidad. En esa situación, me ubico como profesora de educación especial, además de situarme como profesora de secundaria, que me permite considerar cómo los docentes atienden a la diversidad de alumnos dentro de la escuela secundaria.

Para llevar a cabo mi investigación, utilicé la metodología cualitativa. Cobijada bajo esta perspectiva de investigación decidí realizar una serie de entrevistas a diversos maestros [*los otros*] para que, a través del análisis de su discurso hecho texto (el cual se logró al transcribir las entrevistas realizadas), me permitiera conocer las diversas concepciones que tienen de la atención a la diversidad en la secundaria, a partir de la reforma del 2006. Realicé 6 entrevistas a docentes, una de ellas profesora de apoyo recién jubilada, y los otros cinco profesores imparten las asignaturas de matemáticas, formación cívica y ética, geografía, ciencias (biología) y educación física. Además, presencié un Taller General de Actualización para conocer la intervención de los facilitadores que lo desarrollan, así como, la atención y participación de los profesores y, de esta manera conocer cómo se abordan las temáticas en los talleres, y si existen aspectos que inciden en la construcción de las concepciones que los maestros construyen en torno a la diversidad, o a tener mayor conocimiento en torno a este referente.

Presentación de los capítulos

Este trabajo es fruto de una serie de indagaciones realizadas dentro del ámbito educativo, principalmente en lo referente a la actual Reforma de Educación Secundaria implementada en el 2006; y, en especial, está enfocado a lo que maneja la reforma respecto al tema de la atención a la diversidad. Para dar inicio a este producto redefiní el problema de estudio que me llevó a dar cuenta de cómo los docentes de secundaria atienden a la diversidad de alumnos, a partir de lo que señala la RES (2006). Esto, me permitió indagar las metodologías de investigación

cualitativas, y en acuerdo con mi asesor de tesis optamos por la entrevista para recolectar la información. Posteriormente, elaboré los supuestos de investigación que me condujeron al análisis del material empírico (entrevistas). Este material me proporcionó la información requerida para el desarrollo del capítulo dos y tres en los que presento las concepciones que los docentes tienen del tema de atención a la diversidad; así como la manera en que ellos desarrollan el tema dentro del aula escolar.

La tesis está integrada por tres capítulos. El primero: “Supuestos teórico metodológicos” refieren la manera en que construí el objeto de estudio. Incluyo los motivos que me condujeron a buscar las concepciones que los docentes tienen del término de atención a la diversidad, también relato la definición del estudio. En el segundo punto de este capítulo presento las perspectivas teóricas sobre el tema de la atención a la diversidad en el contexto del sujeto y la práctica docente; así como el estado de la cuestión sobre la atención a la diversidad. Como tercer aspecto del primer capítulo, describo la metodología que utilicé para realizar la investigación.

El segundo capítulo, “Reforma de Educación Secundaria y el tratamiento de la diversidad” describo la postura de los docentes ante la RES (Reforma de Educación Secundaria), cuyo tema aún después de dos años escolares de surgida, continúa causando mella. Menciono la influencia de los TGA (Talleres Generales de Actualización) en la labor del docente, dentro de ellos el tema de la atención a la diversidad no se aborda, debido a que lo prioritario en esos espacios de interacción entre docentes son las sugerencias que pueden brindarse de la asignatura que imparten. Asimismo, menciono un factor impactante en el ritmo de trabajo de los docentes de secundaria, el tiempo, que delimita las funciones del profesor y, a su vez, impide una mejor interacción para detectar y atender a la diversidad de alumnos. Además, evita que se lleve a cabo un verdadero trabajo colaborativo con la diversidad de docentes que laboran en la escuela secundaria, lo que impide una mejor interacción en beneficio de la comunidad escolar.

En este mismo capítulo describo la función que desempeña USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) dentro de la escuela secundaria, la interacción que hay con los profesores titulares y la manera en que apoyan a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad para que accedan a los contenidos curriculares de manera satisfactoria. No dejo de lado los talentos o disposición con la que cuentan los profesores ante el tema de la atención a la diversidad y la forma en cómo la llevan a cabo dentro del salón de clase. Concluyo el capítulo con la postura en la que se encuentran los docentes frente al tema de la evaluación; una dicotomía entre lo sabido (rutina de evaluación) y lo prescrito por la RES como sugerencias evaluativas.

El tercer capítulo “Estrategias de atención a la diversidad” está conformado por las acciones que lleva a cabo e implementa el profesor dentro del aula para fomentar entre la diversidad de alumnos el trabajo colaborativo. Determino los beneficios del trabajo colaborativo no sólo entre los alumnos, sino entre los mismos docentes quienes, a través de su discurso, manifiestan soledad e indiferencia ante las diferentes problemáticas suscitadas en la escuela secundaria.

Por último, expongo mis conclusiones, en las que confronto mis concepciones obtenidas del análisis del tema de la atención a la diversidad con la propuesta de integración e inclusión educativa de los autores Mel Ainscrow, William y Susan Stainbak e Ignasi Puigdemívol.

CAPÍTULO I

Capítulo I. Supuestos teórico Metodológicos

No lograremos vivir juntos más que si reconocemos que nuestra tarea común consiste en combinar acción instrumental e identidad cultural, por lo tanto si cada uno de nosotros se construye como Sujeto y nos damos leyes, instituciones y formas de organización social cuya meta principal sea proteger nuestra demanda de vivir como Sujetos de nuestra propia existencia.

Alain Touraine

La inquietud por conocer más acerca del tema de atención a la diversidad, me llevó a la realización de un trabajo de indagación; a través del cual, intenté responder algunas de mis interrogantes. El camino que emprendí en este proceso, me condujo a plasmar en un primer capítulo el marco teórico y el desarrollo de tres aspectos que desarrollé en la indagación: 1) la construcción del objeto de estudio, que partió de mis preguntas iniciales y los objetivos del estudio; 2) refiero las perspectivas teóricas que señalan lo que sustentan mi investigación, es decir, los ejes conceptuales, y 3) la perspectiva metodológica que utilicé para abordar el objeto de estudio.

En los últimos años dentro del ámbito educativo han transitado una serie de modificaciones en el nivel secundaria, en el tenor de la integración e inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o aptitudes sobresalientes a las escuelas regulares. Situación que ha traído descontento y rechazo en el personal docente y directivos de secundaria motivados por la falta de información y preparación profesional para atender con integridad y calidad a la diversidad de alumnos.

Para aterrizar en el tema comienzo con la recapitulación del PEES (Plan de Estudios de Educación Secundaria) de 1993, con la intención de tener una visión más general de lo que pretende el gobierno en el aspecto educativo, en especial, en el nivel secundaria, que es el nivel que abordo en mi indagación. El plan señala una de las metas a alcanzar “elevar los niveles educativos de la población en

México” (SEP, 1993). Aquí los beneficiarios directos o indirectos (docentes y alumnos) del proceso educativo actuarían con perseverancia en diversas actividades y, de esta forma, contribuían con su participación en el fortalecimiento de la calidad y los procesos escolares. Además, establecía la obligatoriedad de la educación secundaria como una “necesidad nacional de gran importancia” debido a que el país atravesaba por un profundo proceso de cambio y modernización que afectaba los principales ámbitos de vida de la población.

Este mismo año la Dirección de Educación Especial inició la organización y operación de un Proyecto General para la Educación Especial en México, que permitió una reorientación técnica y operativa de esta modalidad de atención. Y, es a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, que fue modificado el artículo 3º Constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación. Es en este acuerdo que la SEP sentó las bases del proceso de federalización, elemento clave para elevar la calidad educativa e impulsar la integración de los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, a través de la corresponsabilidad de los diferentes actores que participan en este proceso.

La Ley General de Educación, en el Artículo 41 manifiesta en un apartado para la Educación Especial la obligación que tiene el Estado Mexicano de ofrecer oportunidades educativas y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas con o sin discapacidad, ya sea transitoria o definitiva; así como, de aquellas personas que presenten aptitudes sobresalientes y que demanden educación. Esta es una situación que emana de las políticas educativas que traen consigo reajustes y retroalimentación constantes, que en ocasiones llegan a concretarse en reformas educativas. Estos cambios tienen como implicación importantes elementos de innovación que afectan a los procesos de enseñanza aprendizaje y, por ende, a los contenidos curriculares.

Los alcances de las políticas educativas no pueden apreciarse de inmediato, a no ser que se haga un análisis más puntual. Sin embargo, los

problemas educativos no se pueden considerar como resueltos, éstos se reformulan constantemente y adquieren una nueva fisonomía, lo que conlleva a la formulación de otra política educativa. En el actual Plan Nacional de Desarrollo 2007–2012 en el apartado 3.3 de Transformación Educativa, plantea que “uno de los objetivos fundamentales de este Plan Nacional de Desarrollo es fortalecer las capacidades de los mexicanos mediante la provisión de una “educación suficiente y de calidad”. El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007–2012 refiere que una educación de calidad es:

Atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo. (p.194)

Si bien, este objetivo tiene la apertura de brindar a los alumnos las mejores condiciones educativas que contribuyan a elevar la calidad en la enseñanza; y, entonces ¿de qué forma se puede atender a la diversidad de alumnos, entre los que se incluyen los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o aptitudes sobresalientes, en una escuela regular?

La implementación del nuevo plan de estudios de secundaria, en el apartado *b) de atender la diversidad*, tiene como objetivo principal “garantizar condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos” (SEP, 2006, p. 47). De esta forma la RES intenta promover la heterogeneidad en los estudiantes de educación secundaria, como una característica a considerar en el aula; y, con la finalidad, de mejorar la calidad de la propuesta educativa; pero, que está lejos de ser un obstáculo para la planeación didáctica y la organización de la enseñanza. La diversidad étnica, cultural y lingüística, así como la heterogeneidad en sus múltiples dimensiones constituyen una oportunidad para el intercambio de experiencias, para intentar que se logre aprovechar la coexistencia de diferencias para generar oportunidades de aprendizaje.

Con base en lo anterior, y en relación a la noción de diversidad, coincido con Devalle de Redondo (2005), para quien este término implica una relación entre diversos factores que confluyen mutuamente, tanto aspectos culturales como personales de los sujetos, características propias de los sujetos y que los hacen diferentes unos de otros. Empero, a pesar de estas diferencias existentes, permiten establecer relaciones entre ellos y, en el ámbito educativo, enfocar positivamente estas diferencias o singularidades, para potencializarlo. En este sentido el autor expresa:

Se pretende señalar la diversidad de los alumnos: sus distintos ritmos o estilos de aprendizaje, los niveles socioeconómicos, las diferencias culturales o las necesidades educativas especiales (NEE); [además], otra perspectiva implícita en el abordaje de la educación en, para y con la diversidad referida a los alumnos, es la aceptación y el respeto por las diferencias, así como, [también] el enriquecimiento que ellas conlleva, es decir, su potencial formativo. (2005, p.33)

El término de atención a la diversidad, se amplía a todos los alumnos que están inscritos a un contexto escolar como consecuencia de una serie de reformas y modificaciones conceptuales que, para algunos docentes, han sido rebuscados y desconocidos. Sin embargo, dentro del propio contexto escolar, existe una gran diversidad de profesores, entendida como la singularidad que tiene cada uno de ellos, en las que se incluyen: su personalidad, ideología, motivaciones; así como, experiencias previas de índole personal o profesional. Por tanto, la diversidad no aborda específicamente a los alumnos que asisten a algún nivel educativo, también lo hace con los docentes, pues son sujetos con individualidades.

México es un país multicultural al contar con una amplia gama de culturas con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. El desarrollo y fortalecimiento de la diversidad será el punto de partida para la construcción de un país intercultural. Éste es el motivo por el que la diversidad sea inherente a la práctica docente y la base común de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En relación con lo anterior, la SEP asevera que:

La interculturalidad es una propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades con distintas culturas, siempre partiendo del respeto mutuo. Esta concepción, desde las asignaturas, se traduce en propuestas prácticas de trabajo en el aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos. (SEP, 2006, p. 19)

1. Construcción del objeto de estudio

Mi interés por dar cuenta de la manera en que los docentes atienden la diversidad de alumnos en la escuela secundaria, aparece al laborar como profesora de apoyo en una escuela secundaria, así como observar las diversas situaciones en las que se ven inmersos los docentes que imparten su clase a alumnos con necesidades educativas especiales, discapacidad motora, visual, auditiva, intelectual y con trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad. Esta situación inquietante para mí me permitió incursionar en la línea de Prácticas curriculares en la formación docente, y en especial, el darme cuenta de los procesos por lo que transitamos los docentes desde nuestra formación inicial, hasta el punto en que comenzamos a reestructurar nuestra práctica docente de acuerdo a lo requerido en el ámbito escolar y académico.

Soy licenciada en Pedagogía egresada de la Escuela Normal Superior de México y fui asignada como profesora de apoyo en USAER adscrita a la Dirección de Educación Especial. Mi propia experiencia laboral me permite observar la situación en la que se ven inmersos los docentes de secundaria al no atender con equidad a la diversidad de alumnos. La formación inicial en ésta escuela de nivel superior (ENSM) contempla de forma muy somera en su plan de estudio el tema del trabajo con la diversidad de alumnos; y, sobre todo, es casi nula la información que proporciona a los futuros egresados acerca de las distintas discapacidades que pueden presentar algunos de sus futuros alumnos. (Anexo 1)

Durante el primer ciclo escolar en el que me integré al equipo de USAER, 2002 – 2003, obtuve conocimientos y estrategias, a través de cursos, indagaciones y lecturas especializadas, que me permitieron atender algunas de las demandas de los docentes en torno al trabajo con la diversidad de alumnos.

Iba “aprendiendo a la par” de los docentes que atendía a los alumnos con discapacidad y siempre con el apoyo de mi entonces directora de USAER “Pily” y de la psicóloga de la unidad “Paty”, quienes trataban de orientarme y sugerirme acerca de la manera en que podría brindar una atención lógica y oportuna a los alumnos “de USAER”.

Durante las Juntas de Consejo Técnico advertía que al equipo de USAER no le proporcionaban un espacio propio para intercambiar información con los profesores acerca de los alumnos con los que trabajaba el equipo. A pesar de la inconformidad por parte de los docentes de no tener elementos para atender a la diversidad de alumnos en grupos de 45 jóvenes aproximadamente, no cedían tiempos y espacio para trabajar colegiadamente en la elaboración de una propuesta curricular adaptada, o bien, en las adecuaciones de acceso y proceso de su programa de actividades de acuerdo a las características de los alumnos. Los profesores inconformes por el ingreso de la diversidad de alumnos, se sentían agredidos y renuentes para trabajar con alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales. Las respuestas de los docentes me dieron la pauta para planear un proyecto de sensibilización que impactó en la mayoría de los docentes.

A raíz de la apertura por parte de los profesores en la realización del trabajo colaborativo con los alumnos y el equipo de USAER, surgieron en mí cuestionamientos diversos, por ejemplo ¿Por qué los profesores tienen rechazo hacia los alumnos con discapacidad? ¿Qué pasaría con la diversidad de alumnos si la escuela no contara con el equipo de USAER? ¿Los profesores buscarían la manera de atenderlos o los dejarían a su suerte dentro de un mundo de adolescentes? ¿Cuál es el motivo por el que en la ENSM no brinda información acerca del trabajo con la diversidad de alumnos? ¿Cuál es la intencionalidad del Estado al cerrar las escuelas especiales y enviar a las escuelas regulares a los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales?

Los profesores a los que he hecho referencia, buscaban espacios dentro de la jornada laboral para solicitar información acerca de algún alumno o sugerencias de evaluación, empero, éstos eran muy limitados. Cuando tenían horas de servicio las utilizaban para calificar cuadernos, preparar exámenes, llevar a cabo acciones de la comisión asignada, o simplemente sus horarios no coincidían con los del equipo de USAER. El factor tiempo propiciaba que los profesores dejaran de lado la intención de acercarse a USAER y enfocarse a sus actividades. Asimismo, también llegué a reflexionar acerca de la práctica docente desarrollada por USAER, pues cada integrante del equipo realizábamos nuestro trabajo de acuerdo a nuestra experiencia y actuábamos por sentido común. En el equipo de USAER desconocíamos que existía información en documentos oficiales, respecto a que los docentes debían elaborar la propuesta curricular adaptada de los alumnos acorde a sus características. La evaluación debía ser continua y, al mismo tiempo debía tomar en cuenta las individualidades de los alumnos con o sin apoyo de los especialistas de USAER.

Antes de contar con la información, llegué a inferir que USAER se encargaba de todo el trabajo relacionado con los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, amén de dar el apoyo incondicional a los profesores de asignatura. La consigna de la anterior supervisora de la USAER para todo el equipo, en especial para mí que era de nuevo ingreso, fue: “ni un alumno menos, pase lo que pase no permitan que ni un solo alumno matriculado por la unidad deserte de la escuela” (Notas de la JCT de USAER, Sept. 2002). Aunado a esto, al intentar ingresar a Carrera Magisterial me percaté que de acuerdo a mi función no había mucho de dónde elegir, pues sólo uno de los cursos, el de Integración Educativa, me correspondía y era asistido por personal de educación especial, por tanto, sólo asistía personal perteneciente a este rubro educativo.

En mi trayecto formativo de cuatro años tuve diversas experiencias, unas agradables y enriquecedoras, y otras no tanto. Ambas, me permitieron formularme

preguntas que contribuyeron en la elaboración de un anteproyecto para ingresar a la maestría, con la intención de responder esas interrogantes. De igual forma, dichos cuestionamientos permitieron concientizarme de rol que quiero desempeñar como profesora de Educación Especial en beneficio de la atención a la diversidad de alumnos en la escuela secundaria.

Para la construcción de mi objeto de estudio partí de la reforma de educación secundaria, la cual pretende que la secundaria sea el lugar que desarrolle integralmente al alumno; además, de prepararlo para los cambios actuales y ayudar a la reflexión del tipo de sociedad que deseamos construir. En este nivel, los adolescentes reestructuran los conocimientos adquiridos durante los años anteriores y, adquieren competencias que contribuyen en su proceso de formación y desarrollo. Asimismo, interactúan con un mayor número de docentes y compañeros. La convivencia con la comunidad educativa puede apoyar a la inclusión de la diversidad, o por el contrario, pueden ser la misma comunidad los encargados de excluir a la diversidad de alumnos del salón de clases o de la propia escuela.

Considero que los docentes de la escuela secundaria dentro de su quehacer cotidiano aún no incorporan nuevas formas de pensamiento, de sentir y de convivir con los demás; situaciones que pueden contribuir al reconocimiento de las individualidades de los alumnos, a través del establecimiento de una cultura inclusiva como forma de vida. Y, en esta forma de vida, todos y todas podemos ser reconocidos como seres humanos que interactúan, piensan, sienten, conviven, ríen y lloran al igual que los demás. Una cultura en la que hombres y mujeres adquieran los mismos derechos a la competitividad, a una libertad sexual, afectiva y una cultura inclusiva donde podamos convivir todos sin temor a ser juzgados.

Las preguntas que dirigieron mi proyecto de investigación son

- ✓ ¿Cuáles han sido las experiencias de atención a la diversidad de los alumnos por parte del docente de la escuela secundaria?
- ✓ ¿Cuál es el significado de la atención a la diversidad de los alumnos para el docente en la escuela secundaria?
- ✓ A partir de la práctica docente y en relación con el discurso oficial ¿Cuáles son las acciones que realiza el docente, dentro de la escuela secundaria, para atender a la diversidad de alumnos?
- ✓ ¿Cómo asume la atención a la diversidad el docente de la escuela secundaria?

Asimismo, planteo los siguientes objetivos del estudio:

- Dar cuenta de cómo los docentes atienden la diversidad de alumnos en su práctica docente dentro de en la escuela secundaria.
- Analizar los procedimientos que utilizan los docentes a partir del reconocimiento de la diversidad de alumnos dentro del salón de clases.
- Analizar la información que circula a los maestros acerca de la RES y los factores que posibilitan u obstaculizan la práctica docente en relación a la atención a la diversidad.
- En la atención a la diversidad, identificar las problemáticas que se presentan en una secundaria regular por parte de los docentes ante el tema.

Los presupuestos de mi indagación son:

- Los sujetos en su actuación traducen modifican, toman posición frente a las normas que crea el sistema para dirigir sus prácticas.

- Los docentes, a partir de la subjetivación de los documentos oficiales y de los saberes y experiencias previas, orientan su práctica docente en la atención a la diversidad.
- Los sujetos influyen y son influidos por la diversidad de los alumnos en su práctica docente.
- Las acciones habitualizadas, median los procedimientos de la práctica docente en la atención a la diversidad.
- Las experiencias vividas con la diversidad de alumnos, repercute en el significado que el sujeto realiza de su quehacer docente.
- El significado que el sujeto le otorga a la atención a la diversidad de los alumnos, impacta en las interrelaciones docente – alumno y a la comunidad escolar.

Estimo que a lo largo de mi investigación expondré los objetivos planteados y daré cuenta de la manera en que los docentes, a partir de su práctica, pueden contribuir a la creación de una comunidad inclusiva; cuya tarea sustantiva sea el educar con equidad y calidad a la diversidad de alumnos en la escuela secundaria.

1.1 Definición del estudio

La intención de mi investigación es conocer las concepciones que el docente tiene acerca de la atención a la diversidad, y las acciones que realiza en su práctica docente a partir de la información prescriptiva oficial que recibe para la atención a los alumnos. Mi interés por conocer la manera en que los docentes asimilan la información oficial proporcionada por las autoridades educativas y los documentos oficiales; además, de la apropiación que hacen de la información y que ponen en práctica en su quehacer cotidiano y que, para ello, advierto los procesos subjetivos y de interacción en la escuela, de los cuales doy cuenta.

Parto de la influencia que tiene la institucionalización sobre el sujeto (docente) inmerso en una sociedad multicultural y de la interacción con un sinnúmero de características diversas de sus alumnos en la práctica docente, en la que se ve reflejada a la par la nimiedad o nula información respecto al tema de la atención a la diversidad. Bajo esta idea, considero que los referentes: sujeto y práctica docente son mis ejes centrales en el desarrollo mi investigación, de los cuales profundizaré en el siguiente apartado

2. Perspectivas teóricas sobre atención a la diversidad en el contexto del sujeto y la práctica docente.

En esta investigación quiero dar cuenta de la concepción que los docentes tienen del tema de la atención a la diversidad. Para ello, tomo como base dos referentes que considero, me permitieron analizar y comprender mi objeto de estudio, constituyen dos aspectos fundamentales en mi trabajo, éstos son: el sujeto y la práctica docente.

Parto de la conformación que el sujeto docente hace de su ser, desde la relación con los demás; sujeto que constituye su historia desde antes de nacer y que influye en la sociedad, lo que se vuelve simbólico para la misma. Como el ser que interactúa dentro de un salón de clases de la escuela secundaria, inmerso en un sinfín de experiencias que le permiten, a partir de lo aprehendido dentro del aula, coordinar el proceso de aprendizaje de los alumnos (individuos).

Planteo acerca de las prácticas docentes, como aquellas acciones realizadas por el sujeto dentro del contexto escolar, quién funge como mediador entre los alumnos y la institución. Analizo a las prácticas docentes como prácticas sociales, las que no son copia ni reproducciones de algo, sino que tienen su propio ritmo. En la práctica docente, el sujeto convierte las experiencias dentro del aula en acciones habitualizadas las que llegan a ser rutinas que restringen la búsqueda de opciones para la profesionalización del docente; y que, además, logran la

especialización del sujeto en la realización de determinada actividad. Berger P. y Luckmann T. (2006) Mencionan acerca de las acciones habitualizadas como: *todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse como economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta* (p.72). Estas acciones llegan a ser rutinas que restringen la búsqueda de opciones para la profesionalización del docente; y que, además, logran la especialización del sujeto en la realización de determinada actividad.

La articulación del sujeto con la práctica docente, me lleva a entender las formas que el docente utiliza en la atención a la diversidad de alumnos dentro de la escuela secundaria, a partir de las concepciones que tiene del tema; que construye y son construidas durante su formación inicial.

2.1 Sujeto

En este estudio miro al docente como sujeto, y como protagonista de mi investigación. Lo veo como un ser que está sometido a una serie de cambios devenidos por las reformas en el ámbito educativo, sobre todo, a nivel secundaria. Observo que el sujeto es constituido a través de dos procesos: objetivación y subjetivación. En el primero, el sujeto materializa todo lo que es posible de analizar y de lo que se puede dar cuenta. Y, la subjetividad, es todo aquello que ocupa un lugar en lo “imaginario o en la realidad” del sujeto (Serrano, 2007, p.102)

Foucault menciona que el sujeto existe, mientras que haya experiencia de sí de la relación consigo mismo y con los otros:

La constitución del sujeto es analizada a través de dos caras, ambas pertenecientes a un mismo proceso: los modos de subjetivación y objetivación. La subjetivación trataría aspectos relativos a lo que el sujeto debe ser, las condiciones a las que está sometido, el lugar que ocupa en el imaginario, o en lo real. [La objetivación] daría cuenta de las condiciones que permiten que una cosa devenga, o no, en objeto posible de conocimiento,

cómo es problematizado, cuáles son los procedimientos de recorte o de sometimiento a los que se incorpora. (Serrano, 2007, p.101)

Los docentes a partir de su experiencia en la escuela se re- significan, ponen en entredicho las objetivaciones impuestas durante su formación inicial, las que se convierten en subjetivaciones al interactuar dentro del aula con diversidad de alumnos, con la finalidad de atenderlos integral y equitativamente.

De la relación del sujeto consigo mismo y con los demás deriva la experiencia, que es detonante para la constitución de su ser. El sujeto al estar en relación con otros, o consigo mismo, genera una serie de situaciones que le permiten entenderse como consecuencia del poder (saber). Un ser que enriquece su labor cotidiana a través de la convivencia con un gran número de alumnos diversos, con los que comparte no sólo un espacio y tiempo dentro de la escuela, sino una serie de experiencias que llegan a contribuir en la formación y re- formación de su labor docente. Jambet (1995) afirma que:

El campo de la experiencia donde el sujeto y el objeto se constituyen, tratan de dar cuenta de las formas en que mudan, la aparición de nuevos objetos modifican al sujeto y el campo de experiencia se ve, igualmente, alterado: “ese nexo tendrá la virtud de nombrar lo real, y por esa verdad el sujeto tendrá la experiencia de lo real. Ese lazo entre verdad, sujeto y experiencia es indefectible” (Citado por Serrano, 2007, p. 100)

Sitúo al sujeto como el ser que asume el *poder* como parte de su conformación. Serrano, J. refiere que saber y poder están enlazados. Afirma que “el poder produce saber” (p.105). La interacción que se da entre los sujetos dentro del contexto escolar, les permite la construcción de nuevas formas de relacionarse dentro de la sociedad. En estas interacciones está inmerso el poder, no como sometimiento ni como dominación. En Serrano, aparece el sentido de poder “por el mero hecho de vivir en sociedad, de relacionarse con otros y con uno mismo, es constitutivo de nuestro ser social” (2007, p.104)

El saber se construye con lo que el sujeto experimenta consigo mismo y de la interacción que existe con los otros. Los docentes integran al aula regular a los alumnos que forman parte del grupo, indagan los aspectos o temas que se relacionen con las características que presentan los alumnos para así atenderlos eficientemente dentro del grupo. Rockwell manifiesta que: “es la experiencia escolar cotidiana [la] que condiciona el carácter y el sentido de lo que es imposible aprender en la escuela” (1995, p.15).

Los docentes ya inmersos en el campo laboral, hacen su propia teoría de cómo atender las diversas características de los alumnos, de tal forma que se logre el propósito educativo de “atender con equidad” o bien, prefieren “ponerles el seis, si bien les va”. Esta situación me lleva, primero, a posicionarme en un punto en el que doy cuenta de cómo los docentes crean sus concepciones del tema de atención a la diversidad, a partir de los documentos oficiales, y la información formal y no formal que se brinda en los TGA y JCT a las que acude el profesor. En segundo lugar, a dar cuenta de la forma en que los profesores advierten y toman postura de la diversidad de alumnos, lo que llega a repercutir en el trato y atención de la diversidad de alumnos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La transformación que el sujeto hace, desde su propio ser, de la estructura determinada desde la formación inicial con alumnos con diferentes características lo lleva a un proceso que Yurén (1995, p.100) denomina la “enculturación” en la que el sujeto, configura a partir de los procesos “formación y sociabilización” del entorno al que pertenece. La autora expresa que:

La sociabilización alude al proceso de constitución del individuo en virtud de la red de interacción en la que está inscrito, el individuo se constituye a la vez que constituye a la sociedad cuando asume, recrea o renueva normatividades que se materializan en instituciones o en contextos de relaciones personales. La formación y la sociabilización posibilitan la configuración del organismo como persona. (Citado por Ducoing, P., 2005, p.87)

La pugna entre la información prescrita en la formación inicial y la experiencia que vive el docente dentro del salón de clase en el que comparte diversas experiencias con los alumnos, lo lleva a una modificación interna de su propia personalidad. Esta permite tener apertura ante los cambios que se generen en la planeación y ejecución de las actividades académicas, entre lo que destaca realizar adecuaciones a los avances programáticos y brindar atención personalizada a los alumnos que lo requieran.

Yurén retoma de Sánchez Vázquez el concepto de *praxis*¹, para quien “la autocreación del hombre se da a partir de una praxis total, a partir de la solución de superaciones temporales e históricas, en dónde las soluciones y los fines se revisan, se critican, se cuestionan, se resignifican y se transforman” (2000, p.113). Aquí interviene la creatividad del docente para procurar una transformación de su práctica que conlleve a su propia resignificación de lo ya elaborado de acuerdo a las necesidades de los alumnos dentro del aula.

Serrano, J. (1995) distingue en su discurso la diferencia entre praxis y poïesis. En relación a la primera noción expresa:

Entendida la praxis como acción, el saber asume diversas modalidades, igual que diferentes niveles. El saber, desde la praxis, no supone la aplicación de la teoría a la práctica, porque la teoría es siempre una parte del hacer social que se ha construido en el intento de leer la realidad. A su vez la praxis no es la aplicación de la relación teoría – práctica, sino la búsqueda de lo nuevo, la superación del orden racional hostil al hombre. (2002, p.99)

El docente al enfrentarse a una situación adversa que le permita romper con sus propios paradigmas crea, a través de la praxis, una serie de estrategias que le permite distinguir las características de los alumnos, crear un modelo educativo a cumplir, de acuerdo a sus habilidades docentes y las del grupo y analizar las

¹ Como actividad general. Es el acto o conjunto de de actos en virtud de los cuales un sujeto activo (agente) modifica una materia prima dada... el resultado de la actividad, o sea, su producto se da asimismo, en niveles diversos: puede ser una nueva partícula, un concepto, un útil, una obra artística o un nuevo sistema social. (2003, p. 263)

limitantes del programa de estudio a desarrollar con la idea de cubrirlo acorde a sus posibilidades y las de los alumnos.

Los procesos internos que realiza el docente, *saber decidir*, es lo que le proporciona los elementos para atender las necesidades de los alumnos. Esta situación determina que el docente hace uso de su *sentido común*² para instituir una nueva forma que le sea práctica dentro del salón de clases, pues la dicotomía teoría - práctica en diversas situaciones no le es funcional.

2.2 Práctica docente

El concepto de formación docente me permite entender el origen de las prácticas cotidianas de los profesores en el contexto áulico. Las distintas teorías, y ahora las prácticas de campo, favorece en los docentes en formación interactuar con los alumnos de secundaria. De esta forma, vinculan la teoría con la práctica, además, de involucrarse en aspectos propios de los adolescentes como son: rebeldía, rechazo hacia ciertas asignaturas, baja autoestima, etc. También, experimentan el trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales (nee) con o sin discapacidad, lo que genera sentimientos encontrados de rechazo o compasión.

Los elementos que se adquieren en la escuela formadora de docentes entran al futuro docente en una situación en la que no sabe si su deber es llevar a cabo el programa de estudio, atender las exigencias de la mayoría del grupo, o bien, dar atención personalizada a los que así lo requieran. En este apartado doy cuenta de las acciones que desarrollan los docentes dentro del aula, a partir de la formación inicial y que se ve reflejada en su actuar cotidiano, es decir, en su práctica docente.

² John Dewey en *Cómo pensamos* describe el sentido común como el “ser excesivamente práctico. Los hombres verdaderamente prácticos dan rienda suelta a la mente a propósito de un tema, sin preguntarse demasiado ni a cada paso por el beneficio que ello les deparará”. (1989, pág. 189). Los fenomenólogos llaman sentido común al saber como forma de conocer; es decir, al saber adquirido a partir de los conocimientos anteriores.

Cérda, A. retoma de Aguilar C. (1985) el concepto de práctica docente como:

Un proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar, con sus condiciones laborales y en contextos particulares. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos se modifican. (2001, p. 29)

El sujeto transforma su praxis a partir de la interacción con los otros, modifica sus saberes construidos y re-construye nuevos, basados en la experiencia adquirida. La experiencia, también es modificada de acuerdo a las condiciones y el contexto en las que se lleva a cabo la práctica, que implica aspectos vistos desde lo cotidiano.

La práctica docente es una actividad objetiva, con la intención de transformar un objeto social. Para que una actividad sea convertida en práctica, el docente debe tener una intencionalidad y, eximir las acciones instintivas. Además, la actividad tendrá un efecto material o social, en el que el pensamiento, la reflexión y la teorización no forman parte, por sí mismas de la práctica. Sánchez Vázquez expresa que: “Toda actividad es praxis, pero no toda praxis es actividad” (2003, p.263).

La actividad de los docentes es, por tanto, una actividad basada en fines y éstos son creados por el sujeto de acuerdo a su conciencia: Sánchez Vázquez “Toda acción es verdaderamente humana exige cierta conciencia de un fin, el cual se supedita al curso de la actividad misma” (2003, p.266). Los docentes al conocer y reconocer las características de los alumnos crean y diseñan actividades, de tal forma, que a los alumnos les permite acceder a los temas propuestos en el programa de estudios. De esta forma, el docente transforma la “actividad teórica” en práctica. La conciencia práctica permite al docente ser consciente de su acción, que interpreta y transforma en praxis.

El tema de atención a la diversidad en el PEES propone a los docentes de nivel secundaria una práctica construida por los sujetos que permitan acciones con

sentido, construcción tanto consciente como inconsciente. La nueva reforma de secundaria (2006) ha generado una serie de situaciones que ponen al docente en contradicción entre él y lo propuesto por el Estado. Lawn y Ozga (2006) mencionan que:

Todos los trabajadores sufren una contradicción entre sí mismos y su trabajo; eso se basa, en su raíz, en el hecho de que cada día se les priva de un poco del valor que producen con su trabajo y en el hecho de que, al seguir trabajando, no hacen sino reproducir el capitalismo. (p.25)

La institución SEP a través de los TGA y JCT promueve la actualización, ahora llamada “trayectoria formativa” de los docentes de nivel básico, en la que busca dotar a los profesores de elementos que le permitan brindar a la diversidad de alumnos educación de calidad basada en la equidad, y que promueva el desarrollo de las habilidades de los alumnos. Pero, ¿de qué forma lo realiza el Estado?

Sin embargo, es ineludible llevar a cabo la práctica de atención a la diversidad, si antes no se analiza la diversidad de docentes que existen dentro de la institución. Al realizar este análisis y reflexión, cambia la postura del docente, quien pasa de ser un trabajador del Estado a un profesional, ya que: *cada vez se asume más que el profesor es un constructivista que procesa información, que toma decisiones, genera conocimiento práctico, prosee creencias, rutinas, etc., que influyen en su actividad profesional* (Marcelo, 1994, p.11 en Puigdemívol, 1998, p.16).

Los docentes proveen a los alumnos de contenidos estandarizados, que son reproducidos en su momento dentro del salón de clase y, que delimita el rendimiento del propio profesor en el contexto educativo. Es a partir de la “modernización en la educación” que las escuelas formadoras intentan “alcanzar el logro, es la ruta a seguir hacia el empleo, pero también es el medio de asegurar

una socialización y una integración cultural apropiadas” (Lawn y Ozga, 2006, p.190).

La práctica docente está estrechamente relacionada con el currículum, que es construido cotidianamente y, en el cual, los actores principales son los docentes y alumnos. Cérda A. retoma de Sacristan, G. (1988) al mencionar que:

El currículum acaba en una práctica pedagógica... siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de práctica escolar. El currículum se crece de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros. (2001, p.30)

Las prácticas docentes son modificadas ya dentro de contexto escolar, de acuerdo a las necesidades presentadas por los profesores y alumnos. El término “necesidad” lo abordó de Tyler, R., quien lo plantea desde dos acepciones: 1) como la distancia que existe entre el concepto de norma deseable- es decir de valor filosófico- y el estado actual; es decir, *la necesidad equivaldría a una zona intermedia entre lo que es y lo que debe ser*. La y segunda acepción, para algunos psicólogos, se refiere a *tensiones en el organismo, el cual deberá conservar su equilibrio si aspira a mantener la condición normal de salud* (1998, p.13).

Los documentos oficiales como son la Reforma de Educación Secundaria (RES), y, específicamente, los programas de estudio de secundaria integrados por propósitos, contenidos y formas de enseñanza constituyen el conexo de las prácticas que realizan los sujetos dentro del contexto escolar, aunque éstas prácticas no son reflejo de aquellos. *Toda experiencia escolar participa en la dinámica entre normas oficiales y la realidad cotidiana. El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos* (Rockwell, E. 1995, p.13).

2. 3 La reforma y la atención a la diversidad

El PEES propone un nuevo currículo acorde a las características actuales de los alumnos: ser una población que oscila entre los 12 y 15 años, tener mayor escolaridad que la de sus padres; usar de forma recurrente las nuevas tecnologías de la información; permanecer informados sobre múltiples aspectos de la vida; poseer panorama más amplio sobre la realidad en la que viven. Aunado a lo anterior, el documento también afirma que el alumno tiene características comunes, a la vez advierte que:

No todos los adolescentes son iguales, y la experiencia de ser joven varía fuertemente en función de aspectos como el género, la clase social, la cultura y la generación a que se pertenece. Incluso un mismo individuo puede vivir periodos muy distintos durante su adolescencia y juventud. Resumiendo, existen múltiples formas de vivir la adolescencia, y así cómo es posible encontrar adolescentes con procesos personales de gran complejidad, otros transitan por este periodo de vida sin grandes crisis ni rupturas. (SEP, 2006, p.14)

La propuesta del currículo es única y nacional; pero, es tarea de los agentes educativos (docentes) concretar la propuesta al tomar en cuenta las particularidades de los alumnos. Interpela saber de los docentes para que la adecuación didáctica tome en cuenta la singularidad de los estudiantes. Tyler, R. (1998) menciona que: *si se desea planificar el programa de enseñanza y mejorarlo en forma constante, es imprescindible tener alguna idea de sus metas* (p.9).

El PEES o RES maneja una realidad en la que se consideran los cambios fisiológicos y psicológicos del alumno, a través de los que se construye su identidad que le permita llegar a alcanzar la madurez, así como la preparación progresiva que el alumno debe adquirir para integrarse a la sociedad. Y, es la escuela *el medio que permite ayudar a los jóvenes a enfrentar eficazmente los críticos problemas de la vida actual*. Además, advierte que *si se determina qué problemas son, será misión de la escuela brindar los conocimientos, capacidades*

técnicas, actitudes, etc., que ayuden a resolverlos con inteligencia. (Tyler, 2998, p.11).

La reforma (2006) menciona que: *la reflexión sobre las características y el papel de los jóvenes en la escuela secundaria y en la sociedad ocupa un papel central* (p.14). Por tal motivo, propone *un currículo único y nacional, que toma en consideración las distintas realidades de los alumnos; para implementarlo es necesario ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos* (p.14). En relación con lo señalado por Edwards, V.:

Los contenidos académicos no son los que pueden parecer al observador causal ya que, al tomar cuerpo o concretarse en el espacio privilegiado del aula, se traman con el universo de relaciones entre el maestro y los alumnos. Son estos sujetos quienes en el microcosmos escolar los asumen, los reconstruyen las medias, los restituyen o los olvida. (Citado por Elsie Rockwell, coord.,1995, p.145)

Todo lo que la escuela pretenda realizar tendrá que estar previamente planeado y llevado a la práctica a partir del reconocimiento de las características particulares de sus alumno; además de tomar en cuenta la interacción con la sociedad a través de la familia, la escuela, la cultura, los grupos de pares y los medios de comunicación, contribuyen con esto a una experiencia formativa que derive en un aprendizaje para la vida.

En segundo lugar el Plan de Estudios maneja al currículo como un dispositivo que permita un cambio organizacional en la vida escolar. En este aspecto la propuesta es promover la convivencia y el aprendizaje de ambientes colaborativos y desafiantes, que posibilite una transformación de la relación entre todos los miembros de la comunidad escolar, (principalmente docentes y alumnos) para facilitar la integración de los conocimientos que los alumnos adquirieren a través de su experiencia y aprendizaje de cada asignatura.

De acuerdo con mi tema de indagación, realicé el análisis del Plan de Estudios de la Educación Secundaria en el sentido de ver la manera de atender a la diversidad en este nivel educativo. El PEES establece la congruencia y

continuidad con los aprendizajes del nivel primaria; además, para contribuir en la articulación pedagógica y organizativa de la educación secundaria con los niveles preescolar y primaria. La SEP elaboró una propuesta curricular guiada por el perfil de egreso de la educación básica. Los campos formativos de preescolar y primaria fueron la plataforma para la construcción de los propósitos de las diferentes asignaturas en el nivel secundaria.

Empero, a pesar de las diversas consideraciones para el desarrollo de la RES, los docentes, en específico de la escuela en la que realicé mi investigación consideran que la reforma “no sirve, no es funcional” [comentario tomado de una Junta de Evaluación con docentes de la secundaria 66 turno vespertino]. Retomo a Kemmis S. la idea de lo que implica el currículum:

Lo que cuenta como “currículum”, a lo que se refiere el término y lo que es y cómo debería ser aparece modelado por la historia. Tanto su teoría como la práctica están históricamente enmarcadas. Su campo de estudio, relacionado con la naturaleza cambiante de la teoría y de la práctica curriculares, ha evolucionado no en el mismo sentido en que lo han hecho las ideas sobre lo que es o lo que debería estar “en” el currículum, sino como las ideas de lo que significa educar a las personas. Los cambios en el campo del currículum reflejan cambios históricos de largo alcance. (1998, p.31)

A partir de la modificación curricular en el PEES, se visualizan cambios relevantes en materia del tema de interculturalidad, cambios que se ven reflejados en la atención integral de la diversidad de alumnos dentro de la secundaria. Las modificaciones curriculares en la RES no sólo dan resultados en los documentos oficiales, sino su impacto se ve reflejado en la inclusión y atención de la diversidad de alumnos por la comunidad educativa.

En el PEES se maneja la propuesta de incorporar temas, contenidos o aspectos particulares relativos a la diversidad lingüística y cultural. Menciona que:

No se abordará a la diversidad como una temática En particular, sino que será abordada en distintas asignaturas que busquen: que los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Se pretende que los alumnos 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 (SEP, 2006, p.19).

El PEES utiliza la interculturalidad como una base para mejorar la comunicación y convivencia entre distintas culturas, a través del respeto mutuo. Además, busca reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural que caracterizan al país y a otras regiones del mundo a través de las propuestas prácticas de trabajo en aula, sugerencias de temas y enfoques metodológicos.

Por otro lado, en el punto VII del plan de estudios denominado. *Orientaciones didácticas para el mejor aprovechamiento de los programas de estudio*, se especifica que en torno a la atención a la diversidad deben ser consideradas para el enriquecimiento de la calidad educativa las características de los alumnos ya que, más que un obstáculo, favorecen el intercambio de experiencias que pueden generar oportunidades de aprendizaje.

Resulta inquietante observar el escenario generado en la escuela secundaria con los profesores de las diferentes asignaturas, quienes son los expertos en su materia, pero carecen de elementos que les permita brindar atención integral y de calidad de acuerdo con las individualidades de los alumnos, con base en la comunicación y la convivencia entre el docente y sus alumnos (entre los que se encuentran aquellos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o aptitudes sobresalientes). Integro a este párrafo una cita que Shön (1998) retoma de William Alonso que dice:

En la pasada mitad del siglo nuestras ciudades han superado nuestros conceptos y nuestras herramientas, y he tratado de mostrar que la comprensión superficial del tipo de cambios que acompañan a la magnitud de los cambios nos han conducido a tratar con remedios inadecuados las enfermedades de nuestras áreas urbanas. (1998, p.20)

La realidad supera los medios. El actual plan de estudios asume a nuestro país como un país multicultural, en el que el desarrollo y fortalecimiento de la

diversidad es inherente a la práctica docente y base en común para los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, es inconveniente etiquetar, discriminar y reducir expectativas de las capacidades de cada alumno; debe brindar calidad y cantidad de oportunidades de aprendizaje a partir de la capacidad innatas de los alumnos. Considero que a pesar de lo que se ha establecido en el discurso el país aún no se asume como multicultural, pues no se ha consolidado el fortalecimiento y desarrollo de la diversidad y, aún menos en la práctica docente, quienes dan lo mejor de sí para cumplir de manera cabal con el contenidos de su asignatura [lo que es primordial para la mayoría de los docentes].

Y, finalmente fomentar las relaciones interculturales e interpersonales a través de una interacción social, basada en el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos, sino individuales, interpersonales y afectivos. Maneja el Plan de Estudios referente a esto que su objetivo principal en cuanto a la atención a la diversidad es *garantizar condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos*.

En consecuencia, en algunos casos será necesario atender de manera individual a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo establecido en los programas de integración educativa, para analizar sus posibilidades de aprendizaje y evaluar las medidas adoptadas. Es decir, respetar las diferencias y transformarlas en un factor de aprendizaje y enriquecimiento de los alumnos y no ignorarlas ni anularlas para generar una riqueza y fortaleza nacional, que de no hacerlo podría ser un fuerte bloqueo social, cultural y lingüístico, que afectaría el avance en el ámbito educativo del país.

El Programa Nacional de Educación 2007–2012 y en los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos* del ciclo escolar 2006–2007 establecen un conjunto de políticas que el país requiere para así enfrentar los desafíos para un nuevo modelo, entre ellas: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e interacción y funcionamiento del Sistema Educativo, con

lo requerido por una educación para todos, de calidad, con equidad y educación inclusiva.

Otro referente de análisis que retomo son los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos* del ciclo escolar 2006–2007 y en el presente ciclo escolar se incluye un nuevo apartado dentro del punto *IV. Actividades de apoyo al aprendizaje* que es el de Acciones de Educación Inclusiva, donde se presenta otra perspectiva acerca de la atención a la diversidad. En este documento se estipula que:

Durante los primeros días de clases, los profesores de grupo seleccionarán, determinarán y aplicarán técnicas e instrumentos de diagnóstico, con el fin de conocer el nivel de desarrollo de competencias de sus alumnos; esta actividad la deberán realizar en forma conjunta los profesores del mismo grado o asignatura y personal de la USAER o de CAPEP.

Para la atención de alumnos que por diversas causas no han promovido un grado o asignatura, el maestro de grupo, conjuntamente con el apoyo del personal de educación especial, elaborará una Propuesta Curricular Adaptada con base en los resultados de la evaluación diagnóstica.

En el caso de escuelas que no cuentan con personal de educación especial, y en donde el profesor frente a grupo se apoyará con maestros que atienden el mismo grado o asignatura y el avance del aprovechamiento del alumno se realizará de acuerdo a esta propuesta. Lo anterior, con el propósito pedagógico de privilegiar la permanencia del alumno con sus pares.

La evaluación del aprendizaje es permanente, en el caso de los menores que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrados en los grupos regulares recibirán por parte del maestro de grupo, el avance de su aprovechamiento escolar tomando como referencia la Propuesta Curricular Adaptada.

O bien, El Consejo Técnico de cada escuela, conociendo la situación de los docentes y alumnos, de manera colegiada definirá las alternativas de trabajo para la población escolar identificada como alumnos con necesidades educativas especiales por presentar problemas de desarrollo, de aprendizaje, familiares, o con rezago educativo. Las alternativas de atención deberán formar parte de la planeación didáctica de los docentes, del plan de trabajo de los directivos, supervisoras y supervisores de zona o jefas y jefes de sector y, en su caso, de los proyectos de escuela que se definan. (Lineamiento 74, p. 19)

Los lineamientos se contraponen con los datos arrojados en unas entrevistas que realicé y analicé a 5 docentes de asignatura de la Escuela secundaria 66. En las entrevistas los profesores comentan que desconocen el trabajo a realizar en atención a la diversidad y sobre todo lo que es una Propuesta Curricular Adaptada. La propuesta curricular del PEES junto con la evaluación permanente (y diferenciada) ponen el acento en la problemática en la que el sistema educativo coloca al docente de nivel secundaria.

La actual reforma RES entró en vigor en el ciclo escolar 2006-2007. Propone que los directivos y docentes impulsen el desarrollo curricular en las escuelas para elevar la calidad de la educación básica que recibe el alumno, a través del trabajo colegiado y la mejora de las prácticas.

Otras acciones que enuncia el PEES es superar los retos que implica elevar la calidad de los aprendizajes, y “atender con equidad a los alumnos durante su permanencia en la escuela y asegurar el logro de los propósitos formativos plasmados en el currículo nacional” (SEP, 2006, p.5).

El alumno es el foco central del plan, en especial al plan le interesa elevar la calidad de los aprendizajes. Con ello “atender con equidad a los alumnos durante su permanencia en la escuela y asegurar el logro de los propósitos formativos plasmados en el currículo nacional” (SEP, 2006, p.5).

La RES propone la profesionalización de los docentes, a través de un programa de apoyo permanente y sistemático; el mejoramiento de infraestructura y equipamiento escolar; construcción de nuevas formas de organización y gestión que fortalezcan a la escuela como centro de decisiones y acciones del sistema educativo.

3. Estado del conocimiento

El Sistema Educativo Nacional señala una serie de transformaciones sustentadas en el proceso de desarrollo de la Educación Especial, como las derivadas del Programa Nacional para la Modernización Educativa, que aprobó la necesidad de analizar la reforma. En 1992 se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, del que surgió la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

En 1993, la Dirección de Educación Especial inició la organización y operación de un Proyecto General para la Educación Especial en México, que permitió una reorientación técnica y operativa de esta modalidad de atención. Es a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1993, que fue modificado el artículo 3º Constitucional y la Promulgación de la Ley General de Educación. La SEP sentó las bases del proceso de federalización, elemento clave para elevar la calidad educativa e impulsar la integración de los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, mediante la corresponsabilidad de los diferentes actores participantes en este proceso.

La Ley General de Educación, en el Artículo 41 realiza un apartado para la Educación Especial, explicita la obligación del Estado Mexicano de ofrecer oportunidades educativas, así como satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas con o sin discapacidad ya sea transitoria o definitiva, así como aquellas personas que presenten aptitudes sobresalientes y que demanden educación.

Asimismo, el Programa de Desarrollo Educativo 1995–2000 estableció compromisos y proporcionó lineamientos para la integración educativa y la precisa como: “el acceso, al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades fundamentales de aprendizaje” (DEE, 2003, p.18).

El Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006 del sexenio anterior, retoma algunos aspectos de programas, que enfatiza: “los postulados del humanismo, la equidad; y el cambio bajo los criterios de inclusión, sustentabilidad, competitividad y desarrollo regional con apego a las normas de legalidad, gobernabilidad democrática, federalismo y rendición de cuentas” (DEE, 2003, p.19).

Actualmente, en el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 cuyo propósito principal es “hacer de la educación el gran proyecto nacional”, refiere que “el sistema educativo formal y de la multiplicación de oportunidades de educación no formal, incluye tomar en cuenta la pluralidad cultural, étnica y lingüística del país para eliminar el rezago en la educación indígena, siempre con respeto a sus culturas” (p. 5)

Respecto a los antecedentes de este tema a investigar, revisé del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2003) en el Estado de Conocimiento de Educación Especial, el concepto de integración que en la década pasada se manejó en el nivel de educación básica. Cabe señalar que referente a inclusión aún no se indagaba. Existe una investigación en torno a las adaptaciones curriculares, que se refería a hacer el currículum flexible o bien crear uno paralelo. Los investigadores consideran las condiciones personales del alumno y el ambiente social en el que interactúa, aunque con sus respectivas desventajas, lo que no fue del todo acogido en las escuelas regulares (Sánchez, et al, 2003, p. 254).

Méndez, Quirino, Loredó, González y Auces (2000) proponen identificar las necesidades de formación profesional y de modificaciones de actitudes de los profesores de educación regular y especial con respecto a la integración educativa, en los niveles básicos. Esta investigación es de corte descriptivo y concluye que los maestros muestran cada vez más actitudes positivas hacia la integración, y no existe correlación entre actitudes y formación de docentes (COMIE, 2000, p.290).

Pérez de León (2006) realiza una investigación que parte del reconocimiento de la identificación de las diferencias de los alumnos en la escuela

primaria, y no sólo de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, discapacidad o alguna limitante educativa. Las diferencias, señala el autor, “conforma una serie de elementos constitutivos de la personalidad e identidad de los alumnos”. Asimismo, menciona la importancia de la información que el reconocimiento de las diferencias brinda al docente, y a partir de la información con la que cuenta proporcionar los accesos que le ayuden a orientar su práctica, para que impacte de manera eficaz y oportuna en los aprendizajes de los alumnos.

Campillo (2003) refiere la concepción de Integración Educativa en el nivel preescolar como la que atiende sólo a niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. También, comenta que algunas de las necesidades educativas especiales de los alumnos, son una resultante de la práctica docente, y es el mismo docente quien llega a deslindarse de la responsabilidad que en varias ocasiones recae en las problemáticas familiares o biopsicológicas específicos.

4. Perspectiva metodológica

La presente investigación la desarrollé en una escuela secundaria general, ubicada en la Delegación Política de Miguel Hidalgo en el Distrito Federal. Los actores que intervienen en la investigación son los docentes de las asignaturas de matemáticas, geografía, formación cívica y ética, educación física, ciencias (biología) de los grupos 1° A y 1° F, así como la profesora de apoyo de USAER.

A continuación muestro algunos datos de los docentes entrevistados:

<i>Dato de identificación</i>	<i>Edad/sexo</i>	<i>Años de servicio</i>	<i>Asignatura que imparte</i>	<i>Formación inicial</i>	<i>Escuela de la que procede</i>	<i>Carrera magisterial</i>
ANGE	29/F	4	Geografía	Lic. en educación secundaria	ENSM	NO
CARE	35/F	14	Matemáticas	Lic. en educación básica y Lic. en educación media en el área de matemáticas	BENM ENSM	SI
GOPA	49/M	8	Historia, Geografía y Formación Cívica y ética	Lic. en educación media en el área de ciencias sociales.	ENSM	NO
MEVI	55/F	36	Profesora de apoyo de USAER. Terapeuta de lenguaje de CAPEP	Lic. en educación especial y Profra. De Jardín de Niños.	EEE	SI
HEGE	55/M	29	Ciencias (biología)	Lic. en medicina	UNAM	NO
SAM	44/M	20	Educación Física	Lic. en educación física	ESEF	NO

El escenario en el que trabajé es una escuela secundaria general, en el turno vespertino que labora de las 13:50 a las 20:10 horas. Realicé entrevistas en tres momentos: primer momento, durante el mes de febrero; segundo momento, durante el mes de agosto y tercer momento durante el mes de diciembre.

La investigación que realicé se basa en la metodología cualitativa, por la manera en la que enfoqué el objeto de estudio para mostrar las concepciones de los actores que intervienen en la investigación. El estudio cualitativo me permitió estudiar el significado de la intervención de los actores en la atención a las

individualidades de los alumnos. Para el desarrollo del primer aspecto, llevé a cabo entrevistas grabadas, transcritas, analizadas e interpretadas de los docentes de las asignaturas mencionadas al inicio de este apartado.

Otro aspecto que abordé en mi investigación, en relación al método cualitativo, es el *yo como instrumento*, que pone a prueba las sensibilidades, percepciones, subjetividades, intuiciones e interpretaciones del investigador. Y es el yo del investigador el que encauzó la situación y le dio sentido, me permitió encontrar lo significativo de la investigación. Señala Eisner (1998) que *no se trata de examinar conductas, sino de percibir su presencia e interpretar su significado* (p.50). La interpretación dentro de la indagación cualitativa tiene dos significados: el primero es la aptitud del investigador de justificar la información obtenida; y, el segundo, es la experiencia que se tiene a través del desarrollo de la investigación.

Para asimilar la problemática y acceder a la comprensión de los sucesos, puse énfasis en el lenguaje empleado en las entrevistas. Esto me permitió el lenguaje, a lo largo de la investigación, tener una mejor aproximación con el otro (docente) a través de la promoción de la empatía entre ambos actores; que consiguió un mayor acercamiento para conocer la visión del entrevistado. Para el análisis de las entrevistas, así como su categorización me fundamenté en el Módulo *La situación de entrevista* (Serrano, 2007). En el módulo abordamos los supuestos que apoya una entrevista, nos apoyamos en la lectura de Kaiser, Ruth (1994). *La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa*. En ella, señala que la entrevista inicia desde el hecho de estar cara a cara con el entrevistado; también, abordamos el tipo de lenguaje a utilizar en la entrevista y el estilo de preguntas narrativas; no sin olvidar los aspectos de tipo técnicos como la grabadora, casete y baterías. Las recomendaciones proporcionadas acerca de la elaboración de las preguntas generales, particulares y las notas que se deben llevar a cabo durante el tiempo que dure la entrevista.

La transcripción de las entrevistas me permitió elaborar una serie de categorizaciones que contribuyeron para profundizar en el conocimiento y comprensión del objeto de estudio. Las categorías que resultaron del análisis

referido las concentré en un cuadro general de categorías, acompañado de un resumen de lo más significativo de la situación de la entrevista.

CUADRO GENERAL
1. Reforma de Educación Secundaria y el tratamiento a la diversidad
1.1 Percepción del docente de la RES
1.2 Percepción del docente de la atención a la diversidad
1.3 Políticas de evaluación en la RES
2. Trabajo colaborativo
2.1 Estrategias de trabajo en el aula
2.2 Los docentes colaboran entre sí
2.3 Los alumnos colaboran entre sí
2.4 Los padres de familia en atención a la diversidad

En esta ardua tarea conté con las sugerencias y observaciones de mi tutor de tesis el Dr. Serrano y compañeros de seminario: Oliva, César, Olivia, Vianey y Norma. Utilicé la sensibilidad o rasgos estéticos del caso en la transformación de los datos cualitativos a afirmaciones genéricas, y de esta forma, alcanzar la percepción y aptitud al “interpretar los rasgos distintivos a través del texto” (p.56).

Reflexión final.

La reforma de educación secundaria señala dentro del apartado de atención a la diversidad que *El objetivo principal de atender la diversidad es garantizar condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos* (p. 47). Existe contradicción entre lo que señalan los documentos oficiales y la realidad que hay dentro de las escuelas de nivel secundaria. Una de ellas, desde mi perspectiva la principal, se encuentra en la formación inicial. Es en este nivel educativo dónde los docentes adolecen de información que les permita detectar y atender a la diversidad de alumnos.

El sujeto (docente), quién se conforma a partir de la relación con los otros, funge un papel principal dentro de la trama de atención a la diversidad. Su labor como mediador dentro del aula le permite intervenir de forma dicotómica en el proceso: 1. Al crear los accesos a un ambiente educativo integral, óptimo para la diversidad de alumnos y 2. El sujeto, a partir de su propia experiencia, convierte en acciones habitualizadas las rutinas laborales, que bloquean el acceso de la diversidad de alumnos a una aula inclusiva.

La idea de desarrollar un contexto inclusivo permitiría hacer modificaciones curriculares de los niveles educativos, principalmente en los niveles de formación inicial. Así, el sujeto está en condiciones de cambiar su praxis, de tal forma que se refleje en la atención a la diversidad de alumnos dentro del contexto escolar.

En el siguiente capítulo señalo la postura de los docentes ante la reforma de educación secundaria, la cual para unos entrevistados fue impuesta y no cumple con las expectativas educativas y, para otro, tiene fines políticos. Además, la forma en que influyen aspectos como tiempo, matrícula de alumnos, información en sesiones de gestión académica, trabajo colaborativo, etc. En la atención a la diversidad de alumnos.

CAPÍTULO II

Capítulo II. Reforma de Educación Secundaria y el tratamiento a la diversidad

Si no fuéramos iguales, no podríamos entendernos los unos a los otros o a los que nos precedieron. Si no fuéramos diferentes, no necesitaríamos entendernos. Nuestra necesidad por entender y ser entendidos nos lleva a introducirnos en el mundo mediante el habla y la acción.

Arendt, Hannah

INTRODUCCIÓN

La Reforma de la Educación Secundaria plantea la atención a la heterogeneidad conformada dentro de las aulas a la diversidad de etnia, religión, cultural y lingüística. A esto la RES denomina atención a la diversidad. La diversidad es un tema que algunos países como España han integrado y desarrollado en sus programas de estudio; supone la atención en las escuelas regulares de alumnos con diversas problemáticas en el aspecto social, económico, cultural, geográfico, étnico o de otra índole. Vislie (1995) expresa:

Dos tipos de estrategias que se han puesto en marcha en países occidentales en relación a la integración en la últimas décadas. Por una parte, hay países que contemplan la integración como una reforma de su sistema de educación especial. Su objetivo es encontrar los sistemas más apropiados para incorporar los servicios y programas de educación especial a las escuelas ordinarias. Este enfoque, apunta Vislie, está presente en países como Alemania, Inglaterra y Bélgica. Por otra parte, hay países que entienden el movimiento hacia la integración como una reforma de la escuela ordinaria, ya que sólo en la medida en que esta última se transforma será posible llevar a la práctica una integración completa. En esta posición se sitúan Dinamarca, Suecia, Noruega y los Estados Unidos. (Citado en Desarrollo psicológico y educación, 2001, p. 41)

Mi referente, la escuela secundaria 66 ubicada en la zona de Polanco, tiene una población particular: algunos alumnos son hijos de militares, algunos vienen

de pueblos cercanos, otros son hijos de padres con escolaridad amplia, unos más tienen madres que se contratan como empleadas domésticas, por ejemplo. Dadas estas características es plausible analizar cómo la RES se asume en esta escuela que está integrada por alumnos con amplia heterogeneidad.

La Reforma de Educación Secundaria, en nuestro país, enmarca una serie de modificaciones en el aspecto de la atención a la diversidad, entre las que se hallan algunas transformaciones a la labor del docente. El plan de estudios de secundaria 2006 refiere la inseparable dicotomía entre la diversidad y la práctica docente aunada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación pone en entredicho el rol del docente, quien aún está en proceso de asimilación, muy a su pesar, de los cambios proyectados en los programas de las diferentes asignaturas de secundaria y la nula información que les dan en los Talleres Generales de Actualización referente al tema de la atención a la diversidad.

Desarrollo a lo largo de este capítulo tres aspectos derivados de una serie de entrevistas que realicé a docentes de las asignaturas de matemáticas, geografía, historia, formación cívica y ética, educación física y ciencias (biología) de primer grado del nivel secundaria. El docente y la atención ante la reforma de educación secundaria, el docente y la atención a la diversidad así como la evaluación: entre lo sabido y la reforma son los aspectos que me permiten enmarcar el significado que los docentes tienen de la atención a la diversidad en el contexto de la RES.

En el primer aspecto, doy cuenta del significado y la postura que los docentes tienen ante la RES: para unos es un cambio “necesario”, lo que llevaría a la actualización; para otros, es una imposición del estado que no dará grandes frutos. Además, hay quienes piensan que no fue diseñada pensando en los alumnos, debido al nivel de algunas asignaturas, o demasiado elevado de acuerdo a los conocimientos previos con los que cuentan los estudiantes, o muy bajo, al grado de compararlo con el programa de “preescolar o primaria”.

Un segundo aspecto, que deriva de la Reforma de Educación Secundaria y da cuerpo a este trabajo de investigación, es la atención a la diversidad. Esta situación había sido manejada, en su mayoría, por “especialistas” de Educación Especial en las escuelas regulares, a través del servicio de USAER. Actualmente, la RES enmarca en relación al tema de la atención a la diversidad una serie de supuestos que los docentes de nivel secundaria deben desarrollar con el fin de integrar a todos los alumnos, y así, brindar una educación de calidad y elevar el nivel educativo del país.

Como tercer aspecto abordo el tema de la evaluación. La cual significa un parteaguas entre el anterior plan de estudios y la actual reforma de secundaria. La evaluación, determina si un alumno cumple o no con las expectativas del docente dentro del aula en cuanto a trabajo, conocimientos y desarrollo de habilidades. En la RES se mencionan los aspectos que serán considerados en la evaluación en beneficio de los alumnos, incluida la diversidad.

2.1 El docente ante la Reforma de Educación Secundaria

De la ley General de Educación dimanan varios postulados que han sido asumidos en los fundamentos de la RES. Se menciona que:

El estado tiene el compromiso de impulsar una reforma de la educación secundaria que incluyera, además de una renovación de plan y de los programas de estudio, el apoyo permanente y sistemático a la profesionalización de los maestros y directivos del nivel. (SEP, 2006, p.5)

Con estas premisas, el Sistema Educativo Mexicano puso en marcha la reforma en secundaria. En uno de sus fundamentos, señala: *[que] los docentes conozcan sus componentes... articulen acciones colegiadas para impulsar el desarrollo curricular en sus escuelas, mejoren sus prácticas docentes y contribuyan a que los alumnos ejerzan efectivamente el derecho a una educación*

de calidad (SEP, 2006, p.6). La reforma al plan de estudios de secundaria intenta brindar educación integral y de calidad de acuerdo a momento en que vivimos; además, de formar y *re-formar* a los docentes en su quehacer cotidiano para beneficio de los alumnos y de esa forma elevar la calidad educativa del país.

El cambio generado en los programas de estudio rompió con esquemas establecidos en los propios docentes, quienes ven a la RES como un instrumento con doble intencionalidad ya sea como un beneficio, o como un retroceso al nivel educativo de los alumnos. Al respecto un profesor expresa:

Pues la verdad a mí en base a lo que me dieron de los libros, yo lo [se refiere a los contenidos de la reforma] veo como pues algo que ya veíamos y lo veo como un retroceso, para mí, o sea es lo que veo en kínder o en primaria. Eso es lo que yo creo. (SAM, E5, p. 2, 28/01/ 08)

SAM es profesor de educación física y atiende a todos los grupos de la escuela. Ve a la nueva reforma como un programa sin novedades y que, por el contrario, presenta ciertos rezagos en contenidos que equipara con el programa que maneja en el nivel preescolar o primaria.

Las opiniones de los docentes varían de acuerdo a su labor cotidiana. Algunos arguyen que la Reforma de Educación Secundaria da por hecho que el nivel de conocimientos manejado por parte de los alumnos, no corresponde con el nivel real de los alumnos. Tal es el caso de la profesora CARE quien trabaja con un grupo de segundo grado, el cual fue dirigido el ciclo escolar anterior por otra profesora que desarrolló con el grupo el programa anterior de matemáticas de primer grado. Al respecto CARE alude lo siguiente:

Me tuve que regresar a trabajar con ellos desde operaciones básicas, no pude entrar de lleno [a los contenidos propuestos en la reforma]. Pero en este aspecto, [el documento de la reforma en matemáticas] tiene ciertas arbitrariedades porque tienen el concepto de que el alumno ya trae un pensamiento abstracto así ya, generalizado, [La reforma supone que el alumno ya] lo va a entender todo a la primera, ¡y no!, aunque nos dieron los planes ya elaborados y todo, tú los revisas y no los podemos aplicar al cien por ciento con los muchachos, porque no tienen las expectativas [los

conocimiento base en los que se asentaría la reforma]. (CARE, E3, p. 2, 09/11/07)

También, hay quienes ven a la RES como un “capricho político” y argumentan que fue planeada sin considerar, como ya indiqué, las características cognitivas de los alumnos. La reforma, según los maestros es una imposición.

Es una saturación espantosa de conocimientos, al menos en la materia de geografía, que no cumple con *La Geografía de México y del mundo*, porque nos dan ya todo por entendible y que de hecho yo no manejo, y en ese sentido siento que es un verdadero fracaso la calidad en cuanto a esta materia. Si es que la cortas por la misma tijera, la calidad que se pretende con la reestructuración educativa yo creo que no va a ser, más bien yo creo que la RES solamente ve cierto capricho político. (GOPA, E.2, p.7, 09/11/07)

Los profesores argumentan con insistencia dos “perversidades” por parte del Estado al implementar la reforma. La primera es el que responde a un modelo económico neoliberal; la segunda, con más reiteración en el discurso de los docentes se refiere al carácter enciclopédico de los contenidos que no corresponden con lo manejado por los profesores de secundaria durante largo tiempo en el plan de estudios anterior. Aseveran que los nuevos contenidos no cubren las necesidades académicas de los alumnos como lo hacía el plan anterior.

El tema de la RES es un vaivén de opiniones entre los docentes, hay quienes la ven como una estrategia política que dará los resultados esperados a largo plazo. GOPA al respecto señala:

Considero que la reforma educativa, en este país y a este nivel, tan sólo es algo impuesto. Para justificar cierta cuestión [de] política educativa. Imagino que va por ahí ¿sí? Considero que los resultados de la reforma educativa no creo que vayan a ser buenos. (GOPA, E2, p. 4, 09/11/07)

GOPA es profesor de las asignaturas de geografía, formación cívica y ética e historia de nivel secundaria. Durante la entrevista, el profesor muestra cierta incredulidad por los resultados esperados como consecuencia de la reforma. Actualmente, estudia la licenciatura en Historia en la FES Acatlán. Para él la RES

es un obstáculo, debido a que los docentes no están “preparados en su materia” y no podrán impactar en el nivel educativo.

Asimismo, GOPA puntualiza la existencia de controversias entre docentes y alumnos contra la RES: por un lado, el plan da por entendido que los alumnos ya poseen los conocimientos requeridos para desarrollar el contenido del programa de la asignatura de geografía. Y, por otro lado, que los docentes cuentan con la conciencia mínima de lo que enseñan.

Nos vemos ante un gran problema, aquellos maestros de geografía que tenemos un mínimo de conciencia, una mínima conciencia de lo que estamos enseñando tratamos de investigar, tratamos de utilizar una didáctica ¿sí?, una pedagogía. Tratamos de buscarle cómo poder enseñar con un mínimo o con el máximo de calidad que esté en nuestras manos ¿sí? Para que el muchacho pueda, en un momento dado, tratar de entender el conocimiento, entenderlo como tal; pero esos somos muy pocos, muy pocos así yo lo siento. (GOPA, E.2, p.7, 09/11/07)

El profesor al expresar su opinión ante el actuar de varios docentes concluye: “*nadie investiga, nadie se prepara*”. Cabe mencionar, que de los docentes entrevistados, sólo GOPA continúa con su profesionalización. Los profesores de secundaria asisten, casi de forma obligatoria, a los TGA. De no presentarse, las autoridades les descuentan el día. Las temáticas de los TGA, por lo regular, tienen que ver con la materia que el docente imparte.

La SEP apoya a los docentes en la actualización de los temas de acuerdo con el nuevo programa a través de los Talleres Generales de Actualización, sin impactar aún positivamente los objetivos principales de la reforma. Otros cursos a los que acuden los profesores, por voluntad propia, son los de Carrera Magisterial con el propósito de actualizarse en temas determinados; sin embargo, no tienen relación con los programas de la reforma de secundaria. De la asistencia a cualquiera de las formas de actualización señaladas, la RES esperaba que los docentes innovaran en su quehacer cotidiano. La reforma anhela cierta organización dentro del aula distinta a la actual. Pero no es así en todos los casos.

Para HEGE (médico, profesor de ciencias de primer grado de la secundaria), la reforma no le ha llevado a cambiar su estilo de trabajo en el salón de clase. En sus palabras:

[Es común] dictar lo más esencial y hacer preguntas del cuestionarios para que los resuelvan los muchachos, y darles un cuestionario completo de todo lo que va a venir en el examen sobre el mismo tema, sin utilizar libros diferentes, sino del mismo libro ¿sí? Les doy un juego de batería de ¿qué será? 30 preguntas en el examen. (HEGE, E5, p. 6, 01/02/08)

Para el docente, el trabajo fundamental consiste en la utilización del libro de texto, sin que los alumnos (y él mismo) realicen alguna búsqueda en otras fuentes. Por lo dicho, se percibe que no hay variación de la actividad en el salón de clase. Es como si la reforma no le hubiese interpelado para la realización de nuevas prácticas. Su discurso acerca de la reforma de educación es contradictorio, arguye que se diseñó para: *llevar a cabo los programas más actualizados para los niños, esa es una. La otra, con el tiempo todo ha evolucionado. Entonces, también la forma de dar las clases tiene que evolucionar* (HEGE, E5, p. 2, 01/02/08).

Los docentes ponen en entredicho a la institución por la forma contradictoria en la que la reforma se les ha presentado. Algunos de los obstáculos para la concreción de la reforma en el salón de clase son señalados por los profesores.

Son muchos los factores: uno de los más importantes radica en nosotros, en que no estamos preparados para abordar las diferentes materias en términos generales. Muchos maestros me han criticado por esa cuestión y por ser claro. El docente, en la actualidad, ya no es un maestro por convicción, sino es un trabajador de la educación y eso lo podemos ver en la Normal Superior; todo mundo quiere terminar la carrera para meterse a trabajar. Por supuesto que eso es válido, pero ya no van con la mira de enseñar, de investigar de dar todo al muchacho. Ahora, bueno pues se han mentalizado y han entrado a laborar antes de [tiempo] ¿no? De ahí que ya no se preparan. El maestro es mal pagado pero sabe que no estamos preparados, no entramos a concursos a ninguna escuela; no seguimos nuestras carreras, nos quedamos truncos; no investigamos; pocos son los que lo hacen, ya no investigan. (GOPA, E.2, p.22, 09/11/07)

El profesor atribuye a la escuela de formación inicial (en el caso de secundaria es la ENSM) el que los docentes no llevan a cabo su labor como profesionales de la educación, sino él lo delimita como un “trabajador de la educación”, esto con respecto a la ausencia de preparación y actualización que contribuya a hacer del docente un investigador. Los docentes en la actualidad mantienen su status dentro del ámbito educativo al ser especialistas sólo en su materia, lo que les impide indagar e investigar acerca de las diversas problemáticas suscitadas dentro de las aulas, entre las que se encuentran la detección y atención de las características de sus alumnos.

SAM asume su postura ante la RES. Arguye que los cambios realizados en el programa de educación física, en palabras de él “no están funcionando como quisieran las autoridades que funcionaran:

Honestamente no, no estoy llevando a cabo así como es [el programa] porque lo veo de todos modos y no me estoy apegando así como quieren [las autoridades educativas]. Igual los compas [sic] bueno, en pláticas que hemos tenido con los profesores [de educación física], como que [la reforma] no está funcionando como ellos quisieran que funcionara. (SAM, E4, p. 10, 28/01/08)

Algunas perspectivas de la Reforma de Educación Secundaria van dirigidas a la labor del docente y SAM comparte con otros compañeros la visión del mal funcionamiento de la reforma. Los profesores pierden de vista que es el segundo año que se lleva a cabo el nuevo programa. La predisposición de los profesores y el rechazo hacia la nueva reforma de educación secundaria, conlleva a la espera de resultados negativos, sin que ellos se den la oportunidad de comprobar la eficacia del PEES.

2.1.1 La influencia de los TGA en la labor del docente.

El flujo de información que brindan las autoridades a través de los Talleres Generales de Actualización, entre los que se encuentran los jefes de clase, impacta en los docentes. Los capacitadores brindan y desarrollan la información con los profesores de tal forma que puede llegar a beneficiar al grupo o, por el contrario, resultan más afectados aquellos alumnos que carecen de las habilidades desarrolladas por el resto del grupo. El quehacer del docente viene a romper con los esquemas de quienes ven a los alumnos como un grupo homogéneo, aquí lo señala CARE:

Con lo de la nueva reforma hay unos planes establecidos que [mandaron] los jefes de clase, supuestamente. Entonces, yo los tengo que ir adecuando: no me funciona una parte para el [grupo] A, no me funciona una parte para el [grupo] B, lo tengo que adecuar; tengo que quitarles [al programa] ciertas cosas. Lo que ellos decían [jefes de clase] era que los fotocopiáramos y lo entregáramos y que el alumno lo resolviera, y no se puede porque definitivamente cada grupo tiene diferentes características. Entonces, yo lo tengo que estar adecuando: al grupo le doy una parte, a otro grupo no le doy esa, a otro se lo tengo que modificar totalmente ¿por qué?, porque su grado de rebeldía está en diferentes niveles, está en diferentes tonos; su atención igual está en diferentes tonos. (CARE, E3, p.7, 09/11/07)

La profesora entrevistada, a partir de los resultados obtenidos por los grupos en las distintas actividades, realiza de acuerdo a su criterio, adecuaciones al grupo; lo que le permite brindar a cada grupo la gama de posibilidades que beneficie el aprovechamiento académico. Cabe señalar, que la adecuación no es individualizada para aquellos que lo requieran, sino a nivel grupal. Los docentes de secundaria realizan modificaciones o adecuaciones a los contenidos de acuerdo con las características del grupo; no pierden de vista que su objetivo principal es el cumplimiento, en su mayoría, de forma cabal de los temas atendidos en el programa de estudios.

Las modificaciones en el ámbito educativo tienen como meta reconocer de forma continua el avance de la sociedad y sus necesidades de adaptación que le son exigidas; esto le permite analizar y reflexionar los cambios de forma gradual y

permanente del sistema educativo y de las escuelas, para atender las diversas demandas.

Me percato, a través del comentario de CARE, que los docentes, de acuerdo con su estilo de enseñanza, hacen modificaciones de contenidos a los grupos. Pero, me surge una duda ¿qué tipo de adecuaciones o modificaciones realizan los profesores para aquellos alumnos que presentan algún rezago académico? Los sujetos realizan modificaciones de acuerdo a elementos con los que cuentan enfocados al proceso de aprendizaje, adicional a las actualizaciones e investigaciones que realizan acorde a sus propios intereses en la materia.

Le pongo más atención a ese niño [con rezago] para que pueda ir al parejo de todos los demás. A veces se me juntan varios alumnos y los hago en grupito, eh voy dejando otro trabajo para que lo vayan desarrollando en su casa y no aquí en la escuela porque no lo hacen. (HEGE, E5, p.9, 01/02/08)

HEGE expresa que no realiza adecuaciones a los contenidos como los otros profesores, su estilo es proponer un trabajo especial para ser desarrollado por los alumnos en su casa, pues en la escuela no lo hacen, con la intención de que se pongan al “parejo” del resto del grupo. El realizar un trabajo en casa llega a causar desdén hacia el proceso de aprendizaje que realiza el alumno, al perder de vista el docente la adquisición de habilidades, conocimientos y destrezas que conforman el proceso de aprendizaje de los alumnos; pero, que si da la pauta para saber si el alumno aprueba o reprueba el periodo.

Los TGA, actualmente, son la disyuntiva entre los profesores y la reforma en secundaria. La nula anuencia del magisterio hacia los nuevos programas es debido a las bajas expectativas que tienen los docentes ante la RES. Hay quienes asumen la ineficiente labor de algunos capacitadores que participan en TGA:

Los maestros no saben ni ellos mismos lo que van a aprender ni el que está haciendo el curso, ni él mismo maneja el curso [capacitador]. En todo el Distrito Federal hay cursos que son fantasma, cursos que dan por hacer currícula [sic]. Luego el conocimiento que nos dan [en] esos cursos pues a veces el que lo entiende ya [le es] obsoleto; yo solamente he tomado algunos cursos, en uno de ellos que se llamaba problemas psicológicos y motores de

educando al adolescente, algo así se llamaba, y lo estaba dando un ingeniero que no tenía perfil, un ingeniero que le habían invitado a dar un curso. Entonces, me da la impresión, porque no es la primer experiencia, que los que dan un curso son invitados, no tienen en perfil, son invitados, no sé cómo lo manejan. Además, la carrera magisterial no garantiza la preparación del maestro no, yo siento que eso es una parte. (GOPA, E2-A, p. 8, 05/09/07)

GOPA muestra su incredulidad hacia los cursos de capacitación, sobre todo, hacia las personas que dirigen los cursos, pues él considera que los capacitadores no cuentan con la preparación o didáctica para así poder aportar los elementos requeridos por el profesor de grupo para analizar su práctica cotidiana.

Los personajes que diseñan y dirigen los TGA, además de otros cursos de actualización, pierden de vista las características y necesidades de información requeridas por los profesores, quienes se encuentran en un momento de transición entre los conocimientos con los que cuenta, y los elementos actuales que le permitan desarrollar de manera integral el programa de estudio que señala la RES.

SAM destaca que la información que proporcionan los TGA es inverosímil ante las situaciones reflejadas en la práctica del docente.

Yo considero que más que nada todo lo que te plantean [en el programa de educación física] con palabras a lo mejor son nuevas para otras gentes, pero es lo mismo nada más que no en el orden que ellos quieren o en la forma que te están poniendo los programas pero sí, se cumple a fin de cuentas con lo que te está pidiendo la reforma. En base a los programas que te dan, unos libros rosas para primero y segundo que son los que llevan la nueva reforma de escuela secundaria, o sea, ahí te van manejando casi, casi te dice esto se debe trabajar así, así, así por bloques; pero, son manejados por ellos pero en realidad es lo mismo. Entonces, como que siguen igual, para mí. (SAM, E4, p. 11, 28/01/08)

Para SAM ambos programas empatan en contenidos, por tanto, las modificaciones al programa han sido mínimas como el hecho de que están diseñados por bloques. Asimismo, refiere que los programas *Casi te dicen como debes trabajar*. Si bien, el análisis de los programas de estudio es enriquecedor,

sería aún más si los TGA los desplegaran de tal forma que impactara en el docente al grado de propiciar un análisis y reflexión de su propia práctica docente.

El rubro de la atención a la diversidad no se retoma por las autoridades escolares desde la formación inicial de los docentes. En el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria, se abordan contenidos propios del área (español, matemáticas, etc.), así como el desarrollo del adolescente, estadística, lectura y redacción, entre otras asignaturas. Asimismo, con el plan actual de estudios de la escuela de formadores, acerca al alumno al campo a través de las “prácticas de campo”, mediante las cuales los estudiantes tienen un acercamiento directo con los alumnos de secundaria y aplican los conocimientos adquiridos. Una situación que me llama la atención es que los alumnos practicantes, reconocen en sus prácticas a la diversidad de alumnos, para los cuales no tienen una planeación ni adecuación como lo solicita la RES.

2.1.2 El factor tiempo en la escuela secundaria. ¿A qué hora?

Existen varios factores que intervienen en la realización de las adecuaciones que llevan a cabo los profesores de acuerdo con lo requerido por la reforma y los programas de cada asignatura. El tiempo es un factor que desconcierta su ritmo cotidiano debido a la saturación de actividades implicadas en el salón de clases, además, las actividades administrativas y de apoyo que realizan en su tiempo libre.

El tiempo dentro de la secundaria es determinante para que los profesores: realicen planeaciones, impartan clase, revisen tareas y materiales solicitados como investigaciones, exposiciones, etc.; trabajen de forma colegiada la solución a alguna problemática que se suscite con un alumno o varios y en ocasiones con todo el grupo, atiendan de forma personal a padres de familia que asisten por convicción o porque fueron solicitados previamente por el docente. Además, de la

búsqueda o modificación a ejercicios de acuerdo con las características del grupo, realización de exámenes y, regularmente cada bimestre, revisión de libros y cuadernos, entre otras actividades que contribuyan a la evaluación.

Con la nueva reforma, se asigna a los profesores una hora a la semana para la descarga de trabajo llamada “hora de colegiado”. En el plan anterior se le llamaba “hora de servicio”. También, en la hora de colegiado, el actual plan de estudios pretende que los docentes intercambien información acerca de las diversas problemáticas, pero ¿realmente es tiempo suficiente una hora a la semana para descargar todas las actividades que tienen los docentes?

Generalmente, cuando un muchacho tiene problemas, o un grupito de muchachos tiene problemas, nosotros lo platicamos en pasillos, no tenemos tiempo aquí a veces para eso, para trabajo colegiado. Aunque, hay algunos maestros que sí tienen horas de trabajo colegiado. Aquí no se aplica eso, aquí el trabajo colegiado lo tiene como que es todo el servicio y hay que ir a cubrir un grupo; nos juntamos tres, cuatro maestros a discutir que problemas [que] hay con ese grupo, de manera de que la solución o alguna estrategia de asesoría con este muchacho la damos sobre pasillos o a la hora del receso algunos comentarios. (GOPA, E.2, p.11, 09/11/07)

Los docentes, en su mayoría, laboran en dos centros de trabajo, motivo por el que llegan con el tiempo justo para atender las necesidades académicas de los alumnos. Esta situación les genera incompatibilidad de horas de colegiado o del tratamiento de la información relacionada con las problemáticas de los grupos. Además, lo alude GOPA, en las horas de colegiado los docentes cubren los grupos de los profesores que no asisten a la escuela, o por algún motivo se tienen que ausentar de clase y esto propicia que se reste tiempo destinado a cumplir con algunos requerimientos del grupo.

En sí, no tomamos una determinación todos de manera unánime para ver qué es lo que está pasando ¿sí? no sólo cuando la cabeza lo indica o cuando realmente ya se volvió un problema y se torna... es un problema burocrático. Pero, de manera individual si el muchacho no ha sido asignado [por un especialista] no hay problema, aquí nadie se detiene, nadie lo atiende, le digo que es cuestión de valores, y los valores toda vez que no lo refleja es porque sus maestros no los tienen. (GOPA, E2, p. 11, 09/07/2007)

Los espacios en los que pueden interactuar los profesores en la secundaria son muy limitados. Entre todas las actividades y situaciones propias de la actividad académica hay un cúmulo de tiempo que no alcanza para que los docentes interactúen acerca de las problemáticas suscitadas en la cotidianidad del ámbito educativo. ANGE, profesora de historia y geografía de primeros y segundos grados, expone su situación en el caso del trabajo colegiado: *de hecho pues, como por ejemplo, en mi caso los maestros que dan geografía no coinciden en mi horario de clases. Entonces, es un problema coincidir en colegiado con ellos* (ANGE, E1, p.5, 27/10/07). Esta situación que, de no coincidir en tiempos y espacios, impide la interacción entre docentes para intercambiar opiniones o información sobre algún tema; además, la solución a distintas problemáticas de los alumnos, son resueltas por el asesor o el docente que tengan estrecha relación con el problema.

Bueno, la nueva reforma lo que busca es la participación de todos los alumnos. Entonces, más que nada la sociabilización y que todos estén dentro de la actividad, digo de acuerdo a mi actividad, y que participe y se le tome en cuenta porque hay muchos que ellos mismos o se aíslan y los profesores pues los dejan a un lado y bueno hay que jalar a esa gente que por lo regular no participa para que esté dentro del proceso. (SAM, E4, p.3, 28/01/08)

SAM, me brinda un referente distinto al de los otros profesores entrevistados al mencionar la “participación y sociabilización” [sic] como punto central de la reforma en secundaria. Estos dos aspectos, marcan la línea divisoria entre los dos planes de estudio (1993 y 2006) y, es en el del 2006, que hace referencia al fomento de diversas actividades, entre ellas, la socialización entre la comunidad escolar para que contribuya a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje para así, elevar la calidad de la educación en nuestro país.

2.2 La USAER y el docente ante la atención a la diversidad.

Mi trabajo como profesora de apoyo de USAER en escuela secundaria, me permite tener una visión de lo que realizan los docentes en su quehacer cotidiano, para así atender a la diversidad de alumnos en secundaria. La posición en la que me encuentro dentro de la escuela ha contribuido para la realización de este trabajo de investigación, en el que pretendo dar cuenta de cómo atienden los docentes a la diversidad de alumnos a partir de lo que estipula la RES.

La Reforma de Educación Secundaria menciona que *el objetivo principal de la atención a la diversidad es garantizar condiciones de aprendizaje equitativas para todos los alumnos* (SEP, p. 47, 2006). Pero ¿quién es el actor principal encargado de propiciar esas condiciones de aprendizaje? Sin duda es el docente quién, dentro del aula, crea el escenario adecuado para atender a la diversidad de alumnos y mantiene el rol de coordinador en la construcción de puentes entre el alumno y el aprendizaje.

La atención a la diversidad, sobre todo en secundaria, ha sido un tema polémico debido a que aún no hay difusión total de los objetivos que se pretenden alcanzar a través de la implementación de nuevas formas de enseñanza, en las que se incluya a todas y todos los alumnos del nivel secundaria. La institución designa a personal “especializado” pertenecientes a USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) la tarea de integrar e incluir a la diversidad de alumnos a las labores de la escuela regular.

La contienda entre el personal docente de secundaria y el personal docente de USAER es por la adjudicación de responsabilidades para la atención de la diversidad de alumnos, debido a la enorme contradicción entre los programas oficiales y el verdadero quehacer de los docentes dentro de las escuelas.

2.2.1 Las experiencias del docente en atención a la diversidad.

Uno de los ejes centrales de esta investigación es retomar las experiencias de los docentes antes situaciones de atención a la diversidad. En la escuela dónde se desarrolló esta investigación se fueron integrando a partir del 2001, alumnos con discapacidad motora, visual, intelectual y auditiva. En un inicio los docentes mostraron renuencia a los alumnos integrados a la escuela regular, pero, algunos de ellos hicieron un análisis y modificación de su estructura académica, de tal forma que beneficiara a los alumnos con discapacidad.

CARE, narra algunas experiencias obtenidas con alumnos con discapacidad:

como en el noventa y nueve, llegó a la escuela César, quién no tenía Deficit Mental [sic] sino psicomotor y fue el niño con el que primero trabajé. Después, ya nos encontramos con Daniela, quien es una niña ciega y, después, con los niños sordos. Y, ahorita son los niños con Déficit de Atención o algo así, o dificultades de aprendizaje. (CARE, E3, p.4 09/11/07)

La integración de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares llegó con la idea de que se formara la diversidad de alumnos de manera integral y de calidad. Daniela, alumna con discapacidad visual (ciega) fungió durante tres bimestres en el cuadro de honor por mejor promedio; y, sólo dos bimestres en segundo grado. La atención que tenía era al principio personalizada, y su mamá la apoyaba tanto en casa como dentro de la escuela (ocasionalmente).

La experiencia que el docente adquiere con la diversidad de alumnos le permite modificar su praxis y crear, de acuerdo a sus necesidades, nuevas estrategias de que le permitan una economía de esfuerzos y, principalmente para ellos, cubrir en su mayoría el programa de estudios. CARE, en la entrevista arguye que con la alumna Daniela (ciega desde los tres años de edad) se puso a investigar y, a su mamá, también la puso a investigar:

Porque conmigo estuvo en segundo, en primero ella pues como quiera que sea si trabajaba el ábaco y todo esto... nos tuvimos que dar a la tarea de investigar que materiales había para ella porque empezábamos álgebra, ya

eran ecuaciones, ya eran otras cuestiones. Entonces con ella este tuvimos que adecuar muchas cosas... pero si tuvimos que hacer modificaciones un poquito en cuanto a los ejercicios con ella, porque si se equivocaba no podía borrar, tenía que volver a hacer todo el ejercicio y a ver que escribiste, que me lo fuera ella leyendo, para que yo supiera en dónde se equivocó o en que parte se equivocó. (CARE, E3, p.8, 09/11/07)

2.2.2 La función de USAER en la escuela secundaria

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular perteneciente a la Dirección de Educación Especial (DEE) tiene la función de atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o a aquellos alumnos con aptitudes sobresalientes. Asimismo, el trabajo de USAER es fomentar la inclusión educativa de los alumnos a través de la sensibilización a compañeros, profesores y padres de familia.

En el caso de la USAER ubicada en la secundaria considerada como punto de referencia para el desarrollo de este trabajo de investigación, las acciones que realiza en la escuela son: atención personalizada de los alumnos con discapacidad, sensibilización a profesores y padres de familia, trabajo colaborativo con profesores, adecuaciones a exámenes de acuerdo al apoyo personalizado que ofrece e intervención en las Juntas de Consejo Técnico (JCT), en ocasiones, por parte del personal para tratar temas relacionados con la atención de los alumnos atendidos por USAER. Para fundamentar esta parte del trabajo, tomaré como referente la entrevista realizada a MEVI, terapeuta de lenguaje y profesora de apoyo hasta el ciclo escolar anterior. Actualmente, la profesora se jubiló después de 36 años de servicio.

El sentir de los profesores acerca de USAER es de rechazo, debido a la incompatibilidad de información y estilo de trabajo. Cabe señalar, que al inicio del ciclo escolar dentro de los talleres generales de actualización, los profesores leen los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal Ciclo

Escolar 2006 – 2007, situación que permitiría abordar el lineamiento 117, que aborda lo siguiente: *Para el desarrollo de actividades de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, se debe elaborar conjuntamente con el Docente titular del grupo regular, la planeación didáctica que permita atender la diversidad del grupo* (SEP, 2006).

En los Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos del ciclo escolar 2006 – 2007, en ellos se expresa que tanto los docentes titulares como los de apoyo deben trabajar en colaboración a favor de una educación inclusiva y, en colaboración, brinden atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o aptitudes sobresalientes. GOPA en su entrevista expresa que entre el equipo de USAER y él no hubo trabajo colaborativo, debido a que:

El departamento encargado para con esos niños [USAER] fue nulo, fue negativo; y no tan sólo en esta escuela se puede decir, [también] en algunos otros foros se veían malos resultados y el trabajo era nulo, no era de buena calidad. No había conocimientos necesarios para abordar estos problemas. No sé realmente yo que calidad tendrían los compañeros que atendían USAER, pero sí le puedo decir que había algunos que no eran psicólogos, quizá estudiaron en la univer... en la Normal o trabajos de la universidad o no sé algo afín para poder dar algo así como trabajo social, y abordaban un terreno que yo pienso que desconocían gravemente, el resultado fue nulo en ese aspecto. (GOPA, E2, p. 8, 09/11/07)

La percepción de GOPA hacia USAER va en varios sentidos. El primero que no hay buenos resultados en los alumnos, el segundo la preparación profesional que no corresponde, según él, a las necesidades del servicio y, finalmente, la carencia de elementos del personal para atender los contenidos académicos de los alumnos. Esta visión es compartida entre quienes aún no permea la idea de integrar e incluir a la diversidad de alumnos de acuerdo con sus características individuales.

Me resulta difícil entender las acciones que realiza la institución (SEP) al ver la doble cara con la que maneja el tema de la atención a la diversidad; pues, en Educación Especial aún no se ha capacitado al cuerpo docente para atender de manera colaborativa con el resto del personal docente las necesidades de los alumnos. Parto de lo dicho por MEVI, quien argumenta acerca de la información que les proporcionan respecto al tema:

Bueno, hemos estado tomando el curso de inclusión, también tomamos el curso de observación, adecuación de la currícula [sic] a niños con problemas de conducta. Y, actualmente, bueno, estoy dando un tema, yo estoy dando el curso que es el tema del autismo, entonces eso ocupa mucha diversidad. (MEVI, E6, p. 3, 08/03/07)

Los temas que comenta la entrevistada son propiamente contenidos de integración educativa mismos que, solamente, son manejados por educación especial y desconocidos por la gran mayoría de personal docente dentro de la secundaria. El motivo es que hay profesores a quienes no les resulta atractivo documentarse acerca del tema de “autismo”, pero sí de un tema propio de su asignatura. Asimismo, en las JCT o en los cursos de carrera magisterial no existe gran variedad de contenidos que brinde información al personal acerca de la atención a la diversidad. El único curso de carrera magisterial para personal de educación especial es el de integración educativa. Hay ausencia de personal de otras asignaturas en este curso y los contados que asisten es porque ya no hubo cupo en uno distinto.

Otro espacio que en un inicio, por acuerdo entre directivos de USAER y secundaria existía para el intercambio de información era el de la JCT. Se asignaba aproximadamente de media hora a una hora para compartir información del tratamiento y seguimiento de los alumnos atendidos por la unidad. MEVI, acerca de este punto señala:

Manejan [la información] cuando algún niño de USAER causa problemas. Pero, así en lo general [el espacio en la JCT es] para hacer conciencia y que los maestros tengan la inclusión de los niños, o vean a los niños de USAER con diferentes actitudes. Nunca, casi nunca aquí nunca hay este ni

conferencias, ni actividades de ese tipo. [En mi intervención actualmente] doy informes de los niños que tengo, se realizan también acuerdos con los profesores y se indican [o] da estrategias áulicas individuales a cada uno de los profesores. Generalmente, ésta [ofrecer las estrategias] es individual y no a manera de consejo, porque no nos dan tiempo nunca, nunca acceden [los profesores] a que nosotros tengamos tiempo. Nunca hay tiempo para nosotros, nunca. Aunque uno lo pida, eso quiero decir. (MEVI, E6, p.2, 08/03/07)

El personal de USAER se encargaba propiamente de atender a los alumnos que presentaran alguna discapacidad o bien, que fueran canalizados por aquellos profesores que considerarán, requerían del servicio. No obstante, el factor tiempo como ya lo manejé anteriormente, resulta ser impedimento para llevar a cabo el trabajo colegiado dentro de la escuela. Estos aspectos, aunados a la falta de preparación de lo referente a la Reforma de Educación Secundaria en el personal de USAER propiciaron un desajuste entre los contenidos manejados por el personal de la unidad y los programas de la RES. Al respecto CARE arguye las dificultades académicas de los alumnos que fueron atendidos por USAER:

La problemática [es] que las personas que están de USAER no tiene claramente la idea de qué es lo que se pretende en cada bloque [del programa de matemáticas de la RES], porque por ejemplo en cada bloque viene álgebra, luego un pedacito de aritmética y luego otro pedacito de probabilidad y otro pedacito de otra cosa. Entonces, ahí estaban como que desencanchados en darle seguimiento al contenido y por eso yo lo único que hacía, mira era entregarle el cuaderno al niño, el apunte y ya, hazte cargo. Entonces, no había otra atención, básicamente atención para ellos no la había. (CARE, E3, p.4 09/11/07)

La labor de la USAER fue el resultado de un sinfín de situaciones propias de un contexto mal organizado (USAER y Secundaria) y, en consecuencia, no ofrecía el apoyo requerido por los docentes para atender las necesidades académicas de los alumnos atendidos por la unidad. Los alumnos atendidos por la profesora de apoyo, no cumplían con las expectativas de la profesora titular en cuanto a los contenidos de matemáticas, situación que creó un ambiente hostil con los alumnos.

La postura de los docentes para con los alumnos, en el aspecto de la atención a la diversidad, muestra los problemas de desfase académico en que se encuentran los alumnos apoyados por la unidad. También, se vuelve una situación agravante la detección de las individualidades de los alumnos. Los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos 2006 – 2007*, señalan que serán los docentes quienes detecten y atiendan las características de los alumnos, además, de realizar la propuesta curricular adaptada de acuerdo al programa de la asignatura. El lineamiento 74 señala:

En el caso de escuelas que no cuentan con personal de educación especial, y en donde el profesor frente a grupo se apoyará con maestros que atienden el mismo grado o asignatura y el avance del aprovechamiento del alumno se realizará de acuerdo a esta propuesta. Lo anterior, con el propósito pedagógico de privilegiar la permanencia del alumno con sus pares.

La evaluación del aprendizaje es permanente, en el caso de los menores que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad integrados en los grupos regulares recibirán por parte del maestro de grupo, el avance de su aprovechamiento escolar tomando como referencia la Propuesta Curricular Adaptada.

O bien, El Consejo Técnico de cada escuela, conociendo la situación de los docentes y alumnos, de manera colegiada definirá las alternativas de trabajo para la población escolar identificada como alumnos con necesidades educativas especiales por presentar problemas de desarrollo, de aprendizaje, familiares, o con rezago educativo. Las alternativas de atención deberán formar parte de la planeación didáctica de los docentes, del plan de trabajo de los directivos, supervisoras y supervisores de zona o jefas y jefes de sector y, en su caso, de los proyectos de escuela que se defina. (SEP, p.19)

Los docentes aún se encuentran inmersos en situaciones que no se relacionan directamente con la atención a la diversidad. Actualmente, su prioridad es mantenerse al tanto en los contenidos de su asignatura. CARE, a través de su discurso, expresa la forma en que detecta las necesidades de sus alumnos:

Yo creo que en el segundo D, hay una señora que dice que su hija tiene déficit de atención, yo no sé qué tan cierto sea, ni a qué grado haya algo; pero, la niña en clase si trabaja, si colabora, si participa, o sea si sabe. No sé a qué le llame la señora déficit de atención francamente no me ha traído ni un papel; además, de que ya ves que se fueron las maestras de USAER. Entonces, no

tenemos ahora el seguimiento de esos alumnos, no lo tenemos. (CARE, E3, p. 5, 09/11/07)

A pesar de las oposiciones académicas entre docentes titulares y docentes de apoyo, ambos actores señalan las adversidades en las que se ven envueltos por falta de apoyo colaborativo.

En el siguiente apartado, retomo de las entrevistas que realicé, los talentos que los profesores desarrollan al respecto de la atención a la diversidad.

2.2.3 Los talentos del docente en la atención a la diversidad

En este apartado menciono lo que advierten los profesores entrevistados acerca de los elementos con los que cuentan para la atención de la diversidad de alumnos en la secundaria. Parto de los saberes que tienen los docentes del tema de atención a la diversidad y su praxis referente al tema, o bien, si son los mismos programas los que impiden que se cumplan. En este sentido, el profesor GOPA arguye que en nuestro país no se atiende a la diversidad debido a que no hay valores:

Aquí en México nos falta mucho ¿sí? Ésta afirmación [que la atención a la diversidad garantiza condiciones de aprendizaje] parece ser que ya trae por dado que en México los valores están bien fundamentados que el muchacho es un cúmulo de valores ¿sí? Pero vemos que no es así; es decir, aquí hay una diversidad muy grande. Al menos aquí en la escuela hay algunos muchachos que tienen algunas deficiencias y son nada más el cambio de todos ellos, son la burla ¿sí? Lo triste de esto, y hay que marcarlo a veces ya no es tan sólo de los alumnos, sino de los mismos adultos. (GOPA, E2, p.8, 09/11/07)

El entrevistado relaciona la atención a la diversidad con el tema de los valores, aspecto que maneja debido a que imparte la asignatura de formación

cívica y ética. Señala la postura del adulto como causante de la ausencia de valores, situación que impacta en el rechazo de los alumnos hacia sus compañeros por las diferencias que existan entre ellos. Sin embargo, precisa que el tema de la diversidad va ganando terreno:

El respeto a la diversidad poco a poco va ganado terreno, pero por desgracia al parecer la diversidad va enlazada con el aspecto político, es decir, en medida que la democracia se vaya poco a poco solidificando se vaya haciendo más fuerte, creo que la diversidad va con ella, va agarrada de la mano y va madurando con la democracia para que sea una diversidad tal; donde exista realmente el respeto a esta diversidad tal se requiere cambiar mucho, mucho el sistema. (GOPA, E2, p.9, 09/11/07)

La situación en la que se encuentra la atención a la diversidad, es un vaivén de intereses políticos, refiere el docente, que “requieren cambiar mucho al sistema”. Maneja el término democracia como parte fundamental para que la diversidad “gane terreno”. El docente, debido a su propia experiencia, apoya y favorece a aquellas personas de rasgos indígenas. Él, nació en una comunidad de Oaxaca y vivió en situaciones precarias, lo que ha impactado en su manera de ver y atender a la diversidad. La propia experiencia de vida de los profesores permite reflejarse en los alumnos y, de esta forma, puedan evitar situaciones que les genere sentirse excluidos de algún grupo social.

Cuando los veo [alumnos con rasgos diferentes] yo apelo y les digo ¿no? “todos somos iguales” que el muchacho puede dar más y que le puede echar ganas.

Yo me pongo de ejemplo, yo he llegado aquí pero realmente mis orígenes son orígenes muy humildes; y como un ejemplo de mi origen es que yo, mis padres cuando llegaron aquí a la ciudad de México, me decía mi padre hoy ya fallecido, que llegamos a dormir alrededor de quince días en la calle ¿sí? Mis padres son indígenas de un pueblo que no creo que aparezca en el mapa, es un pueblo oaxaqueño, un pueblo indígena ¿sí? Y sobre todo les costó mucho trabajo sobresalir. Entonces, yo les pongo ese ejemplo a mis alumnos como maestro ¿sí? Algunos maestros no les han parecido pero es cuestión de ellos ¿no? Es cuestión de ellos. (GOPA, E2, p.12, 09/11/07)

El profesor, a partir de su propia experiencia, genera confianza en los alumnos para que se esfuercen y tengan mayores éxitos. Su actitud frente al grupo es detonante para el cumplimiento con lo estipulado en la RES respecto de la atención a la diversidad. Cabe señalar que, si bien, el aspecto afectivo puede llegar a causar efectos positivos o negativos, de acuerdo a la postura del docente frente al tema, el programa de estudio puede llegar a contraponerse con el objetivo de la RES para atender a la diversidad de alumnos en secundaria.

CARE refleja el impacto de los programas educativos como impedimento para atender a la diversidad, y así poder garantizar condiciones de aprendizaje en los alumnos como lo señala la RES:

No las garantiza, definitivamente no las garantiza por lo mismo de que por ejemplo en el aspecto de matemáticas te digo ya viene así como que muy disparado, sumamente disparado. Si hay cuestiones que las vamos a alcanzar a ver, que son los últimos temas; pero, trae cuestiones tan abstractas, como sucesión de series numéricas que para estos chicos que yo no ahorita, bueno no tengo alumnos de ese aspecto, este si les va a costar mucho trabajo. (CARE, E3, p.3, 09/11/2007)

CARE, profesora de matemáticas de primero y segundo grado, determina que el nivel de abstracción del programa, impide el acceso de todos los alumnos a los temas, aún más de los alumnos que requieran de una atención especial, pues son a los que “si les va a costar mucho trabajo”.

Lo propuesto por la RES al respecto de la atención a la diversidad, coloca al docente en una situación compleja, intrincada y caótica. Esto, por un lado debe atender y cumplir con lo que la institución determina en el programa de estudio, a través de la continua actualización por medio de los TGA manejados bimestralmente acompañados del programa en el aula; y, por otro lado, la ausencia de elementos o información necesaria para atender a la diversidad, debido a que en los TGA ni en las Juntas de Consejo Técnico se aborda el tema:

Pues mira eh, en las juntas se hablan de mucha cosas muy diversas, pero a veces como que esas cosas no les dan mayor prioridad, porque como que

todo mundo tiene su tema en la junta. Entonces, como que son muchos temas a tratar y a final de cuentas no se llega a nada. (ANGE, E1, p.11, 27/10/ 2007)

La profesora manifiesta que en las JCT hay diversos temas a tratar, por ello no se llega a solucionar las diversas problemáticas que enfrenta la escuela. Generalmente, se tratan asuntos relacionados con el aprovechamiento académico de los alumnos, mientras que las temáticas de la atención a la diversidad no se abordan.

La información obtenida de las entrevistas, me permitió conocer la visión de la mayoría de los docentes, quienes al no contar con los elementos para apoyar académicamente a la diversidad de alumnos, creen que los alumnos con ciertas limitantes escolares sólo pueden aspirar a una escuela en la que se les prepare para desarrollar un oficio después de la secundaria, pues creen que los estudiantes con esas características, no podrán a llegar a desarrollar otras habilidades.

SAM, profesor de educación física, expone en la entrevista que en su asignatura uno de los principales objetivos es el de promover la integración de los alumnos a través de grupos de trabajo, debido a que son sus iguales quienes en ocasiones excluyen de manera tajante a aquellos que no tienen la condición física para desarrollar las actividades:

La cuestión de aptitud física pues tu sabes hay algunos que saben, tienen sus capacidades porque han trabajado desde primaria, hay otros que medio y otros que dé a tiro [sic] y son los que cuesta trabajo sacarlos. O sea, que traten de estar dentro. O sea que por lo regular son niños que no les gusta la actividad y por mismo tienen mala postura, tienen muchas enfermedades, son gente que todos los cortan en la actividad física, nadie los quiere. Entonces, aquí se trata que esa gente por lo menos se integre, pero es difícil, el chavo luego, luego “no, no, no, no ni me lo mande profe, porque ni se mueve”. Entonces, si es complicado. (SAM, E4, p.3, 28/01/08)

El entrevistado desarrolla un aspecto esencial para la atención a la diversidad: la integración de la diversidad de alumnos. Expresa que motiva a los

alumnos en la realización de las actividades físicas y promueve que todos los alumnos formen equipo en los que incluyen, muy a su pesar, a aquellos compañeros que no cuentan con las habilidades de sus compañeros. La *integración educativa*, es un concepto que se ha modificado con el paso de los años, hasta hace poco tiempo se le sustituyó por el de *inclusión escolar* y hoy en día ambos están inmersos en el de atención a la diversidad.

Los conceptos de integración educativa, inclusión escolar y atención a la diversidad han pasado desapercibidos por los docentes, quienes aún no terminan de comprender uno cuando la institución ya implementó otro distinto. Esta situación, ha creado conflicto, debido al desarticulado flujo de información por parte de la institución (SEP), quien no ha generado espacios adecuados ni cuenta con el personal preparado para la promoción y difusión de dicha información.

Hoy en día, los docentes de secundaria asisten a los TGA, espacios en los que se abordan sólo contenidos específicos de cada asignatura, y deja de lado, otros aspectos a tratar en los talleres, como es la atención a la diversidad. Esta situación lleva al docente a una serie de confusiones, como el atender a los requerimientos del programa de estudios para beneficio de su grupo, o atender a la diversidad de alumnos de acuerdo a sus características y necesidades.

CARE arguye que en los TGA se dan comentarios de los alumnos que presentan dificultades en la asignatura, y pone el ejemplo de la decisión que ha tomado una profesora en torno a la problemática del estudiante:

Una maestra dijo que tiene un chiquito que nada más lo aceptó, vaya pues, porque es su derecho a la escuela. Pero, que tiene una persona a lado de él que le esta copiando todo lo de la clase y, después se lo da. Y, él se pone a copiar, a copiar, a copiar al cuaderno y ya finalmente la maestra ya lo externó, o sea dice: “bueno, no puedo avanzar mucho con él, no puedo hacer nada por él, porque tengo que estarme encaminando con los demás”... “básicamente vamos a ponerles el seis” ¿por qué? Porque ellos lo que quieren es un papel para la escuela de oficios, es lo que quieren. (CARE, E3, p.4, 09/11/07)

Esta situación en la que se encuentra el docente, es el resultado de una saturación de alumnos por grupo (hay aproximadamente 45 alumnos por grupo) y el tiempo de atención es de 50 minutos por cada clase; así como la falta de estrategias que beneficie a la comunidad estudiantil. Asimismo, no hay sensibilidad hacia los docentes del tema de la atención a la diversidad por parte de las autoridades educativas, lo que refleja la ausencia de proyección de los docentes hacia sus alumnos, esto propicia la realización de un enorme esfuerzo para sólo aspirar a la obtención de “un papel para la escuela de oficios”.

La diversidad de los docentes muestra la singularidad de cada uno de ellos, incluye experiencias previas personales y profesionales, su personalidad, motivaciones, ideología. En consecuencia, la diversidad es inherente a todo grupo humano, y por ende al docente.

Entre docentes, casi no hay comunicación, cada quien [se relaciona] con sus más afines y, en ese entendido, nosotros a veces comentamos ciertas cosas; pero no, a final de cuentas el maestro está solo, él es quien debe diseñar, tiene que ver las necesidades y los problemas que se presentan en los grupos y los tiene que resolver él mismo. (ANGE, E1, p. 5, 27/10/2007)

ANGE refleja un aspecto que en nuestros días es muy visible entre los profesores: la soledad o “individualidad” con la que desempeña sus tareas cotidianas. En, esta individualidad está inmersa la falta de comunicación que he observado y que no permite el intercambio de ideas, opiniones ni sugerencias que contribuyan a favorecer a los alumnos pero, sobre todo, a la diversidad de alumnos. Una característica muy peculiar de los docentes en secundaria es el hermetismo con el que actúan algunos, se crea un círculo cerrado en el que sólo las personas con los que se sienten más afines pueden entrar. Esta situación impide el dar y compartir momentos o ideas que reorienten las diversas situaciones en las que se encuentran los alumnos, quienes terminan por asumir las consecuencias de la falta de comunicación y compañerismo de los mismos docentes.

2.3 La evaluación: entre lo sabido y la reforma

El momento actual en que se encuentra la evaluación marca un conflicto en el que se ven inmersos los profesores de educación secundaria; es una línea divisoria entre lo que constituye la forma de evaluar del docente y lo que la institución denota en la actualidad para desarrollarse con los alumnos.

Inmerso en el objetivo principal de la Reforma de Educación Secundaria se presenta, en el aspecto de la atención a la diversidad, un referente imprescindible en el quehacer del docente: la evaluación. En el apartado de la atención a la diversidad, señala que: *en algunos casos será indispensable atender de manera individual a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo a lo establecido en los programas de integración educativa, para analizar sus posibilidades de aprendizaje y evaluar las medidas adoptadas* (SEP, 2006, p.47).

A partir del análisis que realicé de las entrevistas, retomo un aspecto imperioso que realiza el profesor dentro de la escuela es la evaluación. En este apartado señalo los criterios que, de acuerdo a la experiencia del docente, son utilizados en el vivir cotidiano dentro de ámbito escolar. Señalo aspectos que a los profesores les permite cuantificar los aprendizajes en los alumnos, la forma en que dan cuenta de las habilidades alcanzadas o desarrolladas por parte de los alumnos dentro del aula y el futuro que vislumbran para algunos alumnos de acuerdo con sus características.

La evaluación, en distintos momentos educativos ha causado controversia, debido a que es un aspecto que el docente determina de acuerdo con su experiencia, a su didáctica manejada y a las sugerencias que en ocasiones le pueden brindar en TGA u otro momento o espacio que le permita actualizarse.

Los docentes de secundaria cuentan con un estilo propio de evaluación, el cual han implementado durante el tiempo que fue llevado a cabo el plan anterior, y

que a su parecer, les ha dado buenos resultados. Esta situación determina que los docentes, en su mayoría, economizan esfuerzos al diseñar acuerdos evaluativos que le permita medir el nivel de aprendizaje de los alumnos para así poder asignar una calificación. Varios profesores no consideran en sus alumnos: los procesos de aprendizaje que desarrollan, no discurren sobre las habilidades y capacidades con las que cuentan los educandos ni tampoco diseñan estrategias de enseñanza que propicie situaciones de aprendizaje.

Para dar cuenta de los aspectos antes mencionados, retomo de las entrevistas realizadas la cuestión referente a la evaluación como un tema abismal para atender a la diversidad, y determinante en cuanto al impacto socio afectivo que puede llegar a tener en los adolescentes. Un alumno con habilidades y características distintas a las del resto del grupo y, que encima de todo, obtenga evaluaciones reprobatorias es candidato para ser rechazado y etiquetado por sus compañeros, tanto como por los propios profesores, quienes pueden llegar a emitir un juicio que cause mella en los alumnos, al grado de considerar lo máximo a lo que puede aspirar un alumno con características distintas es a una escuela de oficios. CARE expresa el comentario realizado por una profesora:

[En una reunión los docentes expresaron] no puedo avanzar mucho con él, no puedo hacer nada por él, porque tengo que estarme encaminando con los demás. Y, entonces en ese aspecto muchos profesores lo externaron, "básicamente vamos a ponerles el seis"; ¿por qué? porque ellos lo que quieren es un papel para la escuela de oficios, es lo que quieren. Entonces, es básicamente lo que se ha manejado, que ellos no van a tener el tiempo para poderse los dar como debe de ser. (CARE, E3, p.3, 09/11/07)

Subestimar a los alumnos es una concepción de algunos docentes frente a la diversidad, otros no reconocen las habilidades con las que cuentan sus estudiantes, al grado de tener la concepción de que si sale por lo menos de la secundaria, ya es un avance. SAM, reconoce las habilidades físicas con las que cuentan sus alumnos, y les da el tratamiento para que accedan óptimamente al programa de la asignatura. Por esta situación, su forma de evaluar, comenta, no ha sido modificada de acuerdo al PEES: *porque nosotros estamos con base en el*

artículo 200 (SAM, E4, p.7, 28/01/08). El acuerdo especifica que Las actividades de desarrollo: educación física, educación artística y educación tecnológica se calificarán numéricamente, considerando la regularidad en la asistencia, el interés y la disposición para el trabajo individual, de grupo y de relación con la comunidad mostrada por el alumno.

El argumento de SAM referente a las prácticas de evaluación es que son las mismas por el acuerdo 200, y a los alumnos no se les puede evaluar de la misma forma:

La cuestión diferenciada es que cada alumno es diferente ¿no? Yo no puedo calificar a todos igual, yo no puedo calificar a todos igual sino en base a lo que yo veo que [hace el alumno] eso es una evaluación continua, en base a la clase. Yo veo claramente, yo hago mi evaluación si es mi opinión, o sea lo que voy tomando [lo que realicen] lo que se les deja que trabajo, veo su actividad aquí como van y el avance que van teniendo, en base a eso ellos también se van dando cuenta cómo van. (SAM, E4, p.7, 28/01/08).

La evaluación continua es una forma de verificar que el alumno ponga en práctica los conocimientos y habilidades que adquiere a lo largo del proceso de aprendizaje. Aunque, aún prevalece la forma de evaluar en la que el docente sustenta su calificación con la ejecución de una serie de ejercicios por parte de los alumnos en los que, muchas veces, no se mostraba el proceso de aprendizaje que realizaban para poder llegar al resultado. También, la evaluación se concentraba con la aplicación de un examen que definía si el alumno había “adquirido los conocimientos” durante el periodo, o no. La Reforma de Educación Secundaria señala que *La evaluación es un proceso continuo de obtención de información que no se reduce a la aplicación periódica de pruebas (SEP, 2006, p.53).*

[Mi método de evaluación] en primera [consiste en] obviamente dictar lo más esencial y hacer preguntas del cuestionarios para que los resuelvan los muchachos, y darles un cuestionario completo de todo lo que va a venir en el examen sobre el mismo tema, sin utilizar libros diferentes, sino del mismo libro ¿sí? Y, les doy un juego de batería de ¿qué será? 30 preguntas en el examen. El examen lo hago con pregunta respuesta. (HEGE, E5, p.7, 01/02/2008)

El entrevistado expone que su forma de evaluar no ha sido modificada de acuerdo a PEES (Plan de Estudios de Educación Secundaria). Los criterios de evaluación van apegados a la forma tradicional, y no así a lo que requiere en la actualidad la educación en nuestro país. La RES manifiesta que: *es necesario eliminar las actividades que no promueven el aprendizaje, tales como dedicar tiempos especiales a preparar a los alumnos para la resolución de “guías de estudio” que sólo sirven para memorizar información y pasar un examen* (SEP, 2006, p.53).

HEGE, es un docente al que ni la RES ni los TGA han logrado impactar, al grado que su forma de evaluar está sustentada en la obtención de resultados concretos. Parece no considerar las características individuales de los alumnos ni los procesos de aprendizaje; además, tampoco toma en cuenta los conocimientos previos con los que cuentan sus estudiantes. Al cuestionarle si su práctica evaluativa había sido modificada con la actual reforma, el docente responde lo siguiente:

Si, ¿en qué sentido? en que independientemente del examen, la calificación que saquen los muchachos [y si] van contestando adecuadamente, con eso ayudarles a que tengan una mejor puntuación para su calificación. (HEGE, E5, p.7, 01/02/2008)

En relación a lo que expresa HEGE en la entrevista, es notoria la gran distancia que existe, respecto a la evaluación en secundaria, entre lo sabido por los docentes al manejar su propio criterio de evaluación sin contemplar las diversas características de los alumnos, y lo que le presenta el PEES referente al tema de la evaluación y que si considera la atención a la diversidad.

GOPA, por su parte, dice en la entrevista que no lleva a cabo las sugerencias que brinda la RES respecto a la evaluación pues no le es funcional. Dicho por ella: *no, no porque son algunas sugerencias; pero, no se dan, no hay las condiciones para estas sugerencias [se llevan a cabo], no las hay* (GOPA, E2, p.17, 09/11/2007).

2.3.1 El docente y su actuar ante la evaluación

La evaluación es un aspecto esencial en la labor del docente. Es considerada por los profesores como una finalidad educativa que permite conocer si el alumno comprendió o no el tema, o si el alumno aprendió o no la lección vista en clase: *entre los alumnos si es diferente, la forma de evaluación conmigo si es la misma: tareas, ejercicios, participaciones y firmas, lo que yo les doy en clase, pero si les cambios los ejercicios lo que te decía, tengo que adecuar cada ejercicio a cada salón* (CARE, E3, p.11, 09/11/2007).

La entrevistada hace modificaciones de acuerdo a las características de los grupos a los trabajos y ejercicios, empero no a los alumnos que requieran de una atención más personalizada, debido a que no ha recibido la información requerida para ese tipo de acciones.

La forma de evaluar del docente denota elementos con los que cuenta como resultado de su implicación con los personajes y el escenario educativo en el que se desenvuelve. Es la consecuencia de la nula información que les dan a los docentes en los cursos y talleres de actualización, lo que propicia que evalúen con sus propios criterios a los alumnos con distinto rendimiento académico. *Yo, siempre he manejado un tipo de evaluación y esa evaluación pues me ha servido a ser flexible, porque se me facilita a mí y se les facilita a ellos* (ANGE, E1, p.5, 27/10/2007).

La profesora admite que no modificó su manera de evaluar, aún con lo que estipula la RES. Expresa que su forma de evaluar le permite ser flexible con los alumnos y brinda facilidades a ambos actores educativos al economizar esfuerzos. Los docentes continúan ejerciendo su propio criterio de evaluación, sin considerar los aspectos señalados en la Reforma de Educación Secundaria, la cual de acuerdo a cada asignatura, propone una serie de sugerencias para que sean evaluadas por los docentes y acordadas al bloque o tema que se aborde.

En el caso de ANGE, refiere que no ha leído las sugerencias de evaluación de la RES; sin embargo, expone que su propia evaluación es diferenciada:

Yo les propongo [a los alumnos] una evaluación desde el comienzo, y les digo que la evaluación puede ser flexible. Esto es que, por ejemplo, habrá meses que les aplique examen y habrá meses que no, porque me voy a basar 100% en sus trabajos. Yo les tengo que ir diciendo que en esta evaluación se va a manejar así, para que ellos ya lo contemplen y de esa manera este tengan que verse en que es lo que tienen que apurarse. Entones yo no, como que mi evaluación no es tan rígida, así como que sobre eso voy y no hay otra. (ANGE, E1, p.8, 27/10/07)

La profesora expresa su propia metodología para evaluar, la cual aún prevalece como algo propio, y suele ser satanizada por algunos los docentes como menciona GOPA:

Las recomendaciones pues “muchas gracias, pero mi método de evaluar se va apegando a la realidad, al momento”. Yo siempre he dicho que el docente mexicano requiere de una pedagogía mexicana individual, capaz de que le dé resultados individualmente al mismo maestro; es decir, cada uno de los maestros debemos de elaborar nuestra propia pedagogía, nuestra propia didáctica pero que nos de resultados. (GOPA, E2, p.17, 09/11/2007)

Evaluar no es asignar un número (calificación) a un esfuerzo realizado por los alumnos, evaluar es “medir” aquello que se considera “valioso”, en lugar de valorar lo que es medible. Ainscrow (2006) expone que:

El punto de partida para tomar decisiones acerca de qué información y evidencias se deben recoger para avanzar hacia una educación más inclusiva debería estar en una definición consensuada y evaluable de inclusión, lo que debemos hacer es buscar y recoger evidencias que nos permitan valorar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos. (Citado por Echeita, p.14)

Aún con las sugerencias que se dan para modificar la forma de evaluar, existen docentes que consideran su estilo particular, el que no pretenden alterar, y descartan la diversidad de opiniones, vivencias, conocimientos previos, destrezas y habilidades con las que cuentan los alumnos. Las “evidencias” que presenta el

profesor para evaluar a un alumno, recae en el resultado obtenido en un examen, en las participaciones durante las clases, que para ser válidas deben corresponder con lo que el profesor dio en clase, las tareas, investigaciones, trabajo en libro y cuaderno, sin descartar la conducta que presenta el alumno en el aula.

Llamó mi atención durante el análisis de las entrevistas, el punto de vista en cuestión de evaluación de un docente; quien asume ha asistido a los TGA y considera que se actualiza, pues con el tiempo la forma de dar clase también quiere evolucionar. En su criterio de evaluación considera los siguientes aspectos:

En primera pues obviamente este, dictar lo más esencial y hacer preguntas del cuestionarios para que los resuelvan los muchachos y, darles un cuestionario completo de todo lo que va a venir en el examen sobre el mismo tema, sin utilizar libros diferentes, sino del mismo libro ¿sí? y les doy un juego de batería ¿de qué será? 30 preguntas en el examen. El examen lo puedo hacer ya sea con este pregunta respuesta o pregunta y [por] tema. (HEGE, E5, p.6, 01/02/2008)

Observo una doble postura frente a la evaluación: por un lado la RES propone a los docentes llevar a cabo una evaluación continua que parta de los conocimientos previos con los que cuenta el alumno y que propicien un desarrollo integral. Además, la cotidianeidad con la que el profesor lleva a cabo el proceso de enseñanza, el cual repercute en una forma de evaluar tradicionalista y homogénea, no retoma las individualidades de los alumnos para perpetrar en el proceso de aprendizaje.

GOPA, por su parte, maneja una forma muy peculiar de evaluar en la que, de acuerdo a su respuesta, no concuerda con lo que indica la SEP*:

Yo califico lo que la Secretaría de Educación Pública regala, es decir, la calificación mínima para la SEP es cinco, o sea, quiere decir que el muchacho pues nada más viene por un punto y se acabó, y por ese aspecto todo mundo pasa. Yo no, yo les exijo de cero a cinco la disciplina, y de seis a diez, una serie de trabajos. De modo que la disciplina, desde el punto de vista pedagógico, no se puede calificar y yo estoy de acuerdo, yo asigno un número

* ARTICULO 5o.- La escala oficial de calificaciones será numérica y se asignará en números enteros del 5 al 10. ARTICULO 6o.- El educando aprobará una asignatura cuando obtenga un promedio mínimo de 6.

pero le asigno un número no antes de haber pasado por una especie de filtros, es decir, yo primero comparo ¿sí? comparo la disciplina y asigno un número; y ese comparación [sic] lo va a delimitar. (GOPA, E2, p.15, 09/11/2007)

GOPA, desde su punto de vista en desacuerdo con la SEP, exige a los alumnos un buen comportamiento para que les otorgue los cinco puntos mínimos que asigna la institución. Además, los alumnos deben cumplir con las actividades programadas para acreditar la asignatura. En atención a la diversidad, el profesor utiliza otra estrategia como forma de evaluar para los alumnos

Yo hago cierta distinción [a la hora de evaluar], discrimino de manera positiva si algún jovencito, no sé, no trae la tarea, siempre me está faltando, presenta algunos problemas que no sé, que creo debe parecer más de la atención que le doy al grupo pues vemos cual es el problema. Si resulta que el muchacho no tiene papás, tiene que trabajar, su situación económica es muy mala y aún así de manera consciente me saca un seis, misma que me saca el otro muchacho que es todo lo contrario, pues yo lo puedo subir a nueve o diez, yo discrimino. Entonces, si hago ciertas diferencias pero con base en los valores, que yo creo tener y, que pues valen, y pues me hacen valer porque yo creo los tengo, y siempre que no son pocos eh, modestia aparte, me ha ido bien en ese aspecto y en mi forma de calificar si, si tiene esa calidad o al menos ese dejo de calidad para poder llevar una evaluación. (GOPA, E2, p.15, 09/11/2007)

El profesor GOPA realiza una evaluación diferenciada con aquellos alumnos con los que se identifica, ya sea por sus rasgos físicos, bajos recursos económicos o porque contribuyen en la economía del hogar. No hace lo mismo con aquellos alumnos que obtienen bajas calificaciones, y que además “no tienen valores” o no los demuestran. El docente desarrolla una evaluación de acuerdo a las características de los alumnos, de sus actitudes y de los valores que trae de casa, él se considera una persona con valores firmes y de calidad.

2.3.2 La situación actual del docente ante la evaluación.

Una pregunta que me planteé en cuanto al tema de evaluación es ¿Si la evaluación del docente fue modificada con lo que señala la RES? A lo que uno de los docentes entrevistados responde en que ha cambiado de la siguiente manera:

En que independientemente del examen la calificación que saque, es ver como los muchachos van contestando adecuadamente este, y con eso ayudarles a que tengan una mejor puntuación para su calificación ... pues no, en evaluación casi no hay cambios este, yo creo que todos los maestros los hemos adaptado a eso porque son las mismas calificaciones en lo que sí es en, la es diferencia es he; antes se calificaba de cinco a diez y si pasaba el niño pues este se pasaba y no se reprobaba, pero ahora se ha pasado a ayudar a los muchachos a que tengan puntuaciones más para tener una mejor calificación. (HEGE, E5, p.7, 01/02/2008)

En la mayoría de los docentes persiste aún la evaluación más cuantitativa que cualitativa; además, del desconocimiento acerca de algunas estrategias que les permita dar cuenta del proceso de aprendizaje de los alumnos.

En entrevista, SAM propone una forma de evaluar distinta:

Lo que pasa es que no todos [los alumnos] tienen la misma capacidad; aquí no se califica el hecho de que si vemos una prueba, por ejemplo en atletismo en salto de longitud lo hace el que brinque más. No, aquí son cuatro fases: el que lo hizo bien, o sea, la mecánica aunque haya brincado un metro. O sea, no sacamos campeones. Aquí se califica el trabajo, que lo hayan entendido ¿sí? Es mi opinión. O sea Yo no puedo calificar a todos igual, yo no puedo calificar a todos igual sino en base a lo que yo veo que es una evaluación continua en base a la clase; yo veo claramente, y en base a eso yo hago mi evaluación ¿sí? es mi opinión. O sea, lo que voy tomando [es el] trabajo, veo su actividad aquí como van y el avance que van teniendo, en base a eso ellos también se van dando cuenta cómo van. (SAM, E4, p.7, 28/01/08)

Los criterios que utilizan ambos docentes, HEGE y SAM, son el resultado de la confusión de información por parte de la institución, quien a través de las autoridades educativas forjan su propio criterio para el desarrollo de una evaluación. La evaluación parte de las habilidades con las que cuentan los alumnos y les permita desarrollar otras nuevas, a lo que se le llamaría como actualmente lo hacen en primaria “desarrollo del competencias”.

El plan de estudios maneja una serie de sugerencias de evaluación, con la intención de dotar a los docentes de elementos que le permitan elaborar su planeación, encaminar las acciones a los aprendizajes esperados y, de esta forma evaluar los logros obtenidos en los alumnos.

Reflexión final

En este capítulo, describí las posturas de los docentes ante lo que ellos consideraron algo impuesto, la reforma de educación secundaria. Viven, expresan, manifiestan y comparten situaciones de las que aprenden y aprehenden con la diversidad de alumnos. El estar inmersos en grupos de 45 alumnos, aproximadamente, da cabida a la reflexión en y sobre la práctica de la forma en que los alumnos con diversas características pueden llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

Los profesores modifican su actuar cotidiano dentro del aula, son sensibles ante situaciones de exclusión pero, en ocasiones, sale de sus manos la inclusión de la diversidad de alumnos por la incongruencia entre lo que determina la institución y la realidad cotidiana que se vive en el aula.

CAPÍTULO III

Capítulo III. La atención a la diversidad como estrategia de aprendizaje.

Cuando el personal de las escuelas empiezan a implantar el modelo de aulas inclusivas, se da cuenta de que un elemento necesario y clave para el éxito es la colaboración entre los maestros o profesores, el resto del personal del centro, los padres y los alumnos. De hecho, sin esta colaboración, al educación inclusiva no llega a buen puerto, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela.

Janet.L. Graden & Anne M. Bauer

INTRODUCCIÓN

Las personas inmersas en el escenario académico llevan a cabo estrategias de atención a la diversidad que incluyen aspectos intrínsecos en la labor cotidiana del docente. Estas estrategias son planeadas y desarrolladas en distintos momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Dentro del aula, los docentes afrontan incertidumbres de la acción que realizan con la diversidad de alumnos. Para enfrentarlas hay que optar por dos vías: la primera es la conciencia plena que conlleva a tomar una decisión y, la segunda, es el uso de la estrategia. Según Morin, E.:

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que se deben ejecutar sin variación en un entorno

estable; pero, desde que haya modificación en las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. El escenario puede y debe modificarse según las informaciones recogidas, los azares, los contratiempos u oportunidades encontradas en el curso del camino. (2001, p.84)

Los profesores modifican continuamente su praxis a partir de la experiencia y características de sus alumnos, lo señale o no el programa. El profesor está en constante movimiento, en busca de momentos y acciones que permitan a los alumnos lograr un aprendizaje y, a su vez, dotar al docente de herramientas para la construcción de varios caminos que conlleven a la atención de la diversidad.

A lo largo de este capítulo daré cuenta de tres aspectos que se lleva a cabo en atención a la diversidad: el primero refiere acerca de las estrategias que el docente diseña y despliega dentro del aula; pero, sobre todo aquellas en la que enfatiza la forma en que atiende a la diversidad de alumnos con los que trabaja dentro del aula regular. Menciono el trabajo colaborativo como punta de lanza para la inclusión de la diversidad de alumnos; también, lo relato como una forma de organización entre iguales (ya sean alumnos o docentes).

Como segunda cuestión refiero el impacto que tienen las sesiones de gestión a las que asisten los docentes y que muestran el interés en la formación de sus alumnos, las habilidades con las que cuentan para diseñar y plantear situaciones de aprendizaje que incluyan a la diversidad de alumnos, la comunicación que se logra dar entre los profesores en el planteamiento de una problemática de los alumnos y el intercambio de opiniones para la búsqueda de la solución.

Finalmente, hablo de la injerencia que tienen los padres de familia en el rubro de la atención a la diversidad. Existe, sobre todo a nivel secundaria, un enorme distanciamiento por parte de los padres de familia en situaciones relacionadas con la educación de sus hijos, la causa de este distanciamiento es, en gran parte, por motivos de trabajo. Otra atribución a la ausencia de los padres es la indiferencia hacia el proceso de aprendizaje de sus hijos, por lo cual la

mayoría sólo asisten a la escuela cuando los profesores los mandan llamar motivados por algún problema conductual o bien, por bajo aprovechamiento académico del alumno. Todos estos elementos dan como resultado la mínima participación y colaboración de los padres de familia, en parte hacia sus propios e hijos pero, sobre todo, para la atención de la diversidad en la escuela secundaria.

3.1 Estrategias de trabajo en el aula

Los proyectos son estrategias didácticas para organizar el trabajo escolar favoreciendo la aplicación integrada de los aprendizajes. Para que sea exitoso, el trabajo por proyectos requiere una gran participación de los estudiantes en el planteamiento, el diseño, la investigación y el seguimiento de todas las actividades. Una de sus ventajas es que permite reconocer y aprovechar el conocimiento, las experiencias y los intereses de los estudiantes, y ofrece oportunidades para preguntarse acerca del mundo en que viven, además de reflexionar sobre su realidad. (SEP, 2006, p.48)

La reforma de educación secundaria señala una serie de aspectos a desarrollar en la que participan los alumnos, y que permiten mayor organización del trabajo docente. Éstos aspectos son estrategias que los docentes confrontan con la realidad existente dentro del aula, debido a las condiciones reales en que se lleva a cabo el trabajo (tiempo, espacios y gran número de alumnos matriculados), lo que permite que el docente diseñe sus propias tácticas en beneficio de la mayoría del grupo pero, no así, a los alumnos que requieren de una atención especial o adecuaciones en su planeación. Las estrategias que realizan los docentes son producto de su formación inicial, además, de los conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria profesional. GOPA basa su trabajo en clase a partir del manejo de los valores:

Yo estudio mucho la cuestión de los valores, principalmente en Formación Cívica y Ética, porque pone muchos ejemplos. Eh yo tengo una pedagogía un tanto cruel si usted quiere, toda vez que yo no trato a los muchachos como niños, porque no lo son. Los trato como adolescentes y utilizamos un léxico y una expresión similar a los adolescentes sin llegar a ofender; somos un tanto cruel porque mi método pedagógico es así, no es que sea cruel, sino es el único que me ha dado buen resultado. (GOPA, E2, p. 10, 9/11/07)

La reforma de educación secundaria ve a la escuela como institución social encargada de formar integralmente al alumno para que responda a los problemas sociales que enfrenta cotidianamente y que, además, actúe asertivamente en los compromisos con la naturaleza, sociedad, salud, vida y diversidad. Dentro de las *Características del plan y programas de estudio*, inciso g titulado *Incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura* menciona tres campos que permiten al alumno reconozca los compromisos y responsabilidades que le conciernen en su persona dentro de la sociedad. Uno de estos campos es el de formación en valores, que refiere:

A fin de que la escuela cumpla eficazmente con la tarea de formar en valores es imprescindible reconocer que estas interacciones cotidianas moldean un clima de trabajo y de convivencia en cuyo seno se manifiestan valores y actitudes explícita e implícitamente. Por ello, los profesores, el personal de apoyo y las autoridades de la escuela secundaria requieren poner especial atención al conjunto de prácticas que de manera regular dan forma a la convivencia escolar. (SEP, 2006, p.22)

GOPA, profesor de formación cívica y ética integra, como parte de su “método pedagógico”, el tema de los valores; lo considera estrategia de atención a la diversidad a los alumnos con distinta étnica, color o cultura. El sujeto entrevistado manifiesta aspectos intrínsecos que forman parte de su ser, y que enriquece con la experiencia diaria adquirida dentro del aula, estos talentos contribuyen a la disposición por parte del docente para atender a los alumnos de acuerdo a sus características individuales. GOPA denomina al método que utiliza en el aula como “cruel”, debido a la forma en que propicia que los estudiantes se reconozcan a partir de sus características físicas y socioeconómicas.

[El ser] morenitos, sienten a veces que son menos algunos de ellos ponen hasta abajo a sus padres: ya sean comerciantes, ya sean taxistas, ya sea conserje, ya sea guardia de seguridad, etcétera. Entonces, hay un dejo de sentirse menos, de minimizarse y, entonces, la forma de consensar a todo el grupo es poniéndole como ejemplo el que no debe sentirse menospreciado porque su papá es conserje ¿sí? porque su mamá es sirvienta, porque su papá es chofer ¿sí? (GOPA, E2, p.10, 9/11/07)

GOPA, docente de raíces humildes, encuentra cierta empatía en los alumnos que tienen rasgos similares a los de él, o bien, que han vivido alguna situación parecida al proceder de padres oriundos de alguna provincia de nuestro país, y que vinieron a la ciudad en busca de mejores oportunidades de vida. El profesor señala que utiliza los valores como la forma de poner en manifiesto el tema de la diversidad dentro del grupo.

El tono de voz en que [les] digo [acerca de la diversidad] como que les penetra a todos, a todos ¿sí? y bueno así yo considero que hablándoles como debe de ser ¡fuerte a los muchachos!, y las cosas diciéndolas como son reafirmamos el valor de la honestidad y sobre todo el valor de la humildad. El valor de la humildad no es agachar la cabeza. El valor de la humildad es sacar algunas cosas con todos nuestros valores, y cuando no estás de acuerdo con nosotros hay que defenderlo. Entonces, trabajamos el valor de la humildad para poder entrar a esta cuestión de las muchas formas de ser, de las muchas formas de conocer a los muchachos, es decir, de nuestra diversidad. (GOPA, E2, p.10, 9/11/07)

Distinto a la forma en que GOPA trabaja con la diversidad de alumnos, otros docentes lo hacen por medio del trabajo entre iguales, es decir, del trabajo en equipo que contribuye a desarrollar una serie de habilidades sociales, afectivas y amén de aprendizaje. Los profesores planean sus actividades encaminadas a alcanzar logros académicos y limitan el intercambio de opiniones entre los propios alumnos de acuerdo a los conocimientos previos con los que cuentan o de acciones que fomenten la cooperación entre la diversidad de alumnos. Echeita, refiere que *no pocas veces muchos profesores y profesoras parecen más preocupados por cómo desarrollan su enseñanza, al margen de si consiguen, o no, que los alumnos aprenden lo que está establecido* (2006, p.115)

3.1.1 Trabajo colaborativo. Apoyo entre iguales

La adolescencia es la etapa en que el sujeto adquiere habilidades. El trabajo entre iguales (alumnos) permite una mayor adaptación al ámbito escolar, propicia para la integración e inclusión de la diversidad o, de lo contrario, es el detonador de la exclusión de alumnos. ANGE, utiliza el trabajo en equipo como estrategia de apoyo entre iguales:

[Desarrollo] trabajos grupales, o sea, que interactúen entre sí, pero que los grupos no sean mayores de cinco. [Y] la gran mayoría [de estrategias] que utilizo son actividades, porque de esa manera yo siento que se retroalimenta el contenido y, aparte, pues se les hace interesante no tener que [estar] siempre memorizando, repitiendo. (ANGE, E1, p.3, 27/10/07)

ANGE ve el trabajo grupal como la forma en que los propios alumnos aprenden de ellos mismos. El rol del docente, quien participa como “líder” del trabajo colaborativo, permea en la inclusión de la diversidad de alumnos a través de una serie de “actividades” que permiten a los alumnos interactuar y, a la vez, procesar el aprendizaje. Respecto a la situación de aprendizaje en la que los alumnos adquieren elementos que le permite desarrollar sus habilidades, la reforma de educación secundaria promueve que:

La interacción con otros proporciona diversos beneficios a los alumnos, ya que favorece su sentido de responsabilidad y la motivación individual y de grupo para aprender, además de que promueve la tolerancia a la frustración, la iniciativa, la capacidad autocrítica, el sentido de colaboración, el respeto a los demás y la aceptación de los diferentes ritmos de aprendizaje. (SEP, 2006, p. 47)

SAM, profesor de la asignatura de educación física cuya finalidad es que el estudiante asuma una conducta de cooperación y tolerancia, suscita la atención a la diversidad por medio del trabajo colaborativo, que a su vez, permite la inclusión a través de los trabajos en equipos. Revela que el trabajo colaborativo lo utiliza para atender a la diversidad de alumnos en su clase.

Yo veo, de acuerdo a sus capacidades si [los alumnos] se llevan o no se llevan porque hay grupitos que luego se forman. Entonces, digamos, yo trato de darles libertad en ese aspecto para que trabajen ¿sí? pero también estoy pendiente ahí porque [algunos] se pasan [de] vivos ¿no? con los menos. Entonces, digamos si trato de [que incluyan a todos] que no [quieren] “pues como que no quieren” y pues órale [sic] y trato yo de estar ahí para integrarlos porque, pues los demás ya no los quieren [a sus compañeros] que son pocos ¿no? (SAM, E4, p.4 28/01/08)

El profesor en su discurso expresa una situación cotidiana dentro de la escuela secundaria, la exclusión de algunos compañeros de acuerdo a sus características. En este momento, la participación del docente es una pieza clave para fomentar la participación de todos los alumnos en las actividades académicas y, de esta forma, crear el ambiente y las estrategias que permitan atender a la diversidad. No obstante, el trabajo en equipo, o colaborativo, para algunos profesores es factor de indisciplina, desatención o juego, factores que impiden al docente el desarrollo óptimo de la actividad planeada, así como el control del grupo.

A veces se me juntan varios alumnos [que van mal] y los hago en grupito. Voy dejando otro trabajo para que lo vayan desarrollando en su casa y no aquí en la escuela porque no lo hacen. (HEGE, E5, p.9, 01/02/08)

La organización del trabajo dentro del aula crea una serie de actividades que favorece la buena convivencia entre el docente y los alumnos. El trabajo colaborativo, a través del trabajo con los otros, permite una mejor interacción en la que los alumnos desarrollan sus habilidades comunicativa, cognoscitivas y socioafectivas. Es una modalidad que procura que el alumno se desarrolle integralmente por medio del desarrollo y convivencia con sus iguales.

El trabajo colaborativo es una de las labores para llevar a cabo por parte de los docentes entre los alumnos dentro del salón de clases. El Plan de Secundaria 2006 refiere que la propuesta curricular del nivel:

Promueve la convivencia y el aprendizaje en ambientes colaborativos y desafiantes; posibilita una transformación de la relación entre maestros, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar, y facilita la integración de los conocimientos que los estudiantes adquieren en las distintas asignaturas. (p. 15)

Cada docente lleva a cabo, de acuerdo a su reflexión dentro del aula, el trabajo colaborativo con sus compañeros profesores, o bien, con los alumnos. El ejemplo de la profesora ANGE refiere lo que para ella es el trabajo colaborativo y la forma en que lo lleva a cabo con su grupo de asesoría y sólo dentro de su hora de tutoría.

He implementado las horas de tutoría para que ellos realicen tareas. La otra ocasión, hicieron una tarea de matemáticas y la apuntaban en el pizarrón para todos, y todos la iban copiando. Entonces, ellos mismos se iban corrigiendo “no es que esto falto por esto” y “es que eso no era así”. Entonces, yo dije “pues todos van a presentar ahora, [así] cuando tengan que entregar sus tareas [todos lo van a hacer]”. Entonces, como que siento que de esa manera se apoyan ellos mismos, se van corrigiendo sus errores y, aparte, como que siento que les gusta. (ANGE, E1, p.10, 27/10/07)

La profesora determina que el trabajo colaborativo es “ayudarse entre sí” para cumplir con las labores académicas. El trabajo colaborativo es la aportación que lleva a cabo un compañero dentro de un equipo. Basa su aportación en experiencias, comentarios, sugerencias y reflexiones sobre el trabajo a desarrollar.

3.1.2 Los docentes colaboran entre sí

La Reforma de Educación Secundaria enuncia que:

La interacción con otros proporciona diversos beneficios a los alumnos, ya que favorece su sentido de responsabilidad y la motivación individual y de grupo para aprender, además promueve la tolerancia a la frustración, la iniciativa, la

capacidad autocrítica, el sentido de colaboración, el respeto a los demás y la aceptación de los diferentes ritmos de aprendizaje. (SEP, 2006, p.47)

La promoción a la que hace referencia la RES va dirigida hacia los estudiantes de educación secundaria; pero, no logra el impacto deseado en los profesores, quienes aún no desarrollan las habilidades de relacionarse equitativamente con los alumnos. La forma de ser del docente, en ocasiones, no le permite brindar confianza a los sujetos con los que interactúa dentro del aula y, sobre todo, no existen tiempos ni espacios propicios para compartir puntos de vista u opiniones con los otros.

El trabajo colaborativo que promueve la Reforma de Educación Secundaria no sólo es determinante en los alumnos y profesores para mejorar la calidad educativa, contribuye a la iniciativa de optimar las condiciones de organización en el trabajo, mediante la participación activa que promueva un mejor contexto para el aprendizaje. Hargreaves afirma que: *lo que debemos de tratar de conseguir son verdaderas culturas colaborativas profundas, personales y duraderas”, que no se consiguen en dos días, aunque una cultura de colaboración es fundamental para el trabajo cotidiano de los docentes* (Citado en Echeita, 2006, p. 191).

El trabajo colaborativo entre docentes puede llegar a ser un arma de dos filos: por un lado es el momento que permite analizar y reflexionar sobre su actuar en el escenario académico y, a la vez, verse reflejados en el trabajo cotidiano de sus compañeros. Y, por otro, lado es propiciar conflictos entre profesores al sentirse agredidos o incomprendidos en el momento de recibir algún comentario o sugerencia sobre su labor cotidiana. Aludo la situación de los docentes con las cuatro tipos de cultura que refiere Hargreaves: el individualismo fragmentado en el que los docentes desarrollan su trabajo de forma aislada, el de balcanización en el que los docentes compiten entre sí al momento de tomar decisiones, de colegialidad impuesta que son los contactos no deseados entre profesores en el cual, además, el tiempo es escaso y de pocos resultados, o bien, el de colaboración auténtica (2006, p. 191).

La organización académica en las escuelas impide una colaboración auténtica entre los docentes, quienes por falta de tiempo y espacio desechan la intencionalidad de colaborar entre ellos para atender las demandas de la diversidad de alumnos. Contrario a lo que se ve en las aulas de secundaria, la reforma de educación secundaria señala:

El trabajo colegiado se transforma en un espacio necesario para compartir experiencias centradas en procesos de enseñanza y aprendizaje. Para una óptima operación de la propuesta curricular los maestros requieren intercambiar información al interior de las academias específicas, acordar con maestros de otras asignaturas, y compartir ayuda y apoyo para el logro de metas comunes. De manera adicional, el trabajo del colectivo docente se beneficiará profundamente con la información generada en el espacio de Orientación y Tutoría. (SEP, 2006, p.15)

Dentro de la escuela secundaria 66, según los profesores entrevistados, no se lleva a cabo el trabajo colaborativo de acuerdo a lo señalado por la RES. En la escuela no existen las condiciones favorables para beneficiar la labor de los sujetos, tal es el caso de la falta de tiempo y espacios propicios:

Entre docentes, casi no hay comunicación, ahora sí que cada quien con sus más afines y, en ese entendido, nosotros a veces comentamos ciertas cosas. Pero no, a final de cuentas el maestro está solo, él es quien debe diseñar, tiene que ver las necesidades y los problemas que se presentan en los grupos y los tiene que resolver él mismo. (ANGE, E1, p.5, 27/10/07)

Lo que expresa ANGE es una situación generalizada en la secundaria. La falta de tiempo y espacio para confrontar opiniones o buscar en colaboración la solución a las problemáticas, es causa de ruptura de los canales de comunicación entre docentes. Aún, con las modificaciones en la RES, los profesores no tienen espacios determinados para el intercambio de información y los existentes en las juntas de consejo técnico no son suficientes debido a que son utilizadas para abordar aspectos generales de los estudiantes o información que las autoridades superiores pretenden dar a conocer a los docentes, lo que propicia que en la "orden del día" sólo se aborden temas específicos de la escuela, resultados académicos y problemas conductuales de los alumnos.

GOPA, expresa la visión que tiene del trabajo colaborativo que realizan los docentes en atención a la diversidad.

Generalmente, cuando un muchacho tiene problemas, o un grupito de muchachos tiene problemas nosotros [los docentes] lo platicamos en pasillos, no tenemos tiempo aquí [en la escuela] a veces para eso, para trabajo colegiado. Aunque, hay algunos maestros que si tienen horas de trabajo colegiado [pero] aquí no se aplica eso, aquí el trabajo colegiado lo tiene como que es todo el servicio y hay que ir a cubrir un grupo; nos juntamos tres, cuatro maestros a discutir que problemas hay para con ese grupo, de [tal] manera que la solución o alguna estrategia de asesoría [para] con este muchacho la damos sobre pasillos o a la hora del receso [hacemos] algunos comentarios. (GOPA, E2, p.7, 09/11/07)

A pesar de las modificaciones realizadas al plan de educación secundaria, aún los profesores utilizan su “tiempo libre” para la planeación y realización de actividades académicas, en cubrir los grupos de aquellos profesores que llegan tarde o solicitan día económico. La ausencia de docentes a lo largo de la jornada escolar en la escuela secundaria es notable, ya que aún con tres prefectos no es suficiente para cubrir la ausencia de los profesores. GOPA junto con otros compañeros buscan los espacios, aunque sean breves, para tratar temas relacionados con sus alumnos. CARE, por su lado, arguye su sentir respecto al trabajo colaborativo entre docentes:

Se supone que el colegiado es para que te reúnas con los profesores del grupo y, para que veas, los problemas que hay. Pero, no coincides, no coinciden; porque en lo que yo tengo colegiado la otra maestra tiene tutoría, o tiene clase y, entonces, la única conversación-espacio que tienes es el pasillo en lo que te trasladas; y eso nada más de decir este ¿cómo estás? Bien, mal ¿Cómo está el grupo? ¿Quién te falla? ¿Quién no te falla? O rápido el problema central “este niño está causando problemas, este niño está fallando, este niño está así; así de pasillo, nada más rápido porque no siempre está el espacio por los cambios de horario. (CARE, E3, p.8, 09/11/07)

Lo expresado por ambos docentes, denota la ausencia de organización por parte de las autoridades escolares, así como una falta de visión de la realidad que se vive en las escuelas por parte de la institución, lo que propicia una enorme incongruencia entre la institución y lo que propone para ser llevado a cabo por los

docentes. Actualmente, y debido a la reforma de educación secundaria, existe un gran faltante de “recursos” (docentes) en las escuelas que permitan llevar a cabo satisfactoriamente con el PEES.

Aunado a esto, el tiempo de traslado de los docentes de un grupo a otro es mínimo, en ocasiones va de dos a tres minutos, pues los grupos están juntos y, cuando los grupos están más alejados, el tiempo de traslado propicia que vayan con prisa y el tiempo de clase se acorta, lo que también se vuelve un impedimento para compartir información entre profesores acerca de los alumnos. HEGE indica que los profesores: *casi todos [los docentes], todos estamos inmersos en esto y este, todos nos ayudamos y apoyamos* (HEGE, E5, p.5, 01/02/08).

A lo largo del ciclo escolar se llevan a cabo diversas reuniones de docentes: las Juntas de Consejo Técnico (JCT) en las cuales se abordan temas relacionados con el desempeño académico de los alumnos, avisos generales por parte del sindicato, acuerdos por parte de los docentes para atender alguna problemática, problemas conductuales de los alumnos, entre otras situaciones; también, se llevan a cabo bimestralmente los Talleres Generales de Actualización (TGA) a los cuales asisten los profesores de toda la escuela a la sede que le corresponda por zona y por asignatura. Ahí, los conductores abordan temas, estrategias y sugerencias por bloque de las distintas materias que les son proporcionadas a los profesores.

Bimestralmente, se llevan a cabo Juntas de Evaluación, en las cuales se dan a conocer a los profesores los resultados académicos obtenidos por grupo y por asignatura. En esta reunión analizan los parámetros y buscan de manera general alternativas que contribuyan a mejorar los promedios grupales:

Pues, más que nada en las juntas que se llevan a cabo se comentan, o sea, de ciertos alumnos que les cuesta un poco de trabajo para integrarlos, pero digamos este pues cada quien ahora sí que de acuerdo en su materia la forma de integrarlos ¿no? Yo puedo comentarle “yo hago esto, el otro...” pero mi actividad es diferente, ellos tienen actividades en el salón más pasivo, a mí se me hace más fácil aquí porque interactúan un poquito más fácil por el espacio ¿no? (SAM, E4, p.5, 28/01/08)

Sam expresa que de acuerdo a la asignatura que impartan, los docentes crean sus estrategias de atención a la diversidad, a algunos les cuesta más trabajo propiciar la integración en sus alumnos, por lo que las sugerencias no pueden ser compartidas. Relaciono esta situación con lo que ocurre en los Talleres Generales de Actualización, en dónde los facilitadores comparten información con los profesores de forma generalizada, pero muchas veces no es aplicable por las particularidades de cada centro escolar.

Los profesores asisten a las sesiones de gestión con la finalidad de que les presenten nuevos elementos, para así aterrizar los contenidos de su programa de estudio por medio de actividades que impacten en el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, hay quienes ven los TGA como una pérdida de tiempo en las que ni los mismos facilitadores saben o tienen control sobre los temas de los bloques trabajados.

En los TGA no se aborda el tema de la atención a la diversidad. A HEGE le parece que el tema debido a que: *es muy importante, es muy importante llevar a cabo las indicaciones que dan las autoridades para el mejoramiento de los alumnos*. Pero, al preguntarle sobre el tiempo que se le destinaba al tema de la atención a la diversidad respondió: *pues no, no recuerdo* [cuanto tiempo se le es asignado al tema] (HEGE, E5, p.5, 01/02/07).

El tema de la diversidad, aún continúa sin alcanzar grandes resultados en gran parte del magisterio, no es un tema “importante” para los profesores, en el caso de la secundaria 66 para él director, lo que propicia que no se le asigne el tiempo, espacio o valor pertinente para ser tratado en las diferentes reuniones de los profesores.

El maestro [director] está trabajando mucho con el asunto de concientizarnos en formar un equipo, trae mucho el aspecto empresarial, que todos somos una empresa, que debemos colaborar todos, que cada quien su función, cada quien su trabajo ¿no? Tu lo puedes interiorizar, tu lo puedes entender, pero los demás [profesores] a veces no y eso te coarta, pues te hace limitarte en ciertos comentarios, en limitarte ciertas propuestas ¿por qué? porque a veces

no se prestan al diálogo, no se prestan al diálogo y mejor mantener la fiesta en paz ¿no?, la verdad. (CARE, E3, p.9, 09/11/07)

El que las autoridades académicas modifiquen la concepción que tienen del tema de la diversidad lograría alcances y beneficios de una educación inclusiva, son la punta de lanza para que la comunidad adopte la idea de beneficiar el trabajo académico en apoyo a la colaboración entre toda la comunidad escolar. CARE menciona la situación que vive actualmente la secundaria al contar con un nuevo director que intenta desarrollar el trabajo en equipo utilizando un modelo “empresarial”. Esta idea, al igual que la de una nueva reforma, ha roto esquemas en los docentes quienes, además, no aceptan la idea de colaborar con los demás porque “no se prestan al diálogo”.

En una reunión de profesores, el o los puntos centrales se ven extraviados al polemizar los actores involucrados su inconformidad ante un determinado tema sin una correcta dirección. ANGE, explica su nula participación en las sesiones de gestión de la escuela.

La verdad es que yo casi no tengo participación [en las reuniones]. Entonces, en ese sentido tal vez no le doy esa importancia [del tema de la atención a la diversidad]. Y, entonces por ejemplo a mí me gusta mucho también escuchar lo que ellos [los profesores] piensan, porque también no me gusta mucho polemizar. A veces caen [los profesores] en las necedades. Entonces, eso es algo que como que me irrita, o sea, realmente no me dan ganas como que de participar. (ANGE, E1, p.6, 27/10/07)

La profesora manifiesta nuevamente el ambiente que se crea en las juntas que se lleva a cabo en la escuela, dentro de las cuales el tema de la atención a la diversidad no se considera como un punto a tratar para beneficio de la comunidad educativa. Asimismo, la postura que asume la profesora de no importarles el tema de la atención a la diversidad aunada a la de ser espectadora de la polémica que se da entre los profesores, me permite entender que la profesora, a pesar que tiene cinco años de labor docente en el magisterio, ha ido adquiriendo los mismos

patrones conductuales que los docentes con más antigüedad, al esperar que los demás den solución a las problemáticas de la escuela.

El análisis de esta situación me permite ver que la institución consiente que los actores educativos tomen una postura ante cierta situación académica, la cual al no ser modificada llega a tipificarse en su ser profesional que difícilmente, y después de mucho tiempo, el docente puede llegar a modificarlo o bien a reemplazarlo.

La ideología que predomina en el actuar de los profesores se deriva de la propia experiencia y, además, de la información que les facilitan en algunos talleres generales de actualización. Tal es el caso de HEGE, quien en la entrevista refiere que asiste a los cursos que imparten para estar actualizado de acuerdo a lo que requiere la modernidad:

Yo últimamente he ido a todos los cursos que me han enviado para estar más actualizado, y así poder manejar mi materia más acuerdo a lo que está pidiendo la modernidad. [el tipo de información para la atención a la diversidad] pues es muy amplio y a la vez muy ambiguo lo que nos han manejado, porque es muy bonito escucharlo al maestro en un aula, pero ya para darlo en el salón, pues muchas veces no se puede llevar a cabo ni en todos los salones lo mismo porque no todos los alumnos tienen la misma capacidad. (HEGE, E5, p.4, 01/02/08)

Para el profesor, la información proporcionada en los cursos a los que asiste no corresponde con lo que se vive dentro del aula en la que existen, según él, alumnos con distinta capacidad, lo que ve como un impedimento debido a que “no se puede llevar a cabo ni en todos los salones lo mismo”. Percibo en la respuesta del docente, una esperanza en los cursos para homogenizar las clases, situación que crea conflicto con lo que señala la Reforma de Educación Secundaria referente a la metodología propuesta para el docente dentro del aula.

CARE, por su lado, expresa la estrategia que utiliza para atender a la diversidad:

[en una] niña me dedique a checarle que era lo que decía su mamá que tenía [y] pues leyendo lo que según era déficit de atención y pues la niña no, no me

da a mí ningún dato que algo falle. Tiene problemas en cuanto a atención y retención de un procedimiento a corto plazo, te lo da rápido; pero si yo se lo pregunto al día siguiente se le olvidan ciertas cosas, ya ves que eso no es déficit de atención para mí, no es déficit de atención. Y, en ella si me puse así como que a estarla observando. De los demás alumno no hay problemas muy severos, más que nada son de conducta, son conductuales muchos este conductuales rebeldes, groseros, contestones, ese es el problema qua ahorita hay con este con ellos con los muchachos; pero no, así de otro aspecto específico no. (CARE, E2, p.5, 09/11/07)

La estrategia utilizada por la profesora es a través de la observación y búsqueda de información de algún caso específico. Denota el interés que tienen los profesores por conocer acerca de las distintas problemáticas que presentan sus alumnos dentro del salón de clases, alguna discapacidad o bien, el origen de los problemas conductuales que presentan los adolescentes.

3.2 Los padres de familia en atención a la diversidad. ¿Asisten los padres a la escuela?

El tema de la atención a la diversidad puede llegar a entenderse como algo que concierne sólo a profesores y alumnos dentro del contexto educativo. Dentro del escenario académico, se observa la enorme ausencia de los padres de familia quienes limitan sus visitas a la escuela a acudir sólo cuando son requeridos por el profesor a través de un citatorio o, algunos de ellos, bimestralmente a firmar la boleta de las calificaciones y, en caso de ser necesario concertar una cita con algunos profesores con los que su hijo tenga problemas académicos.

Los docentes experimentan el trabajar con alumnos cuyos padres, en muy contadas ocasiones, asisten a la escuela. Si bien la reforma refiere que: *Los aprendizajes esperados también son un referente importante para mejorar la comunicación y colaboración entre docentes, estudiantes y padres de familia.* (SEP, 2006, p.20).

Los padres de familia más que apoyar, se apartan sigilosamente de lo concerniente a la formación y educación de sus hijos. Una situación contradictoria vivida en la secundaria es que regularmente asisten los padres de aquellos alumnos que no crean problemas y, además, llevan un buen promedio académico.

Los padres asisten a la escuela de las dos formas [vienen por sí mismos y se solicita su asistencia]. Hay veces que el papá del chico del que no da lata es el que viene más a preguntar por su niño, y que el papá del niño que es muy latoso o que no pone atención no viene entonces hay que estarlo citando. (HEGE, E5, p.6, 01/02/07)

HEGE expone lo que frecuentemente se observa en la escuela, la explicación que dan los padres más usual, es que trabajan y no les permiten ausentarse; tienen otros hijos que atender o no le dan importancia a la situación. Los padres que acuden de manera más constante son aquellos, cuyos hijos, no llegan a tener problemas académicos y sólo van los papás a ver que todo esté en orden con la educación de sus hijos. CARE reseña que la constante incompatibilidad de tiempos para tratar los asuntos referentes de los alumnos no sólo es entre docentes, también entre padres y profesores:

Sigue siendo un problema porque tú tienes que mandar citar a los papás y, si tú les mandas citar, ellos no pueden o no vienen y cuando tú no puedes, o tienes clase, ellos quieren venir y quieren que los atiendas y se vuelve caótico. Y, luego no nada más es tu grupo de tutoría, sino los otros dos grupos que son de clase ¿no? (CARE, E3, p.10, 09/11/07)

El tiempo en la escuela secundaria nuevamente es un factor que determina la participación de los personajes involucrados en la vida cotidiana de la institución. Si a las actividades que ya he referido desde el apartado anterior que desarrolla el docente dentro de su jornada laboral en la secundaria, le agrego el tiempo que destina para atender a los padres de familia cuando lo solicitan, se vuelve aún más complicado cumplir con las metas fijadas al inicio del ciclo escolar.

Regularmente, el día de la junta de evaluación, las escuelas asignan mayor tiempo a la junta de evaluación (firma de boleta) para que los profesores lleguen a

algún acuerdo que sea necesario con los padres de familia o sean aclaradas ciertas situaciones. En el caso de la secundaria, objeto de estudio de esta investigación, el nuevo director ha modificado la regla, al limitar el tiempo de la reunión con los padres a una hora, por lo que CARE explica:

Si se tiene que tomar [el tema de la atención a la diversidad], [pero] nada más nos dan una hora. Antes te podías tomar un poquito más de tiempo, pero ahora ya no. Ahora ya nos limitan más y entonces ahora todo eso te reprime, yo siento, te reprime. Una hora de junta, de las dos a las tres de la tarde. Y, tu sabes cuándo hay una junta los papás quieren solucionar todo en un solo día y de veintitantos o treinta y tanto papás o sea, te haces bolas y dices “a quién le doy la respuesta ¿no?” y tienes que dar otro espacio por lo mismo de que no hay una coordinación adecuada en tiempos, eso es lo que pasa. Sí se tiene que tomar [el tema de la atención a la diversidad], pero si en este caso se tomó así rapidito muy, muy rápido y remitiéndonos al guión de juntas que nos dio el profesor. (CARE, E3, p.12, 09/11/07)

CARE menciona que el tiempo asignado a la reunión con los padres es muy poco. Además, no les permite atender otro tipo de temas relacionados con las problemáticas de los adolescentes pues ya se les proporciona, por parte de dirección, un guión que de no seguir no les permitiría concluir la reunión en la hora estipulada. De ahí que la profesora entrevistada, arguye que los padres buscan otros espacios para atender las situaciones ocurridas con sus hijos.

Llegó un momento en que [la junta de evaluación] se tornó algo estresante, porque imagínate “que no llegaban todos, que dónde estaban los demás”, pues era algo lógico de pensar ¿no? Los papás están con nosotros, nos están esperando, quieren una respuesta ¿no? Y ya pidieron ese día [en el trabajo], pues es el tiempo que les vas a dar ese día, no hay de otra. (CARE, E3, p.10, 09/11/07)

Los padres de familia de la escuela de investigación, en su mayoría, laboran como: trabajadores manuales, domésticos y porteros de la zona de Polanco, Lomas de Chapultepec, Defensa Nacional; motivo por el que la oportunidad para asistir a la escuela es limitada. La organización de la escuela no brinda la oportunidad a los tutores (asesores de grupo) de aprovechar la tarde para tratar las problemáticas de los alumnos con los padres de familia, esto repercute en el

aprovechamiento académico de los alumnos quienes notan la ausencia de sus padres y lo toman como justificación para no cumplir con sus deberes escolares. El rol que juegan los padres de familia en la formación integral de sus hijos lo señala la reforma de secundaria dentro del aspecto de formación de valores, refiere la colaboración que los padres tienen en el proceso de aprendizaje: *Es un proceso que se da en diversos momentos de la experiencia escolar y se expresa en las acciones y relaciones cotidianas entre maestros, alumnos, padres de familia, personal de apoyo y autoridades escolares.* (SEP, 2006, p.22).

SAM, manifiesta que no tiene contacto con los padres de familia, tal vez por la asignatura que imparte, las veces que cita a los padres de familia es para tratar particularidades de los alumnos, y casi no aborda el tema de la diversidad con ellos. *No, casi no [abordo el tema]. Eh solamente cuando es más ni al inicio de año que debe de haber una junta para la materia no, no la llevamos a cabo, pero esa sería conveniente ¿no?* (SAM, E4, p.6, 28/01/08).

El profesor sugiere que se realice una junta al inicio del ciclo escolar para tratar y dar a conocer a los padres de familia el tema de la diversidad, debido a que son ellos lo que más desconocen acerca del tema. Lo que es una realidad es la ausencia de la participación de los padres de familia para lograr una educación de calidad, la cual no sólo corresponde a la escuela, sino a las comunidades y a los padres que pretendan una mejor forma de vivir. Sttrully, et.all, refieren que:

[la educación de calidad] afecta a los niños que se desarrollarán en una sociedad más integrada y comprensiva en la que se incluya y se acoja a *todos* los niños, se apoyen y se faciliten las interacciones entre ellos, en la que se pretenda que aprendan todos los niños, en la que *todos* los adultos se entusiasmen cada año con sus nuevos estudiantes y en la que los directores agradezcan que se envíe a un niño a su escuela (las cursivas son del texto) (Citado en Stainback, 1999, p. 228)

3.2.1 La noción de atención a la diversidad en los padres de familia

En la escuela sólo se aborda el tema de la diversidad entre docentes y alumnos, para los padres de familia el concepto resulta desconocido, debido a que en las reuniones en que interactúan los padres de familia y los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje no hay tiempo ni espacio para promover el tema entre toda la comunidad educativa. Hay una serie de factores que impiden la promoción de la atención a la diversidad como es la incompatibilidad de tiempos, espacios y, ocasionalmente, falta de interés en el tema.

Los profesores entrevistados expresan que no existe apoyo por parte de los padres de familia, y la labor que realizan para atender a la diversidad de alumnos es solamente de los docentes. Además, existe un enorme desconocimiento por parte de los padres hacia el tema, así lo expresa CARE:

Básicamente, [los padres de familia] toman en cuenta, según ellos, [el tema de la atención a la diversidad] con problemas conductuales: los latosos, los groseros, los que ya hicieron alguna travesura. Para ellos eso es diversidad, que no trabajaron, que no cumplieron. Y, a los alumnos que supuestamente llegan a estrellas ellos piensan que todo está bien, sin saber qué es lo que está pasando por su interior, por su cabeza o que es lo que está aconteciendo ¿no? Pues también eso entra dentro de la diversidad. Si participan, pero básicamente más, se consideran más los que son alumnos problema diríamos entre comillas. (CARE, E3, p.13, 09/11/07)

CARE explica que los padres de familia mantienen la concepción que diversidad es igual a problema conductual. La diversidad dentro de la escuela es entendida como una cuestión de hábitos, comportamientos y formas de ser de los alumnos. Como lo expresa la profesora, los padres no conciben las situaciones por las que atraviesan los alumnos debido a su etapa de vida.

Asimismo, no sólo existe desconocimiento por el concepto de atención a la diversidad por los padres, algunos profesores aún permanecen inertes ante la nueva cultura inclusiva de atender a la diversidad de alumnos dentro de la escuela regular, sin importar sus características físicas, religión, etnia, etc. Muestra de ello es ANGE, quien asume que el término diversidad se relaciona con: *tú me dices*

por ejemplo de los niños con, con (...) niños especiales ¿no? (ANGE, E1, p.7, 27/10/07).

Algunos docentes en la escuela regular, relacionan el concepto de atención a la diversidad con el de discapacidad o necesidades educativas especiales (nee). Esta concepción no se modifica en los momentos y espacios pertinentes de reuniones entre docentes, lo que propicia que la información correcta no sea transmitida a los padres de familia.

Si se les hace hincapié a los papás de que algunas cuestiones que son de manera individual [problemáticas], que mucho de lo que ellos traen, depende de la casa ¿este? los comportamientos que son de una manera grupales o ya si se presenta una situación más delicada pus [sic] hay que mandar llamar al papá para que se presente ¿no? Creo no puedo juzgar a todos por igual ¿sí?, tengo que ir viendo quienes son los problemáticos. (ANGE, E1, p.8, 27/10/07)

La entrevistada vincula los hábitos y conductas aprendidos por los alumnos dentro del seno familiar con lo que maneja la RES como atención a la diversidad. Acude a los padres de familia cuando él o los alumnos se encuentran inmersos en una problemática en la que necesita el apoyo de los padres. Además, la profesora argumenta que a través de la observación establece si los alumnos son problemáticos o no lo que determina una atención personalizada.

Reflexión final

La concepción con la que inicie esta indagación acerca del trabajo de los docentes me llevaba a creer en su mínima disposición y conocimientos para atender a la diversidad de alumnos. Creía que eran ellos los que mostraban resistencia a los alumnos con diversas características y que, lo único que tenía que hacer era realizar lo que refería la SEP.

Y es a partir del análisis de las entrevistas que reconozco la labor del docente quien, a pesar de las condiciones académicas, denota en su praxis su función como líder en el proceso de aprendizaje de la diversidad de alumnos. Son ellos los que propician subjetivamente que el trabajo dentro del aula repercuta en los alumnos, de tal forma que se refleje en una educación de calidad.

La intención de realizar un trabajo colaborativo está latente, no buscan un trabajo individualista (el cuál se da por añadidura) sino que está en el intento por trabajar con sus iguales en beneficio de la comunidad educativa. Son las condiciones deplorables en que llevan a cabo su labor docente que los ponen de espaldas contra la pared. El dinamismo del docente le permite crear sus estrategias de atención, las cuales de contar con el apoyo de las autoridades educativas y padres de familia favorecerían la creación de una comunidad educativa cuyo objetivo sea la inclusión de la diversidad de alumnos.

Un aspecto que no aún no se fortalece en la educación de nuestro país es el trabajo colaborativo. La colaboración entre todos permite la unión de ideas para lograr un fin determinado; por eso, se requiere de la participación de todos los personajes que integran la comunidad educativa dentro del escenario principal, la escuela.

CONCLUSIONES

Conclusiones

En este apartado expreso un análisis de la indagación que realicé. Lo distribuyo de la siguiente manera: acerca de la metodología, posteriormente planteo mis reflexiones finales en la que expongo: las experiencias del docente en atención a la diversidad, el significado de la atención a la diversidad, el trabajo colaborativo en atención a la diversidad, acciones de atención a la diversidad a partir de la práctica docente y en relación con el discurso oficial y, finalmente, factores que promueven la formación de comunidades inclusivas en la escuela secundaria

Acerca de la metodología

La experiencia que adquirí en el transcurso del estudio de maestría me permitió adentrarme en el proceso que conforma la práctica cotidiana del docente y la forma en que ésta se modifica. Además, de las experiencias de subjetivación vividas por los docentes en atención a la diversidad. El trabajo me permito hacer un análisis de mi propia práctica docente como profesora de educación especial, la cual no me era muy clara hasta antes de ingresar a la maestría, además, de mi labor como profesora de educación secundaria.

El tema de indagación no es el mismo con el que inicié mi trayecto por la maestría. En ese entonces no tenía claro el trabajar con alumnos o sólo con profesores. Además, mi anteproyecto era una maraña de ideas aún sin aterrizar. Posteriormente, una vez definidos los objetivos del trabajo, seleccioné a los sujetos que participarían en mi indagación, aunque algunos profesores se negaron a proporcionar información a través de la entrevista.

Llevé a cabo el trabajo empírico con profesores con los que compartí experiencias de alumnos con discapacidad cuando formé parte del equipo de USAER. De los profesores entrevistados, que fueron 6, uno me dio la entrevista en su hora de clase (educación física), los demás utilizaron su hora de colegiado (antes llamada hora de servicio). Tuve en mente trabajar las entrevistas con más profesores pero, su tiempo era muy limitado, llegaban justo a su hora de clase y se retiraban al finalizar su jornada. Hubo dos profesores que me citaron en varias ocasiones y no asistieron al lugar ni a la hora acordada.

Con tres docentes, CARE, GOPA y ANGE realicé dos entrevistas, de las cuales, sólo utilicé la segunda debido a que el guión y la temática estaban más relacionados con el proyecto de indagación. Inicié el proceso de transcripción, análisis y categorización de las entrevistas, en este arduo trabajo fui apoyada por

compañeros de grupo y asesor de tesis. Un aspecto que reflexiono a partir del material empírico es que el tema de la atención a la diversidad no sólo incumbe a los docentes, alumnos y padres de familia. La indagación puede ampliarse a sujetos que forman parte de gremio como autoridades educativas (llámese director, jefes de enseñanza, facilitadores de los TGA, inspector de zona, etc., sin olvidar el rol fundamental de los padres de familia.

Reflexiones finales

A continuación me permito hacer una reflexión final del trabajo que aquí presento. Expongo los objetivos de la indagación, respondo las preguntas iniciales y niego o reafirmo los presupuestos de la indagación.

Las experiencias del docente en atención a la diversidad

El tema de la atención a la diversidad, definido así en la reforma de educación secundaria, crea condiciones de aprendizaje entre los estudiantes; permite la convivencia y, sobre todo, consiente la integración de alumnos con características diferentes al aula regular. Un primer objetivo de la indagación fue el dar cuenta de la manera en que los docentes atienden a la diversidad en la secundaria. Las mociones de los docentes para trabajar con a la diversidad se vinculan con su práctica cotidiana, con las vivencias de las que forma parte y que construye en colaboración con los alumnos y otros colegas. Los docentes llevan a cabo su usanza a partir de tres momentos fundamentales:1) la formación inicial 2) la práctica cotidiana y 3) la información institucional.

Un aporte de la indagación es el que la institución crea perspectivas para atender a la diversidad con la intención de elevar la calidad de la educación, a partir de los conocimientos con los que cuentan los alumnos. Asimismo, es la institución la que a través de las sesiones de trabajo con los docentes, da por

hecho que la diversidad de docentes cuenta con los elementos y estrategias para detectar y atender a los alumnos de acuerdo a sus características y necesidades especiales debido a su experiencia laboral.

Un aporte desde lo cotidiano es el posicionamiento del docente entre el ser (lo que se vive en la práctica cotidiana) y el deber ser (lo que señala la institución). En el discurso de los entrevistados vislumbré el actuar de los sujetos en atención a la diversidad movidos más por las experiencias adquiridas con los alumnos dentro del aula que por los elementos institucionales proporcionados en sesiones de gestión escolar como son las juntas de consejo técnico, talleres generales de actualización, cursos de actualización, etc.

A manera personal infiero el desvinculo que existe entre la práctica del docente y la postura de la institución en torno al tema de la atención a la diversidad. El reflexionar sobre la forma en que el sujeto conforma su ser a partir de la relación consigo mismo y con los demás me permitió entender lo que, para los sujetos, significa interactuar con la diversidad pero, sobre todo, que “todos” somos diversos. Aquí caben las cavilaciones de dos presupuestos que planteé al inicio de la indagación: los sujetos influyen y son influidos por la diversidad de los alumnos en su práctica docente y las experiencias vividas con la diversidad, repercuten en el significado que el sujeto realiza de su práctica cotidiana.

La indagación me permitió percibir al docente como portador de experiencias que adquiere día con día a través de la interrelación con la diversidad de alumnos. La experiencia con la diversidad repercute en su concepción del tema, lo que le permite crear sus propias estrategias para atender a los alumnos dentro del aula regular. Apoyo mi postura con lo que menciona Ruth Mercado (2002):

Las decisiones de los maestros en la enseñanza son parte de los saberes docentes cuya construcción no sólo implica procesos cognitivos individuales, sino que se inscriben en el proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y alumnos. En esa historia los maestros van construyendo un

conocimiento particular sobre sus alumnos, van reelaborando sus creencias pedagógicas y sus valoraciones sobre los contenidos y las forma de enseñanza entre otras cosas. (p.98)

La experiencia de atender a la diversidad permite al docente construir con bases sólidas enormes edificaciones en las que los principales cimientos son todas y todos los alumnos. Cabe señalar que la atención a la diversidad dentro de un ambiente incluyente tendría que partir de mayor atención y énfasis en se han dado en los últimos años, así como a los factores y algunos modelos que influyen en la forma de pensar y actuar en el momento de dar atención o respuesta a la diversidad de alumnos.

El significado de la atención a la diversidad

Los datos proporcionados en las entrevistas realizadas a los docentes para conocer el significado que tienen del tema de atención a la diversidad muestran que los profesores vinculan a los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales con la temática que manejo en esta indagación.

El fondo, como lo menciona la reforma de educación secundaria, se contrapone con la realidad vivida dentro de la escuela. La SEP expresa una serie de ideales desligados a las condiciones en que los docentes deben llevar a cabo su práctica con la diversidad de alumnos, tal es el caso de los “Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos”, en este documento existe un desvinculo en lo relacionado con atención a la diversidad, y además, no existe un seguimiento pertinente con los profesores para que haya mayor atención y comprensión del tema. Ésta situación crea confusiones en los docentes quienes se sienten inmersos en un laberinto de ideas, propuestas y, al final, la situación que viven dentro de la escuela para atender a la diversidad es otra.

El hallazgo durante la indagación acerca del significado que los docentes tienen del tema de la atención a la diversidad es que algunos lo ven como un problema de "política educativa". Las políticas educativas traen consigo reajustes y retroalimentación constantes, en ocasiones llegan a concretarse en reformas educativas que no son otra cosa más que casos particulares de las mismas políticas educativas, pero que implican importantes elementos de innovación que afectan a los procesos de enseñanza aprendizaje y por ende a los contenidos curriculares. Los alcances de las políticas educativas no pueden apreciarse de inmediato, a no ser que se haga un análisis más puntual. Sin embargo, casi por principio los problemas educativos no se pueden considerar como resueltos, éstos se reformulan constantemente adquiriendo una nueva fisonomía, lo que conlleva a la formulación de otras política educativa.

Los profesionales de la educación dan preferencia a todo aquello que implique innovación (llámese atención a la diversidad) y refutan o rechazan aquello que conlleve a una reforma (RES), esto debido a las connotaciones que dan para cada uno de esos términos. El primero, les sugiere un cambio que no modifica su participación actual en el aula o en la escuela mas allá de lo que está previsto en la legislación, mientras que el segundo los involucra en un cambio en el marco legislativo o estructural, o por lo menos, un cambio global del servicio público de la educación.

Para un pequeño número de profesores el significado de la atención a la diversidad versa entorno a que "todos somos diversos, y eso nos hace individuos". Cito a Tomlinson C. A. (2005) "Lo que tenemos en común nos hace humanos. Lo que nos diferencia nos hace individuos" (p. 15). El sujeto (docente) cara a cara con el tema de la atención a la diversidad lo veo como lo individualcolectivo que señala Valentina Cantón:

Bajo el razonamiento, lo individualcolectivo (así escrito), es viable, pues la producción cultural, apropiándose del sujeto, le permite servirse de ella y superarla, enriqueciéndola a través de la creación, sin que tenga que

plantearse una propiedad intelectual que diferencie al ser individual del ser social, del colectivo. (1997, p.96)

El trabajo colaborativo en atención a la diversidad.

Un aspecto esencial que contribuye tanto para la atención a la diversidad como a la creación de escuelas inclusivas es el trabajo colaborativo. A través de la voz de los docentes me percaté que dentro de la escuela secundaria no hay las condiciones ideales para llevar a cabo un trabajo colaborativo. Los horarios, las cargas de trabajo, la disposición por parte de los docentes, así como la inflexibilidad por parte de las autoridades educativas crean barreras que impiden el trabajo en conjunto entre los docentes, alumnos y padres de familia.

El trabajo colaborativo permite al docente, desde su práctica, reflexionar en la forma de detectar y atender a los alumnos de acuerdo a sus características y necesidades dentro del aula. La colaboración para Graden y Bauer: “no es una nueva palabreja de la jerga pedagógica, sino una forma de trabajo conjunto, fundamental para la auténtica cooperación” (citado en Stainback, W. 1999, p. 106). Vinculo el trabajo colaborativo directamente con el tema de atención a la diversidad, al ser el que promueve la participación de la comunidad escolar; por tanto, aspiro a que sea la institución la que brinde los accesos que requieren los docentes para atender a la diversidad a través de un trabajo colaborativo.

Acciones de atención a la diversidad a partir de la práctica docente y en relación con el discurso oficial

El tercer objetivo fue analizar la información que circula a los docentes acerca de la reforma de educación secundaria y los factores que posibilitan u obstaculizan la práctica docente en relación con la atención a la diversidad. Las experiencias son un cúmulo de vivencias que permiten la modificación de estructural de la práctica docente. Es la relación entre el sujeto y la verdad. El docente al trabajar con la

diversidad de alumnos, de manera subjetiva toma postura entre lo que señala la institución (SEP) a través de sus documentos oficiales, y lo que vive y observa dentro del aula.

Los docentes entrevistados me permitieron, a través de su discurso, conocer la repercusión que tiene para ellos la experiencia, al romper con esquemas creados a lo largo de su práctica docente. El trabajar con la diversidad les permite volverse indagador, formularse preguntas que impliquen un análisis exhaustivo de la problemática que enfrentan los estudiantes y, a través de esto, crear sus propias estrategias para atender a la diversidad.

Ésta situación les consiente crear sus propias estrategias de acceso y atención a la diversidad dentro del grupo, es decir, su propia praxis. La praxis permite al docente resignificar su práctica por medio de las experiencias con la diversidad no sólo de alumnos, sino de docentes y demás sujetos con los que convive en su vida cotidiana. “La diversidad de los docentes, entendida ésta como la singularidad de cada uno de ellos, incluye experiencias previas personales y profesionales, su personalidad, motivaciones, ideología” (Devalle de Rendo & Vega, 2005, p.35). Las autoras permiten ver que la diversidad es y está también entre los docentes.

Reafirmo mi presupuesto que los sujetos en su actuación traducen, modifican y toman posición frente a las normas que crea el sistema para dirigir sus prácticas. Los sujetos entrevistados, a lo largo del trabajo de campo, confirman la premisa de que todos somos sujetos con cualidades y capacidades distintas. Su voz, a través de las entrevistas, devela las modificaciones que realizan a su práctica docente, con la finalidad de brindar el acceso al proceso de aprendizaje de la diversidad de alumnos.

Debido a que no es oportuna la intervención por parte de las autoridades educativas respecto al tema de la atención a la diversidad, las acciones que

realizan los docentes dentro del contexto escolar no favorecen las condiciones de aprendizaje para la diversidad de alumnos. La información que proporciona las autoridades educativas a los profesores en sesiones como JCT, TGA, etc., se enfoca a temas relacionados con las asignaturas a las que pertenecen los profesores, y no se considera el tema de atención a la diversidad.

Dirijo esta mirada al deber ser del docente a través del modelo del profesionalismo que combina el conocimiento sistémico y el crítico, en el cual el primero se basa en investigaciones y, segundo, refiere las destrezas, los valores y las propensiones de los docentes para influir en dinámicas y elementos básicos de las prácticas. La educación en nuestro país requiere de un modelo basado en una estructura social Fullan, 1996; Torres, 2000:

Una estructura escolar que fomente en los maestros la búsqueda y el acceso al conocimiento garantizaría la mejora cualitativa de los procesos y los resultados. Este modelo propone promover el control colegiado de los profesores y una mayor autonomía en la práctica. (citado en Jimenez L. & Perales Mejía, 2007, p.14)

La participación del docente para atender a la diversidad en secundaria, enmarca la posibilidad de mejorar el contexto en el que se desenvuelve laboralmente y las condiciones en las que realiza su trabajo docente, además, de adquirir un mayor compromiso con la sociedad. La profesionalización permite al docente definir su labor para con la diversidad de alumnos y aumentar su capacidad para enseñar, además, de asumir la responsabilidad para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Cito a Jiménez & Perales: "...la autonomía de los profesores supone la capacidad para apropiarse del conocimiento experto y utilizarlo como recurso para formar y reformarse" (2007, p.15).

Factores que promueven la formación de comunidades inclusivas en la escuela secundaria

Para concluir esta reflexión idealizo, con base en trabajos realizados, la contribución de la formación de comunidades inclusivas en las que se brinde una educación de calidad a la diversidad de alumnos dentro de la secundaria. Para ello retomo de Stainback, W.& S. el objetivo de crear una escuela inclusiva “consiste en crear una comunidad que acoja las diferencias, utilice las diferencias entre los niños como elemento del currículo y respete esas diferencias en todos los aspectos del programa escolar” (1999, p.39).

Nuestro país cuenta en una amplia gama de diversidad entre las que puedo mencionar lenguaje, étnicas, cultura, y demás aspectos que nos identifican como un país multicultural. Si bien, el convivir y compartir experiencias con personas que tienen alguna discapacidad o necesidades educativas especiales, nos enriquecen al grado de sensibilizarnos antes las situaciones que vivimos los mexicanos día con día (pobreza, marginación, etc.). Es por ello que el adentrarnos a una cultura inclusiva desde la base institucional contribuiría a la formación de docentes inmersos en la cultura inclusiva y que, por añadidura, contribuirían a la formación de alumnos conscientes del respeto y beneficio que conlleva el convivir en armonía con personas distintas en varios aspectos a él.

A través de esta indagación di cuenta de la disposición de los docentes por afrontar los retos que se viven cotidianamente dentro de la escuela y, sobre todo, dentro del aula. Veo la participación del profesor en el buscar de diferentes maneras el que sus alumnos accedan a los contenidos propios de su asignatura, además, de interesarse en el que sus alumnos sean sujetos responsables y con valores bien definidos. Pero, sobre todo, percibí la disposición que tienen de atender a la diversidad de alumnos sólo que requieren de información, atención y seguimiento en torno al tema de la diversidad.

Los docentes son sujetos que cuentan con una amplia gama de aspectos que los hace pieza fundamental para llevar a cabo el trabajo con la diversidad de

alumnos: cuentan con elementos pedagógicos para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje; tienen creatividad, lo que le posibilita buscar las estrategias que pueden beneficiar a los alumnos; puede impactar a una considerable cantidad de sujetos inmersos en el ámbito educativo, tiene la disponibilidad (aunque a veces le parece obligatorio) para asistir a algún evento académico que le permita actualizarse.

El docente y la atención a la diversidad en la secundaria sería un gran paso para la creación de comunidades inclusivas en las que todos los sujetos inmersos en el ámbito educativo luchemos por un bien común, brindar una atención integral y de calidad. Echeita G. expresa:

La inclusión no es lugar, sino sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta- el derecho a una educación de calidad-, y unas prácticas escolares en las que deba primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto por las diferencias. (2006, p.76)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Ediciones Narcea.

Almorín O. Tomas. (2000). *¿Qué es hermenéutica?* En Revista *Hermenéutica y filosofía*. México. Iztapalapa 49, Julio – diciembre del 2000.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, Ediciones Paidós.

Barton, L. Comp. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Ediciones Morata.

Berger, P. & Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Cantón, A. V. (1997). *1+1+1 no es igual a 3*. Una propuesta de formación de docentes a partir del reconocimiento del particular. México, UPN.
- Cérda M. A. (2001). *Nosotros los maestros*. Concepciones de los docentes sobre Su quehacer. México, UPN.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, UNESCO.
- Devalle de Rendo, A. & Vega V. (2005). *La diversidad es y está en la docencia*. Conceptos y estrategias. Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Dewey, John. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Ducoing W., P. Coord. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo II. México, COMIE.
- Echeita, Gerardo. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, Narcea.
- Galna, R. (2002). *La infancia desertora*. México, Centro de Investigaciones para el éxito y la calidad educativa, S.C.
- García, I., Escalante, I., et all. (2000) *La integración educativa en el aula regular*. Principios, finalidades y estrategias. México, SEP.
- Jiménez, M. & Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros*. La construcción del sí. México, Ediciones Pomares.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Lawn M. & Ozga, J. (2006). *La nueva formación del docente*. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza. México, Ediciones Pomares
- Marchesi, A. Coll, C., Palacios, J. (2001) *Desarrollo psicológico de la educación*. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid, Alianza Editorial.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México, FCE.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México, Ediciones UNESCO.

- Pérez de León Serrano, Yazján. (2006). *El reconocimiento de las diferencias infantiles como referente básico en el ejercicio docente en la escuela primaria*. Tesis de maestría. México, UPN.
- Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007 2012. Gobierno Federal (2008, Octubre). Recuperado el 17 de Octubre de 2008, de los informes en línea del Gobierno Federal. Access: <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/normateca/PlanNacionaldeDesarrollo2007-2012.pdf>
- Postic, M. (1982). *Estudios psicológicos de la relación educativa*. En M. Postic (1982). *La relación educativa*. Madrid, Narcea
- Pérez de León, Yazján David.(2006). *El reconocimiento de las diferencias docente infantiles como referente básico en el ejercicio docente en la escuela primaria*. Tesis de maestría. México. UPN
- Puigdellívol, I. (2000). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona, Ed. Graó
- Rockwell, Elsie. (1995). *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- Sánchez, L. J. (2007). *Saber escribir*. México, Instituto Cervantes.
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México, Siglo XXI.
- SEP. (2000) Plan de estudios para la formación inicial de profesores de educación secundaria. Sitio: <http://normalista.ilce.edu.mx>
- SEP. (2006). *Plan de estudio 2006*. Educación Básica Secundaria. México.
- SEP. (2006). *Lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos 2006 – 2007*. México, SEP
- Stainback, S. & W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, Ediciones Narcea.
- Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto*. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México. México, UPN
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Tomlinson, C.A. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires, Ediciones Paidós.

Touraine, Alain. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. México, F.C.E.

Touraine, Alain. (1998). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México, FCE.

Tyler, R. (1998). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Ediciones Troquel.