

LA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA TELESECUNDARIA

Autor: JIMENÉZ OLMEDO, Benigno.

Institución de procedencia: Instituto Transdisciplinario de Estudios de la Consciencia de Guadalajara (México), División de Estudios Posdoctorales, Dirección Académica

Dirección electrónica: benigno_jo@hotmail.com

Eje temático: Cambio escolar hacia una educación inclusiva

Campo metodológico: Investigación

Palabras clave: cultura social, cultura organizacional, cultura escolar inclusiva, comunidades de aprendizaje.

Resumen

En el presente documento se exponen algunas generalidades teóricas que fundamentan el trabajo de investigación denominado “La cultura escolar inclusiva del profesorado de la Escuela Telesecundaria de Papantla, Veracruz (México)”, la cual se encuentra en proceso de realización. Aborda el problema de los profesores del medio rural que reside en la falta de una cultura escolar inclusiva que permea las condiciones óptimas de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Telesecundaria. El objetivo general de la investigación se basa en conocer si el profesorado se identifica o no con la cultura escolar inclusiva para elaborar un proyecto de intervención que permita dar respuesta educativa viable a las necesidades de aprendizaje de los alumnos a través de una escuela que garantice el derecho a la educación.

El método utilizado en el trabajo se sustenta en la investigación acción, para lo cual se parte del análisis de lo que es la cultura social (sociedad), para posteriormente dar lugar a la cultura organizacional (institución) y finalmente analizar la cultura

escolar (escuela). Dentro de la cultura social se especifica la cultura de masas que Gimeno (2001) plantea. En cuanto a la cultura organizacional se hace una revisión de los planteamientos de Armengol (2001) que derivan en la cultura escolar inclusiva que plantean Ainscow (2001) y Stainback (1999) para dar una respuesta educativa para todos a través de una escuela inclusiva que trabaja en colaboración mediante comunidades de aprendizaje en las que todos aportan lo que tienen y saben.

1. Introducción

Los nuevos aprendizajes demandan de una escuela que ponga énfasis en la diversidad de saberes y en la participación y valoración de todas las personas por igual, tal como se enuncia en el Artículo Tercero, inciso c) de la Fracción II de la Carta Magna de México (2013a), el cual asienta que el Estado, a través de la educación, contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de “fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos”, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos; todo esto sin anteponer diferencias, ya que toda persona tiene derecho a recibir una educación de calidad, puesto que esto representa un derecho universal del hombre y la mujer, de naturaleza social y reconocido jurídicamente por el marco internacional consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, tal como lo menciona Azúa (1987).

El nuevo modelo de escuela exige de estrategias para desarrollar una educación inclusiva, “donde se reduzcan las barreras que dificultan el derecho de aprender efectivamente” (OCE, 2003, p. 2-3) y se impulse hacia el logro de la calidad, con un sentido más humanista, democrático, inclusivo, donde se valoren las diferencias como tal y donde los aprendizajes sean considerados con la misma importancia para todos.

Hace falta trabajar para una educación de calidad bajo el principio de equidad, donde todos los habitantes del país tengan las mismas oportunidades de acceso al

sistema educativo nacional en función “de una atención diferenciada que considere su individualidad, su contexto social, su ámbito cultural y su entorno geográfico” (Acuerdo número 717, 2014), donde la escuela contribuya “a la formación de ciudadanos dotados de identidades particulares y al mismo tiempo aptos para participar en la construcción de un universal que nos permita vivir en la diversidad” (Tenti Fanfani, 2002, p. 100), para ello resulta imperativo crear una cultura inclusiva en las escuelas donde continuamente se estén incorporando nuevos elementos que procedan de ambientes culturales diferentes y que presenten diferencias significativas tanto en los aprendizajes como en la posibilidad de adquirirlos, pero para esto, el profesorado debe manifestar valores con significados compartidos en torno a una cultura escolar inclusiva donde la diferencia conlleve a la riqueza.

A. Contextualización del tema

La Secretaría de Educación de Veracruz (México) ha implementado en los últimos dos años una serie de acciones tendientes a fortalecer el quehacer docente del profesorado de las escuelas telesecundarias¹, en reconocimiento al capital humano que todos ellos representan por su desempeño académico, su cotidiana labor y dedicación responsable en el medio rural para la concreción de las políticas públicas diseñadas para ofrecer una educación de calidad a través de los preceptos de una escuela inclusiva donde todos los alumnos tengan cabida para aportar y recibir ideas diversas que coadyuven al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje.

Dentro de las políticas públicas, la Reforma Educativa que entró en vigor el año pasado, ha sido la más estructural de todas, puesto que se prima el derecho a la

¹La escuela telesecundaria fue creada en la década de los sesenta para brindar el servicio de educación media a la sociedad menos favorecida y alejada de los contextos ciudadanos. En ella laboran básicamente tres profesores: uno para primer grado, uno para segundo y uno más para tercer grado. Indistintamente cualquiera de los tres se le comisiona como Director del centro. Trabajan con una televisión donde se transmiten los contenidos de cada asignatura; los alumnos se apoyan en una guía impresa que la Secretaría de Educación Pública les provee. El profesor coordina las actividades y aclara dudas.

educación de todo ciudadano en ambientes escolares propios de una escuela inclusiva donde todos los estudiantes sean valorados en su forma de aprender, en sus intereses personales y en la manera de expresarse, por citar sólo algunos, de tal forma que se vayan superando las diferencias culturales de cada persona.

Indudablemente que para ello es necesario contar con un profesional de la docencia que posea una actitud crítica y reflexiva, inmerso en una colectividad verdaderamente democrática y abierta a la comunidad, con una cultura inclusiva que dé cabida a la atención a la diversidad, en ello se centra la presente investigación, la cual focaliza su análisis en la cultura inclusiva del profesorado de la Escuela Telesecundaria Rural Federal “Valentín Gómez Farías” de la población de Puente de Piedra del Municipio de Papantla, Veracruz (México).

El trabajo provee información de lo que piensan los profesores respecto a la escuela inclusiva, hacia dónde orientan la comprensión de su realidad educativa, el enfoque educativo en que centran su trabajo escolar, sus valores y creencias, así como las formas de hacer docencia, pero sobre todo, la disposición que tienen de mejorar la visión de la encomienda pedagógica mediante la construcción de relaciones sociales democráticas y participativas, orientadas hacia la convivencia en la diversidad.

La investigación busca superar en los profesores las resistencias al cambio, a través de una cultura escolar inclusiva en congruencia con una cultura organizacional y social del mismo tipo, donde los tres se engarcen y confluyan a través de la práctica educativa para mejorarla o modificarla. Derivado de esto, se plantean varias estrategias de intervención en su práctica educativa para que cada cual participe en un trabajo escolar inclusivo con una actitud reflexiva en el seno del mismo centro escolar en el que ejercen la función docente

B. Antecedentes

La investigación está planeada para aportar información pedagógica respecto a la cultura escolar del profesorado de la escuela telesecundaria, para ello se procedió a

revisar algunas investigaciones desarrolladas previamente a fin de situar el tema en aspectos que si de alguna manera ya se han abordado, no así se ha hecho en el tipo y modalidad educativa en que ubicamos el presente trabajo –escuela telesecundaria del medio rural–. De ahí que se hayan considerado algunas cuestiones precisas encontradas en dichos estudios y que enmarcan los antecedentes de la presente investigación de los tres últimos lustros, los cuales se enuncian seguidamente.

El realizado por Blanco (1999) denominado “Hacia una escuela para todos y con todos”, expone que un criterio importante para definir una educación de calidad es que ésta sea capaz de dar respuesta a la diversidad.

Otro estudio importante es el de Parrilla Latas (2002), titulado “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”, en el cual explora las raíces educativas y las perspectivas teóricas actuales de planteamiento inclusivo en la escuela.

En el año 2004, Anabel Moriña Diez, publica la investigación “Teoría y práctica de la educación inclusiva”, en donde expone la reforma de la educación especial a partir de la atención de las necesidades educativas especiales hasta la conceptualización de las escuelas inclusivas.

Por su parte, Elena Martín (2006) presenta la investigación “Currículo y atención a la diversidad”, donde expone el tema de la atención a la diversidad desde una perspectiva general que reseña las medidas que desde el currículo pueden contribuir a la intervención.

También Seamus Hegarty (2006), en la investigación titulada “Diversidad del currículo y necesidades especiales de educación”, plantea incidencias de la naturaleza de la escolarización y sus objetivos, además conjetura en cómo será la educación del futuro; en este mismo estudio aborda el tema de la igualdad en la oferta educacional, la satisfacción de las necesidades individuales y cómo responder ante la diversidad, entre otras cuestiones.

En el año 2007, Solange Ana María Caballero Soto publicó la investigación “El aula hospitalaria un camino a la educación inclusiva” donde plantea que el aula hospitalaria debe ser contemplada como una vía para poder hablar de una educación inclusiva, ya que se estaría asumiendo el desafío de integrarlos

satisfactoriamente a la sociedad desde la misma realidad de los niños y/o adolescentes internados en instituciones médicas.

Un estudio más, es el publicado en el año 2010 por José Manuel Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas y Fely Garnique Castro, titulado “De la Educación Especial a la educación inclusiva”. En el trabajo analizan la política educativa de los últimos sexenios con relación a la educación especial y su tránsito-retroceso hacia la escuela inclusiva en México, además, tratan de demostrar el viraje de la política educativa hacia la vieja concepción de la educación especial y concluyen con una propuesta renovada de una escuela inclusiva.

Andrés Escarbajal Frutos et al. (2012), plantean en la investigación denominada “La atención a la diversidad: La educación inclusiva”, los aspectos teóricos relacionados con el reto de construir una escuela inclusiva, que tenga como filosofía teórica y prioridad práctica, la normalización de la diversidad y la creación de una escuela para todos.

Mario Toboso Martín, Miguel A. V. Ferreira, Eduardo Díaz Velázquez, Matilde Fernández-Cid Enríquez, Nuria Villa Fernández y Concha Gómez de Esteban, en el año 2012 publicaron una investigación titulada “Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas”, donde exponen una visión del proceso de educación inclusiva en España a lo largo de los últimos cuarenta años.

Un último antecedente lo es el documento que la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) publicó en el año 2014, titulado “América Latina y el Caribe: Revisión Regional al 2015 de Educación para Todos”. En el documento se muestran los informes nacionales de revisión de la Educación para Todos (EPT) al 2015, preparados por los Ministerios de Educación de la región. El informe abarca los 41 países y territorios de América Latina y el Caribe y presenta el avance de los países respecto al cumplimiento de los seis objetivos de “Educación para Todos” establecidos en el Marco de Acción de Dakar en el año 2000 e identifica brechas pendientes, desafíos y temas emergentes con miras a la agenda educativa regional post-2015.

C. Problema de investigación

Considerando la puesta en marcha de la reforma educativa y aprovechando los días hábiles últimos de cada mes en que nos dedicábamos a sesionar en Consejo Técnico Escolar (CTE) en el curso pasado, nos planteamos poner en práctica un proceso de investigación-acción en nuestro propio centro, para ello les propuse a mis colegas consideraran los siguientes criterios de inserción: 1) que era necesario mantener el interés por participar en la investigación, 2) que pudieran dedicarle un tiempo considerable en horas extraescolares y, 3) que estuvieran convencidos de que esta actividad adicional no les iba a perjudicar en su desempeño docente.

Iniciamos el trabajo el 27 de junio de 2014. La primera tarea que nos propusimos fue traer leídos para el 26 de septiembre de ese año el libro de John Elliott titulado “Investigación-acción en el aula” (1985), el de Rodríguez Serrano titulado “Formación del profesorado: Un caso de investigación-acción en el aula” (1999) y el de “Índice de inclusión” de Booth y Ainscow (2002). En esa fecha tuvimos nuestra primera reunión. Verificamos que todos –5 mujeres, 4 hombres– hubieran leído los libros propuestos. Para la mayoría –7 de 9– era la primera vez que se acercaban al tema, pero se mostraban interesados.

Posteriormente conversamos sobre el propósito del trabajo e hicimos nuestras las siguientes ideas: 1º) automotivarnos para participar puntualizando la importancia que esta actividad tendría para la mejora de la práctica docente diaria, 2º) informé al grupo que primeramente tendríamos que detectar problemas de nuestro proceso de enseñanza y de aprendizaje y con base en ello, poner en práctica estrategias de mejora, por lo que pedimos su libre colaboración para abocarnos a esta actividad y presentar dichos problemas en la siguiente sesión.

El 31 de octubre del mismo año tuvimos nuestra segunda sesión. Los nueve profesores presentaron el listado de problemas de cada uno de sus grupos y fue ése el momento en que les compartí el plan de trabajo que guió la investigación. El plan propuesto se organizó de acuerdo a los siguientes apartados:

- a) Clarificar y diagnosticar una situación problemática:
 - ❖ Exploración de la idea general o problema.
 - ❖ Exploración sobre los problemas que han surgido.
- b) Enunciar el problema que se ha decidido investigar.
- c) Revisar la exploración y explorar de nuevo.
- d) Exploración de estrategias.
- e) Planificación y puesta en marcha de estrategias.
- f) Otros aspectos a tener en cuenta en el desarrollo del plan.
- g) Evaluación final de los resultados.

Realizado lo anterior, iniciamos la planificación del primer paso de acuerdo con dicho plan, organizando este indicador en cinco pasos específicos: 1) clarificación y diagnóstico de la situación problemática, 2) selección del problema a investigar, 3) formulación del problema, 4) revisión de la exploración inicial sobre el problema a investigar y, 5) nueva exploración y estrategias de mejora.

1) Clarificación y diagnóstico de la situación problemática

En este apartado se abordaron dos aspectos: 1º) se exploró para identificar la idea general o problema sobre el que se quería conocer y mejorar y, 2º) se exploró describiendo y explicando los hechos.

Exploración de la idea general o problema

En el CTE nos preguntamos si todo marchaba bien o si había aspectos que requerían mejora. La respuesta fue generalizada: habían cosas que podían mejorar. En este caso, el primer planteamiento formulado fue que “los profesores piensan que algunas cosas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje no van bien”.

Descripción de los hechos

Dado el primer paso, pasamos a explorar el asunto, primero describiendo los hechos para posteriormente ir explicándolos. En esta parte teníamos que dejar clara la situación que deseábamos cambiar o mejorar. Nuestra tarea en ese momento era decidir de qué forma participarían todos los profesores. Para ello, el grupo formuló la siguiente pregunta: ¿Por qué algunas cosas del proceso de enseñanza y de aprendizaje no van bien? Este era el cuestionamiento que cada profesor tendría que responder y traer los resultados para la tercera sesión.

El 28 de noviembre de 2014 realizamos la tercera sesión. Los profesores expusieron las respuestas a la pregunta formulada anteriormente. Los resultados fueron que ellos piensan que algunas cosas del proceso de enseñanza y de aprendizaje no van bien:

1. Porque no han conformado un equipo de trabajo que transforme su escuela regular ordinaria en escuela inclusiva
2. Porque la comprensión de la realidad educativa de cada profesor está orientada sólo al trabajo integrador, más no inclusivo
3. Porque el enfoque educativo en que centran su trabajo escolar está basado en la ideología igualitaria y no pluralista como en el enfoque inclusivo
4. Porque sus valores y creencias aún se encuentran limitadas por una exigua actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias
5. Porque las formas de hacer docencia se reducen a la homogeneidad y poco a la heterogeneidad
6. Porque tienen poca disposición de mejorar la visión de la encomienda pedagógica para orientarla hacia la convivencia en la diversidad.

Expuestas las respuestas, planificamos el siguiente paso, el cual nos llevaría a explicar los hechos.

Explicación de los hechos

En esta parte teníamos que indagar sobre la existencia y el por qué de los hechos y sobre cómo se manifestaban y cuáles eran sus causas. El grupo planificó durante varias sesiones una serie de preguntas dirigidas a aclarar esos aspectos del proceso de enseñanza y de aprendizaje que no marchaban bien. Se buscaban respuestas en las que cada uno debía opinar sobre sí mismo, nunca sobre los demás. Para el caso de la cuarta respuesta, no se preguntaba ¿crees que en el centro se aceptan, respetan y valoran las diferencias de todos los alumnos?, sino ¿aceptas, respetas y valoras las diferencias de todos los alumnos?

En la 4ª sesión del 30 de enero de 2015 y 5ª sesión del 27 de febrero del mismo año, el grupo redactó las preguntas del cuestionario, mismas que dieron lugar a otras sesiones en las que cada profesor aportaba respuestas. Los resultados obedecieron a una población de nueve profesores y la producción de datos se manifestó también en la misma cantidad.

Pregunta 1. ¿Trabajas en equipo para transformar tu escuela regular ordinaria en escuela inclusiva? ¿Por qué?

- Los entrevistados deberían contestar sí o no aportando razones.
- Los resultados a esta pregunta fueron los siguientes:
 - 2 contestaron que sí.
 - 5 contestaron que no, aportando como razón el hecho de tiempo insuficiente para atender las diferencias.
 - 2 contestaron que no, aportando como razón el hecho de que cada grupo hace las cosas por sí solo.

Reflexión

Los profesores participantes en la investigación tienen el deseo de crear una escuela inclusiva donde se trabaje en equipo para la consecución del logro educativo, pero toman como limitante el factor tiempo del cual poco disponen, además de que generalmente cada profesor con el grupo que tiene asignado, realiza sus actividades de manera individualizada, esto conlleva a la dispersión de metas que más bien debieran ser comunes y compartidas por todos. Existen dos de ellos que han hecho equipo y están trabajando permanentemente para la atención de todos los alumnos, sin importar sus diferencias ni sus potencialidades.

Pregunta 2. ¿Das atención a todos los alumnos del grupo por igual o sólo a los que presentan avances notables o dificultades marcadas? ¿Por qué?

- 2 contestaron que sí dan atención a todos los alumnos por igual, argumentando que el respeto a las diferencias es lo más importante en el trabajo escolar.
- 4 contestaron que no, mencionando que no dan preferencia de atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje.
- 3 contestaron que no, explicando que para que el grupo avance es primordial atender más a los alumnos con mejor desempeño académico.

Reflexión

El profesorado de la escuela telesecundaria transita de una reforma educativa con enfoque integrador hacia una reforma educativa con enfoque inclusivo, esto hace que confunda ambos conceptos y las opere de forma parecida en su práctica docente. Una tercera parte de ellos aún sigue trabajando de manera tradicional pero va entendiendo que el éxito o fracaso del trabajo educativo reside en brindar el servicio educativo a todos por igual, primando las diferencias y aprovechándolas para el enriquecimiento del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Pregunta 3. ¿Centras tu trabajo docente en el enfoque inclusivo? ¿Por qué?

- 2 contestaron que sí, explicando que la razón principal de ello es que está demostrado que todos los alumnos deben aprender en ambientes donde todos participen por igual, sin menoscabo de sus diferencias.
- 2 contestaron que sí, argumentando que van entendiendo los cambios mundiales y cómo esto va incidiendo en los requerimientos de una mejor educación.
- 4 contestaron que no, por razones administrativas y de trámite burocrático que exigen las autoridades superiores, pero que poco a poco se van a ir incluyendo.
- 1 contestó que no, porque hace falta mayor información de las autoridades educativas para sensibilizar al profesorado para trabajar en pro de la inclusión.

Reflexión

El trabajo inclusivo en la escuela telesecundaria rural marcha pausadamente hacia la consecución de la calidad educativa plasmada en la reforma actual. Su situación socioeconómica y geográfica la condiciona para un mejor avance. Poco más del 50% del profesorado menciona que no perfila su trabajo docente en el enfoque inclusivo porque el requerimiento laboral se aboca en demasía en el llenado de formularios que limitan el tiempo que bien se podría aprovechar para dar atención personalizada a cada alumno de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje.

Pregunta 4. ¿Aceptas, respetas y valoras las diferencias de cada alumno del grupo con el que trabajas? ¿Por qué?

- 2 contestaron que sí, argumentando que han venido trabajando durante 16 años en la atención a las diferencias individuales de los alumnos.
- 5 contestaron que no, porque no han incursionado en proyectos de atención personalizada para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en condiciones iguales. Dudan de la conveniencia de proporcionar mayores oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos.

- 2 contestaron que no, explicando que no les ha tocado un grupo donde estén matriculados alumnos con marcadas diferencias.

Reflexión

Pocos profesores aceptan, respetan y valoran las diferencias de cada alumno; la mayoría no ha desarrollado su trabajo a partir de proyectos de atención para la inclusión. Denotan limitaciones en sus valores y creencias respecto a la conveniencia o no de darles mayores oportunidades de aprendizaje a los alumnos, consideran que les hace falta formar en sus aulas comunidades de aprendizaje donde todos colaboren y aporten sus conocimientos por igual.

Pregunta 5. ¿El trabajo docente que realizas, se perfila hacia la heterogeneidad de tus alumnos? ¿Por qué?

- 3 contestaron que sí, mencionando que la homogeneidad limita la pluralidad de ideas y acciones en el trabajo escolar de aprendizaje.
- 5 contestaron que no, porque el tiempo dedicado a la enseñanza está programada previamente y no se puede dar atención individualizada a cada alumno.
- 1 contestó que no, exponiendo que la homogeneidad garantiza el avance de los aprendizajes de los alumnos.

Reflexión

Dos tercios de los profesores no perfilan su trabajo docente hacia la heterogeneidad dado que las clases son televisadas mediante una programación previa y esto conlleva a no brindar atención individualizada a cada alumno. Apuestan más a la homogeneidad, ya que dicen tener mejores avances en grupos con estas características.

Pregunta 6. ¿Tienes disposición de orientar el trabajo docente hacia la convivencia en la diversidad? ¿Por qué?

- 2 contestaron que sí, aludiendo a la razón de que todas las personas tienen la garantía del derecho a la educación en el aula regular, esto hace que la convivencia en la diversidad se genere la riqueza de los aprendizajes.
- 3 contestaron que no, argumentando que existen barreras físicas y cognitivas que limitan la convivencia en la diversidad.
- 4 contestaron que no, mencionando que sería bueno que la Secretaría de Educación exigiera esto a todos los docentes.

Reflexión

Existe poca disposición de orientar el trabajo docente hacia la convivencia en la diversidad, ya que hasta el momento esto no se ha hecho exigible de parte de la Secretaría de Educación, la acción se ve supeditada a la determinación opcional de cada profesor o de cada centro.

La mayor incidencia de respuestas aportadas apuntan a que si algunas cosas del proceso de enseñanza y de aprendizaje no van bien, se debe principalmente a que la cultura escolar del profesorado de la escuela telesecundaria del medio rural, aún está en proceso de ser inclusivo.

2) Selección del problema a investigar

Una vez descritos y explicados los hechos, y observando que habían surgido varios problemas, teníamos que elegir uno en concreto para investigar. Luego entonces, de los seis problemas explorados, los profesores eligieron el referido a “la aceptación,

respeto y valoración de las diferencias de cada alumno”. Desde este momento y siguiendo nuestro protocolo de trabajo, pasamos al siguiente punto.

3) Formulación del problema

En la sexta sesión del 27 de marzo de 2015, el grupo de docentes formuló el problema en los siguientes términos: “El profesorado piensa que algunas cosas del proceso de enseñanza y de aprendizaje no van bien porque, en general, no han desarrollado su trabajo escolar a partir de proyectos de atención para la inclusión. Denotan limitaciones en sus valores y creencias respecto a la conveniencia o no de darles mayores oportunidades de aprendizaje a los alumnos”. La formulación expresa una afirmación sobre el problema pero también una posibilidad de acción que nos lleva a pensar en estrategias para su solución.

4) Revisión de la exploración inicial sobre el problema a investigar

En este apartado nos dimos a la tarea de revisar la exploración inicial del problema a investigar, en la que 7 de 9 profesores habían contestado que no aceptaban, respetaban ni valoraban las diferencias de cada alumno de los grupos que atienden, por las siguientes razones:

- Por no desarrollar proyectos para la atención personalizada en favor del mejor logro del aprendizaje de los alumnos en condiciones iguales (5 profesores).
- Porque no estoy asignado a un grupo donde están matriculados alumnos con marcadas diferencias de aprendizaje (2 profesores).

Hecho esto, decidimos explorar nuevamente, ya que los profesores en la exploración inicial habían contestado a los seis problemas planteados y ahora se trataba de centrarnos en uno solo, en “la aceptación, respeto y valoración de las diferencias de cada alumno”

5) Nueva exploración y estrategias de mejora

En este apartado comenzamos por planificar la entrevista que se les haría a los profesores. Se iniciaría preguntando a cada uno de ellos: ¿Aceptas, respetas y valoras las diferencias de cada alumno del grupo con el que trabajas?

A los que contestaron que no o que sí lo hacían, se les pasaba a preguntar sobre las razones que habían dado en la exploración inicial, preguntándoles si su falta de aceptación, respeto y valoración de las diferencias de cada alumno era:

- Porque no desarrollas proyectos para la atención personalizada en favor del mejor logro del aprendizaje de los alumnos en condiciones iguales.
- Porque no estás asignado a un grupo donde están matriculados alumnos con marcadas diferencias de aprendizaje.

Al final se les preguntaba también: ¿Por otras razones? Posteriormente se les pedía la estrategia personal que podían proponer para solucionar el problema, así como la estrategia que pedían a los demás profesores del grupo.

Consideramos que era muy importante que ellos mismos formularan su propia estrategia con el propósito de que pudieran reconocer sus posibilidades e implicarse en su propia mejora, pero no menos importante era que también contaran con la ayuda y el apoyo de los demás participantes en la investigación.

RESULTADOS

A la pregunta ¿Aceptas, respetas y valoras las diferencias de cada alumno del grupo con el que trabajas?, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- a. 2 profesores dijeron que aceptan, respetan y valoran siempre las diferencias de cada alumno del grupo con el cual trabajan.
- b. 7 dijeron que no aceptan, respetan ni valoran totalmente las diferencias de cada alumno del grupo con el cual trabajan, eligiendo las siguientes razones:
 - Porque no desarrollo proyectos para la atención personalizada en favor del mejor logro del aprendizaje de los alumnos en condiciones iguales (5 profesores).
 - Porque no estoy asignado a un grupo donde están matriculados alumnos con marcadas diferencias de aprendizaje (2 profesores).

En el apartado ¿Por otras razones? los profesores aportaron las siguientes respuestas:

- Porque el tiempo extraescolar de que dispongo es limitado. Estoy preparándome para evaluarme y asegurar mi permanencia en el servicio (2 profesores).
- Porque hay que cumplir con el programa de estudios tal cual está programado previamente (2 profesores).
- Porque si adecuó los contenidos para cada necesidad de aprendizaje no lograría avanzar con los contenidos planeados (2 profesores).
- Porque no tengo alumnos que requieran atención personalizada (1 profesor).

Reflexión

Las respuestas y razones dadas por los profesores del grupo de investigación, reconocen que no aceptan, respetan y valoran totalmente las diferencias de cada alumno del grupo con el cual trabajan, ya que no han incursionado en actividades de trabajo inclusivo donde a cada alumno se le permita ir avanzando de manera gradual de acuerdo a sus capacidades y posibilidades. Aluden que el tiempo de que

disponen para este tipo de actividades es limitado, en virtud de preparar materiales específicos para cada necesidad de aprendizaje.

El profesorado del centro se muestra preocupado no tanto por el trabajo que más bien pudiera ser inclusivo, sino por la preparación previa para presentar la evaluación docente que exige la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013d) y asegurar su permanencia en el servicio, de no ser así, se corre el riesgo de ser desplazado a otras actividades no docentes.

Las respuestas puntualizan también que le dan mayor importancia trabajar para avanzar con los contenidos programados previamente por la Secretaría de Educación y terminar el Programa de estudios en los 200 días que marca el calendario escolar. Esto conlleva a restarle importancia a la atención diferenciada para cada necesidad de aprendizaje de los alumnos. La enseñanza en estos términos se perfila sólo para un grupo escolar homogéneo, olvidando que un grupo-clase siempre es heterogéneo.

También se muestra que no aceptan, respetan y valoran las diferencias de cada alumno porque no han tenido la oportunidad de trabajar a través de proyectos de intervención para una escuela inclusiva, donde a cada estudiante se le brinde la oportunidad de alcanzar sus logros académicos mediante la eliminación de barreras para el aprendizaje.

Estrategias propuestas por el profesorado

Las estrategias propuestas por los profesores, de acuerdo a las razones que tienen de aceptar, respetar y valorar las diferencias de cada alumno del grupo con el que trabajan, se muestran seguidamente.

Primera razón: no acepto, respeto ni valoro totalmente las diferencias de cada alumno del grupo con el que trabajo porque no desarrollo proyectos para la atención personalizada en favor del mejor logro del aprendizaje de los alumnos en condiciones iguales (la dieron 5 profesores).

De esos 5 profesores, 3 propusieron su estrategia personal y 2 más piden que el grupo proponga alguna estrategia adicional. Las estrategias son las siguientes:

1ª estrategia: planificar y diseñar un proyecto de intervención para proporcionar atención personalizada de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Esta estrategia la propuso 1 profesor.

2ª estrategia: crear grupos de teatro y danza donde se incluyan a todos los alumnos para que participen en diversas obras y potenciar así sus capacidades y habilidades. Esta estrategia la propuso 1 profesor.

3ª estrategia: mensualmente ver con los alumnos películas con temas sobre diversidad para sensibilizarse y valorar las diferencias de las personas. Esta estrategia la propuso 1 profesor. El grupo de investigación no propuso ninguna estrategia.

Segunda razón: no acepto, respeto ni valoro totalmente las diferencias de cada alumno porque no estoy asignado a un grupo donde están matriculados alumnos con marcadas diferencias de aprendizaje (la dieron 2 profesores).

Los 2 profesores restantes –de 5 participantes en la primera razón–, propusieron su estrategia personal. Las estrategias son las siguientes:

4ª estrategia: planificar las actividades áulicas a través de procesos de aprendizaje en equipo, donde todos los alumnos tengan las mismas oportunidades y posibilidades de participación. Esta estrategia la propuso 1 profesor.

5ª estrategia: realizar círculos de estudio con todos los alumnos los días lunes en horario de 14:00 a 15:00 horas donde se aborden dificultades de aprendizaje específicos, se socialicen y se busque la manera de solucionarlos. Esta estrategia la propuso 1 profesor.

El grupo pidió una estrategia general que orientara el trabajo del centro, a partir de lo que se estaba investigando y que bien valdría la pena. La estrategia fue la siguiente:

6ª estrategia: en los días programados para sesionar en el CTE, planificar a través del trabajo de mesa redonda, la socialización y discusión de temas sobre la convivencia en la diversidad para ir perfilando el trabajo escolar hacia una escuela inclusiva de acuerdo a las condiciones y posibilidades que se tengan y dispongan.

D. Objetivos

Durante las sesiones del CTE del ciclo escolar pasado, optamos por aprovechar parte del tiempo para plantear, discutir y proponer acciones para mejorar el servicio educativo que ofrece nuestro centro. La experiencia tuvo como fin llevar a la práctica un proceso de investigación-acción en él, con los siguientes objetivos:

- Mejorar nuestra propia práctica docente a partir de proyectos de intervención para atender a la diversidad.
- Poner en práctica estrategias de acción para asumir una cultura escolar inclusiva que dé cabida a actitudes de aceptación, respeto y valoración de las diferencias.

2. Referentes teórico-conceptuales

México, como otras naciones latinoamericanas, ha ido respondiendo de acuerdo a sus posibilidades, con los requerimientos actuales de desarrollo educativo

nacionales e internacionales. Las Acciones han sido varias, pero puntualizaremos las realizadas en los últimos 35 años.

A. Algunas generalidades

En 1980 la Dirección General de Educación Especial (DGEE) incluyó entre los principios rectores de su política, la normalización, la individualización de la enseñanza y la integración. Posteriormente –en 1993– entró en vigor la reforma educativa que operó a través del Programa para la Modernización de la Educación, en esta legislación se planteaba el ideal de la disminución de los rezagos y desigualdades que aquejaban a la sociedad para mejorar la calidad de vida de los veracruzanos.

En el año 2000 se reformó el Artículo 41 de la Ley General de Educación, con esta acción, el Estado mexicano asumía la obligación de atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones mediante una educación que propiciara la integración de los menores de edad con alguna discapacidad en los planteles de educación básica regular, pero no es sino hasta la reforma educativa de 2013 donde se contempla la política de inclusión escolar, derivado de las exigencias internacionales a favor de la población menos favorecida. Es con esta reforma que eclosiona la Ley General del Servicio Profesional Docente (2013d) encargada de regular la función docente de los profesores de educación básica y media superior.

Las reformas realizadas han configurado un sentido humanista, donde todas las personas deben merecer igualdad de oportunidades para desarrollarse integralmente. Se propone la atención urgente a los requerimientos y demandas de los grupos más desprotegidos, en un proceso progresivo que refleje la voluntad pública de propiciar armonía, unidad y diversidad, calidad educativa y sobre todo, equidad social. Se busca brindar intensivamente la justicia social en la prestación de

los servicios educativos a la población que se ve excluida de esos servicios; para ello se ha promovido en el sistema escolar la construcción de una mentalidad educativa de inclusión que pueda fortalecer las identidades culturales mediante procesos educativos totalmente incluyentes.

En el estado de Veracruz se está trabajando arduamente en el nivel de educación primaria y se ha iniciado también en educación preescolar, no así en secundaria y bachillerato, donde hasta el momento no se tienen datos al respecto, esto puede corroborarse en el resumen de los informes nacionales de Educación para Todos, en el cual se precisa que México no ha aportado para el informe referencias explícitas a la educación secundaria y de los jóvenes como un objetivo a alcanzar, exceptuando algunas referencias aisladas a la educación secundaria (UNESCO, 2014, p. 283).

B. Fundamentos de la escuela inclusiva

El ideal educativo de este nuevo milenio está centrado en políticas públicas que obedecen al movimiento de los derechos humanos, a la atención a la diversidad, a la educación para todos, y en ésta se enmarca la escuela inclusiva, pero ¿Qué entendemos por inclusión? Las concepciones se muestran diversas porque están ligadas a distintos ámbitos y en ese tenor habría que conceptualizarse. Ainscow y Miles (citados por Acedo, 2008, p. 6) hacen referencia al menos a cinco maneras de concebirla: 1) la inclusión referida a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; 2) la inclusión entendida como respuesta a las exclusiones disciplinarias; 3) la inclusión orientada a todos los grupos vulnerables a la exclusión; 4) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y 5) la inclusión como la Educación Para Todos.

Cada concepción del término implica un análisis distinto, sin embargo, puntualizaremos en el último del listado por ser el ámbito donde se está trabajando

la investigación. En este caso, la inclusión está referida al acceso, permanencia y logros de todos los alumnos que asisten a la escuela regular, mediante una atención eficaz y de calidad, basada en la participación de todos en términos que garanticen y respeten el derecho de estar, pertenecer y participar de forma activa en el desarrollo de su aprendizaje, eliminando barreras que obstaculicen el alcance de los logros académicos.

La inclusión enmarca, como bien lo menciona Parrilla (2002, p. 25), el derecho de construir entre todos, comunidades para todos, que permitan valorar la diferencia basado en el reconocimiento de la igualdad. La inclusión entonces, está referida a la educación general y a la escuela regular, donde los alumnos aprenden juntos, en comunidades de aprendizaje, sin importar sus condiciones personales, sociales o culturales, dando respuesta a sus necesidades educativas con una visión basada en la heterogeneidad. Esta concepción conlleva a desarrollar como menciona Blanco (1999, p. 12), “una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje”. Trata entonces de eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos en los procesos escolares.

C. Características básicas para una cultura de la inclusión

Las características fundamentales para una cultura de la inclusión obedecen primeramente a la sociedad y posteriormente a la comunidad educativa. Éstas son básicamente tres: 1) actitud de aceptación, 2) respeto a las diferencias individuales y, 3) valoración de la diversidad.

Respecto a las actitudes de aceptación, éstas tienen que ver con la cultura social en que se ha desenvuelto la persona, sus intereses, sus expectativas, su condición como individuo, entre otras, ya que la riqueza cultural generalmente proporciona mayor sensibilidad y sienta las bases para desarrollar actitudes positivas. Una

persona que ha vivido en ambientes integrales positivos y ha convivido con personas diferentes en interrelaciones basadas en la confianza y el respeto, manifiesta actitudes de aceptación de todas las personas, se vuelve socialmente empático con todos, independientemente del contexto en que se desenvuelva al momento, eso es lo que llamamos cultura social o cultura de masas como lo plantea Gimeno (2001, p. 141).

En cuanto al respeto de las diferencias individuales, éstas las centramos específicamente al ámbito de la escuela como institución, encargada de la educación de niños, adolescentes y jóvenes, donde coexisten diariamente y se interrelacionan. Es imprescindible que esa educación necesariamente esté fincada en la valoración y respeto de las diferencias, situándolas en el centro del escenario escolar como “una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y no más como un obstáculo que hay que evitar” (León, 2012, p. 27).

Si se tiene disposición, la escuela puede crear acciones de aceptación de la diversidad y la diferencia para ir transitando, como bien lo dijera Juárez et al. (2010, p. 79), “hacia una sociedad más democrática y participativa, más justa y menos discriminatoria”, donde se favorezca el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, de colaboración y solidaridad para aprender a vivir juntos, esto es lo que conforma la cultura organizacional del profesorado, cultura que se conforma, como lo menciona Armengol (2001), de la experiencia grupal y, por tanto, de algo que sólo puede localizarse allí donde exista un grupo definido y poseedor de una historia significativa: la escuela.

En cuanto a la valoración de la diversidad, ésta la ubicamos en la convivencia escolar diaria, en el seno del grupo-clase, donde se generan procesos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales han de estar centrados en el alumno, mediante el modelo de educación personalizada, en función de las necesidades y competencias específicas de cada uno, “rompiendo siempre con la cultura homogeneizadora de las escuelas y la enseñanza transmisora y frontal que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma” (Juárez et al, 2010, p. 77).

La escuela ha de garantizar que todos los alumnos sean aceptados en términos de igualdad, reconociéndoles sus potencialidades y brindándoles las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio (Stainback, 1999). En ello se funda la cultura escolar, en consecuencia, los centros son cultura y los profesores agentes culturales de una determinada cultura histórica y actual, con “raíces internas y externas, resistente pero no estática, con elementos comunes y diferencias en su seno” (Escudero y Martínez, 2011, p. 97).

La cultura de la inclusión genera mejores expectativas de logro y transforma la escuela regular en escuela inclusiva donde el trabajo colegiado se hace en pos de la calidad para todos, permitiendo al alumno sentirse aceptado, respetado y portador de valores. El trabajo del profesor en este tipo de escuela se basa en la manifestación práctica de una cultura escolar inclusiva donde todos comparten lo que saben, lo que hacen y lo que son, tomando en cuenta las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como problemas que solucionar (Ainscow, 2001).

D. Aspectos de la vida personal y profesional de los profesores para conformar valores hacia una cultura escolar inclusiva

Todo profesor que adquiera la responsabilidad de enseñar en un centro, debe asumir el compromiso social de servir a los demás, de proporcionar elementos suficientes para socializarse y demostrar actitudes de tolerancia, respeto y aceptación de todos. Deberá ser prudente, pero a la vez preciso, sencillo pero firme, positivo pero sensible, sólo de esa manera podrá enfrentar los nuevos retos educativos y salir adelante en este mundo globalizado. Como persona deberá tener una mente abierta y dispuesta a compartir e interrelacionar con todos.

La vida laboral del docente también requiere de matices pedagógicos para lograr la escolarización de todos los alumnos a través de la asunción de una actitud seriamente profesional que acepte la diversidad como principio fundamental del proceso escolar, basando esa actitud en ver lo positivo de cada alumno y, como

menciona Fernández (2006, p. 37), “a partir de ello buscar las metas comunes de la enseñanza, a través de un papel mediador entre el alumno y el conocimiento del mundo que le rodea”.

Es necesario entonces, conformar valores hacia una cultura escolar inclusiva que dé cabida al respeto de las diferencias individuales, se remuevan las barreras para el aprendizaje y se propongan contenidos curriculares significativos para los alumnos, de tal forma que éstos vayan familiarizándose gradualmente con el avance de sus aprendizajes de manera segura, lo cual les permitirá tener mayor confianza en su desempeño escolar. No se trata de crear una nueva persona, sino lograr un cambio cultural en ella. Esa es la pretensión de la presente investigación.

3. Aspectos metodológicos

El proceso metodológico del trabajo se basó en los siguientes elementos.

A. Población

Son 9 profesores del centro los participantes en la investigación, 4 con estudios de licenciatura y 2 con doctorado; la antigüedad que tienen en el servicio va de 6 a 33 años.

B. Método

La investigación se sustenta en el enfoque cualitativo porque la pretensión del estudio es conocer lo que piensan y dicen los profesores a través del análisis y la reflexión, esto ha permitido diseñar posteriormente un proyecto de intervención con el diseño de estrategias que ellos mismos propusieron en las sesiones de trabajo.

El método utilizado es la investigación-acción porque la planificación de la misma estuvo centrada en la participación y colaboración de todos los profesores del centro

con el propósito de mejorar su propia práctica a través de un proceso integrado de actividad grupal de propuestas y soluciones para modificar su visión de las cosas, el enfoque educativo de la escuela, los valores y las creencias, pero sobre todo, las formas de pensar y hacer.

C. Técnicas de recogida de información

La recogida de la información se centró en las fases de exploración, diseño y puesta en marcha de las estrategias. Las técnicas que utilizamos fueron las siguientes:

-Entrevistas: las realizaron los profesores del grupo de investigación para explorar el problema concreto que se iba a investigar y las estrategias que solucionarían dicho problema.

-Diarios: se están utilizando en la fase de la puesta en marcha de las estrategias. Las observaciones y anotaciones se refieren a cómo los profesores implicados van mejorando o no su participación para la conformación de una cultura escolar inclusiva.

-Cuestionarios y listas: el cuestionario se utilizó para detectar los problemas que había en clase y para explorar el problema concreto a investigar, así como las estrategias de mejora. La lista de razones que los profesores tenían en la exploración inicial que limitaba su participación para la conformación de una cultura escolar inclusiva, se utilizó para confeccionar el cuestionario que se pasó en la segunda exploración. Pero además, dimos la oportunidad de que aportaran otras razones si lo creían necesario.

4. Resultados esperados

El 27 de noviembre de este año está programada la última sesión del grupo de investigación para planificar la evaluación de los resultados, para ello se han programado y se pondrán en práctica las siguientes actividades: 1) exponer en la

sesión el contenido de la investigación: fundamentos teóricos, proceso llevado a cabo para su desarrollo y resultados obtenidos y; 2) Valorar la consecución de los objetivos para ver si se mejoró nuestra práctica en la atención a la diversidad de alumnos.

Los resultados que esperamos obtener están fincados en la transformación del pensamiento del profesorado del centro para incorporar elementos que promuevan actitudes de aceptación, respeto y valoración de las diferencias de todos los alumnos. Pretendemos lograr un cambio cultural en el colegio en pos de una escuela inclusiva que transforme la visión del centro.

5. Bibliografía

Acedo, C. (marzo, 2008). Educación inclusiva: Superando los límites. *Revista Perspectivas*, 38, (1), 5-16.

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

Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración*. La Muralla: Madrid.

Azúa, S. (julio-diciembre, 1987). Los derechos humanos y el derecho a la educación. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, (37), 361-375.

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, (48), 55-72.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/CSIE: Bristol UK, 2000.

Caballero, S. A. M. (enero-junio, 2007). El aula hospitalaria un camino a la educación inclusiva. *Revista Investigación Educativa*, 19, II, 153-161.

Artículo 3º Constitucional de 2013, 1 D.O.F. (2013a).

Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013, 1 D.O.F. (2013d).

Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los programas de gestión escolar de 2014, 1 S.E.P.

Elliott, J. (1985). *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana/Conselleria de Cultura, educació i Ciència: Valencia.

Escarbajal, A.; Mirete, A. B.; Maquilón, J. J., Izquierdo, T., López, J. I., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: La educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, REIFOP, 15 (1), 135-144. (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (06-09-15).

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55), 85-105.

Fernández, J. D. (2006). De la integración de alumnos de Educación Especial a la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. En F. Peñafiel, J. D. Fernández, J. Domingo y J. L. Navas (Coords.), *La intervención en Educación Especial. Propuestas desde la práctica* (pp. 22-38). CCS: Madrid.

Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, MECD, número extraordinario.

Hegarty, S. (diciembre, 2006). Diversidad del currículo y necesidades especiales de educación. *Revista PRELAC*, (3), 128-133.

Juárez, J. M.; Comboni, S. y Garnique, F. (enero-abril, 2010). De la Educación Especial a la educación inclusiva. *Revista Nueva Época*, 23, (62), 41-83.

León, M. J. (2012). *Educación inclusiva*. Síntesis: Madrid.

Martín, E. (diciembre, 2006). Currículo y atención a la diversidad. *Revista PRELAC*, (3), 112-119.

Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Colección Educación Especial. Aljibe: Málaga.

OCE (2003). Derecho a la educación en México. *Comunicados de OCE sobre política y educación*. Recuperado de <http://www.Observatorio.org>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *América Latina y el Caribe: Revisión Regional al 2015 de Educación para Todos*. Autor: Santiago.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.

Rodríguez, R. (1999). *Formación del profesorado: Un caso de investigación-acción en el aula*. Algaida: Sevilla, 1996.

Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea: Madrid.

Tenti Fanfani, E. (2002). Socialización. En C. Altamirano (Ed.). *Términos críticos: Diccionario de sociología de la cultura*. Paidós: Buenos Aires.

Toboso, M.; Ferreira, M. A. V.; Díaz. E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6, (1), 279-295.