

Análisis de las interacciones entre docentes de aula regular y de educación especial en el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad

Méndez Jiménez, Andrea

2024

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/6106>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES ENTRE DOCENTES DE AULA REGULAR
Y DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ALUMNOS
CON DISCAPACIDAD

ELABORACION DE TESIS DE GRADO

que para obtener el Grado de

MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

presenta

ANDREA MÉNDEZ JIMÉNEZ

director de Tesis

DR. RODOLFO CRUZ VADILLO

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación llevada a cabo en el municipio de Tehuacán, Puebla, en una secundaria técnica. El foco se puso sobre las interacciones entre docentes de aula regular y docentes de educación especial para caracterizarlas, explicar las acciones que llevan a cabo entre sí y de manera individual en el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad. Con relación a la metodología, se trabajó como estudio de caso intrínseco desde la perspectiva de R. Stake (1995) y por las características de la escuela secundaria en la que se aplicó. Al mismo tiempo se partió de la teoría del Interaccionismo Simbólico de H. Blumer (1982), bajo la cual se pudo analizar los significados de inclusión y discapacidad que han formado en la interacción con otros docentes y con el trabajo con los alumnos. Desde esta perspectiva se observaron diversas acciones que llevan a cabo y se consideró un elemento más, la influencia de la estructura organizacional como elemento transversal a estas interacciones.

Entre los hallazgos de estas interacciones se considera que el significado de discapacidad e inclusión guardan similitudes entre ambos grupos de docentes; las acciones que llevan a cabo son interdependientes, al igual que hay una perspectiva sobre lo que hacen los demás desde el punto de vista de cada grupo de docentes, como elemento emergente se puede mencionar la presencia del conflicto y por otro lado la valoración y el reconocimiento del docente de ambos grupos.

Las interacciones pueden considerarse distantes en el entendido de que hay una fuerte discrepancia entre lo que se dice y lo que se hace, en este aspecto se considera la influencia de la estructura organizacional puesto que se observa que atañe a cada uno de los aspectos que se investigaron en mayor o menor medida.

RESUMEN

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA	5
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Justificación	10
1.3 Pregunta de investigación	12
1.3.1 Objetivo general	13
1.3.2 Objetivos específicos	13
1.3.3 Supuestos	13
CAPÍTULO II. CONTEXTO DE LA DISCAPACIDAD	14
2.1 Discapacidad e inclusión, de lo global a lo local	14
2.2 Discapacidad e inclusión educativa en el marco nacional	21
2.3 Estado de la cuestión	28
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	35
3.1 Las interacciones docentes en relación con aspectos organizativo- estructurales	36
3.2 El papel de la discapacidad en la institución educativa	41
3.3 El camino hacia la inclusión educativa	45
3.4 El trabajo colaborativo entre docentes	53
CAPÍTULO IV. EL ESTUDIO DE CASO	58
4.1 Método el estudio de caso desde la perspectiva de R. Stake	59
4.2 Diseño del caso	60
4.2.1 Contexto de la escuela secundaria	60
4.2.2. Los sujetos en el estudio de caso	62

4.2.3 La entrevista en el estudio de caso	63
4.2.4 El instrumento	64
4.2.5 Acceso al campo y permisos	66
4.3. El trabajo de campo	67
4.3.1 Caracterización de los participantes	68
4.3.2 Categorización y codificación	71
CAPÍTULO V. LAS INTERACCIONES DOCENTES	75
5.1 Significados	75
5.1.1 Discapacidad. Los límites entre lo individual y lo social	75
5.1.1.1 Modelos persistentes	75
5.1.2 Inclusión. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?	80
5.1.2.1 Presencia y participación en el proceso de inclusión	84
5.1.3 Marcos sociales	87
5.2. Acciones interdependientes	88
5.2.1 Lo individual como consecuencia de las acciones en conjunto	89
5.2.2 Acciones en el aula: ¿ajustes o actividades diferenciadas?	90
5.2.3 El impacto de la pandemia en el trabajo docente	96
5.3 Acciones en conjunto	98
5.3.1 Lo que es deseable pero no se hace	103
5.3.2 El conflicto en la interacción docente	107
5.4 Lo que hacen los otros: una percepción sobre lo que hacen los demás	111
5.4.1 Valoración y reconocimiento	113
5.4.2 Responsabilidades de cada grupo de docentes	116
5.5 Influencia de la estructura organizativa como elemento transversal	118
5.5.1 Capacitación docente	121

5.5.2 Recursos	124
5.5.3 Liderazgo	126
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN	130
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES	137
REFERENCIAS	144
ANEXOS	155

INTRODUCCIÓN.

En nuestro país la educación especial es un apoyo a la educación regular. En un inicio se destinó específicamente a niños y niñas con discapacidad en instituciones educativas diseñadas especialmente para atender sus condiciones. Este modelo ha venido transformándose desde un enfoque de prescindencia, pasando por un modelo rehabilitador y finalmente a un enfoque social (Palacios, 2008).

En este tránsito, lo educativo ha pasado de la segregación a la integración para avanzar hacia la inclusión, sin embargo; se continua en el camino, en nuestro país aún tenemos resquicios de un modelo integrador, donde el alumno está presente pero no participa, mientras que en los últimos años se ha pasado a un modelo de inclusión moderada en el que se toman algunos elementos de la integración y la inclusión (García, 2018).

Así pues, adoptar la inclusión educativa atiende no solo a una cuestión de derechos, involucra cuestiones políticas y sociales, en las que la escuela y los docentes deben estar inmersos, por lo que es importante trabajar en procesos que permitan a los estudiantes dirigirse hacia una inclusión más efectiva en el desarrollo de los principios de igualdad de oportunidades, equidad y justicia social que requiere la inclusión (Bolívar, 2012; Arnaiz, 2019; Hernández y Echeita, 2018).

De este modo, para el logro de la inclusión de alumnos con discapacidad se requiere de un cambio en la percepción de la diversidad, la discapacidad y el desarrollo de políticas educativas que permitan el ejercicio del derecho a la educación de todos, es decir, revisar los procesos que se implementan en las escuelas no sólo en atención a aspectos estructurales y organizativos, sino en el planteamiento de acciones que se llevan a cabo en las aulas con los docentes tanto de asignatura como de educación especial. Este último aspecto es el que se intentará caracterizar: las interacciones que surgen entre

los docentes de aula y los docentes de educación especial en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.

El énfasis se pone en estas interacciones debido a que son ellos quienes están en contacto directo con el alumno, sin embargo, los demás actores escolares como directivos y padres de familia, inclusive la organización estructural de la escuela, están involucrados en este proceso. Al mismo tiempo, la forma en que interactúan permite desentrañar cómo las políticas y programas educativos, entre otros, es decir la estructura organizacional, son ejecutados en las escuelas y tienen cierta influencia en las interacciones docentes.

La investigación está organizada en siete capítulos, en ellos se procura dar una mirada desde el profesorado, de aula regular, hacia su labor dentro del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad, así como la relación que se establece con el docente de apoyo perteneciente a una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (más adelante USAER). En el capítulo I se hace un planteamiento del problema en el cual se exponen las causas que dan origen a este documento, así como los objetivos que lo guían, y la justificación de por qué se realiza basado en nichos de oportunidad de estudios previos a este trabajo, uno de ellos es tomar en cuenta cómo la estructura organizativa de los centros educativos influye en la colaboración entre docentes y las diversas interacciones que se dan entre ellos.

En el capítulo II se hace un breve abordaje sobre el contexto de la discapacidad e inclusión desde el ámbito internacional, pasando por el marco nacional que da forma a la política sobre discapacidad e inclusión en México y por último de manera local se mencionan algunas cuestiones sobre la población de estudiantes con discapacidad en el estado de Puebla.

En el capítulo III se aborda el marco teórico desde el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer (1982) para indagar las interacciones y los significados que los docentes han construido sobre discapacidad e inclusión, así como las acciones que llevan

a cabo desde lo individual, en conjunto y cómo son reinterpretadas. Al mismo tiempo se toma postura sobre la inclusión a partir de las ideas de presencia y participación que proponen Giné y Duran (2011), sin dejar de lado los modelos de afrontar la discapacidad de Palacios (2008). Por otro lado, se aborda la categoría emergente del conflicto desde la micropolítica educativa de Stephen Ball (2011), para dar cuenta cómo en esta forma de interacción hay influencia de la estructura organizacional en la institución escolar.

En el capítulo IV se desarrolla el marco metodológico con el que se llevó a cabo la investigación: un estudio de caso intrínseco desde la propuesta de R. Stake (1995), por su propia naturaleza permite aprender de él mismo debido a su unicidad y en el que se observa la influencia mayoritaria del contexto y la percepción de los sujetos. Del mismo modo se explican los instrumentos diseñados para la recolección de información y la estrategia llevada a cabo para su análisis.

En el capítulo V se analizan los resultados de la información recolectada en las entrevistas de ambos grupos de sujetos al mismo tiempo se entreteje con la visión de un directivo de la institución en la que se lleva a cabo el estudio de caso, su voz se toma en cuenta derivado de las impresiones de los docentes en el sentido de ser una figura en la que recae la responsabilidad organizativa de la institución.

Por otro lado, se menciona en el capítulo VI una discusión, entre los resultados y hallazgos de esta investigación y la parte teórica desde la cual se trataron de explicar las interacciones entre docentes el interaccionismo simbólico de Blumer y en otro orden de ideas, para explicar la influencia de la estructura organizacional se recurrió a la micropolítica de Stephen Ball.

Finalmente, en el capítulo VII, se presentan las conclusiones del estudio de caso, de tal modo que se caracterizan las interacciones docentes y se da respuesta a las preguntas de investigación, al mismo tiempo se analizan los posibles panoramas y se sugieren perspectivas para futuras investigaciones en este tema.

De manera independiente se presentan las referencias bibliográficas consultadas en la construcción de esta investigación, y en un apartado final, los anexos, se muestran la matriz de consistencia para la construcción de los instrumentos y éstos mismos en su versión final.

CAPÍTULO I. EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

A lo largo de la historia la discapacidad ha sido afrontada desde diversos ángulos, primero fue considerada un castigo; es decir, nadie debía conocer la condición de la persona. Más adelante, surge otra manera de ver la discapacidad, pasó a ser considerada una enfermedad; por lo tanto, había que curar al enfermo mediante rehabilitación, volverlo normal e integrarlo en distintos espacios sociales, lo cual más adelante lo llevaría a la segregación (Palacios, 2008).

Más adelante, a través de la propia lucha de las personas con discapacidad se vislumbra otro panorama: la discapacidad desde un modelo social. Abordar la discapacidad como un constructo social requiere separar la deficiencia -ya sea física o cognitiva- de la discapacidad. Una deficiencia es la falta de función en un órgano o capacidad de la mente que no funciona de igual manera en otra persona y la discapacidad se refiere a los mecanismos que restringen, limitan o imposibilitan a una persona con alguna deficiencia el vivir en una sociedad, por lo tanto, es la sociedad quien debe modificar sus espacios y servicios de tal manera que la persona con discapacidad pueda ejercer sus derechos (Palacios, 2008).

De la mano de la discapacidad, debemos entender para este estudio el término de inclusión; puesto que primeramente es necesario reconocer las condiciones sociales a las que se enfrentan las personas con discapacidad en espacios como el educativo, por un lado, la discriminación y por otro la exclusión. Al mismo tiempo deben considerarse aspectos contextuales en los que desde la justicia social las personas con discapacidad quedan al margen, uno de estos y probablemente el que más aqueja a esta población es la situación de pobreza, ésta afecta el acceso a servicios educativos, de salud y económicos. De acuerdo con Martínez (2013) la situación de pobreza en que viven muchas personas con discapacidad es resultado de la combinación de múltiples factores

unidos transversalmente por la accesibilidad a espacios y servicios, no solo a no poder acceder de manera física a una escuela o cualquier otro edificio porque no está diseñado para dar acceso a personas con sillas de ruedas, sino el acceso cognitivo a servicios educativos porque no se cuenta con personal capacitado para ello, ni con material pertinente para su atención.

Siendo así, la inclusión educativa aboga por el reconocimiento del derecho a la educación de los alumnos con discapacidad, no solo su presencia en las escuelas sino su participación en estos espacios. Para avanzar hacia la inclusión educativa es necesario reconocer cómo la integración educativa deja una marcada estela en el proceso de inclusión a la que se aspira en las escuelas regulares; transitar de la integración a la inclusión es un proceso en sí mismo, que requiere la apertura y reconocimiento del derecho humano a la educación, observándose como un derecho llave para el disfrute en igualdad de condiciones con los demás derechos (Parra, 2010). Por lo que la igualdad en condiciones de acceso, permanencia y culminación en un nivel educativo sea básico, medio superior o superior, debe transitar por el camino de la inclusión en el reconocimiento de los derechos humanos.

En este recorrido hacia la educación inclusiva, se han dado grandes pasos hasta hoy a través de y con la educación especial, hecho que se considera positivo porque “significó el reconocimiento de ofrecer educación especializada a las personas con discapacidad” (Parra, 2010, p.75), sin embargo; la educación especial por sí misma no es sinónimo de inclusión, es un proceso que requiere la participación de docentes, padres de familia, directivos, entre otros, es aquí donde se hacen presentes las interacciones que llevan a cabo los docentes de educación especial con los docentes de aula regular para la inclusión de alumnos con discapacidad. La inclusión no solo requiere un cambio de paradigma sino preparar a las instituciones, docentes y sociedad hacia otra forma de ver y afrontar la discapacidad.

Los cambios que se han venido dando en materia de inclusión y discapacidad, desde los elementos estructurales y macro políticos del sistema educativo mexicano, demandan asumir su atención desde una perspectiva social, sin olvidar que la escuela y las prácticas educativas posibilitan la inclusión y paradójicamente también la exclusión. El papel de los docentes se vuelve trascendental en una combinación entre escuela y sociedad, pues es en ésta y en los docentes en particular sobre quienes descansa la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes. El sistema educativo nacional reconoce a las poblaciones vulnerables dentro de su Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación (SEP, 2018), bajo la que pone el acento en las instituciones y los docentes, las familias y los estudiantes, es decir como parte de un todo para la atención de la diversidad y específicamente, para este caso, en los alumnos con discapacidad.

Bajo esta mirada, la presente investigación surge de las observaciones y reflexiones sobre cómo se lleva a cabo el trabajo entre docentes frente a grupo y docentes de las USAER en la escuela secundaria, pues son los actores principales en el sistema educativo nacional encargados de la atención a estudiantes con discapacidad aun cuando no presenten Barreras para el Aprendizaje y la Participación.¹

En el sistema educativo mexicano la Dirección de Educación Especial funciona como parte de la estructura federal y estatal de la Secretaría de Educación Pública, en cada estado los servicios de apoyo están organizados en zonas y dependen de un

¹ Para Both y Ainscow (2000) el término Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) hace referencia a las dificultades que enfrentan los alumnos en la interacción con el contexto, infraestructura, políticas, estructura organizacional, otros sujetos, etc., y sugieren emplear este término en sustitución de Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya que éste se destina a quienes han sido identificados con discapacidad de acuerdo con la norma de cada país. En este documento se emplean ambos vocablos cuando la literatura así lo refiere; asimismo, los docentes entrevistados utilizan como sinónimos ambos términos, sin embargo, se observa que se sienten más familiarizados con el concepto de necesidades educativas especiales cuando se alude a alumnos con discapacidad.

supervisor; son una organización externa y a la vez paralela a la escuela regular que son su campo de acción. Cada USAER está integrado por un equipo interdisciplinario, conformado por maestros de apoyo, un maestro de comunicación, psicólogo, un trabajador social, también pueden estar integrados especialistas; todos coordinados por un director. Los maestros de apoyo, director y supervisor mantienen comunicación con su similar de la escuela regular de nivel básico a la vez tienen su propio manual de operación que señala las responsabilidades de cada profesional que integra el equipo de trabajo.

Su objetivo principal es atender las necesidades educativas especiales de los estudiantes que prioritariamente presentan discapacidad o aptitudes sobresalientes, mediante acompañamiento a las escuelas regulares.

En el proceso de inclusión el docente de aula regular adquiere una gran importancia en conjunto con el docente de USAER, pues ellos son un filtro en la canalización de alumnos que podrían requerir de este servicio. A partir de esta acción se inicia un seguimiento por los docentes de USAER. De esta forma se empieza a delinear el trabajo entre ambos profesores que después requerirá la toma de decisiones y asesoría para una mejor atención al alumno con barreras para el aprendizaje que se encuentra en el aula regular (Bonilla et al., 2016).

La relación de trabajo colaborativo entre docentes, de aula regular y de USAER, se encuentra enmarcada en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2018), en este documento se define al trabajo colaborativo como una forma de interacción que puede considerarse ideal dentro de las escuelas, pues conjunta tanto el trabajo de los especialistas de educación especial con el trabajo del docente de aula regular para coadyuvar al proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad (SEP, 2006). Por lo cual es importante caracterizar estas relaciones de trabajo y comprender está dinámica, reflexionar sobre los alcances de esta organización en los aspectos pedagógicos y didácticos, al mismo tiempo resaltar que la

ausencia de prácticas colaborativas repercute en el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad.

Asimismo, las actitudes influyen en las creencias de los docentes y en el trabajo en común (Boitumelo et al., 2020) enmarcadas en las complejidades, retos y desafíos del nivel secundaria de la educación básica.

1.2 Justificación²

La educación secundaria en nuestro país se encuentra en grandes tensiones, desde lo curricular hasta lo político, ámbito que se refiere a las reformas que se han implementado como parte de las políticas educativas. Por un lado, la secundaria, se considera continuidad de la primaria, pero, por otra parte, es el nivel de tránsito hacia la preparatoria, cuya finalidad es preparar a los adolescentes tanto para el siguiente nivel educativo como para su inserción temprana en el mundo laboral (Ducoing, 2017). De ahí que se elige este nivel educativo porque es necesario brindarle mayor visibilidad, por su complejidad organizativa y la singular relación que establecen los docentes que en ella coinciden.

Hacia el ciclo escolar 2021- 2022 de acuerdo con los resultados de Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2023. Principales hallazgos

² Algunos estudios que dan cuenta sobre inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel secundaria, en el contexto de América latina son los siguientes, en ellos se pone en la mesa las tensiones educativas, sociales y políticas que confluyen en este nivel tan complejo. Dorado Martínez, Á. y Benavides, J. (2023). Inclusión educativa de adolescentes con discapacidad en el nivel de secundaria en instituciones educativas de América Latina: revisión sistemática. *Informes Psicológicos*, 23(1). doi.10.18566/infpsic.v23n1a01
Pallares Padilla, S. y Padilla, E. (2022). Representations of teachers on the inclusion in the regular classroom of students with intellectual disabilities. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
Solís García, P., y Real Castelao, S. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de Secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 267–286. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>

(Mejoredu, 2023), la población matriculada en secundaria era de 6 305 013 estudiantes, que representa la cuarta parte del total de estudiantes de nivel básico, al mismo tiempo se atendieron 704 926 niños, niñas, adolescentes y jóvenes que presentaban alguna discapacidad, trastorno o aptitudes sobresalientes en escuelas regulares, de este total; 486 013 fueron atendidos por servicios de USAER, y tan solo 197 657 estudiantes en secundaria en contraste con 425 708 en educación primaria.

Por otro lado, uno de los principales retos en materia de alumnos con discapacidad en secundaria se refiere a la asistencia, de acuerdo al último Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2020) la población de 3 a 17 años era de 32, 483, 904 niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los cuales el 17.5% no asistía, en comparación, con el 29. 3% de población con discapacidad en el mismo rango de edad. La investigación presente se sitúa en una secundaria del municipio de Tehuacán, Pue. en la que hasta el ciclo escolar 2021- 2022 se encontraban inscritos 16 alumnos de acuerdo a la estadística 911, a esta secundaria llegan alumnos bajo el argumento de ser rechazados en otra escuela del mismo nivel, a decir de los tutores, porque ahí no pueden atender a esos alumnos, en cambio en la otra si pues cuenta con el servicio de USAER.

Para los alumnos adolescentes, este camino está lleno de desajustes cognitivos, físicos y emocionales, los cuales sortearán con relativo éxito pasando por diversas experiencias que les permitirán un recorrido cordial, aunque por otro lado deben adaptarse a más docentes, un nuevo horario, una nueva organización escolar y las presiones del contexto. Si bien esta situación es compleja, reconocer la diversidad de alumnos permitiría un mejor proceso de inclusión. Dentro de esta diversidad, el alumno que presenta discapacidad³, puede pasar inadvertido, tanto para sus compañeros como

³ En este documento no se aborda alguna discapacidad en específico por lo que el termino alude a diversas discapacidades, ya sea física, intelectual, múltiple, auditiva, sensorial, psicosocial, entre otras.

para el docente, por lo que la inclusión pasa a un estado de incertidumbre y desorientación. Al mismo tiempo, las poblaciones vulnerables, en este caso los estudiantes con discapacidad llegan a enfrentar expresiones de rechazo, Puebla, se encuentra ubicado como uno de los estados con mayor índice de discriminación hacia mujeres y discapacitados (García, 2018 agosto 6)

La presencia de docentes de aula regular de las diversas materias y el docente de educación especial es una gran ventaja, las interacciones que llevan a cabo cada uno desde sus saberes posibilita un trabajo en conjunto para el bienestar y la inclusión educativa de estos alumnos.

Tratar este abordaje desde las formas de relacionarse y las acciones que llevan a cabo son una oportunidad de mirar la discapacidad e inclusión desde la voz de los expertos y la voz de aquellos que no se consideran ni expertos ni capacitados, pero que diariamente llevan a cabo actividades que, desde su perspectiva y experiencia, son adecuadas para este fin. Por otro lado, enriquece la comprensión de la importancia de compartir objetivos de enseñanza y responsabilidades en el proceso de inclusión, esta forma de trabajo no únicamente beneficia al binomio docente de aula regular- docente de educación especial, sino que propicia que las instituciones educativas transiten hacia instituciones que se transforman en escuelas inclusivas y que aprenden de sí mismas, al final del día esto último es un fin deseable de toda institución educativa.

Por otro lado, si bien el trabajo colaborativo está presente en documentos rectores del sistema educativo nacional, la realidad es que no se sabe con precisión cómo se está dando, sobre todo entre estos dos agentes con un fin común. No todas las interacciones docentes puedan considerarse colaborativas, más bien, podrían identificarse cuáles de éstas, que se realizan en conjunto y de manera individual, responden al proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad sin llegar a ser colaborativas, desde la perspectiva de ambos grupos de docentes.

Esta investigación se aborda desde el interaccionismo simbólico debido a que esta teoría permite identificar los significados que adquieren los conceptos de discapacidad e inclusión, desde las relaciones de trabajo que llevan a cabo, y cómo estos significados se traducen en acciones. En contraparte, se asume la micropolítica escolar para explicar la influencia de la estructura organizativa en las interacciones, epistemológicamente distinta al interaccionismo simbólico, sólo se recurre a esta teoría para explicar la relación que guarda la estructura organizativa con las interacciones entre docentes. Por consiguiente, el estudio de caso se ha considerado como la metodología ideal para analizar y tratar de caracterizar las interacciones docentes que tienen lugar en esta secundaria. De estas reflexiones se desprende la pregunta de investigación, el objetivo general y específicos y en segunda instancia los supuestos.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cómo son las interacciones en las prácticas docentes entre profesores de aula regular y de educación especial para la inclusión de alumnos con discapacidad en secundaria?

Como preguntas específicas surgen:

¿Cuáles son los significados de inclusión y discapacidad que los docentes de aula regular y de educación especial han construido a partir de las interacciones que llevan a cabo en la escuela secundaria?

¿Cuáles son las acciones que los docentes frente a grupo consideran que promueven un proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad?

¿De qué forma participa la estructura organizativa de la escuela regular y del sistema USAER en las interacciones entre docentes de aula regular y de educación especial?

1.3.1 Objetivo general:

Analizar las interacciones en las prácticas docentes entre el profesor de aula regular y de educación especial para la inclusión de estudiantes con discapacidad en secundaria.

1.3.2 Objetivos específicos:

Describir los significados de inclusión y discapacidad que los docentes de aula regular y de educación especial han construido a partir de las interacciones que llevan a cabo en la escuela secundaria.

Identificar las acciones que los docentes frente a grupo consideran que promueven el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad

Explicar la participación de la estructura organizativa de la escuela regular y del sistema USAER en las interacciones entre docentes de aula regular y de educación especial

1.3.3 Supuestos

Los docentes de aula regular y de educación especial comparten significados comunes sobre discapacidad e inclusión educativa, es en las interacciones que llevan a cabo donde se visualizan estos significados de los cuales emergen acciones individuales y colectivas, las cuales posibilitan la inclusión de los alumnos con discapacidad; por otra parte la comunicación que establecen entre sí y la reflexión que llevan a cabo sobre su papel en el proceso de enseñanza aprendizaje da apertura a estas interacciones.

En seguida, los aspectos organizativo- estructurales de la escuela secundaria como del sistema USAER se presentan de manera transversal en las interacciones docentes.

CAPÍTULO II. CONTEXTO DE LA DISCAPACIDAD

2.1 Discapacidad e inclusión, de lo global a lo local

La niñez y adolescencia representan uno de los grupos de mayor población en el mundo, sin embargo, también conforman un grupo vulnerable muy amplio por motivos sociales, económicos, educativos y de salud. Alrededor del 15% de la población mundial presenta alguna discapacidad, lo que se traduce en 1000 millones de personas (OMS, 2011), las cuales enfrentan grandes barreras de participación debido a la discriminación y exclusión.

En el mismo tono, América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo (UNESCO, 2020a) en ingresos, acceso a la educación, salud y con los índices más altos de marginación para población con alguna discapacidad o pertenencia a grupos étnicos. Hacia 2009, se calculaba que en América Latina y el Caribe la población de niños y adolescentes de 10 a 19 años era de 108 millones de personas (UNICEF, 2011), dentro de este sector de población podemos hablar de las desigualdades a las que se enfrentan, como la pobreza y marginación, derivadas de pertenecer a un grupo indígena o presentar alguna discapacidad. Estas condiciones son un factor que limita su acceso y permanencia a servicios educativos. Si bien la educación es un derecho reconocido en el artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1990), el hecho de presentar una discapacidad puede colocarlos en el lado de la discriminación y exclusión.

En 2022, en México, la población de 0 a 17 años era aproximadamente de 37 millones, de los cuales el 2.1 % presentaba alguna discapacidad, es decir, 771 672 personas. Por otro lado, se encontraban matriculados en educación básica 24 311 766 estudiantes, de esta cifra 704 926 niños, niñas, adolescentes y jóvenes presentaban alguna discapacidad. (MEJOREDUC, 2023) No obstante, conforme un alumno con discapacidad avanza en los niveles de educación básica esta cifra tiende a disminuir, por

ejemplo, en 2022 se encontraban 425 708 alumnos en primaria en contraste con los 197 657 de nivel secundaria (MEJOREDU, 2023).

Aunque los alumnos estén en el rango de edad atendible para el siguiente nivel a cursar, el número de estudiantes con discapacidad decrece conforme avanza en su educación básica en escuelas regulares con atención del servicio USAER que tiene como propósito promover la inclusión y aprendizaje de “la población escolar que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades para acceder al desarrollo de competencias de los campos de formación del Currículo” (SEP, 2011 p. 8)

Ahora bien, para abordar el tema de la discapacidad a nivel macro, es importante retomar una de las bases tanto en la atención como en el de necesidades educativas especiales, es decir; el informe Warnock publicado en 1978 en Inglaterra. Hasta ese momento la educación especial estaba destinada a aquellos estudiantes que presentaban alguna deficiencia, fuera física o mental, y estaba fuertemente ligada a un perfil médico. Cuando sale a la luz este informe, el concepto de necesidades educativas especiales adquiere un matiz de mayor flexibilidad y al mismo tiempo afirma que la educación es un bien al que se tiene derecho por igual, independientemente de las deficiencias que se tenga; así, la creencia de que los niños con discapacidad son ineducables se empieza a diluir y en su lugar emerge el sentido del derecho a la educación.

Al respecto, cabe mencionar que, en este informe la educación especial se piensa como aquella que responde a las Necesidades Educativas Especiales del niño, para acercarlo a los fines de la educación. Por lo que no puede haber una educación especial para niños con discapacidad y solo educación para aquellos que no la presentan, sino que la educación debe ser la misma para todos.

Para algunos teóricos la educación especial no puede separarse de la inclusión, lo que al mismo tiempo se convierte en un dilema. Para Mina Minow citada en Florian

(2013) éste se refiere a la intervención especial para remediar la diferencia, pero al mismo tiempo perpetúa la estigmatización de lo diferente. En este sentido se podría afirmar que la educación especial no tendría cabida en la inclusión y más bien podría limitar el derecho a la educación, así que el acento está en la estrategia de enseñanza y no en las estrategias diferenciadoras (Florian, 2013).

Por otro lado, para Slee (2012) la educación inclusiva, al igual que la educación especial, es una ideología, el estatus de estudiantes con necesidades educativas especiales los orilla aún más al margen de la diferencia de lo que no es normal y eso supone un marcado contraste entre ellas, quizá la más importante es que exime al docente de aula de la responsabilidad de atender a los alumnos *excepcionales*, ya que esta es tarea del maestro especialista. Es decir, cada docente se ocupa de los alumnos que le corresponde.

Las premisas del informe Warnock dieron pie a que más adelante fueran surgiendo nuevas iniciativas en el tema de la discapacidad, educación y derechos. Las desigualdades sociales latentes entre y al interior de los países menos desarrollados, respecto aquellos con mayor desarrollo económico, como el acceso a la educación básica de las poblaciones en riesgo de discriminación: pobres, migrantes, minorías étnicas y lingüísticas, desplazados, entre otros, remarcan la atención a las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad, estos aspectos fueron retomados en la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos realizada en Jomtiem en el año 1990.

Derivado de esta conferencia la Declaración sobre Educación para Todos permitió avanzar en materia de reconocimiento del acceso universal a la educación básica, específicamente a primaria, pues se consideró primordial para alcanzar otros conocimientos superiores. Este hecho implica que no solo el ingreso esté garantizado sino también la adquisición de conocimientos. Al mismo tiempo, pone en el mapa la responsabilidad de los sistemas educativos de fomentar la cualidad de educación

equitativa, es decir, el acceso a la educación básica debe ser por igual e incluso con especial atención para las personas impedidas - este término reemplazó al de deficientes empleado en el informe Warnock-, y renovó el esfuerzo de hacer efectivo el derecho a la educación como un derecho humano sin importar las diferencias. Esto permitió continuar avanzando hacia el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, no solo a la educación, sino abrir puertas a otras oportunidades de igualdad.

Posteriormente, en 1993 las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, incorporaron el enfoque de derechos humanos, estableciendo requisitos y esferas para la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad. En ellas se señala al Estado como el responsable de garantizar la educación para las personas con discapacidad en primaria y secundaria, además de que la educación regular debe prestarles servicios de apoyo. Para tal fin, las Normas señalan la importancia de políticas claras, planes y programas de estudio flexibles y adaptables y la formación constante del personal docente y de apoyo (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2003).

Igual de importantes son la Declaración de Salamanca de 1994 y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Con ella inicia una nueva etapa en la atención a necesidades educativas especiales adoptando un modelo integrador el cual debe acoger a todos los estudiantes con y sin discapacidad y lograr que los planes educativos sean iguales para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994).

Ahora bien, en el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales hay un cambio en la concepción del término necesidades educativas especiales pues se consideran no solo privativas de la discapacidad, sino que todo el alumnado en algún momento podría presentar alguna necesidad especial de aprendizaje aun cuando no

presente discapacidad. Al respecto, Ainscow (2017) sugiere que los cambios metodológicos y organizativos que se dan para responder a éstas podrían beneficiar a todo el alumnado, por lo que avanzar a la inclusión desde la integración es una tarea gradual.

Con esta base, hacia el año 2000 se lleva a cabo el Foro Mundial Sobre la Educación y el Marco de Acción de Dakar: cumplir nuestros compromisos comunes, en la que se da continuidad a la declaración de Salamanca, ya que hacer realidad la educación integradora requirió, primeramente, partir del derecho a la educación, independientemente de alguna incapacidad o contexto en el cual vivan jóvenes y niños, y cuestionar las políticas educativas y prácticas escolares que excluyen a los estudiantes con necesidades educativas especiales, así pues plantea la mejora de la calidad y equidad en la educación.

Asimismo, Educación para Todos fue un llamado a los países para incluir a todos los niños, niñas y jóvenes excluidos de los sistemas educativos, especialmente a los *impedidos*, garantizar el acceso universal a la primaria y su culminación, así como reformular planes y programas para una educación equitativa y de calidad desde la infancia. En este marco de acción la educación inclusiva hace referencia a modalidades educativas diversificadas y currículos flexibles, lo que requiere establecer nuevos marcos políticos que permitan hacer de la inclusión una responsabilidad colectiva (UNESCO, 2000)

Conforme se fueron dando estos cambios en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, los países en el mundo también han venido avanzado en la formulación de leyes que permiten una mejor calidad de vida para estas personas. Por consiguiente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) tiene como propósito promover, proteger y asegurar el goce de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad; de esta forma, países como México han elaborado leyes que permiten a todas las

personas con discapacidad ejercer sus derechos asegurando su inclusión en la sociedad. Con este propósito se promulga la Ley para la Inclusión de Personas con Discapacidad (DOF, 2011, 30 de mayo).

En contraste, uno de los aspectos en los que se puede evidenciar con mayor claridad la exclusión a la que se hace referencia por motivos de discapacidad es el acceso a los servicios educativos y la permanencia en ellos, hecho que ha transcurrido a lo largo de las diversas convenciones, que, si bien hay avances, también quedan retos por atender como es la inclusión educativa; la cual se ha hecho presente desde el enfoque social para la atención a la discapacidad, aunque dicho proceso o evolución en el tratamiento de la necesidades educativas especiales no ha sido lineal ni inequívoco.

Las últimas dos décadas han prestado mayor importancia a la inclusión y su perfil social, la Conferencia Internacional de Educación. La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (UNESCO, 2008) planteó un conjunto de objetivos que debían alcanzarse antes de culminar el 2015, sin embargo, para poder lograrlos se consideró fundamental tomar en cuenta las necesidades especiales de los discapacitados (sic). A pesar de que en conferencias anteriores se venían pronunciando en favor de un modelo integrador y empezó a trazarse un camino hacia la inclusión, siguen existiendo grandes desigualdades, por ejemplo, el acceso a la educación a causa de discapacidad y de las invisibilidades dentro del sistema escolar, pues no responde a sus necesidades de aprendizaje.

De tal modo que la inclusión se visualiza como una cuestión de derechos, en el que la justicia social, inclusión social y educación inclusiva están fuertemente relacionados por medio de políticas educativas, el sistema educativo y la sociedad misma; así pues, el concepto de inclusión es más amplio para dar cabida a los excluidos: niños con discapacidad física o mental, aquellos en situación de riesgo y aquellos que estando dentro del sistema educativo no encuentran sentido a la educación pues no responde a

sus necesidades e intereses. Así pues, se vuelve a poner en el centro la revaloración del sistema educativo en el sentido de que éste debe ser evaluado para convertirse en un sistema que promueva la inclusión.

La UNESCO (2008) define la inclusión como una estrategia dinámica para responder a la diversidad de alumnos asumiendo las diferencias no como un problema sino como una oportunidad de aprendizaje, por otro lado, hace un llamado para visualizarla como una forma de crear comunidad entre los profesores, padres de familia, autoridades, y no delegarle toda la responsabilidad del aprendizaje al docente. Asimismo, pone especial énfasis en la formación docente, dado que es un aspecto primordial para el logro de la inclusión, ésta habría de estar basada en principios de inclusión y equidad.

Cuando en 2015 se revisan los resultados de los Objetivos del Milenio y de la Educación para Todos, se vislumbran nuevos retos y continuidades que son plasmados en la Declaración de Incheón y el Marco de Acción para la Realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4- Educación (UNESCO, 2016), lo cual representa un avance hacia el reconocimiento del derecho a la educación como acceso a la realización de otros, éste se basa en la dignidad, justicia social, inclusión, protección, diversidad cultural.

A la par, dicho Marco de Acción, considera prioritario el acceso a la secundaria y su culminación incluidas las personas en situación vulnerable incluidas aquellas con discapacidad en condiciones de igualdad, al mismo tiempo que propugna por eliminar barreras que impidan el acceso y aprendizaje. Otro aspecto que se retoma es la formación docente, lo que requiere reformar políticas educativas, planes y programas que estén alineados con estos principios y objetivos para transitar a la inclusión efectiva de todos.

De manera global, los esfuerzos realizados por los países en el mundo por incluir en su legislación políticas encaminadas a la inclusión educativa han tenido como base los marcos de acción de las diversas convenciones ya mencionadas, de tal modo que 10 de

los 19 países en el mundo que adopta la inclusión en sus leyes sobre educación están en la región de América Latina y el Caribe; sin embargo y de manera alarmante, en el 40% de países de esta región y Asia prefieren dar lugares separados a la enseñanza a estudiantes con discapacidad, el 10% opta por la integración y el 17% por la inclusión (UNESCO, 2020b).

En otro apartado, cabe recordar que México es uno de los países con mayor desigualdad social y en un esfuerzo por avanzar hacia una educación inclusiva se crea la Estrategia Nacional para la Inclusión Educativa (SEP, 2019), que señala la exclusión no como un problema de los educandos, sino del sistema educativo, que se acentúa cuando existe una condición de discapacidad. Según datos de la estadística 911 en el ciclo escolar 2018- 2019, había matriculados 358,103 estudiantes con discapacidad, sin embargo, gran parte de la población en edad escolar con discapacidad no tiene acceso al sistema educativo formal; en consecuencia, no son reportados y por tanto tampoco visibilizados.

En otro orden de ideas, es necesario entender la inclusión educativa como un proceso dinámico, que no solo incluye las políticas educativas, sino la parte operativa de éstas: docentes, autoridades educativas, docentes especialistas, etc. La inclusión no solo se refiere a colocar a los alumnos en escuelas ordinarias, puesto que aquellas escuelas y docentes que no están preparados, ni cuentan con apoyos para dicho fin, ponen en riesgo de intensificar las condiciones de exclusión, razón por la que podrían generarse reacciones contrarias a lo que buscan las escuelas inclusivas y a las propias políticas educativas para este fin (UNESCO, 2020b).

2.2 Discapacidad e inclusión en el marco nacional

El camino de la inclusión educativa en nuestro país prosiguió de la mano de las convenciones internacionales de las cuáles México participó y se comprometió a implementar dentro de su legislación y programas educativos.

A partir del informe Warnock, el término Necesidades Educativas Especiales es adoptado y empieza un proceso de implementación de un modelo integrador llegada la década de los 80, aunque el país ya tenía un camino recorrido en atención a la discapacidad, los esfuerzos internacionales en materia de discapacidad e inclusión representaron una puerta hacia transformaciones sociales, en las que el reconocimiento del derecho a la educación fue una directriz muy importante.

Ahora bien, entrada la primera década del año 2000 la concepción de las necesidades educativas especiales adquirieron características que les permitieron ser más flexibles hacia la población que se dirigían, primeramente se reconoce su carácter relativo, es decir, no son exclusivas de los estudiantes con discapacidad, cualquier estudiante puede presentarlas de acuerdo a su nivel de competencia de adquisición del currículo, ser transitoria o definitiva; son interactivas, como producto de la relación entre el alumno y su entorno, y finalmente son temporales o permanentes, si un alumno requiere atención a necesidades educativas especiales este puede ser durante un periodo de tiempo o a lo largo de su proceso educativo.

A partir de esta reconceptualización se definió al niño con discapacidad como una persona que requiere ajustes en el currículo regular, al mismo tiempo se procura cambiar su concepción para dar lugar a que el sistema educativo se ocupe de ellos manteniendo el sistema de educación especial.

En 2002 México tuvo una importante participación en la iniciativa ante la ONU para la creación de un comité especial encargado de desarrollar una convención internacional para proteger los derechos de las personas con discapacidad, así en 2006 la Asamblea General de la ONU aprueba la Convención Internacional Sobre los Derechos

de las Personas con Discapacidad, en ésta se reconoce la discapacidad como un término en constante cambio y producto más bien del ambiente social y las barreras que ha creado el entorno para el desarrollo igualitario de las personas con discapacidad.

Bajo esta directriz, el Programa Nacional de Educación 2001- 2006 Acciones hoy para el México del Futuro se basó en tres principios, educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia. Para operar los objetivos de este programa el gobierno federal establece el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa con el objetivo de fortalecer la integración educativa y los servicios de educación especial y de esta forma garantizar la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales sobre todo con discapacidad, para esto, dentro de sus objetivos específicos se plantea capacitar y brindar recursos a docentes de educación especial, preescolar y educación básica para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales prioritariamente aquellos con discapacidad (SEP, 2002).

Con esta premisa, en 2003 se promulga la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en 2018 se modificó, y en la que se entiende por discriminación toda exclusión, omisión, restricción que impida el goce de los derechos humanos y libertades por razones étnicas, de género, edad, condición social o discapacidad; como medida de inclusión se considera la educación para la igualdad y la diversidad del sistema educativo (DOF, 2018, 21 de junio), esta ley permitió que más adelante se modificara la Ley General de Educación y que entre sus principios figurara la inclusión como característica del sistema educativo.

Con la promulgación de estas leyes se empieza un camino de la integración a la inclusión, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos coordinó que los niveles y modalidades de educación básica y la Dirección de Educación Especial compartieran proyectos y formas de trabajo colaborativo para la integración educativa

como forma de transformar los centros educativos y a su vez la educación inclusiva como una responsabilidad de todos los niveles educativos, este tránsito implicó reconfigurar la integración educativa y partir de los principios de equidad, justicia e igualdad de oportunidades (SEP, 2010).

En la Ley General Para la de Inclusión de Personas con Discapacidad promulgada en 2011 y modificada en 2018 define la educación inclusiva “como la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (DOF, 2018, 12 de julio), sin embargo; desde la Dirección de Educación Especial ya se venían formulando estrategias para abordarla, así la reconoce como un “proyecto educativo y de transformación social, como una respuesta a una realidad imperante en la sociedad y más concretamente en las aulas” (SEP, 2010, pág. 247) lo que corresponde a un trabajo comunitario entre docentes, autoridades y padres de familia.

Bajo este enfoque con la reforma a la Ley General de Educación en 2019, se menciona que la educación será inclusiva, al tomar en cuenta las capacidades y diversidad, estilo y ritmos de aprendizaje así como la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación al mismo tiempo que favorecerá el acceso y los ajustes razonables, la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva cuyo objetivo es cambiar progresivamente el sistema educativo nacional y pasar de uno estandarizado a uno más inclusivo, pertinente y flexible que identifique, elimine las barreras para el aprendizaje y la participación y de este modo favorecer el acceso, permanencia y culminación de los estudios de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el nivel educativo en el que se encuentre (SEP, 2019).

En este aspecto es importante mencionar que la misma estrategia se refiere a las barreras para el aprendizaje y la participación a las que la población educativa se enfrenta con y sin discapacidad: estructurales, es decir, aquellas que el sistema ha normalizado y

que favorecen la exclusión, entre ellas están las actitudes, prácticas y políticas que mantienen invisibles a las personas, la carencia de trabajo colaborativo entre escuela y gobierno. Barreras normativas: aquellas que se derivan de las leyes, políticas y programas, que limitan el derecho a la educación, y finalmente, las barreras didácticas, que se dirigen a las acciones de enseñanza y prácticas docentes que no corresponden al ritmo y estilo de aprendizaje de los estudiantes, generalmente están dirigidas a los sectores vulnerables (SEP, 2019), estas últimas; competen a los recursos humanos de una institución; se pone mayor énfasis en los docentes cuando proceden de direcciones escolares distintas.

Una de las problemáticas más grandes a las que se enfrenta el sistema educativo nacional es la asistencia de alumnos con discapacidad, “de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI), de un total de 32,483,904 niñas, niños, adolescentes y jóvenes de 3 a 17 años, 17.5% no asiste a la escuela, mientras que entre la población con discapacidad en el mismo rango de edad la proporción asciende a 29.3%“(Naranjo Flores, 2022, p. 95), al mismo tiempo, Puebla se encuentra entre los estados con la brecha más amplia del grupo etario de 3 a 17 años con discapacidad que no asiste a la escuela.

Bajo la misma idea, la atención que recibieron los alumnos inscritos en este nivel por parte de alguna unidad USAER es la siguiente

Para el ciclo escolar 2019-2020 se tiene un registro de 429242 niñas, niños y adolescentes con discapacidad inscritos en educación básica, que representan 1.7% del total de la matrícula (25 282 987 estudiantes) en ese tipo educativo. De ese total registrado, 371 356 se inscribieron en escuelas regulares o comunes³ y 57 886 en los CAM. De los inscritos en escuelas comunes, 76 825 recibieron el apoyo de las USAER, lo que implica que 31.4% (134 711 niñas, niños y adolescentes) recibió atención especializada: 80.6% del total de estudiantes con

discapacidad en educación inicial: 43.7% en preescolar, 40.1% en primaria y 18.6% en secundaria (Naranjo Flores, 2022, p. 57).

De tal modo que la atención a las necesidades educativas especiales recae en las unidades USAER, las cuales se encargan de “apoyar el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o actitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas” (SEP, 2006, p. 37), si bien este servicio es temporal se espera que colaboren con sus homólogos de la escuela regular en la que se cuenta con este servicio, en contraste, es importante considerar que hay un alto número de escuelas que no lo tienen (SEP, 2019).

En el caso de educación básica, el personal capacitado para atenderlos es insuficiente, alrededor del 67% de escuelas tiene al menos un estudiante con discapacidad y solo en 33.8% de ellas hay personal que proporcione algún tipo de atención. Al pasar a secundaria la cifra de estudiantes con discapacidad tiende a disminuir puesto que el acceso y permanencia también decrece, al respecto una de las recomendaciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la educación es el acompañamiento a los docentes por los directivos y de agentes externos mediante estrategias (INEE, 2019).

Asimismo, se hace necesario voltear a ver la formación docente como un claro desafío, muchos docentes de aula regular no reciben ninguna preparación formal sobre educación inclusiva y los pocos referentes que tienen son las vivencias de otros colegas (Rodríguez, 2019). Ahora bien, cuando en una escuela se cuenta con el servicio de USAER es necesario prestar atención a las interacciones que se dan entre estos docentes, que van desde las actitudes hacia el trabajo en conjunto, su percepción sobre atender a estudiantes con discapacidad, e incluso la necesidad de clarificar funciones y

responsabilidades, la formación docente, y el acompañamiento de otras figuras escolares (SEP, 2019; INEE, 2019).

Al hablar del proceso de inclusión en nuestro país es necesario considerar los siguientes datos: como primer punto, la población con discapacidad a nivel nacional asciende a 7,168 178 habitantes, mientras que para el estado de Puebla se habla de 341, 490 personas, de un total de 6, 583 278, de acuerdo con el CENSO 2020 (INEGI, 2020). En tanto que el municipio de Tehuacán cuenta con una población total de 326,121 habitantes, de los cuales el 17.89% presenta alguna discapacidad, limitación, problema o condición mental. En cuanto al ámbito educativo, para el ciclo escolar 2019-2020 se contabilizan 310 alumnos con discapacidad tan solo para secundaria.

Como segundo punto, el estado de Puebla se ubica como uno con los mayores índices de discriminación hacia mujeres, discapacitados (sic) y otros grupos vulnerables, el 28. 5% de la población de 18 años y más menciona haber sido discriminada por algún motivo personal (García, 2018 agosto 6). La discriminación y exclusión siguen siendo dos grandes problemas a los que se enfrenta la población en nuestro país, en el ámbito educativo se puede hablar de esfuerzos por aminorar esta condición, pero mientras siga habiendo rezago en el acceso y la permanencia en las escuelas para estos sectores de la población no es posible hablar de una educación inclusiva.

En otro orden de ideas, sobre los esfuerzos y voluntades educativas, las USAER forman parte de la modalidad Educación Especial del Sistema Educativo Nacional, en el estado de Puebla atienden a 14 mil 415 niñas y niños en 132 espacios distribuidos en 133 municipios en todo el estado, (Secretaría de Educación Gobierno de Puebla, 2020, septiembre 30). Para este estudio, en el municipio de Tehuacán se cuenta con tres zonas de educación especial, las cuales atienden 33 escuelas secundarias, entre modalidad telesecundaria, general y técnica.

Si bien la Ley General de Educación (DOF, 2019, 30 de septiembre) menciona que la educación que imparta el Estado será inclusiva y para ello proveerá de recursos técnicos- pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y tenderá a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, lo cierto es que las escuelas enfrentan grandes retos para atender a estudiantes con discapacidad y considerarlos en el camino del proceso de inclusión, desde los recursos humanos hasta la infraestructura.

Uno de los retos más relevantes parte de la disyuntiva entre lo ideal y lo real, lo que el docente de aula considera que debería aprender el estudiante con discapacidad y lo que realmente logrará de acuerdo con su condición, por ello es importante comprender que este significado lo va construyendo a partir de sus experiencias de trabajo con estos alumnos y con el profesor de educación especial.

2.3 Estado de la cuestión

La revisión de la literatura permitió identificar el estado actual del objeto de estudio interacciones entre docentes para el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad en el nivel educativo de secundaria. Se revisaron textos que abordan la inclusión educativa desde el trabajo colaborativo como forma de interacción, formas de ver la discapacidad, y la coenseñanza.

De acuerdo con el objetivo general de investigación, la revisión de literatura permitió observar que los artículos seleccionados se ubican en diversos niveles educativos desde nivel básico hasta superior. Si bien el tema ha sido abordado en contextos como el mexicano (Bautista et al., 2016; Cruz et al., 2017; Cruz, 2018; Palos et al., 2015; Olmos et al., 2016; Bonilla et al., 2016; Pérez- Castro, 2021; Sevilla et al., 2014), cabe resaltar trabajos latinoamericanos (Rodríguez et al., 2014; Cobeñas, 2020; Gutiérrez et al., 2020) y europeos (Ghedin et al., 2020; Mieltienene et al., 2012; Florian, 2013; González- Gil et al., 2019; Mas et al., 2020), así como en espacios africanos (Boitumelo et

al., 2020) en los cuales la inclusión es un tema con marcada presencia, pero que se aborda desde distintas aristas.

Las investigaciones que se desarrollan en el nivel básico están orientados a conocer las interacciones entre alumnos con discapacidad y alumnos de aula regular, docentes y autoridades educativas (Bautista et al., 2016), otros artículos se centran en las interacciones entre docentes especialistas y docentes de aula regular en secundaria (Mas et al., 2020; Boitumelo et al., 2020; Ghedin et al., 2020; Milteniene et al., 2012; Rodríguez et al., 2014, Bautista et al., 2016) en primaria y preescolar (Palos et al., 2015), primaria (Bonilla et al., 2019; Gutiérrez et al., 2020), preescolar, primaria y media superior (Sevilla et al., 2014), primaria y secundaria (González- Gil, 2019). Es importante mencionar que el escenario predominante de investigación se ubica en la primaria, haciendo evidente que se requieren mayores aportes en el nivel de secundaria, por ello la presente investigación se enfoca a este nivel educativo.

Asimismo, predominan estudios cualitativos, sólo se encontraron dos de tipo cuantitativo: el de Sevilla et al. (2014), cuyo estudio se enfoca en el análisis de actitudes hacía la inclusión, para lo que emplea un cuestionario cerrado de Larrive y Cook de 1979, traducido por Verdugo, Arias y Jenaro en 1994, se aplicó a docentes de preescolar, primaria y bachillerato; y el de Milteniene et al. (2012), que emplea una encuesta dirigida tanto a docentes de aula como a docentes especialistas. Por otra parte, Mas et al. (2018) realizaron un estudio de caso desde el enfoque de Bisquerra (2004), utilizaron métodos cualitativos y cuantitativos. Además, se encuentra también un estudio bajo la teoría fundamentada (Gutiérrez, 2020) y uno más como diagnóstico de tipo observacional fenomenológico (Bonilla et al., 2016), en el que se recoge datos mediante la observación directa no participante y la entrevista en profundidad. El estudio de caso en estas investigaciones permitió analizar la inclusión desde la unicidad que dota este método.

Una de las temáticas comunes se refiere a las actitudes del profesorado hacia la inclusión. En el proceso de inclusión las actitudes toman especial relevancia puesto que algunos autores señalan que para que el proceso de inclusión sea favorable para los alumnos con discapacidad es necesaria una actitud positiva del docente de aula regular, que se vea reflejada en la disposición y en las expectativas que se tiene hacia estos estudiantes y hacia la labor propia del docente, quien llega a sentirse poco o nada capacitado para asumir esta tarea (Sevilla et al., 2014; Palos et al., 2015; Pérez- Castro, 2021).

Por el contrario, cuando las actitudes son neutrales, negativas o de rechazo, impiden que la inclusión sea un proceso exitoso (Bonilla et al., 2019; González- Gil, 2019). Para Boitumelo et al. (2020) las experiencias negativas impactan de manera negativa en las actitudes y las creencias sobre la inclusión.

La inclusión es asumida como una forma de reconocer y hacer valer el derecho humano a la educación (Cobeñas, 2020; Olmos et al., 2016, Palos et al., 2015, Pérez- Castro, 2021), dicho derecho está ligado a las políticas educativas de los diversos países, pues es considerado un derecho llave (Bonilla, 2019; Cobeñas, 2020; Bello et al., 2019).

Surge también un aspecto a considerar: los docentes de educación regular consideran que los docentes de educación especial son los más indicados para atender la discapacidad y las necesidades especiales del alumnado, por consiguiente, se marca una relación entre actitud, labor del docente de apoyo y discapacidad, aunque, también hay quienes señalan que el aula regular es el espacio idóneo para la atención a la discapacidad desde el enfoque social (Cruz, 2018). Para Amiama- Espaillet (2020), lo importante es cómo los docentes responden a las diferencias en el aula, puesto que no hay diferencias entre las estrategias que aplica el docente de aula regular y el de educación regular, a quienes tradicionalmente se les confiere la atención de estudiantes con discapacidad y necesidades especiales.

En cuanto a las interacciones entre docentes, confluyen tanto las actitudes hacia la inclusión como hacia el trabajo con los docentes especialistas, en este sentido, para Palos (2015) los prejuicios, expectativas y actitudes de los docentes condicionan las interacciones con los alumnos como con los docentes, cuyo significado se negocia en las acciones coordinadas y compartidas entre ellos, por lo que una valoración positiva facilita los procesos inclusivos del estudiantado.

Sobresalen el trabajo colaborativo entre docentes de aula regular y docentes de apoyo como una de las formas más deseables de interacción, pero está lejos de llevarse a cabo sin altibajos (Mas et al., 2018; Sevilla, 2018; Ghedin et al., 2020; Milteniene, 2012; Pérez- Castro, 2021; Boitumelo, 2020). Este trabajo colaborativo no sólo compete a docentes, sino también al aparato directivo y a las familias de los estudiantes (González-Gil, 2019). Además, el liderazgo, la comunicación y la participación son un factor primordial en la colaboración, ya que facilitan la formación de redes de apoyo para dar respuesta a las necesidades educativas de los centros de trabajo (Bonilla, 2019).

En cuanto al reconocimiento del trabajo colaborativo, se identifica que el tipo de colaboración puede ser dependiente o interdependiente, mientras que los niveles o grados de colaboración pueden ir de la superficial a la profunda (Bonilla et al., 2019; Rodríguez et al., 2014; Milteniene et al., 2012; Mas et al., 2020, Ghedin et al., 2020). Por otro lado, mencionan las características de una colaboración exitosa: voluntaria, basada en objetivos comunes, responsabilidad compartida por el aprendizaje cuando los involucrados comparten recursos y la responsabilidad por los resultados (Ghedin et al., 2020; Milteniene, 2012; Mas, 2018). Asimismo, la corresponsabilidad es un aspecto que sobresale en el trabajo colaborativo, tiene mayor visibilidad en el modelo de coenseñanza (Mas, 2018; Rodríguez et al., 2014; Ghedin et al., 2020; Milteniene, 2012) pues se caracteriza por la presencia de un profesor de apoyo en el aula, cuya labor se enfoca en los estudiantes que requieren atención a necesidades educativas especiales y que, sin

embargo, se extiende a todos los estudiantes. En este modelo se llevan a cabo acciones compartidas, como la selección y metas de aprendizajes, formas de evaluación e incluso de cómo abordar los temas.

El trabajo colaborativo surge como una necesidad para el logro de la inclusión, cuando se reduce únicamente a la aceptación de alumnos con discapacidad y no se centra en desarrollar estrategias colaborativas para la inclusión, en las que se comprometa todo el colectivo docente, directivo y las familias, su propósito no se estaría cumpliendo (Bonilla et al., 2019). Para Palos et al. (2015) en los centros escolares se dan prácticas que no pueden considerarse colaborativas y que, sin embargo, es deseable que se aborden en colectivo, por ejemplo, contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas, formativas y tecnológicas y no hacerlo cada uno, desde su espacio. Además, sobresale el escaso esfuerzo y disposición para trabajar de manera conjunta tanto en espacios, tiempos, roles y actividades de apoyo entre sí.

Por otro lado, emergieron algunas barreras que los docentes identifican como limitantes para desarrollar su trabajo en la inclusión, una de los principales es la falta de capacitación y de formación inicial, por lo que delegan en el docente especialista una amplia responsabilidad, esta misma cuestión puede ser considerada un facilitador siempre que los docentes se sientan capacitados y acompañados en este camino (Olmos et al., 2020; González- Gil et al., 2019; Pérez-Castro 2021; Mas et al., 2020; Rodríguez et al., 2014; Sevilla et al., 2014; Boitumelo et al., 2020; Bonilla et al., 2019; Amiama- Espillat 2020; Palos et al., 2015). Al mismo tiempo, de acuerdo con Gutiérrez y Martínez (2020) el trabajo docente es considerado como articulador entre normatividad, es decir las políticas, sobre inclusión escolar y la realidad; y mencionan que todos los cambios estructurales sin acompañamiento no tendrán impacto ni cambio alguno.

En otro punto, las limitantes no solo se ciernen sobre capacitación y formación inicial sino también al uso del tiempo, empleo de estrategias didácticas, colaboración

entre docentes, apoyo por parte de figuras directivas (Boitumello et al., 2019; Sevilla et al., 2014; Palos et al., 2015), aspectos que pertenecen al ámbito estructural y organizativo de cada escuela.

No menos importante es la influencia de las actitudes en el proceso de inclusión, en numerosos casos se perciben negativas, sin embargo, se reconoce la necesidad de trabajar de manera colaborativa para lograr que las instituciones educativas se transformen en escuelas inclusivas (Sevilla et al., 2014, Boitumello et al., 2020; Mas et al., 2020; Gutiérrez et al., 2020). Esto implica cambios no solo en aspectos de política educativa y curriculares, sino también en las prácticas pedagógicas para asegurar la eliminación de barreras que limitan la inclusión (Amiama- Espillat 2020; González- Gil et al., 2019).

En cuanto al trabajo colaborativo recalcado en las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2018), se reconoce y desea como estrategia para mejorar las prácticas pedagógicas entre docentes para la atención a estudiantes con discapacidad e implica que cada uno de los actores asuman responsabilidades desde la planeación de actividades y los aspectos que conlleva: tener objetivos comunes, un plan de acción, la evaluación misma, y compartir responsabilidad por los resultados. (Palos et al., 2015; Bonilla et al., 2019; Ghedin et al., 2020; Milteniene et al., 2012, Mas et al., 2020), como se dijo, es lo deseable, lo que nos gustaría que ocurriera, pero no se realiza.

Continuando, se encuentra que la educación especial es considerada complementaria a la educación inclusiva (Cruz, 2018), no obstante, hay escuelas que se consideran inclusivas por aceptar alumnos con discapacidad en sus aulas (Bonilla et al., 2019), lo cual no es suficiente para afirmar que se atiende a un proceso de inclusión ante la discapacidad.

Para Florian (2013) las estrategias que emplean los docentes de educación especial no son diferentes de las que emplean los docentes de aula regular, lo que importa más es la estrategia de enseñanza que el quién está aprendiendo; lo mismo afirma Amiama- Espaillat (2020). Bajo este aspecto, otros autores señalan la importancia de la formación y capacitación docente en los temas de discapacidad e inclusión como una barrera para su desarrollo (González- Gil, 2019) pues, de acuerdo con Sevilla et al. (2014), este aspecto impacta en las actitudes de los docentes frente a la inclusión. De igual forma el papel del liderazgo de los directivos, ya que estos comunican qué se espera de los docentes y de la organización en sí misma (Bonilla et al., 2016).

Cuando los docentes tienen claro qué se espera de sus acciones se sienten comprometidos, sin embargo, algunas prácticas no pueden considerarse colaborativas, como los docentes trabajando de manera desarticulada bajo el mismo fin, mínima disposición en cuanto a tiempos, roles y actividades necesarias para colaborar entre sí (Palos et al., 2015; Bonilla et al., 2019). Estas acciones suelen replicarse en los ámbitos escolares, por lo que debe tomarse en cuenta que la claridad de responsabilidades forma parte de prácticas docentes colaborativas.

Así pues, analizar las interacciones docentes entre maestros de aula regular y de educación especial bajo los mismos objetivos y compartiendo acciones nos permitiría comprender cómo se interrelacionan, y la repercusión que los aspectos organizativos y estructurales tienen en ellas, aspecto que se vislumbra poco explorado y que abre la posibilidad de ser abordado en este estudio.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

Es importante observar, reflexionar y analizar los niveles en que las interacciones sociales permiten asumir corresponsabilidades en los procesos educativos, tanto de inclusión como sociales, así como identificar los factores que generan barreras o que son facilitadores de la inclusión; en el entendido que ésta no solo se dirige a estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, sino a poblaciones que por sus características están en exclusión.

En el recorrido histórico de atención a las necesidades educativas especiales en México se ha optado por la presencia de los alumnos en las aulas regulares bajo la atención educativa de docentes frente a grupo y se cuenta con el apoyo de docentes de USAER, es decir, docentes de educación especial. Las interacciones que se dan entre ellos pueden facilitar o dificultar el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad, pues en éstas intervienen actitudes y creencias, que han construido a lo largo del tiempo, y sus experiencias, las cuales cobran significado en estas interacciones. Aunado a ello, las barreras estructurales y didácticas tienen un gran impacto en el proceso de inclusión, por lo que el trabajo colaborativo es una forma de conjuntar esfuerzos en pro de los estudiantes con discapacidad, ya que implica un trabajo comunitario, además que es un ideal para el logro de la inclusión educativa y como forma de trabajo en los centros escolares.

De tal modo que esta investigación se aborda desde el interaccionismo simbólico de Blumer (1982) ya que con esta base se busca explicar los significados que los docentes han construido en sus interacciones, al mismo tiempo se recurre a la micropolítica de Stephen Ball (2011) ya que desde su perspectiva se analiza la influencia que genera la estructura organizacional de la institución.

3.1 Las interacciones docentes en relación con aspectos organizativo-estructurales.

Los docentes de secundaria cotidianamente llevan a cabo interacciones entre sí que les permiten conformarse como un ente organizado, que asume responsabilidades desde su papel y conforme a la atención de todo el alumnado. Para lograr la atención a alumnos con discapacidad, la institución cuenta además con docentes de apoyo de educación especial que entra en estas interacciones, generando una dinámica particular. Para su análisis se decidió recurrir al interaccionismo simbólico de Blumer (1982).

Esta teoría permite explicar cómo los grupos de docentes han construido significados sobre discapacidad e inclusión, a la vez que estos emergen en sus interacciones, por lo cual el interaccionismo no se aborda como metodología sino como teoría.

De acuerdo con Blúmer (1982), las interacciones sociales adquieren su significado con base en las relaciones sociales respecto al objeto que las ocasiona; para este caso, los docentes de aula regular se ven interpelados por la presencia de los docentes de educación especial, y las acciones que realizan al desarrollar un proceso de inclusión para los alumnos con discapacidad. Es en este proceso en el que se visibiliza el significado que atribuyen al trabajo con el docente de educación especial, al trabajo con alumnos con discapacidad, al mismo proceso de inclusión, sin pasar por alto su percepción sobre la discapacidad. Al mismo tiempo es necesario considerar que, al formar parte de una organización escolar, las interacciones se ven enmarcadas en una estructura organizativa que puede determinar el tipo y la calidad de relaciones que establecen los sujetos entre sí.

Ahora bien, el interaccionismo simbólico se basa en tres premisas (Blúmer, 1982). Primero, las personas actúan de acuerdo con el significado que les otorgan a las cosas, en este caso a los personajes con quienes interactúan. En segundo lugar, el

significado de estas cosas surge como resultado de las interacciones sociales de cada individuo con otras personas, a su vez, este significado es el resultado de las interacciones, si éstas son positivas habrá significados positivos y si hubiera interacciones hostiles, o de poca compatibilidad, los significados no serían favorables.

Tercero. Los significados se reconstruyen mediante un proceso interpretativo que la persona lleva a cabo al enfrentarse a las cosas que va hallando a su paso, estos significados creados se modifican de acuerdo con la comprensión y el trabajo continuo en estas interacciones.

De este modo los significados pasan por un proceso de interpretación e interiorización, pues surgen precisamente en la interacción entre las personas y las acciones que realizan, con relación a sujetos, situaciones, objetos, ideas, normas, etc. Luego entonces, las acciones son parte imprescindible del interaccionismo, es en ellas en las que estas construcciones se manifiestan.

Siguiendo con Blumer (1982) el interaccionismo parte de cinco ideas que pueden considerarse fundamentales para comprender el comportamiento de los sujetos y que a continuación se mencionan:

Como primera idea, considera las acciones que realizan los grupos humanos, en este sentido, una escuela es un grupo humano en la que los docentes actúan de manera individual, en grupo y en representación de la institución. Estas acciones permiten que la escuela como organización social exista, pues la dota de estructura, es decir, las acciones de todos los miembros se entrelazan de tal manera que éstas permiten la vida del grupo social con su propia dinámica. En este mismo punto, la estructura de una escuela también está dada por las relaciones que se entablan con los sujetos que representan algún grado de jerarquía y por supuesto con la parte normativa, ya que ésta adquiere significado desde cómo el docente la interpreta e interioriza su funcionalidad y pertinencia en la ejecución de las acciones que lleva a cabo.

En segundo lugar, se encuentra la naturaleza de la interacción que sugiere que las actividades de cada miembro se dan como respuesta a las acciones de los demás, que dichas acciones se relacionan; las interacciones forman el comportamiento humano (Blumer, 1982), en otras palabras, las acciones individuales se ven influenciadas por las acciones que realizan los demás. Situándonos en la institución escolar, para que este proceso sea exitoso debe haber una mutua comprensión, primeramente, del significado de discapacidad e inclusión y enseguida, de las acciones, entendiendo las motivaciones, utilidad y beneficios de éstas.

Aunado a este punto, se encuentra la naturaleza de los objetos como tercera idea. Siguiendo a Blumer (1982) podemos señalar que los objetos son toda cosa a la cual se puede dirigir, siendo un objeto físico, un cuerpo social o una idea, para este caso el objeto al cual se va a hacer referencia es a los significados que adquiere la discapacidad, la inclusión y el trabajo con el otro docente. Estos significados van a señalar cómo actúa el sujeto y cómo se relaciona con él, en este sentido, un grupo social puede tener significados distintos hacia el mismo objeto, pero habrá también significados construidos en un proceso de interacción. Esto lleva a concluir que los objetos están en continuo cambio, adquiriendo resignificados, transformándose y desechándose; así también las acciones de los sujetos. Por decirlo de otro modo, cuando se comparte un significado las acciones en torno a este adquieren otro significado *per se*.

En otro aspecto y como cuarta idea, para el interaccionismo simbólico el ser humano es considerado un organismo agente, lo que remite a la idea que cada individuo es objeto de sus propios actos, por lo tanto, realiza un proceso de autointeracción que podría definirse como la forma en que actúa, producto de las indicaciones que se da a sí mismo. Sin embargo, en este proceso el individuo reflexiona sobre las mismas acciones que realiza y no solo reacciona.

Finalmente, la quinta idea se refiere a la naturaleza de las acciones humanas responde a motivos, actitudes, necesidades, los actos de los otros; una diversidad de estímulos, los objetivos, e incluso a los medios disponibles para lograrlos; no olvidando que sus actos individuales están en función de lo que percibe e interpreta. Surgen así, diversas líneas de acción iniciadas por los sujetos y que se conectan en cierto punto, esta interconexión de acciones es la base de la interacción. Al igual que con la autointeracción que lleva a la realización de acciones individuales, las acciones conjuntas se forman a través un proceso en el que estas acciones se enlazan para dar como resultado acciones en colectivo, razón por la cual, estas nuevas acciones están cargadas de significados para los sujetos.

De acuerdo con Blumer, (1982) los sujetos ejecutan acciones individuales pero cuando se encuentran con una acción conjunta repetitiva emplean los significados que ya han construido porque esta nueva acción conjunta lleva un proceso de interpretación, sin embargo; en ocasiones la acción conjunta repetitiva puede generar descontento entre los sujetos, y a pesar de esto los significados pueden ser reafirmados, ignorados o incluso adquirir un nuevo aire; los significados adquieren una especial atención ya que dependen de la interacción para ser reconstruidos, aceptados o transformados, dando lugar a que sean estos procesos sociales los que mantienen la vida de los grupos sociales.

Para abonar a estos significados, dentro del interaccionismo simbólico emerge un teórico que retoma las ideas de Blumer y que asume una postura para explicar la formación de los significados. Para Goffman (citado en Galindo, 2015), es importante cómo se interpretan las relaciones sociales en un espacio de la realidad, al igual que para que las interacciones tengan éxito deben tener la misma interpretación para los sujetos. Por lo tanto, no solo importa lo que se hace, sino la interpretación similar en un marco de acción, es decir, al trasladarlo al campo de esta investigación si ambos docentes comparten significados similares en cuanto a la relación de trabajo hacia los alumnos con

discapacidad y en relación al proceso de inclusión se puede decir que las interacciones han permitido construir significados comunes y que se reflejan en la forma de asumir la relación docente aula regular- docente educación especial- alumno con discapacidad para finalmente contribuir a un proceso de inclusión que resulte positivo para todos los actores involucrados.

De tal modo Goffman (Galindo, 2015) introduce los marcos sociales en los cuales se dan las interacciones, que serán aquellas situaciones comunes que los empujan a desarrollar acciones conjuntas, es decir aquellas que les dan estructura a las interacciones, estos marcos y su correspondiente significado compartido permiten que la interacción tenga un resultado positivo, aun cuando no se sea consciente de él, puesto que parten de la experiencia.

Los marcos permiten estructurar las interacciones, en el entendido de que definen la situación, además para que dicha situación tenga éxito es importante que los sujetos compartan el mismo significado por ésta, es decir comprendan lo mismo, sin embargo, aunque no necesariamente se comparta el mismo significado la interacción puede tener un buen término pues constantemente se están modulando las acciones de los sujetos. De este modo se puede señalar que el trabajo en el aula entre el docente de educación especial, profesor de aula regular con el alumno con discapacidad permite observar cómo los significados ya interiorizados se manifiestan en acciones concretas.

De manera similar, los marcos de la interacción entre docentes hacen referencia a la estructura organizacional dada por acuerdos normativos e institucionales para la inclusión de alumnos con discapacidad; esos marcos están dotados del significado e interpretación que otorgan al trabajo entre docentes.

No obstante, la estructura organizativa de la secundaria se da a partir de una macropolítica que intrínsecamente se ve reflejada en la vida cotidiana de la institución educativa, en el quehacer de los directivos entendiéndolos como aquellos que por un lado

ejercen liderazgo y administran las macropolíticas educativas, y por otro lado, están las USAER que son consideradas como los organismos estructural y organizativamente ideales en la atención a la discapacidad por lo que estas miradas ejercen influencia en ambos grupos de docentes.

Esta estructura organizativa está ligada a aspectos macro y micropolíticos escolares que se abordarán desde la perspectiva de Stephen Ball (2012) para dar mayor claridad sobre la influencia de éstas. Partiendo de esta teoría se entienden por aspectos organizativos aquellos que permiten el control del centro escolar y que definen la política, es decir; la percepción docente de lo que tienen, deben o pueden hacer en relación con el trabajo con los demás. Si bien señala Ball (2012) las escuelas “pueden ser consideradas jerárquicas o controladas por sus miembros o profesionales” (p. 9), es decir, que lo que se busca es mantener el control de los actores y las situaciones que surgen en ella, dado que se dan relaciones de control y poder de manera vertical y horizontal, en las que el papel de los directivos más que ejercer un liderazgo cae en el rol de administradores de macropolíticas sean estos programas nacionales o estatales, acuerdos educativos, inclusive recursos económicos, de infraestructura y humanos.

Al mismo tiempo, estas políticas educativas que forman parte de la estructura organizacional y cómo los docentes se relacionan con ellas nos llevan a la comprensión de que las prácticas pedagógicas pueden suponer barreras para el aprendizaje y la participación y que es importante eliminarlas para el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad, es decir, lo que importa es modificar las prácticas individuales en colaborativas (Amiama- Espillat 2020; González- Gil et al.,2019)

3.2 El papel de la discapacidad en la institución educativa.

Se ha dicho que los docentes construyen significados sobre discapacidad y de inclusión, pero ¿hasta dónde estos significados permean en las interacciones docentes? Si bien compartir significados, construirlos y reinterpretarlos los lleva a un proceso de

interiorización, en las acciones escolares cotidianas y en las prácticas pedagógicas también se observan estas construcciones. Otro aspecto que aborda esta investigación se dirige al significado de discapacidad construido por los docentes y cómo es asumida en las acciones y en la estructura escolar.

El término de discapacidad ha estado presente en los acuerdos nacionales e internacionales que abogan por la educación inclusiva, en primera instancia debido a que esta población es la que se encuentra en mayor posición de ser discriminada y es vulnerable en el reconocimiento de sus derechos. Históricamente las personas con discapacidad han sido consideradas poco educables o no educables e incluso no merecedoras de este derecho debido a su naturaleza. En la actualidad la discapacidad es un término inherentemente ligado a los derechos humanos, entre ellos a la educación.

Al respecto se pueden distinguir tres modelos de afrontar la discapacidad, de prescindencia en el cual se atribuye a causas religiosas y la persona es considerada innecesaria, por lo que el tratamiento a la diferencia se da en ocultarla y tratarla bajo preceptos caritativos. El segundo se refiere a un modelo rehabilitador y que tiene que ver con razones médicas o científicas por lo que la persona para poder ser parte de la sociedad debe ser rehabilitada y lo que se busca es normalizar la discapacidad, por último; el modelo social se basa en que la discapacidad es más bien un hecho social, es decir, la persona puede aportar a la sociedad desde la diferencia, en este sentido, y en cuestión de educación, el concepto de discapacidad está ligado a la inclusión educativa asentándose en principios como la equidad, igualdad de oportunidades y justicia social (Palacios, 2008).

Bajo esta última concepción, el término ha avanzado al relacionarlo con factores sociales o del entorno y no del individuo. Para Figueroa (2011), se empieza a comprenderlo como la posibilidad de acceder a escenarios negados y a la oportunidad de participar en ámbitos escolares y laborales, siguiendo esta postura la inclusión ligada a la

discapacidad se orienta a procesos que favorezcan su atención en la educación regular, visto como un derecho los estudiantes de educación básica deben estar en las aulas de cualquier institución educativa y los docentes realizar prácticas pedagógicas que posibiliten su inclusión, para lo cual la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación es una tarea fundamental. Se trata de transitar de alumnos invisibles a estudiantes participes de su aprendizaje.

Así pues el modelo social de la discapacidad considera que las causas de la discapacidad no son religiosas, filosóficas o científicas, sino sociales y considera que las personas pueden aportar a la sociedad desde la diversidad y la valoración de la inclusión (Palacios, 2008, Victoria, 2013), por lo tanto, este modelo se inclina a reconocer los derechos de las personas con discapacidad, el derecho a la educación es en consecuencia, uno de los tantos en los que más se han hecho esfuerzos por eliminar las barreras que impiden el acceso a éste con todas sus implicaciones: de infraestructura, recursos materiales, y humanos; este último requerirá no solo de buenas intenciones, sino de asumir responsabilidades individuales y en conjunto, así como el acompañamiento de autoridades, docentes de USAER y el desarrollo de políticas sociales y educativas.

A pesar del tránsito hacia un modelo social de la discapacidad, para llegar a éste habría que entender cómo se camina a él y comprender cómo fue interpretada por algunos teóricos, uno de ellos es Goffman (Oliver, 1998, Andréu, Ortega y Pérez, 2003) quien propone la teoría interaccionista de la discapacidad; de acuerdo con ésta no hay responsabilidades sociales respecto a los sujetos con discapacidad, aunque sea el entorno social el que obstaculiza su participación, la sociedad y el entorno oprimen al discapacitado de tal modo que es estigmatizado (Tagle y Castillo, 2016). El estigma es visto como una construcción social para diferenciar lo normal de lo anormal (sic), y parte de la visión del opresor (sociedad) más que del oprimido (discapacitado) (Oliver, 1998).

Bajo un pensamiento individualista se puede observar que el modelo social se contrapone al asegurar que la discapacidad no es un hecho fortuito que le sucede a una persona, sino que más bien es la sociedad la que no ha sido capaz de atender las necesidades de este grupo social. De acuerdo con Oliver (1998) quien aborda las ideas de Parsons para explicar la discapacidad, parte primeramente de una mirada médica y orgánica de una deficiencia o enfermedad en la que no basta con que el sujeto quiera curarse sino que debe acudir con el especialista para que lo haga, por lo que en estas personas la discapacidad y su responsabilidad de rehabilitación es meramente del individuo, asimismo, debe asumir y desempeñar tantas actividades como le sean posibles que le acerquen a la normalidad, es decir; es el sujeto quien debe adaptarse a la sociedad.

Esta concepción médica individualista de la discapacidad constituye una tragedia personal (Oliver, 1998) en la que el sujeto pasa por una especie de pérdida ya que él no es capaz de superar su condición incapacitante aun cuando los expertos médicos lo conduzcan en este proceso de mejora, al no lograrlo la responsabilidad total recae en el discapacitado ya que su propia condición no le permitió alcanzar la recuperación prevista. Por lo que asumir que la sociedad opresora es la responsable de la discapacidad y no la condición individual de los sujetos permitirá comprender con mayor claridad el aspecto social de la discapacidad.

El tema de la sociedad que incapacita pero que al mismo tiempo reconoce el carácter meritorio al adaptarse a ella se ha ido transformando al pasar de una política compensatoria o asistencialista a una que propugna al reconocimiento de derechos, lo que apunta al modelo social de la discapacidad en el cual se pone más importancia a aspectos sistémicos, estructurales y ambientales (Victoria 2013, Tagle et al 2016), se trata de lograr sociedades que acojan la diferencia y la hagan parte de sí misma, pasar de un enfoque individual a uno social, para lo cual habría que superar la idea de que la

discapacidad es exclusiva del sujeto, que la culpa de la discapacidad es de quien la vive y observar qué características de los entornos se vuelven incapacitantes; por lo tanto si en el modelo individualista se trata de rehabilitar a la persona con discapacidad, en el modelo social se pretende normalizar a la sociedad para que responda a las necesidades de todos los individuos (Palacios, 2008)

Bajo esta premisa, el papel de la escuela se convierte en un entorno incapacitante cuando no atiende las necesidades de desarrollo social y educativo de los estudiantes, los ambientes excluyentes y la mirada individualista en la que reina “el querer es poder” atribuye la discapacidad al individuo y deja de responsabilizarse como un contexto inclusivo para dar paso a la exclusión estructural. De acuerdo con Oliver (1998) en Victoria (2013), la discapacidad debe ser abordada holísticamente, con observancia en las barreras socioculturales y económicas, entre ellas, el acceso a servicios de educación y entornos laborales, las soluciones no vendrán del individuo al adaptarse a la sociedad sino de la sociedad al adoptar y favorecer espacios y políticas para el individuo con discapacidad.

Por lo tanto, el modelo social de la discapacidad defiende una educación inclusiva, contraria a la defensa de una educación rehabilitadora o especial que tiene como fin normalizar al educando, siendo que lo normal se contempla como una construcción social en la que reina la diferencia (Palacios, 2008). Avanzar hacia un modelo social de la discapacidad requiere voluntad y compromiso de los agentes educativos, pero sobre todo aceptación de la diferencia.

3.3 El camino hacia la inclusión educativa

Ahora bien, para avanzar a la inclusión educativa es necesario asumir que también existe la exclusión y que se encuentra presente aún dentro de la inclusión, para Slee y Allan (2001) la exclusión es estructural y cultural, lo cual nos ubica en un modelo social de abordar la discapacidad. En el ámbito educativo es mucho más visible hacia las

poblaciones con discapacidad, esto impacta en el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva que se enmarca en convenciones internacionales y en la legislación nacional.

Para Cobeñas (2020) “por exclusión escolar entendemos la negación de la posibilidad de educar a una persona por considerar que posee un déficit, una característica individual que lo/la imposibilita para el aprendizaje” (p.70) bajo este criterio la exclusión está marcada por la creencia de que los estudiantes con alguna discapacidad no aprenden o que su aprendizaje es limitado, o sea; hasta dónde le alcancen sus capacidades puesto que el aprendizaje es individual.

Por otro lado, la inclusión no se da únicamente con la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas regulares, sino que es necesaria toda una reforma sistémica para lograrlo, de otra forma se seguirá haciendo alusión a la inclusión en un sistema que segrega o excluye a esta población, destinando para ellos actividades diferenciadas desde un enfoque asistencialista. Para Echeita y Sandoval (2002) la inclusión o exclusión no son permanentes sino los polos del mismo proceso, lo que significa que para que exista el uno, el otro deberá aumentar o disminuir.

La inclusión educativa para Calvo y Verdugo (2011) es la puesta en marcha de un sistema que se asienta en la atención a la diversidad y al cumplimiento de los derechos humanos, específicamente el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación en un entorno común y ordinario, precisamente haciendo comunidad. La participación requiere que se eliminen las barreras que el mismo entorno ha creado, al recordar que la progresión hacia la inclusión se centra en el contexto no en el sujeto; así pues, atender a la diversidad requiere mirar al alumno y la escuela en toda su complejidad en la que para atender esta diversidad son necesarias la reestructuración del entorno, ya sea el aula, la escuela o inclusive las políticas educativas con enfoque social de la discapacidad como eje transversal.

Por otro lado, aunque el término inclusión educativa está fuertemente ligado a las necesidades educativas especiales también se asocia a cuestiones de diferencia de género, migración, étnicas; situaciones que pueden generar desigualdad. En consecuencia, se alude a la inclusión educativa al “estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerable y, sin lugar a duda, también los alumnos considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros” (Echeita, 2011, p. 30).

Cabe resaltar que para Giné y Durán (2011) la inclusión tiene que ver con asumir valores, con la forma en que pensamos la educación, el reconocimiento de derechos en la base de la igualdad de oportunidades, la eliminación gradual de barreras, dicho de paso que estas provienen del medio, la mirada no se centra en las capacidades del alumno, sino en la capacitación de los centros escolares para que acojan a la diversidad del alumnado. Para que tenga éxito la inclusión debe verse como un proceso que implica presencia y participación. Esta visión acoge la educación como un derecho centrado en la persona y en la transformación de las escuelas, no como una meta de llegar a ser un centro inclusivo, sino que constantemente está mejorando las condiciones y oportunidades de aprendizaje de todos sus estudiantes, por esta misma razón “el trabajo colaborativo entre profesores es en sí mismo una estrategia para la educación inclusiva” (Huget, 2009 en Duran y Giné, 2011).

En el mismo sentido la inclusión educativa no es una progresión desde el pasado o el presente, es algo hacia lo que se avanza como un paso previo a la educación democrática, por lo que los principios de la inclusión estarían basados en la justicia social, y la equidad, dándole o creando para cada alumno las condiciones que requiere para su desarrollo, para esto, se sugiere que debe haber una reconstrucción de la escuela regular, pues las prácticas escolares han creado barreras para los alumnos con discapacidad, la inclusión es para todos los alumnos no solo para los que tienen discapacidad (Slee y

Allan, 2001). Aun cuando tradicionalmente se considera que los alumnos con discapacidad requieren atención educativa especial sería caer nuevamente en la exclusión al señalar características individuales y no del contexto.

Bajo esta idea, Guajardo (2008) sostiene que la integración, la inclusión y la no-exclusión no son etapas que se van cubriendo para alcanzar el progreso, al contrario, puede haber avances, pero también retrocesos y no todos los cambios implican progreso. La inclusión educativa es entonces un proceso más que un fin en sí mismo, ya que se busca eliminar las barreras que impiden a los estudiantes en situación de vulnerabilidad avanzar en el ejercicio de su derecho a la educación, así que, la educación inclusiva es un tema de derechos, implícito en ocasiones en políticas educativas que a su vez impactan en los sistemas educativos hasta llegar a las aulas donde se puede observar los incipientes esfuerzos por llevar a cabo un proceso de inclusión trazado por los docentes.

Al mismo tiempo hablar de inclusión educativa en nuestro país nos lleva primeramente a observar como la integración educativa ha dejado rastros en su transición hacia la inclusión educativa. Para García (2018) existen diferencias notables entre la integración, (modelo predominante en México) la educación inclusiva moderada y educación inclusiva radical. En el caso de la integración se da apoyo al sistema familiar, escolar y personal, en la inclusión moderada se da apoyo en el aspecto familiar y escolar y puede o no al sistema personal; en la educación inclusiva radical se elimina el término necesidades educativas especiales porque se ve al conjunto de estudiantes no al sujeto, el inconveniente se presenta cuando un sujeto que requiere atención o apoyos específicos podría no recibirlos. En contraparte la inclusión educativa moderada explica que los jóvenes sean identificados y reciban los apoyos que requieren, este es el modelo de inclusión educativa que se lleva a cabo en las escuelas de educación básica en México, una inclusión moderada que retoma elementos de la integración y busca avanzar

hacia la inclusión, que sea más participativa y que implique claramente a todos los docentes, directivos, padres de familia y alumnos.

En contraparte, entre el término inclusión educativa y educación inclusiva, de acuerdo con Blanco (2006) existe cierta confusión ya que se emplean como sinónimos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales o discapacidad a la escuela regular

Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales. (p. 5)

De esta manera se explica que la integración está ligada a la atención a las necesidades educativas especiales dentro de las escuelas regulares para cubrir su derecho a la educación y sigan prevaleciendo preceptos mayormente ligados a este modelo de integración, en cambio la inclusión, busca hacer efectivo el principio de educación para todos primeramente por el acceso a la educación, la participación, y el logro educativo de todo el alumnado, pero especialmente de aquellos que por distintas razones están en riesgo de ser discriminados. A pesar de esto; para Luque (2009) la integración puede ser un mecanismo de inclusión cuando logra el desarrollo de sentido de pertenencia, colaboración, cooperación y convivencia.

De manera global, el logro de la inclusión educativa requiere redirigir los esfuerzos hacia la igualdad de oportunidades (ONU, 2004), la equidad y justicia social (UNICEF, 2016; Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2018, Arnaiz, 2019; Hernández y Ainscow 2018). Se basa en el principio de equidad y apela a la justicia social en el entendido de alcanzar habilidades básicas en todo el alumnado, lo cual requerirá un cambio de enfoque tanto en el aprendizaje como en la enseñanza (Arnaiz, 2019). Atender

a la inclusión requiere aceptar la diversidad dentro de las escuelas, es decir; a todos los estudiantes (Arnaiz, 2019; Blanco, 2006, Hernández y Echeita, 2018, Calvo y Verdugo, 2012) y no cerrarse a poblaciones minoritarias, en este caso, estudiantes con discapacidad (Echeita, 2013), lo cual no significa que deban quedar excluidas, sino que los esfuerzos se dirigen a todos para el logro de oportunidades.

Para Bolívar (2012) justicia, equidad e igualdad se abordan de manera similar, la igualdad se refiere a tratar a todos del mismo modo, para la equidad, todos los individuos son diferentes y por lo tanto el trato debe ser diferenciado, “desde el marco de la equidad el tratamiento desigual es justo siempre que pueda beneficiar a los individuos más desfavorecidos” (p.12), en otras palabras, la equidad se refiere a minimizar las desigualdades (Hernández y Ainscow, 2018). Así pues, es un acto de justicia a través de la inclusión, pues implica que ningún rasgo diferenciador sea un obstáculo para el logro educativo, del mismo modo que la inclusión es el resultado de un batallar contra el fracaso escolar y la desigualdad (Echeita, 2013).

Estos principios en los que se sustenta la inclusión permiten ver que tanto la equidad, justicia e igualdad de oportunidades se refieren a una cuestión de derechos que se conjuntan para visibilizar la diversidad, tanto de culturas, como formas de entender el mundo, e interacciones que se manifiestan en las escuelas y que se enriquecen con poblaciones a quienes no se les puede ni debe dejar fuera de la inclusión. Desde otro ángulo, es necesario voltear a ver qué sucede con las políticas educativas en materia de inclusión, qué está sucediendo con las estructuras organizativas de los sistemas educativos: en qué medida posibilitan la inclusión y qué está pasando con los docentes en quienes se manifiestan todos estos aspectos.

Lograr la equidad para la inclusión es un reto, de acuerdo con Hernández y Ainscow (2018), requiere asumir el compromiso institucional desde las estructuras, políticas y prácticas inclusivas, puesto que muchas de éstas y algunas concepciones que

aún prevalecen son una limitante y hasta cierto punto discriminatorias; para avanzar hacia sistemas inclusivos es necesario identificar las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en los sistemas escolares pues se convierten en espacios restrictivos (Arnaiz, 2018, Sapon- Shevin, 2013).

Las barreras para el aprendizaje y la participación, de acuerdo con Both en Calvo y Verdugo (2012) surgen en las interacciones del alumno con diversos factores como otras personas, políticas e instituciones, cultura, circunstancias políticas y sociales, así pues, las acciones deben ir dirigidas a eliminarlas. En este sentido la formación inicial del profesorado y su continua actualización debe ser considerada como una ventana de oportunidad en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje basado en los principios de equidad y justicia (Arnaiz, 2019), no obstante, propiciar la inclusión no solo compete a la estructura escolar sino también a la comunidad y a las familias.

Adentrarse en la atención a la discapacidad en el sistema educativo mexicano conlleva a observar el hecho de que la atención a las necesidades educativas especiales se ha considerado como un sistema paralelo del sistema regular, con el enfoque inclusivo esta idea se ha visto desafiada, puesto que la inclusión remite a que todos los niños accedan al mismo sistema educativo sin distinción alguna, sobre todo cuando están basadas en percepciones excluyentes.

Por otro lado, el tema de la educación especial puede llevar a contradicciones teóricas y sistémicas, por un lado, se considera dentro de nuestro sistema educativo como la más indicada para identificar y atender estas necesidades y por otro como la continuidad de la integración, segregación y discriminación; no obstante, si los estudiantes requirieran y no pudieran satisfacer desde la escuela una atención especializada se les estaría negando la oportunidad de una inclusión significativa. (Florian, 2013).

En este mismo sentido, la inclusión está ligada a las políticas educativas, tanto nacionales como internacionales, primeramente, se debe al Informe Warnock en 1978,

elaborado por una comisión de expertos, que se introduce el término necesidades educativas especiales para dirigirse a los alumnos considerados deficientes, anormales, y con más calificativos que aluden a la diferencia en situación de déficit. (Arnaiz, 2019). Así un primer paso para la atención de las necesidades especiales se da con la integración de los alumnos con discapacidad, sin embargo; esta palabra conlleva a discordancias en la elaboración de políticas educativas propiciando prácticas excluyentes.

Atender el concepto de inclusión requiere voltear a ver las convenciones y acuerdos internacionales dirigidos al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, por ejemplo, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad convocada por la ONU en 2006; en cambio, cuando se habla de escuela inclusiva nos referimos a aquella que busca eliminar las barreras que imposibilitan el ejercicio del derecho a la educación de todo el alumnado. Para Juárez et al (2010):

La escuela desempeña un papel fundamental en la transformación de la sociedad, en el tránsito de la sociedad reproductora hacia la sociedad de la transformación productiva con equidad y justicia; por ello, debe ser el pivote en torno al cual gire la política de la inclusión social, de manera que la sociedad se vea reflejada en ella y se construya como modelo de democracia, libertad y tolerancia activa y creativa, es decir, en modelo de aceptación y de respeto total a las diferencias (p.44).

Finalmente, la educación inclusiva abriga a todos los alumnos en la diversidad; por esta razón se hace imprescindible identificar las prácticas escolares que generan barreras para la participación y que orillan a los centros escolares y los actores educativos en prácticas excluyentes. Para que la inclusión educativa sea tal requiere el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de todos los estudiantes con y sin discapacidad, verlos en su totalidad, en la presencia y participación y en pleno conocimiento individual de su aportación a la sociedad, por lo tanto; se requiere plasmar en acciones el discurso de la

inclusión educativa en la deconstrucción de prácticas y significados segregacionistas y excluyentes.

3.4 El trabajo colaborativo entre docentes.

Primeramente, es importante señalar la relación que se da entre los docentes objeto de estudio de esta investigación. El docente de aula regular tiene muy claras las responsabilidades que en él recaen respecto a su trabajo con los estudiantes, conoce su entorno y a sus colegas a quienes considera, en el mejor de los casos, como aliados y puede entablar interacciones con ellos basados en objetivos y resultados comunes ya que pertenecen al mismo ambiente.

En otro lado se encuentran en el mismo espacio los docentes de educación especial o de manera coloquial, los docentes de USAER; ellos pertenecen a una estructura de apoyo a la educación regular, por lo que su presencia en las escuelas atiende a la atención que brindan a alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Respecto a su relación con los docentes de la institución a la que llegan puede enmarcarse en lo que para Simmel et al (2012) es la sociología del extraño. Para este autor, el extranjero es aquel nómada que llega un día y no se va al otro, sino que se queda y en esa permanencia comparte el espacio con otros sujetos que ya estaban ahí antes que él y que forman parte de un círculo espacial, el extranjero trae consigo cualidades que lo posicionan fuera de éste por lo que habrá una lejanía dentro de lo cercano y a su vez supondrá una confrontación en lo que se considera exterior.

Dicho de otra forma, el docente de educación especial adquiere el estatus de extranjero en el sentido de que comparte similitudes con el de aula regular, sin embargo, éstas mismas son las que lo diferencian y enmarcan un distanciamiento.

En consecuencia, estas interacciones se ven subordinadas en una relación de extrañeza de lo común que comparten ya que se sigue considerando que son parte de lo exterior, de lo que no pertenece a ese espacio. Mientras el docente de educación especial siga siendo considerado un extranjero las condiciones para reconocer y trabajar sobre sus cualidades comunes no permitirán que el trabajo colaborativo prospere.

Por otro lado, cuando se habla de deconstruir prácticas arraigadas entre los docentes se hace referencia a pasar de acciones individuales a un trabajo en conjunto para la atención a la discapacidad debido a que en la inclusión se considera el trabajo colaborativo como un medio para avanzar en ésta.

Primeramente, el trabajo colaborativo, se orienta al trabajo con los alumnos para que tomen la iniciativa en el logro de su aprendizaje, determinen sus objetivos y lleguen a él (Maldonado, 2007, Guerrero et al 2018). Cuando este trabajo se orienta hacia los docentes tiene la misma finalidad, y comparte características que lo diferencian del trabajo en equipo.

Para Maldonado (2007), en el trabajo colaborativo destacan algunas características como la autoridad, la negociación y los procesos de diálogo que se dan al interior del grupo, la reciprocidad, la responsabilidad y las relaciones sociales y añade que el resultado de este trabajo es precisamente el aprendizaje. Dentro de estas características sobresale la responsabilidad como un aspecto relacionado con la reciprocidad y la aportación de los miembros del equipo para dar forma a nuevas ideas que se irán construyendo y reelaborando por medio de la negociación; por otro lado, la responsabilidad entra en escena cuando se asume el compromiso no solo individual sino grupal por los resultado, para Guerrero et al (2018) la comunicación y las relaciones intergrupales son un aspecto para dar respuesta a actividades académicas que evidencien las acciones colaborativas.

A nivel organizativo, debe ser considerado como un beneficio y no una obligación pues permite lograr el éxito institucional (Jiménez, 2009). Uno de sus objetivos es promover, a través de éste, un mejor desempeño a partir del intercambio de ideas y acciones.

Dentro del proceso para la inclusión educativa, el trabajo colaborativo es considerado la mejor ruta para lograr avances en este campo en diversos contextos de educación básica hasta educación superior. (Milteniene et al 2012, Ghedin et al 2020, Mas, 2020). Para Milteniene et al (2012) mientras los docentes se coordinen y colaboren podrán brindar un apoyo más integral a los alumnos con necesidades educativas especiales:

La colaboración en el contexto de la educación inclusiva se entiende como una característica inseparable de una organización de aprendizaje que significa trabajar juntos. Es una interacción social, durante la cual se organizan acciones conjuntas, se conjugan esfuerzos y se coordinan acciones, se brinda ayuda mutua y se resuelven acciones en conjunto. (p.111)

Por otro lado, Wiggins y Damore (2006) en Milteniene et al (2012) señalan algunas condiciones previas para una colaboración exitosa:

- a) Actitud positiva, hacia la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, como hacia la participación con entre colegas.
- b) Trabajo en equipo, implica una buena comunicación entre los sujetos que interactúan.
- c) Desarrollar las propias habilidades y competencias, esto se logra en la participación de capacitaciones, compartiendo prácticas y participando en situaciones de autoaprendizaje.
- d) Gestión y liderazgo, es importante que el líder involucre al personal de la escuela en actividades comunes y en conjunto.

e) Recursos, es decir, la capacidad para encontrar y administrar el tiempo y recursos materiales

f) Eficiencia, para Gerber et al (2000) el éxito depende en gran medida del tiempo que se destina a la planeación, establecimiento de objetivos y estrategias de la comunicación y en la discusión de los resultados.

De esta forma entre los actores que intervienen en la inclusión de estudiantes con discapacidad es necesario el trabajo colaborativo para lograr su finalidad y, por consiguiente, se logre pasar de la paradoja de lo que el maestro cree que es importante en un nivel ideal, y lo que realmente se considera importante en un plano de la realidad. (Ghedin et al 2020)

Algunas de las tendencias actuales en la formación del profesorado se enfocan en fomentar el trabajo colaborativo entre docentes y dejar atrás el trabajo individualizado para optar por estrategias comunes, esta colaboración se caracteriza por acciones de planificación y evaluación conjuntas, además puede y debe enriquecerse con la colaboración de profesionales dentro y fuera de la escuela. Para Imbernón (2011) en Rodríguez (2019) la enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindible.

Al respecto, las escuelas regulares consideran a las USAER como las especialistas en esta tarea y a las que se les ha conferido esta responsabilidad, no obstante, su presencia en los centros educativos implica la cooperación y colaboración de docentes frente a grupo y autoridades que se involucren en el proceso de inclusión, es ir a la par en responsabilidades, clarificar roles y funciones, evaluación e implementación de estrategias que ayuden a los estudiantes a alcanzar los aprendizajes; por lo que estas interacciones toman especial relevancia; recalcando nuevamente como condición la superación de estatus de extranjero.

Como último punto, respecto al liderazgo, resulta de interés resaltar el papel que cumplen quienes dirigen un centro educativo, este rol se enmarca en las acciones que

llevan a cabo para el funcionamiento de la institución, sin embargo; los centros que optan por un liderazgo inclusivo van más allá de la gestión administrativa que implica la estructura organizativa, por tal motivo para Ossa.C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro Rubilar, J. (2014)

De acuerdo con los desafíos de la inclusión escolar, es mediante la gestión de la cultura escolar que se puede aprovechar capacidad de los directores y directoras de construir un liderazgo compartido fundamentado en la cultura de la participación, y que apoye dicho proceso. Este tipo de liderazgo crea condiciones para que sus seguidores colaboren con él en la definición de la misión, les hace participe de su visión y crea un consenso sobre los valores que deben dar estilo a la organización. (pp. 14-15).

Este tipo de liderazgo toma en cuenta la interacción y colaboración entre docentes y legitima de este modo sus participaciones pues los hace parte de la construcción del tipo de institución que requieren.

Al mismo tiempo para Essomba (2006) citado en Fernández y Hernández (2012) en el liderazgo

El líder debe situar las relaciones humanas en el centro de su acción, por encima de las estrategias y los recursos. También debe percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas, y orientar la transformación hacia el entorno social, no sólo de puertas para dentro. (pág. 30)

En este entorno, gestionar las relaciones docentes se vuelve una tarea importante puesto que entonces el liderazgo incluye estas relaciones que dan vida a los centros escolares por encima de las condiciones estructurales sin dejar a un lado que dicha estructura tiene influencia a su vez, en las relaciones docentes y de todos los actores educativos.

CAPÍTULO IV. EL ESTUDIO DE CASO

En la investigación cualitativa se pone especial atención a la forma en que se interpreta la realidad. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) la investigación cualitativa es inductiva ya que durante el proceso de investigación suele irse modificando, una de sus características principales es la flexibilidad sin que esto suponga que no haya rigurosidad en el método, es holística, puesto que se considera a las personas como un todo, por lo tanto; el contexto en el que se desenvuelven tiene una amplia influencia; a diferencia de la metodología cuantitativa el investigador es consciente de que su misma presencia influye en los sujetos de estudio por lo cual debe ser cuidadoso para no sesgar la información que recolecta; de tal modo que interpreta la realidad de los sujetos desde la forma en que ellos la viven.

Para el investigador todo es como si ocurriera por primera vez ya que no lo puede dar por sobreentendido, lo que está sucediendo es lo que es; para él ninguna voz es más importante que otra ya que todas las perspectivas son importantes al aportar a la investigación.

Los grandes estudios que ponen en el centro a los sujetos e interpretan la realidad desde ellos mismos provienen de la sociología, específicamente de la Escuela de Chicago (Sandin, 2005; Taylor y Bogdan, 1987; Vasilachis, 2006), emplean métodos que les permiten acercarse a la interpretación de la realidad y la vida de los sujetos (Taylor y Bogdan, 1987), por lo que el papel del investigador se vuelve una vía para acercarse a esta realidad que habrá de desentrañar.

Dentro de las tradiciones cualitativas el método estudio de caso se empezó a utilizar con mayor frecuencia en estudios evaluativos, sin embargo, este es uno de los muchos empleos que se le ha dado.

4.1 Método el estudio de caso desde la perspectiva de R. Stake

Como se ha venido mencionando en la escuela secundaria que se plantea esta investigación se cuenta con el servicio de USAER, es preciso remarcar que al ser un servicio de apoyo este cuenta con una estructura ajena a la escuela secundaria y que, sin embargo, se inserta en esta última para trabajar de manera conjunta con los docentes de aula regular; de tal forma que se ha determinado implementar un estudio de caso.

El estudio de caso, de acuerdo con Stake (1995) proviene de los métodos holísticos, etnográficos, fenomenológicos y biográficos; por lo que se trata de un método que busca la comprensión poniendo énfasis en la interpretación. Una de sus características es el enfoque progresivo, es decir, que las preguntas iniciales con las que se emprende el estudio de caso pueden ser modificadas a lo largo del desarrollo, de igual modo si surgen temas nuevos.

Este método ha sido empleado en gran medida en estudios de evaluación de programas educativos, ya que no solo se enfoca en la implementación del programa sino cómo lo viven las instituciones. Al respecto, Simons (2011), agrega que la investigación con estudio de caso se remonta a la década de 1960- 1970 en Estados Unidos y Reino Unido ante la necesidad de evaluar la implementación de programas y explicar sus casos de éxito como de fracaso. Es importante mencionar que este método surge en un período en que la etnografía tiene un repunte en la sociología.

Al formular una definición sobre estudio de caso se puede citar a Stake (1995) “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11), otra característica que menciona el mismo Stake (1995) corresponde a la unicidad, es decir, la comprensión del caso en sus propias características y que lo diferencia de los demás; aunado a estas características para Simons (2011), el estudio de caso es una “investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de

un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real””.
(p.77)

De acuerdo con Stake (1995), podemos encontrar tres modalidades de estudio de caso: intrínseco, instrumental y estudio colectivo de casos. El estudio intrínseco recibe este nombre porque es un caso representativo del cual se necesita aprender, en muchas ocasiones el caso llega al investigador precisamente porque se quiere saber de él y se necesita aprender de éste particularmente, no porque a partir de éste se pueda aprender para otros casos. La idoneidad de esta modalidad permite que el centro educativo identifique lo que está sucediendo, sus características representativas y a la vez pueda aprender de sí misma.

Para la segunda modalidad, el estudio de caso instrumental corresponde a aquel que se dirige a una porción particular de una situación más compleja para comprenderla; y por último el estudio de casos colectivos se emplea cuando se decide tomar como caso varias escuelas, por ejemplo, con la implementación de un programa en un nivel educativo, para esta modalidad del estudio de caso es necesario que exista una buena coordinación entre los casos individuales que conforman el colectivo.

En cuanto a las decisiones metodológicas para esta investigación se considera desarrollar un estudio de caso intrínseco puesto que se pretende comprender cómo se dan las interacciones entre docentes de USAER y de aula regular, así como la influencia de la estructura organizacional particularmente en esta institución. Más adelante se abordan las características del caso.

4.2 Diseño del caso

4.2.1 Contexto de la escuela secundaria

Se seleccionó una secundaria Técnica de la ciudad de Tehuacán, Puebla, pues es de interés intrínseco caracterizar y comprender como se dan las interacciones entre

docentes de aula regular y de unidades USAER y a la vez la influencia de la estructura organizativa en estas interacciones.

Las USAER son unidades de apoyo a la educación básica, entre sus propósitos se encuentra dar asesoría a docentes, alumnos y padres de familia. Tiene su propia estructura y organización; su presencia en las escuelas de educación básica se debe a la presencia y demanda de alumnos que requieren atención a la discapacidad y necesidades educativas especiales. Cuando un alumno que presenta necesidades educativas especiales o discapacidad es a esta unidad a quien se dirigen en primer lugar pues se continúa su seguimiento en su tránsito por la educación básica. En la secundaria se presenta un fenómeno particular con estos alumnos, pues la atención a diferencia de la primaria o preescolar se diversifica en todos los docentes de asignatura que atienden el grupo en el cual se encuentra el estudiante con discapacidad pasando en muchas ocasiones a no ser tomado en cuenta, como si estuviera ahí siendo parte del mobiliario.

Particularmente en esta institución el servicio de USAER se encuentra desde el año 2015. Escuelas vecinas la recomiendan en el caso de que algún alumno requiera esta atención, también capta alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad de una primaria ubicada a poca distancia de esta secundaria por lo que ésta es la primera opción de los padres de familia al egresar pues se le da seguimiento a su formación escolar. A diferencia de otras en las que el servicio es ambulante y un docente llega a atender hasta 5 escuelas, en esta secundaria se cuenta con el apoyo de dos docentes que permanecen durante el horario asignado desde su propia dirección escolar, aproximadamente 5 horas diariamente.

La institución en la que se llevó a cabo la investigación destaca por ser considerada una escuela en la que sí reciben a alumnos con discapacidad a diferencia de otras cercanas, e incluso destaca de las tres secundarias técnicas que se encuentran en la ciudad por ser aquella con más demanda de alumnos con discapacidad pues hasta el

fin del ciclo escolar 2020- 2021 se contaba con 11 alumnos con discapacidad y para el ciclo escolar 2021- 2022 con 16 estudiantes inscritos; aunado a que por ser considerada de alta demanda se cuenta con el apoyo de dos docentes de servicio USAER lo que difiere de otras en las que usualmente solo un docente atiende a toda la población que presenta discapacidad y necesidades educativas especiales.

Por lo que respecta a los docentes de aula regular, en las asignaturas de español y matemáticas se trabaja con los grupos por generación, es decir, desde que ingresan a primer grado y transitan a segundo y tercero, por lo que conocen a los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales durante toda su estancia en la secundaria, de igual forma interactúan con los docentes de USAER de manera más estrecha que otras asignaturas; por estas características se considera relevante indagar cómo se dan estas interacciones en el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad sin pasar por alto la influencia de la estructura organizativa.

En cuanto a la implicación del investigador se observa en que pertenece a la estructura docente de esta secundaria, por lo cual se intentó mantener imparcial en la recolección de datos para evitar sesgos así también en la interpretación de éstos.

Finalmente, para lograr la comprensión del caso es necesario poner especial atención en cómo se desarrollan los diversos eventos que le dan vida, para esta investigación se toman como propósitos y preguntas guía los planteados en el capítulo I.

4.2.2 Los sujetos del estudio de caso

La secundaria en la que se implementó este estudio de caso está conformada por 29 docentes de diversas asignaturas, algunos de ellos imparten clase en el turno matutino y en el vespertino, al mismo tiempo se cuenta con un director, dos subdirectores, uno en cada turno; un coordinador académico y un coordinador de tecnologías, además de 3 prefectos que están en contacto con los alumnos de los diferentes grados. Los

docentes de asignatura están organizados por academia de asignatura ya sea de español, matemáticas, ciencias, sociales, tecnologías y educación física.

Por otro lado, hay dos docentes de USAER los cuales atienden a alumnos de los tres grados, uno a primer y segundo grado y otro únicamente tercero. Cubren un horario de acuerdo con la organización de su dirección de 8:00 a 13:00 hrs.

Los criterios bajo los que se han seleccionado a los sujetos para esta investigación son los siguientes:

De los docentes de asignatura: aquellos que han trabajado con alumnos con discapacidad en grados consecutivos sin importar la materia que impartan y aquellos que actualmente atienden alumnos con discapacidad, no obstante, la atención se centró en español y matemáticas, pues de acuerdo con las Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (SEP, 2006) con éstas se busca la alfabetización de los alumnos.

Sobre los de USAER: se contó con la participación de dos profesoras que han laborado en la institución por al menos dos ciclos escolares y que han dado seguimiento a un grado escolar.

4.2.3 La entrevista en el estudio de caso

Para la recolección de datos se ha planteado recurrir a la aplicación de una entrevista semiestructurada, pues ésta permite ir directamente a la interpretación misma de la realidad que viven los sujetos. La entrevista ha sido una técnica empleada ampliamente por los investigadores cualitativos. Para Kvale (2011) por medio de esta técnica se busca construir conocimiento pues va más allá de un intercambio de ideas en una conversación cotidiana. La entrevista semiestructurada tiene como finalidad obtener una visión del mundo del entrevistado respecto al fenómeno de investigación, es decir, adentrarse en la interpretación de su realidad y cómo la vive.

En el método estudio de caso Stake (1995) considera que la entrevista permite construir y demostrar las complejidades del caso como el medio para llegar a la interpretación de muchas realidades; desde cómo viven los docentes el proceso de inclusión con los alumnos con discapacidad hasta cómo se dan las interacciones entre docentes de aula regular y de USAER que van conformando la realidad que cada uno de estos actores interpreta.

Por lo que respecta al diseño de este capítulo siguiendo las recomendaciones de Wengraf referenciado en Valles (2002) la entrevista se llevó a cabo en un lugar neutral, tanto a docentes USAER como a los de aula regular para evitar distracciones, por otro lado, al ser una entrevista semiestructurada, fue posible recurrir a las segundas preguntas como las llama Kvale (2011), si bien no fue posible diseñarlas con anticipación, éstas partieron de las principales para profundizar en las respuestas y permitir una mayor comprensión.

4.2.4 El instrumento

Se diseñó un guion de entrevista semiestructurada a partir de las dimensiones significados, acciones, marcos sociales y organizativo estructural, a partir de estas se generaron categorías que se describen a continuación.

Para empezar, en la dimensión “significados” se pretendió identificar qué significados otorgan los docentes de aula regular a discapacidad y a inclusión, así como en los significados que otorgan a las formas de trabajo que surgen como producto de las interacciones entre ambos docentes y cómo se van modificando a partir de las mismas. Al mismo tiempo se pretendió identificar cómo influyen los aspectos organizativos en estas interacciones.

La dimensión “acciones” se refiere a las actividades que llevan a cabo los sujetos, de éstas se desprenden las categorías “acciones individuales” referida a aquellas que llevan a cabo de manera personal sin involucrarse con otros docentes o que implican

la toma de decisiones de manera unilateral; la categoría “acciones de los otros” se refiere tanto a las que realizan otros sujetos como los docentes de educación especial y directivos y que son interpretadas por los profesores de aula regular en un primer momento y por los de educación especial en segundo lugar. La categoría “acciones en conjunto” se refiere a las que se vinculan entre sí, la serie de labores individuales que se cruzan con tareas que realizan los otros para producir interacciones (Blumer, 1982). Aquellas en las que los docentes de aula regular y los de educación especial organizan, planean y evalúan en conjunto para la inclusión de los alumnos con discapacidad.

En la categoría “marcos sociales” se da énfasis a la interpretación que los sujetos dan a las cosas y cómo son reinterpretadas cuando son enmarcadas en el mismo significado. Es importante señalar que al referirse a cosas se entiende que éstas pueden ser personas, situaciones, acciones e ideas.

La categoría “organizativo- estructural” se considera transversal ya que en esta confluyen los significados que surgen en las interacciones con aspectos como el tiempo y los recursos, factores que consideran limitantes y potenciadores del trabajo colaborativo.

En cuanto a las preguntas de la entrevista para el docente de aula regular y de educación especial son de estilo espejo en su mayoría para obtener la interpretación de los mismos aspectos, pero desde diferentes perspectivas. En otro orden, el instrumento se sometió a juicio de expertos para determinar suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de las categorías. Participaron dos expertas en el tema de inclusión educativa y a partir de sus comentarios y sugerencias se modificaron algunas preguntas. En los anexos se encuentra la tabla de consistencia y el instrumento empleado.

En el análisis de los datos obtenidos por medio de las entrevistas se realizó un análisis categórico por sujetos. De acuerdo con Knobel y Lankshear (2005) el análisis de datos consiste en organizar la información de tal manera que nos permita identificar temas, conceptos, creencias y al mismo tiempo interpretarlos.

Así pues, el primer paso fue la transcripción de las entrevistas línea por línea, posteriormente se hizo una diferenciación con códigos y colores de las correspondientes categorías en las que se pudieron encontrar similitudes, diferencias y algunas categorías emergentes.

4.2.5 Acceso al campo y permisos

Para la inmersión al campo, Flick (2007) nos plantea verlo como una negociación entre el investigador y los sujetos de investigación. Ingresar a una institución escolar supone acudir a participantes que autorizan la investigación, que en este caso no únicamente se refiere al director de la secundaria sino también al director de la unidad USAER correspondiente.

En la selección del caso se mencionó que el investigador pertenece a la estructura docente de esta secundaria, sin embargo, se recurrió al director de la institución para presentarle los objetivos, así como los alcances y limitaciones de la investigación. En el caso de los docentes de la unidad USAER se realizó lo propio, adicionalmente se le comentó sobre los instrumentos que se aplicarían y la finalidad de los mismo, a petición suya se le brindaron oficios de confidencialidad de las entrevistas llevadas a cabo con las docentes de educación especial. En ambos casos se informó del tiempo que duraría la investigación, las acciones que se llevarían a cabo para la recolección de datos, así como el uso que se darían a sus respuestas y finalmente se comentó la finalidad del informe.

En el caso de las consideraciones éticas, a cada docente seleccionado se le proporcionó un formato de consentimiento informado; se emplearon nomenclaturas para identificar a cada docente a fin proteger la identidad de los participantes y las instituciones.

4.3 El trabajo de campo.

La presente investigación se llevó a cabo en una escuela secundaria técnica de la ciudad de Tehuacán, Puebla. En esta institución se cuenta con el apoyo de una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) desde el ciclo escolar 2015- 2016, como antecedente se puede mencionar un grupo de alumnos con hipoacusia que eran atendidos por una maestra contratada de manera particular y quien trabajaba con este grupo las asignaturas del plan de estudio del grado que cursaba el alumno, cabe mencionar que este servicio únicamente se brindaba en el turno vespertino.

Cuando el docente apoyo de USAER se integra a la institución, este servicio se empezó a brindar en el turno matutino, por lo que los alumnos con discapacidad que requerían del servicio fueron cambiados de turno e integrados a los grupos regulares, ante esta situación algunos padres de familia optaron por que sus hijos no continuaran en esta secundaria. En el ciclo escolar 2020- 2021 se contaba con una población de 13 alumnos con discapacidad y para el ciclo escolar 2021- 2022 el total de alumnos fue de 16, sin embargo; de manera empírica se calcula que eran más, tomando en cuenta que para ese ciclo escolar las actividades escolares se dieron a distancia de manera virtual debido a la pandemia por covid-19 y que algunos alumnos desertaron o no se tuvo comunicación con ellos, sin embargo; al pasar a la presencialidad se canalizaron al menos 3 alumnos más que fueron valorados por las docentes de educación especial.

La secundaria en la que se aplicó este estudio de caso permite ilustrar por un lado las características particulares del funcionamiento de los servicios de USAER en un ambiente de educación básica en nivel secundaria, si bien es complejo por sí mismo, el seguimiento y trabajo de los servicios de educación especial se tornan más complicados en comparación con una primaria o preescolar, primeramente por la diversidad de docentes que atienden las distintas asignaturas, luego por la estructura y organización

propia de la institución, así como por la edad y el desarrollo de los alumnos, pero también por la participación de los padres de familia y la gestión de los directivos.

4.3.1 Caracterización de los participantes

La escuela secundaria técnica cuenta con una planta docente integrada por 29 profesores de distintas asignaturas y con carga horaria diferente, atienden grupos de los tres grados. Se cuenta con profesores de tiempo completo en matemáticas, ciencias énfasis en química y sociales; con tres cuartos de tiempo en español, sociales y educación física; por otra parte diversos docentes imparten más de una asignatura ya que debido a las indicaciones en aspectos organizativos que son dadas por el nivel de secundarias técnicas desde la SEP estatal los docentes frente a grupo deben estar ubicados en las asignaturas que corresponde a su perfil profesional, sin embargo, algunos deben impartir otras asignaturas que no son afines y que por necesidades de la institución deben cubrirse.

Los sujetos con los que se trabajó son docentes de diferentes asignaturas: español (2), matemáticas (3), ciencias (2) y sociales (1); la invitación a participar en este estudio de caso se hizo extensiva al profesorado siendo 11 los que aceptaron y finalmente 8 los que fueron entrevistados. Inicialmente se pretendía trabajar con aquellos de español y matemáticas ya que se hace énfasis en la consolidación de la lecto- escritura y dominio de las matemáticas en los alumnos que son atendidos por USAER, ahora bien, como el foco recae en las interacciones, la especialidad impartida no fue una limitante para participar en la investigación.

La preparación de los docentes entrevistados corresponde a formación normalista (6), licenciatura (2), tres cuentan con el grado de maestría; y van de 5 a 28 años de servicio.

Tabla 1.*Características de los docentes entrevistados*

Asignatura que imparte	Código	Formación	Años de servicio docente
Español	DAR_ES1	Normalista, Maestría	5
Español	DAR_ES2	Normalista, Maestría	12
Matemáticas	DAR_M01	Normalista	30
Matemáticas	DAR_M02	Licenciatura Maestría	
Matemáticas	DAR_M03	Licenciatura	28
Ciencias 1 énfasis Biología	DAR_CEB	Normalista, Maestría	10
Ciencias 3 énfasis Química	DAR_CEQ	Normalista	22
Ciencias Sociales énfasis Historia	DAR_CSH	Normalista	22
Subdirector	DIR_SB	Normalista	42
Docente educación especial	DEE_01	Psicología	4 años en secundaria, telesecundaria
Docente de educación especial	DEE_02	Psicología	3 años en secundaria, además de primaria y preescolar

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a quienes laboran en la escuela secundaria también se contó con la participación de personal directivo, en este caso de la subdirección, quien realiza actividades de gestión y de seguimiento a cuestiones tanto administrativas como académicas con los docentes, se decidió contar con su intervención puesto que derivado de las entrevistas se recalcan sus acciones en la organización estructural de la escuela, esto se realizó en una segunda fase, pues originalmente no se incluyó como parte de los sujetos clave.

Por otro lado, se contó con la participación de dos docentes de USAER que laboran en esta escuela secundaria técnica y que forman parte una dirección de educación especial completamente ajena a la estructura de la secundaria técnica; como

bien se señala en un principio, realizan funciones de apoyo a la educación regular, es decir; su presencia y participación responde a la necesidad de este servicio para la atención a los alumnos con discapacidad y a los docentes de aula que trabajan con ellos.

Estos docentes de educación especial no son itinerantes, sino que permanecen en la institución durante la jornada de trabajo del turno matutino. En su propia organización, una docente atiende a alumnos de primer y segundo grado y la otra solo a alumnos de tercer grado, al igual que con los docentes ambas trabajan con quienes imparten clases en los grados y grupos ya destinados.

Iniciado el trabajo de campo fue necesario tomar algunas decisiones sobre la recolección de información, la primera de ellas fue prescindir de la observación, si bien se tenía diseñada una guía de observación, ésta ya no se pudo llevar a cabo por las siguientes razones: primeramente, debido a la pandemia los grupos se han visto reducidos a la mitad y se evita que haya demasiada gente en las aulas; enseguida porque los docentes de educación especial no están realizando visitas a las aulas y la atención a los alumnos se hace en la semana en la que ellos no asisten a clases presenciales. Al pasar a la presencialidad en un modelo híbrido, cada semana acudió la mitad del grupo; el trabajo con los estudiantes con discapacidad se modificó dando paso a momentos específicos de atención, al igual que las entrevistas con padres de familia y con docentes, pues las consultas se hicieron mayoritariamente de manera informal en espacios como pasillos y el patio de la escuela.

Debido a la pandemia de Covid-19 la dinámica de trabajo en la secundaria se ha visto alterada, lo que también afectó al servicio de USAER en la atención a los alumnos y en el trabajo con los docentes; finalmente se decidió aplicar únicamente entrevistas y recolectar información en espacios comunes en cuanto fuera posible y las condiciones de la contingencia lo permitieran.

Para la entrevista se elaboró un guion semiestructurado el cual fue sometido a juicio de expertos, posteriormente se pilotó con un docente de secundaria que no pertenece a la institución en cuestión y que trabaja con estudiantes con discapacidad, a partir de los resultados se hicieron modificaciones en los aspectos señalados. El instrumento para las profesoras de educación especial se realizó bajo el mismo procedimiento, aunque las preguntas realizadas a ambos grupos son las mismas salvo algunas que se reformularon no perder el objetivo de investigación. Tras el pilotaje se recurrió a aplicarlo con los sujetos que decidieron participar en el estudio.

Como se mencionó anteriormente, la entrevista a un directivo de la secundaria se incluyó porque constantemente fue referenciada la labor que realiza, tanto en el ámbito educativo como en el de gestión. Para esta entrevista se seleccionaron 6 preguntas del instrumento aplicado a los docentes de aula regular y 3 preguntas más se formularon a partir de la información brindada por los docentes.

Las entrevistas se llevaron a cabo en la escuela secundaria, fuera del horario de clases, en algunos casos se utilizó la sala de maestros, el salón de matemáticas, y aulas que no son ocupadas por los grupos del turno vespertino, en todos los casos se procuró que no hubiera interrupciones. A cada docente se le explicó el consentimiento informado y el contenido del documento, así como la finalidad de la información que brindarían, tras firmarlo se procedió a grabar en audio la entrevista para posteriormente ser transcrita e iniciar un proceso de codificación de las categorías diseñadas a partir de la teoría.

4.3.2 Categorización y codificación

La recolección de información se realizó en el periodo post confinamiento, en la transición de la virtualidad a la presencialidad, por lo que para la realización de las entrevistas se llevaron a cabo en espacios que permitieran el diálogo bajo las normas del cuidado de la salud.

Después de aplicados los instrumentos se llevó a cabo la categorización y codificación, si bien este proceso pareciera ser indistinto, para Rodríguez (2005) categorización es el proceso conceptual en el cual se clasifica una unidad de análisis, mientras que la codificación consiste en asignar a cada unidad un código o etiqueta que permita incluirla en una categoría no específica o bien que ya pertenezca a una existente.

Para el proceso de categorización seguido se consideró un modelo mixto, éste consta, de acuerdo con Rodríguez (2005) partir de categorías ya existentes a partir de la teoría y paralelamente construir otras más cuando una unidad de análisis no pertenece a las ya establecidas, para Mejía y Navarrete (2011) este es un proceso inductivo-deductivo pues permite observar cómo a partir de la descomposición de los datos emergen nuevas categorías mucho más específicas que modifican o amplían las ya existentes. Ahora bien, revisar constantemente los códigos supone formar categorías o subcategorías que conducen a un examen más preciso y detallado del objeto de estudio.

Para este análisis se partió de las dimensiones y categorías que se tomaron en cuenta para la construcción del instrumento, más adelante se detallan las categorías que resultaron emergentes durante su análisis y que se incluyen en la siguiente tabla.

Tabla 2.

Categorías y dimensiones

Categorías		Dimensiones	
Significados	Discapacidad	Modelos de afrontarla	
	Inclusión	Presencia y participación	Marcos sociales
Acciones	Individuales	Acciones en el aula Impacto de la pandemia (emergente)	
	Lo que hacen los otros	Responsabilidades Valoración y reconocimiento (emergente)	Organización estructural
	En conjunto	Lo deseable Conflicto	

(emergente)

Fuente: elaboración propia.

Es así como de las categorías que se armaron con anterioridad (significados, acciones, influencia de los marcos sociales) se procedió al proceso de categorización y codificación, resultando este un proceso fructífero en cuanto a que permitió en primer que emergieron algunas categorías en un nivel descriptivo, conforme se avanzó en el análisis e interpretación se pudo tener una mejor visión que reflejó el objeto de estudio.

Una de las categorías definidas a partir de la teoría es “**Significados**” y que corresponde específicamente a la interpretación que los docentes de aula regular -para la descripción que en este apartado compete- asignan a la inclusión y discapacidad. El primero se descompone en una visión tanto de derecho como de valor y que se exponen más adelante. Para el caso de “**discapacidad**” ésta atiende a tres modelos de cómo afrontarla el primero es un modelo de prescindencia, es decir; atribuida a una divinidad y por lo que se ve y se relaciona con un castigo divino que hay que esconder o del que no se habla; para el caso de un modelo rehabilitador, se orienta a señalarla como una enfermedad y que como tal hay que curar al enfermo por lo que es necesario rehabilitar para después incluirlo en la sociedad, el tercero corresponde al modelo social; la discapacidad se afronta desde dentro de la sociedad, es decir, es ésta la que debe adaptarse a las personas con discapacidad en los ámbitos en que participan y de los cuales son parte (Palacios, 2008).

En cuanto a la dimensión “**marcos sociales**” esta surge de los significados que los docentes atribuyen tanto a discapacidad como inclusión, de acuerdo con éste se explica la relación que se da respecto a la categoría acciones.

La dimensión “**acciones**” se refiere a las actividades que realizan los sujetos en cuestión y cómo perciben las que realizan los otros, así como las que realizan en conjunto. Para cada categoría se codificaron acciones encaminadas a la inclusión que

realizan los docentes de aula regular y los de educación especial, por otro lado, la adjetivación de su percepción sobre lo que realizan los otros con relación a cada cual. En cuanto a las actividades en conjunto son aquellas que llevan a cabo al tomar acuerdos y en las cuales son más visibles las interacciones y el comportamiento de los sujetos.

La dimensión “**organización estructural**” se consideró transversal a la categoría “acciones” ya que es en ésta en la que surge esta influencia de lo organizativo y que de acuerdo con Ball (2011) se dirige al control tanto de macropolíticas como de micropolíticas que se dan al interior de la escuela.

CAPÍTULO V. LAS INTERACCIONES DOCENTES

Con base en las entrevistas realizadas se presentan los resultados para las dimensiones y categorías planteadas, se entretajan las voces de los docentes de aula regular y los de educación especial; en algunos puntos se recurre a una tercera voz, la de un directivo de la secundaria, decisión que se tomó por la recurrencia en las entrevistas de ambos grupos de sujetos. Se trató de mantener neutralidad para contrastar ambos grupos en los momentos en que los docentes ya mencionados interactúan.

5.1 Significados

Se centra en el concepto que los docentes atribuyen a dos cuestiones que competen a este estudio: discapacidad e inclusión ya que a partir de éstos se desarrollan otras subcategorías.

5.1.1 Discapacidad. Los límites entre lo individual y lo social

El término discapacidad ha estado presente a lo largo de documentos y tratados tanto internacionales como locales, primeramente, en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Cuando se aborda este término se hace referencia a modelos de afrontarla, en el caso de los docentes se ha distinguido lo siguiente:

5.1.1.1 Modelos persistentes

Primeramente se identificó que los docentes asumen la discapacidad como una limitante en las habilidades principalmente de aprendizaje de los alumnos, orientada a que no pueden realizar las mismas actividades que los demás, sin embargo, a pesar de ser vista como un impedimento consideran que no es de gran importancia ya que a pesar de ésta es posible que el alumno alcance logros desde sus capacidades incluso con el deseo de querer superarlas, así pues la discapacidad es asociada mayoritariamente con un modelo rehabilitador, pues se relaciona a una deficiencia que con ayuda de los docentes podrá ir sobrellevando o superando.

En el siguiente testimonio se puede observar una visión orgánica y rehabilitadora sobre la discapacidad, aunque también maneja aspectos de prescindencia, en el que la discapacidad recae como responsabilidad del sujeto:

Yo creo que la discapacidad viene siendo (suspira) el que ellos, no puedan en un momento realizar actividades un poquito más elevadas, ellos pueden hacer lo más básico, no podemos comparar un alumno que realmente esté bien de todo, de salud y todo, a un alumno que le cueste pronunciar o que tenga una discapacidad para escribir, o que tenga problemas de dicción, entonces, yo le llamaría discapacidad a una persona que no tiene la misma movilidad, por ejemplo; físicamente comparado con un alumno que viene totalmente bien, ¿no? que tiene esa facilidad de hacer las cosas, hay alumnos que lamentablemente por cuestiones de nacimiento ya lo traen. (DAR_CEQ)

De esta participación se extrae que la discapacidad es considerada una enfermedad y cómo tal el alumno no está “bien” físicamente e inclusive cognitivamente; en este modelo de acuerdo con Palacios (2008) un camino para la rehabilitación es precisamente la educación especial; sin embargo, para los docentes de aula regular la escuela común no es precisamente el espacio más idóneo para los alumnos de acuerdo con la discapacidad que presentan, es decir, se vuelve un espacio de exclusión a la que no todos los estudiantes pueden acceder por sus capacidades dado que en estos lugares los docentes no tienen la preparación que estos ellos requieren, así que consideran que inevitablemente esta labor compete al docente de educación especial pues ellos sí están capacitados y sí tienen los conocimientos para su atención.

Esta construcción sobre discapacidad se orienta con las facultades para realizar actividades de aprendizaje, de acuerdo con un participante: “es una condición que presenta el alumno que condiciona el adquirir o apropiarse del aprendizaje, que tenga trastornos de atención, que también se vean involucrados trastornos emocionales o

psicológicos para la adquisición de conocimientos, alguna alteración de carácter funcional o morfológica en el ámbito cerebral que impida que aprenda”. (DAR_CEB), esta idea nos lleva a comprender que la discapacidad es meramente orgánica, por lo que el aprendizaje será consecuencia de lo que el alumno logre hacer bajo el cuidado y responsabilidad del docente de educación especial.

Al mismo tiempo los de educación especial hablan sobre una concepción rehabilitadora enfocada en un diagnóstico médico, lo cual se encuentra en la siguiente participación:

Dependiendo de sus condiciones de cada uno, por ejemplo; discapacidad intelectual es cuando su área cognitiva de un alumno está muy afectada, si es una discapacidad motora es todo lo que es su área motriz tanto superior como inferior, es decir, depende de la discapacidad. (DEE_01)

Es decir, para estos docentes el significado de discapacidad dependerá de las características cognitivas y motrices que presente el alumno, por consiguiente, la cuestión de discapacidad se centra meramente en el ámbito cognitivo por lo que la rehabilitación a través de la educación especial es una manera de afrontarla desde la escuela.

Aunque para los docentes de educación especial afrontar la discapacidad no solo tiene que ver con el área cognitiva, sino con el desarrollo de habilidades adaptativas ligadas a la socialización con sus pares, lo cual ha sido muy complicado hacer entender a los docentes de aula regular quienes están más preocupados por el logro de aprendizajes que quizá el alumno no va a alcanzar, esto se observa en el siguiente comentario “educación especial siempre está peleando porque hay que desarrollar otras habilidades no solo darle prioridad a los campos formativos” (DEE_01), partiendo de esta idea afrontar la discapacidad va más allá de la rehabilitación médica sino al desarrollo de habilidades que les permitan lograr ser independientes de la mejor manera posible.

Al mismo tiempo emerge la idea de que la discapacidad se asocia con las ganas de querer salir adelante desde sus posibilidades y con el férreo deseo de querer hacerlo, así lo comenta un docente de asignatura:

La discapacidad podríamos determinarla dentro del aula no como una limitante. No podría ser una limitante de cien por ciento, tal vez sí parte de, pero esa limitante la puedes sobrepasar, a lo mejor buscando la ayuda... dándote aquella situación de querer hacerlo. (DAR_CSH)

Esta concepción sobre la discapacidad pareciera orientarse a un enfoque de auto superación, es decir, dentro de la discapacidad las capacidades que si se tienen deben explotarse tanto como sea posible; se trata de otra forma de ver la rehabilitación, esto es; la persona con discapacidad toma conciencia de ella y aprende a vivirla para lo cual tiene que adaptarse a las condiciones de vida que se le presentan, en esta mirada la responsabilidad de la rehabilitación recae sobre la persona con discapacidad por lo que es una forma individual de asumirla (Oliver, 1998), esta misma individualización se relaciona directamente con un modelo médico en el sentido de querer normalizar al estudiante, que sea él quien deba adaptarse al medio de tal modo que si no puede es por las limitantes que tiene.

Al mismo tiempo y bajo esta mirada rehabilitadora e individual de la discapacidad que propone Oliver (1998), la persona debe explotar sus capacidades para adaptarse a la sociedad aunque ésta no se atribuye a una casualidad del destino sino a la insuficiencia de las propias estructuras sociales para incluirla, por lo que es ella quien debe sortear una serie de obstáculos para incorporarse; en este sentido los docentes conciben la discapacidad como una tragedia personal que atribuyen al estudiante; ya que de acuerdo con un participante “por cuestiones de nacimiento ya lo traen, le tocó así” (DAR_CEQ) es una cuestión que se centra en una limitante que no podrá ser superada por lo que solo puede hacer lo mínimo escolarmente hablando, se cae en una mirada de exclusión y

nuevamente delega la responsabilidad de adaptación en el alumno, así que el docente solo puede proporcionarle cierta asistencia y nuevamente encomienda esta acción al docente de educación especial porque es él quien está lo suficientemente preparado para esa labor.

Bajo las miradas de un modelo rehabilitador propuesto por Palacios (2008) y las aportaciones de Oliver (1998) sitúan la comprensión de los docentes en este modelo, ya que la escuela tiende a repetir modelos de exclusión legitimados, en contraparte; se trata de transitar hacia un modelo social, para Palacios (2008) éste señala al entorno como una limitante para que el individuo con discapacidad participe, es decir, es la sociedad la que debe asegurarse de brindar a las personas con discapacidad los servicios adecuados a sus necesidades y por lo tanto sean tomadas en cuenta en los diversos espacios de participación, uno de los más importantes indudablemente es el educativo, se ha logrado asegurar el acceso a la escuela regular mediante el reconocimiento a su derecho a la educación pero no solo se trata de que estén presentes sino de que participen y permanezcan en la escuela. En este sentido la pregunta es ¿Cómo transitar de un modelo rehabilitador hacia un modelo social en un ambiente escolar sin que se quede en el plano estructural o en el discurso? Este proceso no solo requiere un cambio de percepción en el entender y comprender la discapacidad como un hecho que compete a toda la comunidad educativa sino es imperante el compromiso de docentes de aula regular, de educación especial, directivos, padres de familia, autoridades educativas, la organización estructural e incluso; poner los ojos en de nuevo las políticas educativas en materia de inclusión.

Entender la discapacidad e inclusión dentro de esta organización educativa se aborda también desde lo que la estrategia de inclusión del sistema educativo indica, pasar de un modelo en el que la discapacidad también es cuestión de vocabulario y políticas estructurales o macropolítica (Bardisa, 1997) más que de acciones; en las que las interacciones se ven limitadas por las mismas recomendaciones o ajustes que se realizan

al interior de las escuelas, en espacios, tiempos, actividades administrativas que realizan los docentes, seguimientos a alumnos, evaluaciones, reuniones de consejo técnico; que sí son propias de una institución educativa pero que van relegando un aspecto sumamente importante en este caso; la colaboración entre docentes que no pertenecen a la misma estructura escolar pero que están ahí para favorecer el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a un modelo en el que la propia institución aprenda de sí misma con sus docentes, con sus padres de familia y con sus alumnos.

5.1.2 Inclusión. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?

A partir de 2018 con la “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación” (SEP, 2018) el término inclusión empieza a ser más recurrente y tomar mayor notoriedad en el sistema educativo mexicano, el cambio de términos se hace más cotidiano en las formas no así en el fondo. Así pues, la inclusión en esta secundaria evoca inmediatamente la idea de discapacidad y por consiguiente necesidades educativas especiales.

Primeramente se relaciona con la idea del modelo rehabilitador de discapacidad puesto que se considera un tema de capacidades, en el entendido de que el alumno puede hacer unas cosas y otras no, ya que está limitado a cierto tipo de actividades de aprendizaje, así que éstas deben ser ajustadas, modificadas o diferenciadas; esto cuando se trata de capacidades cognitivas, es decir, cuando compromete el aprendizaje del estudiante; si por el contrario se abordaran cuestiones de movilidad la inclusión de los estudiantes con discapacidad se abordaría de otra manera, más bien, conlleva condiciones de infraestructura que corresponden a los recursos con que cuenta una institución educativa para atender la discapacidad por medio de la inclusión.

Por otro lado, para los docentes de aula regular, la inclusión está orientada al reconocimiento de su derecho a la educación, de acuerdo con un entrevistado:

La inclusión más que un valor es un derecho, es darle un lugar por igual como al resto del grupo, con sus alcances, sus situaciones de trabajo, de esfuerzo, hasta la forma en que se relacionan con el resto del grupo. Es un derecho que merecemos todos. El hecho de ser valorados y tomados en cuenta. (DAR_CSH)

Bajo esta idea, todos los alumnos son merecedores de reconocimiento en igualdad de derechos sin importar sus capacidades, y en consecuencia de recibir la misma educación que los demás dando cumplimiento al Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Asimismo, este reconocimiento implica la presencia y participación del alumno, como lo indica el comentario:

Es tenerlo, que se incorpore, que se agregue, que esté trabajando con nosotros darle su lugar; si por ejemplo fuera una discapacidad física, a lo mejor tener que buscarle un tipo de mobiliario especial porque no podría trabajar bien y considerar que a lo mejor no tiene las mismas habilidades tanto físicas que sus compañeros. (DAR_M02)

De este modo, por inclusión se entiende, que los alumnos con discapacidad estén en las escuelas regulares puesto que se trata de reconocer y ejercer su derecho a la educación. Para los docentes de educación especial la inclusión se entiende en el mismo sentido:

Si nos basamos en el Art. 3o de educación no se les puede negar ninguna atención, más que nada que sean incluyentes en una escuela regular, no decir no, no poner barreras porque el alumno presente discapacidad, no depende de sus características, capacidades o condición, tienen que estar dentro de la escuela. Es un derecho como seres humanos. (DEE_01)

Por esto mismo, atender la discapacidad a través de la inclusión es una cuestión de derechos, sin embargo, también implica que las escuelas estén preparadas para recibir y acompañar a los alumnos con discapacidad en un proceso que también conlleva un

trabajo con el resto del alumnado e incluso con la infraestructura de los edificios, con docentes preparados y capacitados.

Como segunda acepción, se refiere a un proceso que debe trabajarse grupalmente para que los estudiantes apoyen a los alumnos con discapacidad de manera que no los rechacen por el hecho de tener limitantes ya sean físicas, psicológicas o de aprendizaje; lo que se percibe en el comentario: “sus compañeros se dan cuenta cómo es, entonces, hay que trabajar con el grupo, yo procuro trabajar con ellos para que no los señalen o ellos mismos no se sientan mal” (DAR_ES2), aunado a esto; para los docentes de educación especial la inclusión busca que los alumnos no sean señalados por sus compañeros, como se observa en esta intervención:

La mayoría de los jóvenes tienen la idea de que los que vienen acá están tontos, locos, enfermos, entonces ¿qué pasa?, que ellos no querían ser señalados así, aunque los docentes no se dieran cuenta; ellos sufrían de burlas y humillaciones, entonces por eso se buscaron muchas estrategias para no señalarlos tanto, para que no fuera tan obvio el cambio, tenemos que trabajar el tema de inclusión con los jóvenes para que entiendan que ser diferente no tiene nada de malo. (DEE_02)

Desde esta perspectiva, la inclusión debe ser trabajada y asumida por toda la comunidad desde la diversidad y el respeto a las diferencias, no solo es dar cabida a un derecho humano sino también de equidad y de igualdad de oportunidades, estos valores en la inclusión reflejan justicia social al no admitir rasgos diferenciadores como obstáculos para el logro educativo de los estudiantes no solo con discapacidad (Echeita, 2013, Slee y Allan, 2001).

Por otro lado, visibilizar el proceso de inclusión en esta secundaria técnica permite observar al alumno no como un invitado sino como partícipe de su propio proceso en el cual están incluidos todos los actores de la escuela. Al cruzar la información con una tercera voz se encontró el caso particular de una alumna de segundo grado con

discapacidad intelectual y motriz en relación con el proceso de inclusión que llevó con sus compañeros de grupo:

Inicialmente ella se encontraba en un grupo en el que era señalada constantemente por sus compañeros, la ignoraban y hacían sentir mal a tal grado que la tutora decidió darla de baja por esa situación y también porque la niña sería sometida a dos cirugías. Cuando la mamá nos informó que quería regresar a la escuela se le recibió en otro grupo, porque había perdido ya el ciclo escolar, yo hablé ellos para hacerles ver la situación de su nueva compañera, y fue muy bien acogida por el grupo, la acompañan, se preocupan por ella, la integran en sus equipos, muy diferente al primer grupo en el que estuvo; entonces yo creo que sí, que la inclusión nos compete a todos, no solo a sus maestros. (DIR_SB)

Al traer al escenario a los implicados en este proceso de inclusión requiere que cada uno asuma su participación, para Blanco en Guajardo (2008) este proceso requiere adaptaciones del sistema a los alumnos, es decir, hablamos de una mirada social; en la que la escuela habrá de reconocerse primeramente como una escuela inclusiva comprometida con su alumnado y con la diversidad en pleno apego a los valores de que emana la inclusión.

Ahora que si se habla de los docentes, también es necesario mirar qué pasa con su formación para la inclusión, en este estudio de caso se halló la importancia de la capacitación para atender la discapacidad, cuestión en la que no se sienten formados ni capacitados e identifican precisamente al sistema educativo como responsable de esto, es el estado quien a través de sus programas de formación docente en la normales tiene la obligación y responsabilidad de formar docentes en y para la inclusión.

Como se ha mencionado la inclusión requiere de la participación de los actores educativos como docentes, alumnos y padres de familia, de esta idea que aborda Giné y Durán (2017) surge la subcategoría: presencia y participación; no solo de los alumnos

sino también de los padres de familia cuya presencia en la institución y sobre todo su participación es notoria en cuanto a que son un puente entre ambos docentes: de aula regular y de educación especial.

5.1.2.1 Presencia y participación en el proceso de inclusión

La inclusión, por parte de los docentes de aula regular, comienza por ser vista no solo con la presencia de los estudiantes con discapacidad en las aulas, sino que lleve al involucramiento del alumno en su aprendizaje, es decir en la realización de actividades que demanden que se desenvuelva individualmente y con sus compañeros, ya sea con el apoyo del docente o del resto del grupo, tal como lo expresa una participante:

A veces organizo actividades en equipo y observo cuáles son las cualidades de mi alumno con discapacidad, si es bueno para el dibujo, si es bueno para una manualidad, eh, si es colaborativo en la presentación de materiales; así lo involucro y él se hace parte de o le asigno una tarea especial de acuerdo con sus capacidades, sea una exposición o la creación de un material y así participa y lo aceptan bien sus compañeros, siento que esa es una actividad de inclusión.

(DAR_CEB)

Si bien esta actividad es considerada por la docente como alentadora de la inclusión, cuando menciona “de acuerdo a sus capacidades” hace referencia a que está adaptando al estudiante las actividades para que se desenvuelva con sus propios recursos.

La labor de inclusión de los alumnos con discapacidad no solo corresponde a los docentes de aula regular o de educación especial, sino que requiere el involucramiento de los padres de familia y directivos. El papel de los padres de familia se refiere al puente que se forma entre los docentes de aula regular y el alumno con discapacidad en medida que ellos lo orientan y acompañan fuera de la escuela en la realización de actividades, sin

embargo; este puente tiene como punto de partida al profesor de educación, esto se plasma en una entrevista realizada:

Él (docente de educación especial) estrecha la comunicación entre el padre de familia, alumno y maestro, es más fácil porque tienes dos refuerzos más como maestro de aula; ya no eres tú solito en contra o a favor del alumno, el papá se involucra más, acompaña en el desarrollo de actividades; el maestro de USAER también, y es más fácil la adquisición de conocimiento o la involucración como tal en el proceso de aprendizaje, creo que es importante que haya ese cambio de actitud o de participación de estos cuatro elementos: maestro titular, alumno, padre de familia, maestro de USAER. (DAR_CEB)

El involucramiento del padre de familia resalta como un factor indiscutible para el apoyo del alumno y del docente. Ahora bien, se ha mencionado que la recolección de información se realizó en un momento en el que se estaba dando paso nuevamente a la presencialidad en las escuelas, por lo que durante el periodo de confinamiento su participación fue mucho más importante en el sentido de que el padre de familia tuvo que hacerse cargo de trabajar con el alumno los planes de clase que el docente preparó para ellos, o de grabar las sesiones en las que participó, así como enviar las actividades por medio de alguna plataforma o grabar al alumno exponiendo algún tema; fue una diversidad de actividades y funciones en las que participaron docentes- padres de familia- alumno.

Al término de la pandemia y al reincorporarse de manera presencial, de acuerdo con algunos docentes, tanto alumnos como padres de familia sintieron un regreso complicado ya que debieron acoplarse a un nuevo ritmo de trabajo y a actividades que ya no eran específicamente para ellos sino para todo el grupo, la dinámica de trabajo cambió, esto lo explica un docente de aula regular:

Cuando regresamos, unos regresamos a tercero y el niño del que te hablo entró a segundo y la mamá me comenta que lo siente muy pesado, esos famosos ajustes razonables; la mamá pues tiene que imprimir el plan y el niño va a hacer lo que pueda acompañado de un compañerito o de un servidor. (DAR_M02)

El comentario hace referencia, en primer lugar a que el ciclo escolar transcurrió a distancia y al reincorporarse a las aulas el ciclo escolar ya había cambiado así que los alumnos tuvieron que adaptarse a una nueva dinámica de trabajo, en la que primeramente, las actividades para el alumno con discapacidad dejaron de ser individualizadas y pasaron a la colectividad, en el caso de algunos que contaban con el apoyo del tutor en casa, ese soporte lo perdieron; en segundo lugar, el docente menciona que el alumno hará lo que pueda con el apoyo de alguien dentro del aula, el apoyo que tenía en casa pasará a ser brindado por otra figura, sin embargo; no será constante ni individualizado como lo fue al inicio.

Este aspecto se vuelve importantísimo ya que de acuerdo con el significado que prevalece entre los docentes sobre inclusión, ésta se relaciona con que el alumno además de que esté presente en la escuela también realice acciones con el resto del grupo; sobre todo orientadas al aprendizaje; adaptadas, modificadas e incluso diferenciadas.

Por otro lado, los docentes de educación especial vuelcan la mirada con mayor ahínco sobre la participación entre docentes más que con los padres de familia, como lo dice el siguiente comentario “hemos hecho actividades en algunos grupos, si ha habido maestros que se han prestado al trabajo colaborativo. También con prefectura y con trabajo social se ha dado. El trabajo colaborativo es con todo el personal” (DEE_02), por lo que la participación se enfoca en lograr acciones en conjunto encaminadas al bienestar de los alumnos, el trabajo colaborativo requiere de la participación de los actores educativos.

En definitiva, la inclusión requiere la participación del alumno con discapacidad con un marcado apoyo del grupo de estudiantes al que pertenece, de los docentes en el diseño de actividades de aprendizaje y de los padres de familia en casa, todo ello con la dirección del profesor de educación especial.

5.1.3 Marcos sociales

Los significados de discapacidad e inclusión que cada docente expone y que emergen en las interacciones, pasan por un proceso de interpretación e interiorización y dan muestra de que se insertan en un marco social de acción, de acuerdo con Goffman (Galindo, 2015) las interacciones comparten estos marcos para que la interacción sea exitosa y a su vez generan acciones a partir del entendido del significado.

De tal modo el significado de discapacidad e inclusión que otorgan ambos grupos de docentes se enmarcan en una prevalencia de lo médico, es decir una mirada rehabilitadora, en el sentido de que puede ser de distintos tipos ya sea cognitiva, motriz o ambas; para el grupo de aula regular, se enmarca en que es “algo que el alumno ya tiene”, así se sitúan desde una mirada de tragedia humana e individualizadora, por lo que mencionan que no es un impedimento, que sí pueden hacer las cosas siempre que sean atendidos, o sea una posición asistencialista en la que él es capaz de vencer sus propias limitantes.

En el caso de la inclusión se orienta hacia la presencia y participación del alumno siempre que ésta se dé como producto de la colaboración entre docentes; al compartir este significado se insertan en un marco social de acción que permite alcanzar un mayor análisis desde el interaccionismo simbólico. La participación también debe cubrir ciertas condiciones y abarcar más sujetos, primeramente, la del estudiante en las actividades de aprendizaje y en segundo término la intervención de los padres de familia en apoyo al alumno y a los profesores, y en tercer lugar la de los docentes entre sí.

5.2 Acciones interdependientes

En la tabla 2 se esquematiza la categoría “acciones” de la cual se desprenden las acciones individuales, en conjunto y la percepción de lo que hacen los otros. En el análisis de los datos se observó que las acciones son interdependientes, las individuales se analizan como consecuencia de las acciones en conjunto y a su vez la percepción de lo que hacen los otros tanto desde la perspectiva del docente de aula como del de USAER, las dimensiones y categorías emergentes pueden ser analizadas como acciones individuales incluso como en conjunto.

A través de las entrevistas se logró un acercamiento a las acciones que realizan los docentes de aula regular en esta institución junto con los docentes de educación especial. Primeramente, hay que mencionar cómo los docentes de aula regular han tomado la presencia de los de USAER en “su institución”.

El docente de educación especial llega a esta secundaria técnica como parte de una estructura completamente distinta a ella, su papel es auxiliar y orientar al profesorado en las acciones que emprende para trabajar con los alumnos con discapacidad dentro del aula, sin embargo, no se encuentran en el mismo espacio en un modelo de coenseñanza, sino desde sus propias atribuciones y organización.

En esta secundaria se cuenta con dos docentes de educación especial, quienes han laborado desde hace 4 ciclos escolares. Su horario de trabajo es independiente del resto de los profesores y de la organización de la escuela, por otro lado, se destinó un aula para el trabajo con los alumnos con discapacidad a quienes atienden en un horario paralelo al de las clases regulares, en este espacio también se reúnen con los docentes de aula regular, sin embargo, la mayoría de las consultas se hacen en espacios informales como los pasillos, la cafetería o la plaza cívica.

Cabe mencionar que anteriormente hubo un docente de educación especial con quienes los docentes expresaban tener una relación más cercana, esta percepción surge

debido a que al trabajar en el aula con los alumnos con discapacidad el docente era un apoyo para ellos y tomaba acuerdos sobre qué hacer en algunos temas, cómo abordarlos o el tipo de actividades a realizar, cuando este docente deja la institución se incorpora otra docente con quien, de acuerdo con el subdirector la relación de trabajo se volvió distante, como lo expresa en esta intervención:

La relación se ve más distante, no logran empatar formas de trabajo en conjunto; debido al alto número de alumnos con discapacidad, unos meses antes de iniciar el confinamiento por covid- 19 se integró a la institución una docente más de educación especial, así que con ella las interacciones con los docentes fueron menores. (DIR_SB)

En un primer momento cuando se incorporan estas dos docentes la relación de trabajo se empezó a ver más lejana y con el confinamiento por covid- 19 ésta se acentuó. Las acciones que realizaban en la institución se llevaron a la virtualidad, lo mismo ocurrió con el trabajo que realizaban con el resto de los maestros.

La ejecución de actividades que en un principio se percibieron como individuales no dejan de ser interdependientes de las que realizan en conjunto; hay que recordar que para el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) las acciones son todas aquellas prácticas que lleva a cabo cada uno de los sujetos que intervienen en la interacción, éstas pueden ser individuales: aquellas que cada uno efectúa de manera independiente pero que están sujetas a las de los otros con quienes interactúan; enseguida las que ambos concluyen de manera conjunta, asimismo el comportamiento de los implicados está dado en relación con lo que realizan los otros; en consecuencia, las acciones que cada quien realiza guardan interdependencia entre sí.

5.2.1 Lo individual como consecuencia de las acciones en conjunto.

Como se mencionó, al inicio de ciclo escolar es muy importante el acercamiento para la canalización de alumnos con discapacidad, los docentes de educación especial

valoran alumnos que al ingresar a la secundaria traen una carpeta de seguimiento con la cual informan al de aula regular la situación de cada uno, de acuerdo con las entrevistas realizadas los docentes de educación especial entregan un oficio a través del cual dan a conocer a los alumnos que presentan barreras para el aprendizaje y la participación y discapacidad, para este último conocer estos datos es básico, puesto que como lo indica la participación de un profesor de asignatura: “lo que nos ayuda o me ayuda es conocer qué niños son los que tienen esas barreras porque así ya sé que niños debo tener más pegaditos a mí o con qué niños tengo que estar interactuando más que con el resto de los chiquitos” (DAR_ES1), en este caso, las acciones individuales se desprenden de una en conjunto.

Las acciones que llevan a cabo los docentes de aula regular por su cuenta surgen a partir a de una primera interacción que se da al inicio del ciclo escolar y que consiste en la información que fue dada por los docentes de educación especial a la subdirección y ésta a su vez al de aula regular, sobre los alumnos que serán atendidos por el departamento de USAER, las acciones en su mayoría están orientadas al logro de aprendizajes, a partir este listado deciden de qué manera trabajar en cuanto al temario de cada asignatura, por lo que realizan ajustes razonables y en algunos casos actividades diferenciadas para los alumnos señalados.

5.2.2 Acciones en el aula: ¿Ajustes razonables o actividades diferenciadas?

Las acciones individuales guardan mayor relación al trabajo del docente de aula regular con el alumno con discapacidad. De acuerdo con una entrevista al de educación especial, el trabajo en la institución se divide de la siguiente forma, “50% es con docentes, 25% con padres y el otro 25% con alumnos. De ese porcentaje hemos luchado para que se hagan ajustes razonables y de manera personalizada trabajamos con los chicos, que desarrollen más sus procesos cognitivos de atención, memoria, razonamiento, resolución de problemas” (DEE_01), finalmente hay una interacción que guarda relación con las

acciones individuales a llevar a cabo en el aula regular, éstas se desprenden de una acción en conjunto: las orientaciones que brindan los docentes de educación especial a los de aula regular.

Primeramente, se abordan los ajustes razonables, entendidos como las actividades que realizará todo el grupo pero que el alumno con discapacidad hará con un nivel menos complejo de acuerdo con sus posibilidades, según lo comenta una docente:

Las actividades que realizan mis alumnos con discapacidad son las mismas que para el resto del grupo, es ajustarla en la medida de lo que él pueda realizar. Implemento para estos pequeños de 10 a 15 minutos para poderles explicar de manera individual, personalizada, el trabajo que se va a realizar. En base a esa atención personalizada que ya le di, bajo el rubro de que ya le expliqué, ya me escuchó, le pregunto en ese momento ¿sí me entendiste? ¿lo repito? y el niño me dice "sí", y bueno ya lo veo reflejado cuando él realiza la actividad que le solicito.

(DAR_CSH)

Previo a la realización de estos ajustes los docentes de aula regular recibieron una orientación con los de educación especial que agendó la dirección de la escuela, en ella les explicaron cómo debían realizarse, en el entendido de que las acciones atenderían a una menor complejidad, en palabras de una docente de educación especial lo explica:

Que realice la misma actividad, pero con un grado menos de complejidad, porque, por ejemplo; si la actividad es vas a leer este documento de cinco hojas, a lo mejor como Juanito presenta TSA, que es dificultad severa de aprendizaje, es que Juanito solo va a leer una o la mitad o menos de una y de 10 preguntas solo va a responder 1, de acuerdo con su condición o discapacidad. (DEE_01)

Las orientaciones cobran vital importancia cuando el docente tiene nociones de lo que debería hacer en el caso ideal. Así pues hay resquicios de trabajo colaborativo, de acuerdo con el documento Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los

Servicios de Educación Especial (SEP, 2006) una de las funciones de los servicios de USAER es trabajar colaborativamente con los docentes de educación regular para generar oportunidades de aprendizaje para los alumnos con discapacidad, y de esta manera exista participación de los alumnos en los espacios escolares, esta es una de las acciones en conjunto que requiere mayor soporte. No obstante; la realización de ajustes razonables para otros docentes ha resultado en trabajo extra (DAR_ES2, DAR_CEB) puesto que requiere destinar más tiempo al diseño de actividades y adecuación de materiales de manera individualizada.

Por otro lado, mencionan cierta confusión sobre qué hacer, qué es lo más adecuado o recomendado partiendo de que en su momento les mencionaron la realización de adecuaciones curriculares y actualmente ajustes razonables, de acuerdo con el comentario de un docente de aula regular:

Nos estamos conflictuando un poco, que si al niño o a la niña le pones las mismas actividades que a los demás pero adecuadas a su nivel; a veces hay niños y niñas que lo aceptan, pero hay niños que lo rechazan, así como hay niños y niñas también que si les pones actividades específicas particularizadas, se sienten excluidos, se sienten discriminados, se siente que no está haciendo una labor de inclusión y entonces en estos años de trabajo que llevamos no me queda claro cuál es la opción más adecuada. (DAR_M03)

Al respecto la parte directiva de la institución comenta cómo los ajustes razonables que realizan los docentes tienen un papel muy importante, sin embargo; no se llevan a cabo como lo señalan:

A lo mejor por la falta de información, por la falta de asesoramiento, no les están dando, no están trabajando como debería de ser, empezando por los ajustes, no todos lo anotan en su planeación, para empezar, y luego los que llegan a anotarlos, ya en la práctica no se lleva a cabo como debe de ser. (DIR_SB)

Siguiendo este comentario existe una brecha entre lo que dicen que hacen y lo que realmente hacen, hay una disparidad entre lo que consideran ideal, lo que dicen que se debería estar haciendo y lo que ocurre en el salón de clases.

Por otro lado, algunos docentes les proporcionan actividades diferenciadas lo más apegadas posible al programa de la asignatura, éstas son distintas a las que realiza el grupo en común, lo hacen así porque son temas que por su complejidad -en el caso de matemáticas o ciencias- no podrían realizar y van desde que el alumno recorte, dibuje o ilumine algún ejercicio relacionado al tema en cuestión. Por ejemplo, un docente de aula regular de las asignaturas mencionadas lo explica de la siguiente manera:

Si hay alguna actividad de tercer grado de secundaria pero su nivel es de primaria o preescolar lo que hacemos es que algún compañerito que está dentro del equipo o de la bina o le apoye, hay por ejemplo; temas básicos que se pueden trabajar con ellos; en geometría tiene que recortar, trazar, iluminar, aunque no tratando conceptos básicos de secundaria, a él no le puedo decir traza la mediana o traza la bisectriz, porque él no lo entiende, entonces lo único que le decimos es: a ver dibuja el contorno del triángulo, ilumínalo, recórtalo y pégalo en tu libreta, cosas sencillas donde él puede manipular. (DAR_M02)

Por otro lado, la diferenciación de las actividades radica en su complejidad, por lo tanto, deciden que el alumno con discapacidad realice tareas menos dificultosas, pero dentro la misma que el resto del grupo, es decir, que sea capaz de ejecutarla y se sienta parte del grupo, como lo expresa una docente:

Por ejemplo, si la lectura del grupo es de tres cuartillas, bueno, a mi alumno con BAP le voy a dar una lectura de media cuartilla, sin embargo; los mismos compañeros se dan cuenta "oiga, a mí no me quiere, mi trabajo es más difícil" pero entre todo si entienden la situación de su compañero y lo aceptan. (DAR_ES2)

Las actividades diferenciadas son aquellas que identifican como menos complejas o de menor dificultad para que las realicen los alumnos con discapacidad, en otros casos, diseñan esquemas de trabajo distintos al del resto del grupo, con la mirada en que ese alumno logre algún objetivo que el mismo docente de grupo ha planteado para él; se observa que se cae en asociar la discapacidad con el tema de ¿Para qué es capaz el alumno? ¿Para qué le alcanza? Las actividades diferenciadas abogan por la exclusión del alumno ya que, a pesar de encontrarse en el aula con todos sus compañeros, su participación es completamente distinta a la del resto; en el mejor de los casos realiza actividades que implican menor complejidad, de lo contrario, no realizan ninguna actividad y pasan a estar presentes sin participar.

De manera complementaria ha sido necesario para algunos docentes de aula regular dedicar atención individualizada al alumno, dedican algunos minutos para trabajar con los alumnos con discapacidad y explicarles puntualmente las acciones que realizarán para posteriormente dejarlos trabajar de manera individual o con el apoyo de algún compañero. Esta decisión va de acuerdo con la discapacidad que presenta el alumno y la interacción que se da con sus compañeros de clase, lo comenta una docente

La acomodé acá, enfrente de mí y entonces le dije, “cualquier duda que te surja para hacer la actividad, a pesar de que te expliqué, acércate”. Y cuando están trabajando me acerco a verla y le digo “a ver vamos a hacerle así”, pero tengo otro alumno en otro grupo que no sabe leer ni escribir; pues ya sabe él, pongo la actividad y ya se acerca y vamos a hacer esto, en su libreta, como si fuera un niño más peque y ya lo vamos haciendo y vamos trabajando. Pero si siento que me ha costado trabajar un poquito más con este chico. (DAR_ES1)

Por el contrario, para otro grupo de docentes de aula regular, diseñar actividades para los alumnos con discapacidad implica dedicar más tiempo para planificar actividades, elaborar materiales, informarse sobre la discapacidad del alumno para tener otra visión

sobre el tipo de actividades que podrá realizar, lo expresan como una “carga de trabajo”, en el siguiente comentario:

Para mí, laboralmente es otra carga de trabajo, tú tratas en medida de lo que observas de las limitaciones o capacidades de tus alumnos planear ciertas actividades de acuerdo a tu criterio personal, pero a veces no sabes si estás haciéndolo bien, de manera adecuada; entonces, sí llega a representar una carga de trabajo porque te tienes que detener a pensar en él para crear material distinto o en medio de las actividades normales involucrar material más sencillo para que sea fácil de comprender para este tipo de alumno. (DAR_CEB)

Cabe señalar que estas acciones individuales no parten de la toma de acuerdos con el docente de USAER, sino que toman como guía para diseñarlas la experiencia obtenida del trabajo con otros alumnos u orientaciones previamente recibidas y que replican con ellos, así pues, estas acciones no son del todo independientes, sino que se entrelazan o son derivadas de otras realizadas en conjunto, que se llevaron a cabo en diversos momentos y espacios, a las cuales no se les da continuidad.

Estas acciones los han llevado a vivir diversas experiencias en la atención a los alumnos con discapacidad, de las cuáles también han tenido aprendizajes, los de aula regular mencionan que han exigido más al alumno con discapacidad porque de acuerdo con sus observaciones y su sentir ese alumno es capaz de hacer más, lo cual, en un caso no resultó de manera favorable e implicó el rechazo hacia el docente pues se sintió atacado, en el otro; el alumno logró el avance que se le propuso. En ambos casos, él docente necesita un mayor acercamiento con el alumno y acompañarlo en la realización de las actividades de aprendizaje.

En otro orden de ideas, mencionan también estar de acuerdo en que los alumnos con discapacidad estén en aulas regulares, sin embargo; algunos consideran que no es el lugar más idóneo ni ellos los más capacitados para atenderlos; debido a que no saben

qué hacer o cómo tratarlos, para estos docentes sería una mejor opción que a estos alumnos se les diera capacitación para el trabajo o se les enseñara a ser independientes:

Los centros de atención múltiple, los CAM, a los niños que ya están en nivel secundaria, les dan talleres, carpintería, cocina, electricidad, etc.; son habilidades para que ellos puedan desenvolverse en el mundo, para que ellos puedan subsistir sin que tengan un tutor, entonces es también enseñarles a ser independientes (DAR_ES2).

Desde su perspectiva la secundaria regular no sería el mejor lugar para el desarrollo óptimo de los alumnos con discapacidad, aunque se trabaje por la inclusión de todos los estudiantes, las mismas características de la escuela tanto de infraestructura como de recursos humanos en cuanto a la preparación del personal no es la más idónea; partir de esta idea conlleva a deducir que la inclusión tiene una gran influencia de la estructura organizativa que va más allá del deseo de hacer algo por estos estudiantes.

5.2.3 El impacto de la pandemia en el trabajo docente⁴

De manera emergente surgió esta categoría referida a las acciones que ejecutaron los docentes durante el periodo de confinamiento puesto que este lapso modificó la dinámica de trabajo que venían realizando. La pandemia obligó a docentes, alumnos,

⁴ Respecto al trabajo docente durante la pandemia se pueden mencionar los siguientes artículos que muestran el impacto de dicho fenómeno en el desarrollo de las actividades del profesorado durante la pandemia y en el post confinamiento.

Acuña-Gamboa, L., Mérida-Martínez, Y. y Pons-Bonals, L. Covid-19, competencias digitales docentes y educación especial en México. *Siglo Cero* 54.2 (2023): 29-51.

<https://doi.org/10.14201/scero202354228945>

Castro, J. P. (2021). La pandemia como factor de exclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 33(2), 470-495.

Cazales, Z. N., Granados, H. M. M., & Pérez, L. O. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 143-172.

Huerta, L. V. y Espinoza, E. G. (2023). El reto del docente de educación especial ante el regreso presencial áulico post-COVID-19. *Revista RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 5(3), 33-42. <https://doi.org/10.46990/relep.2023.5.3.1107>

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE]. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3JA9z2u>

padres de familia y directivos a implementar diferentes estrategias para la enseñanza y el aprendizaje frente a un panorama desconocido para todos los agentes educativos.

En varios casos los alumnos con discapacidad y los docentes tanto de aula regular como de educación especial no se conocían físicamente debido al confinamiento, así que una estrategia a la que recurrieron fueron las clases virtuales con ayuda del tutor, sobre todo los de primer grado, para que el alumno con discapacidad pudiera acceder a éstas y estar presente en el mejor de los casos, en otros, lamentablemente, existió un total desconocimiento sobre quiénes presentaban discapacidad, por ambos grupos de docentes.

En una situación totalmente distinta hubo docentes de aula regular que se dieron a la tarea de realizar visitas domiciliarias para conocer a los alumnos con discapacidad con quienes trabajarían durante ese ciclo escolar, previa información de los docentes de educación especial y conocimiento de los directivos de la secundaria. Así lo narra la experiencia de un profesor:

A veces los veíamos a través de la transmisión en meet, pero no los conocíamos realmente, lo que tuvimos y pudimos hacer fue, bueno, un servidor tuvo que ir a visitarlos a su casa, estar sentado con sus papás y ellos por lo menos 10- 15 minutos, platicar, animar al muchacho y solamente así conocí quiénes eran, así trabajamos cuando estuvimos en confinamiento (DAR_M02).

Para el desarrollo de esta actividad se vio involucrada la parte directiva de la institución y los docentes de educación especial, esta experiencia sobresale puesto que solo un docente de aula regular describe esta forma de trabajo en la que prevaleció la colaboración para lograr el mismo objetivo: involucrar al estudiante con discapacidad y su familia en su aprendizaje, que de otro manera hubiera sido muy difícil, ya que cómo se mencionó, ese ciclo escolar se inició completamente a distancia por lo que identificar y canalizar a alumnos con discapacidad fue mucho más complejo que en la presencialidad.

En otro orden, los docentes de educación especial señalan que las acciones llevadas a cabo durante este periodo de trabajo a distancia, por un lado, se centró en la atención a los alumnos con quienes ya venían trabajando y por otro hubo orientación hacia los docentes “se buscaron otras estrategias para que fuera de manera virtual por medio de videos, video llamadas, llamadas directas, algunos asesores se acercaron para preguntar sobre los ajustes y se les orientó en cómo evaluarlos” (DEE_01).

Este periodo estuvo enmarcado por incertidumbre y deserción que se vio reflejado en las aulas, en alumnos que dejaron sus estudios, aquellos que quedaron en orfandad, y otros más con discapacidad que sí contaban con apoyo en casa y aquellos que no, aunado a alumnos con los cuales se perdió la comunicación totalmente.

Organizativamente, esta situación se aprecia de otra manera, de acuerdo con el subdirector de la institución el periodo de confinamiento por pandemia resultó en la duplicidad de actividades por parte de ambos docentes, de acuerdo con lo que menciona:

Hubo madres de familia que se quejaron de que de por sí era mucho trabajo, la maestra les dejaba muchas actividades extra que tenían que hacer y que por eso ya no querían contestar, aparte del trabajo escolar, tenían que hacer el trabajo de USAER. (DIR_SB),

Al darse una duplicidad de indicaciones y actividades se generó descontento e inconformidad entre los padres de familia; desde la perspectiva de este sujeto, que se generará este inconveniente fue por la falta de comunicación entre docentes y directivos la cual preponderantemente ha sido débil e ineficaz, sin embargo; ésta no es consecuencia de la pandemia, sino que se acentuó más, es decir con anterioridad ya presentaban estas características.

5.3 Acciones en conjunto.

Estas acciones se han de entender como aquellas en las que existe una articulación de los actos que realizan hasta dos participantes entre sí, hasta como

aquellas en relación con una organización o institución (Blumer, 1982). Por tanto, se refiere a todas aquellas personas en las que los docentes de ambos grupos han llevado a cabo una interacción de la cual se desprenden acciones individuales.

El inicio del ciclo escolar representa una oportunidad de acercamiento entre los docentes primeramente para informarles qué alumnos presentan discapacidad lo cual es importante porque permite tomar decisiones sobre qué acciones llevar a cabo en el aula, también para llegar a acuerdos en conjunto y posteriores acciones.

Este primer acercamiento se debe a la canalización de alumnos con discapacidad que realizan los docentes de aula regular y es a su vez considerada como una muestra de trabajo colaborativo pues requiere que ambos docentes expongan la situación que han observado sobre el alumno y así se da continuidad por parte de los de educación especial, en palabras de un entrevistado: “durante las clases si yo identifico un niño, yo voy a hacer llegar a la maestra la hoja de canalización para que ella pueda diagnosticar si tiene bap o no, es colaborar entre lo que yo veo en el aula y que ellas no habían podido ver” (DAR:ES1).

Al inicio del ciclo escolar los docentes de educación especial se acercan a los de aula regular para pedirles que además de los alumnos que ya se han identificado les auxilien en el caso de que consideren que haya otros no contemplados y que requieran de la atención del departamento de USAER, de acuerdo con sus observaciones llenan formatos con información sobre el alumno y para que posteriormente éste sea valorado por los de educación especial.

Estas acciones se dan a lo largo del ciclo escolar y requiere la comunicación entre ellos, sin embargo, con el confinamiento a partir de la pandemia por covid-19 la valoración se hizo de manera casi intuitiva, por lo que los de educación especial se enfocaron en el trabajo con los alumnos más que con los docentes tanto para la canalización como para brindar orientaciones con los docentes.

Otra acción propiamente en conjunto se refiere a las consultas que se dan cuando los docentes comentan qué actividades realizar con algún alumno, o buscan sugerencias sobre cómo conducirlo; generalmente dichas conversaciones tienen lugar en la plaza cívica de manera informal porque no se dan en un espacio y tiempo específico para exclusivamente tomar acuerdos sobre las acciones más convenientes; se busca también; que se les den estrategias de trabajo, información sobre algún alumno e inclusive comentar situaciones exitosas, todo bajo la guía del docente de USAER.

Con relación a las orientaciones didácticas se requiere que los docentes dediquen tiempo y espacio para entablar el diálogo y llegar a acuerdos, lo explica una docente de educación especial:

En ocasiones nos vienen a visitar al aula de apoyo, en otras nos abordan en la explanada, en el patio; de esa manera se ha dado, con otros en salones de clase, más que nada cuando necesitan o tienen alguna duda si vienen al aula de apoyo y trabajamos con ellos, nunca les hemos negado la atención. (DEE_01)

Estas orientaciones las han hecho con los docentes de aula regular, primeramente, por casos especiales ya que así reconocen a algunos alumnos, y enseguida porque son una forma de que el docente de aula regular proteja su trabajo, como lo explica en este comentario:

Yo comentaba con una maestra hace rato, "mire maestra cuando se les dio orientación de cómo hacerle con la planeación y el aprendizaje esperado se les dio por estos casos tan especiales como este niño de primero, ¿por qué? porque el día de mañana les llega a ustedes una visita de jefe de sector, supervisión lo que quieran, y a ti te van a exigir resultados y te van decir "¿por qué está este niño así y así? bueno, es que aquí esta su condición y aquí en mi planeación yo puse esto porque me sugirieron que así se debe trabajar; por eso hice estos ajustes".

(DEE_02)

Estas recomendaciones sobre los ajustes razonables para el trabajo con alumnos con discapacidad en un primer momento se orientan al logro del aprendizaje y la enseñanza por parte del docente, así como al desarrollo de habilidades adaptativas, pero tienen una connotación más y que se dirige a aspectos administrativos relacionados con la estructura organizacional, como la entrega de planes de clase.

No obstante, es importante señalar que cuando menciona “a ti te van a exigir resultados” se maneja en un contexto en el que el docente de aula regular quien tiene una responsabilidad primaria en la atención del alumno con discapacidad y la labor del de educación especial va en dirigirlo para que sea él quien implemente y observe los resultados.

Por otro lado, una de las interacciones que tuvo mayor impacto en la relación docente de aula regular y de educación especial son las visitas al aula, pues se realizan con la intención de observar cómo el profesor trabaja con el alumno y en base a ello poder hacer recomendaciones, como lo explica una docente:

Se entra al aula y se observa la actividad que va a trabajar el docente y dependiendo del alumno con el que se entra a observar se le hacen algunas sugerencias de cómo trabajar esa actividad con el alumno, posiblemente disminuir la actividad, aumentar el tiempo, que trabaje en binas, ver la manera en que el alumno este incluido en la actividad, pero con los ajustes que van en que el alumno realice la actividad en cuanto a sus capacidades. (DEE_02)

Estas visitas son percibidas por los docentes de aula regular como el pináculo de lo que desde su perspectiva debería hacer el de educación especial. Al respecto realizan un comparativo a partir de la pandemia, antes de ésta realizaban visitas que eran percibidas como de mayor importancia o provecho para los alumnos con discapacidad, reconociéndolos como los más beneficiados, ya que se cercioraban de lo que estaban haciendo los alumnos, las dificultades que presentaban respecto a las actividades a

realizar, ellos se enfocaban al alumno con discapacidad y el docente de aula regular con el resto del grupo, es decir, trabajaban de manera paralela. Esto se puede verificar en el siguiente comentario:

Lo que hacen es entrar y observar a los niños, cómo se comportan y cómo están respondiendo; yo siento que es parte de su trabajo porque quieren verificar cómo estamos trabajando con los niños; cuando están en el aula no las tomo en cuenta, me enfoco a dar la clase y a trabajar precisamente con los niños que realmente lo necesitan, de esa manera ellas se percatan como trabajan los niños -con discapacidad- y podemos llegar a tomar buenas decisiones, porque al observar cómo está trabajando y cómo nosotros los estamos cuestionando, cómo les estamos revisando su actividad; eso nos ayuda a nosotros a que nos sugieran cómo mejorar ese trabajo, entonces es para mí bueno que ellas estén presentes.

(DAR_CEQ)

Mas adelante, al finalizar el periodo de confinamiento debido a la pandemia por covid-19 las visitas al aula dejaron de realizarse y este acercamiento con los docentes se perdió, incluso algunos mencionan que antes de la pandemia no un había acercamiento muy directo, es decir, las visitas eran esporádicas por parte de educación especial.

Otra perspectiva que se vislumbra en estas visitas se refiere a que los docentes de aula regular consideran que son benéficas en el sentido de que pueden orientarlos sobre lo que están haciendo y recibir retroalimentación, lo que apunta un carácter de reconocimiento en estas acciones al señalarlas como expertas. La labor que desempeñan es de suma importancia en el entendido de que al colaborar de manera conjunta se pueden obtener mejores resultados, no obstante, es preciso resaltar que en estas intervenciones cada docente se dirige a ciertos estudiantes en particular y que las observaciones finales se encaminan a rescatar lo que se está haciendo bien y reorientar lo que podría ser menos benéfico.

En otro punto, se puede mencionar que este modelo de trabajo para algunos profesores es deseable debido al apoyo que los docentes de educación especial representan para la atención a alumnos con discapacidad, sin embargo; nuestro sistema educativo no contempla la coenseñanza, adoptar esta modalidad podría facilitar la toma de decisiones, incentivar la colaboración, tomar acuerdos para el abordaje de los aprendizajes y la forma de evaluación (Mas, 2018, Rodríguez et al 2014, Ghedin et al 2020, Milteniene, 2012), así que este aspecto si bien sería deseable, habría que dar respuesta desde la estructura del sistema educativo y llevarlo a cabo operativamente en las escuelas.

Por otro lado, en estas ideas se aprecia el papel que representa la educación especial para los docentes de esta secundaria, primeramente como una red de trabajo más bien intermitente, en la que hay puntos en común en cuanto a buscar el bienestar de los alumnos con discapacidad pero predomina un enfoque desarticulado e individualista, en la que se pide corresponsabilidad pero existe poca disposición para el trabajo colaborativo; la educación especial en nuestro sistema educativo es un apoyo, es deseable que los profesores la entiendan y acepten también como complementaria, en la que no cambian las estrategias de aprendizaje sino cómo ésta es adoptada por quien aprende (Florian, 2013), por lo que la colaboración entre docentes y el significado que otorgan a estas acciones es sumamente importante.

5.3.1 Lo que es deseable pero no se hace

A raíz de las acciones que los docentes llevan a cabo en conjunto e individualmente han surgido aspectos que consideran podrían ser funcionales en cuanto al trabajo colaborativo, así como algunos que están relacionados con la estructura organizativa de la institución pues plantean un panorama deseable o el más ideal desde su comprensión.

El primero y más recurrente es la orientación que requieren de los docentes de educación especial, es decir, que los últimos se acerquen a los de aula regular para conducirlos sobre qué tipo de actividades realizar con los alumnos con discapacidad o cómo realizar ajustes razonables, ya que aun abordando el tema en reuniones generales como en consejos técnicos el tiempo no es suficiente para esta tarea, como lo dice un participante de aula regular “a mí me gustaría que a lo mejor ellas me dijeran “maestra puede hacer este tipo de actividades” o que incluso me checaran mi planeación y me dijeran “no maestra, aquí la verdad no está haciendo una adecuación o ajuste razonable”” (DAR_ES1). Esta reflexión sobre lo ideal también implica que hay una correspondencia hacia las tareas de cada docente.

Otro punto, es retomar las visitas al aula por parte de los docentes de educación especial no solo para monitorear a los alumnos con discapacidad sino para guiar al docente sobre lo que está haciendo, si está bien o no y qué mejorar o qué hacer, es decir, el reconocimiento y valoración del docente de educación especial está presente en aspectos organizativos, la calificación de su labor por parte de los docentes tiene una doble vertiente, primero al reconocer la magnitud de su labor y enseguida el valor que representa, es decir, es valioso porque es importante y porque sabe cómo se debe realizar.

En seguida, es deseable dotar de formalidad en tiempo y espacio el trabajo entre docentes a manera de academia, en el que puedan intercambiar estrategias de trabajo o compartir situaciones que han sido exitosas para algunos y que pudieran replicar otros.

En palabras de una docente:

No le hemos dado formalidad a las consultas con las maestras de educación especial, sería importante darles un espacio donde se pudiera dar ese seguimiento o ese intercambio del trabajo que se hace con ellos para poder mejorar o para mantenerse en el mismo ritmo. (DAR_CSH)

Explican que corresponde a la dirección de la escuela definir en qué momento trabajarán ambos grupos de docentes y con qué periodicidad, se hace hincapié tanto en la orientación como en la capacitación, un profesor de aula lo expresa en el siguiente comentario: “se requeriría que las autoridades pudieran destinar un tiempo exclusivo o específico, para que pudiéramos en conjunto con las maestras de USAER tratar de mejorar la situación de esas generalidades que se tienen con los niños y nuestra falta de capacitación” (DAR_M03). Este aspecto se torna estructural en cuanto a que la responsabilidad de conjuntar y normar las acciones entre docentes se le confiere a la dirección de la escuela, ésta debiera decidir cuándo, dónde y cómo llevar a cabo el trabajo entre docentes.

Al abordar los cómo se debería llevar a cabo esta conjunción de acciones, un mecanismo que han identificado es el establecimiento de tareas comunes por lo que los docentes de aula regular necesitarían conocer los objetivos a lograr con cada alumno, es decir, cómo es su situación actual y hasta dónde se pretende avanzar con él; tener metas u objetivos compartidos y por consiguiente ambos rendir resultados, como lo menciona un docente:

Tenemos el apoyo de USAER, pero si no tenemos exigencias para ambos, pues ahí está el apoyo y no pasa nada, pero si en cambio el director dice "a ver maestros, al finalizar el ciclo escolar fulano, zutano, mengano, que pertenecen a los alumnos con BAP requieren llegar a tal nivel", entonces te tienes que poner a trabajar, tienes que hacerlo, así es. (DAR_ES2)

El compartir objetivos de manera conjunta sobre los alumnos con discapacidad permite que ambos docentes se sientan igual de responsables con su aprendizaje, lo que implicaría que cada grupo de profesores desde sus atribuciones realice tareas que permitan que logre ciertos objetivos, para llegar a este punto se requiere comunicación, lo cual se ha visto es irregular.

Finalmente, la capacitación⁵ es un aspecto que consideran básico para la atención a los alumnos con discapacidad y que corresponde a los de educación especial brindarla al ser los más inmediatos en esta materia, no obstante, también la identifican como una responsabilidad del estado, ya que se habla de inclusión en materia de derechos, pero no se da en la realidad al no tener docentes formados y capacitados en la atención a estos estudiantes, de acuerdo con la explicación de un profesor: “sí necesitaríamos una capacitación paralela a lo que ya estamos haciendo, de tal manera que no interfiera pero que sí ayude al trabajo pedagógico y didáctico de nosotros con los muchachos.” (DAR_M02), la capacitación y formación docente en materia de inclusión debería ser atendida por la parte estructural y organizativa del sistema educativo nacional y a su vez de manera más próxima por la institución de la escuela.

Estructuralmente hablando es demandada a causa de que perciben que no se le da la importancia que debería tener este aspecto y se deja a la voluntad docente, como lo menciona un profesor:

Prácticamente trabajamos por la buena intención, no estábamos capacitados, de hecho, no estamos capacitados todavía, no se nos daba un entrenamiento o talleres, pláticas para ayudarnos a definir exactamente cuál es el problema, el objetivo, las características que debemos de identificar; cosa que hasta la fecha sigue sucediendo. (DAR_M03)

Si bien ésta es deseable; es más necesaria e importante, para que el docente sienta que su labor es tomada en cuenta en un área en la que no se considera completamente capaz de atender alumnos con discapacidad puesto que su formación inicial no estuvo inmersa en este tema y sigue careciendo de ella.

⁵ Para Vitale y Masten (1998) en Bedor (2018) las dificultades para implementar estrategias inclusivas en el aula están fuertemente relacionadas con su capacitación o formación continua, por otro lado, reclaman mayor preparación para realizar adaptaciones curriculares para los alumnos que enfrentan necesidades educativas especiales.

5.3.2 El conflicto en la interacción docente.

Anteriormente se mencionó que las acciones de los sujetos suponen una interpretación, ésta es parte del proceso de interiorización que hacen de lo que significan las acciones que realiza el otro. El conflicto es parte de estas interpretaciones y a su vez una interacción social. Este aspecto se hace notorio en las entrevistas a ambos grupos, pues por un lado, los docentes de aula regular expresan desinterés por parte de los de educación especial para buscar el acercamiento y establecer mejores vías de comunicación y trabajo, a pesar de reconocer la labor de este departamento como valiosa, esto es visible en el siguiente comentario:

Que tengamos el departamento de USAER en la escuela es importante, deberíamos sacarle más provecho, creo que la duda colectiva es ¿Qué hacemos? ¿Cómo lo estoy haciendo? Creo debe retomarse la importancia de que ellas se involucren más si ven que nosotros no nos acercamos cuando saben que tenemos alumnos con BAP, o sea, ¿qué están haciendo los maestros con esos niños? Y entonces chequen qué estamos haciendo nosotros. (DAR_ES1)

Este distanciamiento y la poca comunicación resulta en que se generen conflictos que en algunos casos han dado pie al rechazo para trabajar de manera conjunta. Muestra de lo anterior es un conflicto que se dio durante el trabajo de campo. Un docente de aula regular durante la entrevista comenta:

Acabo de comentar que me acerqué a pedirles (al docente de educación especial) una guía sobre el cómo trabajar respecto al diagnóstico que ellos nos daban, y me vinieron a decir muchas cosas y hasta se burlan de uno, entonces yo lo pedí, pues realmente uno como docente no está pues empapado de todas esas grandezas que ellos deben de tener para el trato humano de estos jóvenes, y se burlan de uno como docente. (DAR_M01)

Posterior a este encuentro, la docente expresó que por su parte prefería que no volvieran a su salón porque no les permitiría la entrada. Si regresamos a Blumer (1982) el conflicto se entiende como una reacción ante las acciones del otro, puesto que cada individuo interpreta y valora las acciones ajenas, desde esta observación; es una forma de interacción social. Abarcarlo dentro la interacción simbólica nos lleva a entender la amplitud de las relaciones sociales tales como la cooperación, la dominación, explotación, inclusive la identificación e indiferencia hacia los otros (Blumer, 1982), por lo que se entiende que el primero es parte de las interacciones entre los sujetos, para ser más precisos, surge como una reacción hacia la interpretación del significado que los docentes realizan sobre el actuar del otro.

El conflicto⁶ mencionado se interpretó como una serie de malentendidos que se habían vislumbrado y no se habían atendido. Aunque se logran distinguir las repercusiones de estas situaciones se ignora su origen, en esta secundaria esto se acentuó en tiempos de pos-pandemia en el momento en que alumnos y maestros retornaron a las aulas. En palabras del subdirector este conflicto tuvo más consecuencias que son explicadas en el siguiente comentario:

Yo se lo dije al maestro –su director- yo creo que han sido ambas partes que han puesto una barrera y que ha impedido que haya una comunicación asertiva, un buen vínculo entre las dos partes, finalmente, nuestro interés son nuestros niños.

(DIR_SB)

Este comentario refuerza lo que se ha comentado líneas arriba, las acciones en conjunto y a su vez individuales, así como la falta de comunicación y toma de acuerdos

⁶ Cabe hacer mención que el conflicto al que se hace referencia se suscita entre un docente de aula regular (DAR) y un docente de educación especial (DEE) derivado de una interpretación sobre una orientación que solicita el DAR al DEE, por lo que la atención al alumnado con discapacidad para este evento se vuelve contextual.

han generado interrupciones en las interacciones docentes dando lugar a que emerjan aspectos estructurales organizativos.

La escuela es un mundo, es el objeto frente al cual los sujetos justifican sus acciones, tomando en cuenta que actúan en relación con los significados que les otorgan, desde qué significado dan a la inclusión como al trabajo del docente, ya sea de aula regular o de educación especial; lo cierto es que ya sean en conjunto o individuales, están cargadas de significado e interpretación.

Otro aspecto que genera conflicto se refiere al mencionado en reiterados momentos y que es apreciado tanto por los de educación especial como por la parte directiva de la institución, es la diferencia entre lo que se dice y lo que se hace en lo individual, a lo que se dice y hace en lo colectivo. Una docente de educación especial señala lo sucedido en una reunión de consejo técnico con el colectivo docente en el que se dijo que no hay resultados por parte de educación especial, que no brindan información ni orientaciones:

Lo vivimos en los CTE, da la casualidad, que de manera personal es una cosa, les preguntamos cómo perciben a Juanito, Pedrito, pues entramos en esa plática de decir "he observado avances, en esto, aquello", más allá, con algunos si llega uno a esa comunicación de decirnos qué cambios ha habido en los alumnos, no con todos, pero si algunos; y ahora resulta que no se hace nada. (DEE_02)

Las situaciones mencionadas vuelven a caer en una falta de comunicación e interés por acercarse a entablar un diálogo que permita plantear soluciones, objetivos, formas de trabajo en conjunto y no centrarse en aspectos que son interpretados como indiferentes, que si bien Blumer (1982) considera el conflicto como una gama de las interacciones que se dan entre sujetos que a su vez son interpretadas y revaloradas, en este caso estas consideraciones están dando paso a interacciones cada vez más fracturadas.

En el siguiente punto, se habla de desinformación, valorado primero como percepción de los docentes de educación especial sobre los de aula regular como una limitante hacia el trabajo colaborativo: “la interacción se ha visto difícil por la falta de comunicación y yo creo que también por la falta de información; pero seguimos tratando de llegar a acuerdos para lograr trabajo colaborativo y la falta de información nos genera esas barreras” (DEE_01). Abona a lo mismo, la responsabilidad de las autoridades educativas que son las encargadas de hacer llegar la información y forma de trabajo con el colectivo docente, sin embargo, explica, “a veces están tan cargados de lo administrativo y a esos temas como que no se les da la importancia cuando debería de ser de los más importantes porque no solo beneficia a los jóvenes con discapacidad sino beneficia a toda la comunidad” (DEE_02).

Así pues, en estos dos escenarios, lo administrativo primero se valora como una limitante del trabajo en conjunto del colectivo docente y en segundo lugar como una cuestión organizativa ligada a la capacitación y a las habilidades de autoformación del docente, este punto se abordará más adelante con mayor amplitud.

Por último, se abre un panorama futuro relacionado con la forma en que se imparte el servicio de apoyo de las unidades USAER y que es explicado por el subdirector:

El director del USAER dijo en la reunión que tuvimos que era probable que éste fuera el último año que las maestras estaban, porque ya les habían dicho que era muy probable que se volvieran itinerantes, que ya no se están justificando a las dos maestras; pues que nos dejen una ¿no? ya han venido padres de los que se están preinscribiendo a primer año a preguntar si tenemos USAER, porque tienen niños con discapacidad; la escuela necesita el recurso, pero es probable que ya no tengamos el servicio, al menos no así como está ahorita. (DIR_SB)

Este último aspecto aborda qué se espera que pase a futuro en esta institución que recibe el apoyo de la unidad USAER, si bien no lo relacionan directamente con el conflicto suscitado y el papel de extranjero dado al profesor de educación especial si quedan como precedentes ante situaciones futuras.

5.4 Lo que hacen los otros. Una percepción sobre lo que hacen los demás

La realización de acciones en conjunto da pistas para comprender que en esta institución se realizan acciones que implican tomar acuerdos, establecer canales de comunicación y ejecutar acciones de manera individual que resultan de las acciones conjuntas, no obstante; también se identifican factores o elementos que impiden o limitan estas interacciones.

Uno de las más notorios es la percepción que existe sobre el trabajo del otro, partiendo del hecho de que los docentes de educación especial pertenecen a un servicio de apoyo, es mencionada como poca empatía hacia ellos; los de educación especial lo perciben como negativo y acentuado hacia su presencia en la secundaria, comentándolo de la siguiente manera:

Uno es tolerante con las diferentes formas de pensar de los demás, pensamos diferente o nos dejamos llevar por, yo así lo percibo, como que me ven y no les caigo bien y ya no se da esa interacción de decir “voy a trabajar con esta mujer “y es lo que no se ha logrado limar, esa parte o terminar con eso. Yo espero se logre porque al final de cuentas el beneficio es para los jóvenes. (DEE_02)

Esta idea emerge de las interacciones docentes y escala otros ámbitos como lo organizativo y estructural de las instituciones. Por un lado, se encuentra el papel que por sí mismo juega la presencia de docentes ajenos a la institución educativa; es decir, aquellos docentes (los de USAER) que se incorporan a una institución que no es la suya pero que por la misma organización de estas unidades de apoyo llegan a ellas con otra forma de trabajo.

Estos docentes pasan a ser “los extranjeros” en palabras de Camus (2021), aquellos que llegan sin ser esperados, incluso sin ser invitados pero que por una razón están ahí, causando curiosidad, siendo observados, siendo los “otros” a quienes poco a poco y con el pasar del tiempo se les van develando algunos aspectos de cómo son las cosas ahí – en el lugar al que han llegado- y cómo son las relaciones entre los propios de ese lugar al cual ellos si pertenecen, pero los otros no.

Para Simmel et al (2012) el extranjero llega un día y se queda con la promesa de que un día partirá de ahí pues no pertenece a donde ha llegado, así sucede con el de educación especial, y su relación con los docentes de aula regular, pueden mostrarse con cierto recelo para acercarse a los otros y éstos del mismo modo actuar; evidentemente el desinterés y apatía en esta relación resulta en otro tipo de interacción: el conflicto. Surgen interpretaciones como lo de antes era mejor, la docente de anterior trabajaba más, entre otras valoraciones.

En lo estructural, esta presencia muestra otra cara de la organización escolar, al no pertenecer a la institución secundaria como lugar de adscripción; la relación de trabajo se manejó de manera más directa con el director del USAER al que pertenecen lo que desembocó en distanciamiento con la institución secundaria, es decir, las docentes de educación especial no reportaban ningún tipo de actividades a la secundaria, generando apatía e incluso desinterés en los de aula regular, puesto que para ellos no comparten responsabilidad en los resultados del proceso de aprendizaje.

Al respecto se mencionó anteriormente poco interés de los docentes de aula regular por trabajar con los docentes de educación especial y por supuesto, con el alumno con discapacidad, como lo expresa una docente:

Hay desinterés por parte de ellos hacia el trabajo con el alumno, de decir “pues Juanito presenta discapacidad intelectual ¿Que podemos hacer con él? pues nada. Ya mejor así lo dejo” es la falta de interés. (DEE_01)

Con esta apreciación se entra en un juego en el que ambos grupos de docente perciben los sucesos como falta de interés y de comunicación, dando como resultado apatía en algunos casos, o diferencias entre lo que se dice que hacen y lo que realmente hacen; para los de aula regular, por un lado, existe poca comunicación mas no una percepción de antagonismo.

En cuanto al distanciamiento que se ha comentado, la parte directiva de la institución reconoce un antes y un después de la pandemia “antes de la pandemia había más acercamiento, más preocupación entre docentes por la atención a los niños, y al regreso del confinamiento se notó una gran lejanía, de apartarse de la parte directiva y de los docentes, no sabemos qué pasó”. (DIR_SB) En este comentario distinguen un punto de ruptura, si bien la relación con anterioridad al confinamiento era frágil, al reincorporarse de manera presencial ésta se tornó más debilitada y con un marcado distanciamiento entre los grupos de docentes que se acentuó con los conflictos ya mencionados.

5.4.1 Valoración y reconocimiento.

Derivado de las interpretaciones que surgen de los significados frente a los objetos, surge un aspecto más sobre el trabajo entre docentes: primeramente, se da valoración al trabajo del docente de educación especial y al mismo tiempo reconocimiento a su labor desde la interpretación del de aula regular

Valoración se refiere a la importancia que reviste su función dentro de la escuela secundaria y a la que realiza con los alumnos con discapacidad, al considerarla “muy importante”, se hace imprescindible porque son los más calificados para trabajar con los alumnos con discapacidad y ciertamente también para dar orientación y guía a los docentes. En un comentario un docente expresó:

Me gustaría una pequeña orientación sobre cómo atender a estos alumnos, yo tengo que involucrarme más con los docentes de educación especial, retomar acciones y a lo mejor que yo le diga “estoy en esto, ¿estoy bien?” y que ella me

dijera, “yo ya trabajé con este niño” y que ella tuviera un acercamiento o incluso hasta entrar a mi salón para verme y decirme “ah maestra tú estás trabajando pero también yo te apoyo de esta forma, cambia esto, o a ver, podemos trabajar con él para reforzar o reafirmar algunos aprendizajes pero a lo mejor actividades que le ayuden a él a desarrollar esas capacidades”. (DAR_ES1)

Para los docentes de aula regular la valoración del trabajo del de educación especial se centra en la utilidad que representa éste para que el alumno alcance aprendizajes, sin embargo, desde la perspectiva del de educación especial, la valoración se centra en las relaciones interpersonales que crean entre ambos docentes. Este contraste lo expresa una docente en el siguiente comentario:

Algunos docentes son muy flexibles, algunos no. Algunos piensan que su asignatura es muy sencilla y piensan que pues no comprende (el alumno con discapacidad), hay docentes que se preocupan y a su manera buscan cómo trabajar y hay quienes dicen “no, es que es así y no pasa nada, tiene que poder, es flojo porque le tengo que exigir” eso es lo que he observado. (DEE_02)

Por otro lado, esta valoración recae también en que los de aula regular asumen que ciertas asignaturas son muy fáciles por lo que es imposible que el estudiante con discapacidad no comprenda, así que deducen que ellos son los responsables de aprender tal y como se les están presentando los contenidos; al mismo tiempo, expresan que el docente de aula regular necesita comprender la importancia de desarrollar habilidades, no tanto la adquisición de conocimientos de la asignatura, como la explica una docente:

No queda claro con los maestros de aula regular esa flexibilidad de comprender que a lo mejor no va a aprender a escribir o a leer, pero si va a desarrollar otras habilidades, esa es la parte que no ha quedado clara, tal vez lo aprenda con el que sigue; y yo veo que muchos compañeros se frustran porque el alumno no aprende

lo que viene en el programa, y desafortunadamente, aunque quisiéramos no es posible. (DEE_01)

Estos contrastes diferencian marcadamente las acciones que cada grupo de docentes realiza, por un lado, hay reconocimiento positivo, en contraparte éste mismo se dirige a aspectos que no han sido tomados en cuenta y que deben ser atendidos. Por otra parte, resalta que los de educación especial perciben que los de aula regular piensan que era mejor la forma de trabajo anterior a la reforma de la Ley General de Educación y del Artículo 3º Constitucional – ambas de 2018- en las que aparece el término inclusión y diversas disposiciones sobre el trabajo en las escuelas regulares y que a la vez esta forma de pensamiento dificulta el trabajo en conjunto, una docente lo explica en esta intervención:

La modalidad de educación especial ha cambiado y es entendible que tengan ideas de que es mejor un grupo integrado a que los jóvenes estén en los diversos grupos, yo creo que cuando te quedas con esas ideas, porque desde su punto de vista funcionaron en su momento es muy difícil cambiarlas, eso nos ha venido obstruyendo esa parte de la inclusión. (DEE_02)

En esta última intervención los docentes reconocen una dificultad para el trabajo colaborativo la cual está dada por la creencia de que las acciones que realizaban antes eran mejores, cuando había un trabajo de integración y el profesor de educación especial atendía aparte a los alumnos con discapacidad; el modelo de inclusión requiere que el docente de aula regular entienda y comprenda por qué es importante involucrar a los agentes educativos en este proceso.

En otra instancia la valoración se da en la relevancia que tienen las acciones que ejecutan los docentes de educación especial, aunque, por otro lado, el reconocimiento se puede identificar en el siguiente fragmento de entrevista a un docente de aula:

Debemos entender nosotros como maestros (docentes de aula regular), con toda la preparación que tenemos, que ellas están especializadas en tener el tacto para tratar con esos muchachos, nosotros hacemos lo humanamente posible con ellos, tratar de no exigirles más, nosotros diseñamos actividades pensando que le van a ayudar, pero quien realmente conoce y sabe lo que necesitan; yo considero que es el especialista, los de USAER. (DAR_M02)

El docente de aula regular al no sentirse capacitado para atender a los alumnos con discapacidad torna esa capacitación al docente de educación especial, lo que da lugar a calificarlo como el experto para su atención, el que tiene las estrategias, el que sabe cómo tratarlo, el que entabla una mejor comunicación y relación tanto con el alumno como con las familias de éstos, y que para el docente de aula regular se traduce en que es él quien debería decirle cómo tratar y cómo trabajar con ellos, en otras palabras; el docente de educación especial es el que determina si lo que se está haciendo es correcto o no y, en todo caso, cómo corregirlo.

Es importante recalcar el significado que se le está dando a la educación especial como objeto con el cual interactúan los docentes de ambos grupos, para el de educación especial ésta es un apoyo meramente para él con el cual habrán de trabajar en conjunto para llegar a metas en común; para el de aula regular la educación especial y específicamente el servicio de USAER, tiene como destino la atención al alumno con discapacidad, asignándole la responsabilidad a este grupo.

5.4.2 Responsabilidades de cada grupo de docentes

Las interacciones que se han descrito desde lo individual a las acciones en conjunto van dejando una estela sobre lo que le corresponde a los demás, de acuerdo con Blumer (1982) los significados son cambiantes, varían de un sujeto a otro en cuanto a su significado y la interpretación que hacen de las propias acciones que emprenden para dar respuesta a una acción conjunta. Asimismo, al hablar de interpretación y lo que le

significan los otros y su actuar, un aspecto en el que se refleja esta interpretación y valoración se encuentra en lo que consideran responsabilidades.

En primera instancia los docentes de aula regular consideran que son los de educación especial quiénes deben buscar el tiempo y espacio para que se dé este trabajo en común, mencionan que al tener un grupo numeroso de alumnos no pueden dejarlo para indagar por la situación de solo dos alumnos con discapacidad, de tal modo que de acuerdo con un docente entrevistado:

Ellos (docentes de educación especial) esperan que uno vaya hacia allá, y no es así, porque nosotros (docentes de aula regular) estamos atendiendo un grupo de treinta alumnos y de esos treinta tengo cuatro (con discapacidad), yo no voy a dejar veintiséis para ver lo que vamos a hacer con cuatro; entonces, y no es porque yo no quiera o porque me vea yo tajante o limitante, sino porque las necesidades de mi aula es que ellos vengán a mi aula por lo menos una vez a la semana o que nos busquen o que nos digan cómo va el alumno. (DAR_M01)

Esta es una relación en la que un docente espera que sea el otro quien tome la iniciativa de acercarse para hablar de los alumnos con discapacidad. Esta disyuntiva genera poco compromiso ya que no consideran que sea suya esa tarea sino del que ven como experto y capacitado para esta labor, en este ejemplo se puede constatar de acuerdo con lo que menciona un docente, “si ellos trabajaran directamente con esos niños, yo siento que sería un poquito más benéfico para los niños porque pues están trabajando con personas capacitadas que sí tienen esa preparación.” (DAR_CEQ)

Si embargo, los docentes de educación especial mencionan que la responsabilidad de atender a los alumnos con discapacidad es del de aula regular, es como si uno y otro se lavara las manos de a quién le toca hacer el trabajo o de quién tiene más responsabilidad. Ahora bien, desde la parte directiva de la institución hay otra interpretación en el siguiente comentario:

En teoría los docentes conocen sus responsabilidades, en la práctica no. Cuando tuvimos una junta con su director me dijo que el 50% del trabajo de las maestras iba a ser con los docentes, 25% con padres de familia y 25% con alumnos, pero que la mayor carga de trabajo iba a ser con docentes precisamente para asesorarlos, nada más. (DIR_SB)

Por lo que se observa que existe una disparidad entre ambos grupos de docentes, no se están tomando acuerdos con el personal directivo ni entre docentes de aula regular y de educación especial; tienen nociones sobre lo que les corresponde hacer, pero en la práctica no lo realizan.

5.5 Influencia de la estructura organizativa como elemento transversal

En los aspectos que se han analizado previamente se observa una tendencia hacia lo organizacional. La escuela desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) es un mundo formado por objetos a los que los sujetos otorgan significado mediante el intercambio de información e indicaciones que se dan el uno al otro. Es decir, los significados de inclusión y discapacidad emanan de sus propias interacciones, así como las acciones que realizan están cargadas de significado e interpretación el cual se va modificando e interiorizando. Sin embargo; la estructura organizacional y su influencia en las interacciones docentes se abordará desde la micropolítica (Ball, 2011), únicamente para explicar su influjo en el trabajo docente.

En los centros escolares no solo los sujetos interactúan entre sí, al ser un organismo social también se ven envueltos en la propia relación que entabla la institución con la estructura y su funcionamiento; con la organización de la escuela en cuanto a horarios, profesores, alumnos, padres de familia, inclusive programas estatales y federales, procesos administrativos que se deben acatar y dar seguimiento; todos estos aspectos pueden considerarse parte de la macropolítica que la impacta. Este término se refiere a aquellas relaciones de control y poder y administración jerárquica que van desde

el liderazgo de los directivos hasta las relaciones horizontales que se emprenden entre los sujetos (Ball, 2011, Bardisa, 1997).

De esta forma se entiende que cada institución educativa tiene su propio funcionamiento interno, una forma de relacionarse entre los docentes y las funciones que cada uno realiza, también las alianzas que se generan al interior forman parte de este entramado cuando se habla de recursos humanos. Pero cuando se refiere al uso del tiempo, infraestructura y programas, estos aspectos salen del control de los directivos puesto que muchos de éstos pertenecen a la organización y estructura del sistema educativo nacional.

Bajo esta premisa, uno de los primeros aspectos que influye en las interacciones son la capacitación y formación docente, si bien los docentes entrevistados son en su mayoría normalistas, mencionan como un aspecto relevante la formación que se da en estas escuelas respecto a temas de discapacidad e inclusión, aludiendo el momento en que ellos la cursaron. En el siguiente comentario se observa lo mencionado:

Se supone que uno como maestro tendría que salir preparado también para atender a esos chicos, más sin embargo no es así, uno como maestro se va haciendo en el trabajo porque en la normal no te preparan al cien por ciento como realmente es un maestro, nos dan lo básico, pero realmente si quieres ser un buen maestro lo tienes que buscar y te tienes que ir preparando tú solo. (DAR_CEQ)

En la institución en la que se realizó este estudio de caso se pueden apreciar algunos de estos aspectos desde la perspectiva de los docentes de aula regular en relación con el trabajo con los de educación especial, por un lado, carecen de esta formación en la inclusión y por otro la capacitación continúa en este tema tampoco se imparte. Este rasgo se vuelve imprescindible cuando el docente expresa que no está capacitado para atender la discapacidad, como lo explica en el siguiente fragmento:

Yo creo que se puede hacer más si a los maestros nos capacitaran, creo que estaríamos mucho mejor. Necesitamos una capacitación paralela a lo que ya estamos haciendo, de tal manera que no interfiera pero que si ayude al trabajo pedagógico didáctico de nosotros con los muchachos. (DAR_M02)

Se menciona como paralelo puesto que en la institución por parte de los docentes de educación especial se les ha impartido capacitación a los de aula regular en la realización de ajustes razonables, de acuerdo con el subdirector de la institución en el siguiente comentario:

Los maestros me comentaron que ellos veían cierta resistencia de parte de los docentes de aula, que había maestros a los que no les gustaba que les dieran orientación, yo recuerdo que antes de pandemia les programé, inclusive por academia; reuniones con ellas para que les asesoraran sobre ajustes razonables ¿sí? y yo creo que funcionó, bueno que al menos si se tuvo la respuesta de los compañeros de acudir, de platicar y de aclarar dudas. (DIR_SB),

Este aspecto corresponde al 50% del tiempo que las docentes destinan a actividades a realizar con los docentes, de acuerdo con la información brindada por la subdirección; al mismo tiempo menciona:

Los docentes de aula no tienen la preparación para trabajar con niños que tienen barreras para el aprendizaje, sobre todo de tipo intelectual... ¿sí? un maestro de aula regular, en la Normal, no les enseñan el lenguaje de señas, no les enseñan las cuestiones que tienen que ver con este tipo de trabajo para niños que tienen barreras de aprendizaje de esa índole ¿no? entonces, ¡si se necesita!... o sea, yo soy de la idea, que hay niños que necesitan trabajar directamente con maestros especialistas... porque hay de barreras a barreras. (DIR_SB)

En este comentario se pueden resaltar el significado que desde la dirección de

la secundaria se tiene sobre discapacidad y es que ésta recae en el estudiante hay una mirada individualista, la capacitación si es importante siempre que la discapacidad pueda ser sobrellevada en el aula; pero es más importante que sean atendidos en instituciones destinadas para este fin.

Asimismo, la formación continua docente se considera un aspecto angular que no puede pasarse por alto en el entendido de que son ellos quienes trabajan con los alumnos con discapacidad diariamente, en oposición a que suponen que su formación inicial y la escasa capacitación continua que reciben no abarca la atención a la discapacidad e inclusión.

5.5.1 Capacitación docente⁷

Este aspecto se consideró transversal ya que se presenta en varios rubros, uno de ellos de manera inherente a la estructura organizativa cuando se menciona en las acciones que realizan los docentes de manera individual, ya que, al carecer de ella, pareciera que actúan desde sus buenas intenciones, y actuar bajo este precepto no es capacitación, ya que no son especialistas o psicólogos; aun cuando se les pida que la hagan de todo (DAR_M03, DAR_CEQ). En palabras de un docente de aula regular:

La autonomía docente te da libertad para decidir cómo trabajar con los alumnos, yo preferiría renunciar un poquito a esa libertad si un especialista me asesora y me dice usa esto, esto, esto, hazlo así y vemos cómo te funciona; si no te funciona lo adecuamos, como un tratamiento médico prácticamente; si veo que no me funciona entonces el especialista que me asesora qué es USAER entonces me recomienda algo más, me sugiere una variante o una modificación de la estrategia

⁷ Sin ánimo de ser reiterativo, se analiza la capacitación docente por separado ya que es considerada la formación continua que se lleva a cabo ya ejerciendo la profesión docente y que alude a responsabilidades de la autoridad educativa para proporcionar las herramientas tanto conceptuales como metodológicas para el desarrollo de actividades de enseñanza de manera más eficiente. En otro aspecto, la formación inicial se refiere a aquella que se ha recibido durante la preparación normalista; en este caso, para atención a alumnos con discapacidad.

y el trabajo definitivamente tiene que mejorar; "buenas intenciones" no es especialización, lo reitero, no es un trabajo que deba ser así. (DAR_M03)

Se constata que se considera a los docentes de USAER como un gran apoyo al de aula regular y que una de sus funciones es la capacitación desde el acompañamiento, en el mismo sentido, sobre a quién o a qué instancia les corresponde la capacitación de los docentes, se deja ver que la noción que impera es atribuir esta responsabilidad a autoridades educativas de la institución, como mediar con el director de la unidad USAER hasta autoridades estatales del sistema educativo mexicano, entendiendo que la realidad dista de lo que se plantea desde estas jerarquías.

Se habla de la capacitación cuando el docente de aula regular se enfrenta a panoramas para los cuales no se siente o no está preparado para afrontarlos, por lo que la capacitación se considera un punto débil en el cual es importante que autoridades educativas estatales y directivos asuman este aspecto, al mismo tiempo, dentro de la institución se insta a destinar recursos como tiempo y espacio para el trabajo en conjunto. Asociado a este punto, el papel de liderazgo emerge en el entendido de que es la figura directiva quien debería propiciar estos espacios y establecer acuerdos para llevar a cabo acciones que favorezcan la inclusión de los alumnos con discapacidad.

Así como se ha mencionado el reconocimiento y la valoración que los docentes de aula regular hacen sobre el trabajo del de educación especial, surgen ideas sobre un modelo de coenseñanza, en el que el docente de educación especial se encuentre presente en el aula de manera permanente dando acompañamiento no solo al docente de aula regular sino al alumno, es decir, se menciona la necesidad de la presencia y participación de otros docentes que pudieran estar mejor capacitados para esta atención, lo explica un docente de la siguiente manera:

En algunos países el modelo educativo es semejante al de México, la diferencia es que por ejemplo ahí el maestro aparte tiene su auxiliar y está el psicólogo (se ríe),

incluso el médico, ¿no? entonces ellos son el apoyo fuerte para esos niños, si estuviera así, por lo menos con alguien que por lo menos cada semana viene, los trata y trabaja con ellos y se integran al grupo, estaría mucho mejor. (DAR_M02)

Por consiguiente, este modelo requiere de acciones conjuntas y toma de acuerdos para favorecer la inclusión de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, este modelo de enseñanza o coenseñanza resultaría benéfico no solo para los alumnos sino también para los docentes. Para Giné y Duran (2011) la docencia compartida tiene grandes ventajas tanto para los alumnos como para los profesores, entre ellas permite que el alumno no sea señalado por tener que salir del aula para recibir apoyo y fomenta de esta manera el aprendizaje en comunidad. Entre profesores; es una oportunidad de aprendizaje entre pares, puesto que permite ofrecer apoyo en dificultades, materiales, abordaje de temas, además de que es también una ocasión de acompañarse en este proceso.

Esta modalidad resulta novedosa para los profesores ya que de acuerdo con Rodríguez et al (2014) está dirigida principalmente para docentes de aula regular y de educación especial y consiste en la presencia de ambas figuras trabajando de manera colaborativa en el aula, por lo que comparten la responsabilidad de enseñanza y lo que esto implica; planeación, implementación y evaluación; dirigir las acciones al cumplimiento de objetivos comunes y paridad en los roles; al mismo tiempo cada docente aporta a este modelo, por un lado el de aula regular los conocimientos curriculares de la materia y enseñada, el de educación especial las estrategias para la enseñanza; no obstante, en esta intervención la idea imperante es que cada profesor trabaje con un grupo de jóvenes en la misma aula; el de educación especial con los estudiantes con discapacidad y el de aula regular con el resto del grupo, en ese caso no se estaría cumpliendo el propósito de este modelo, asumen que sería benéfico porque habría un especialista trabajando con los estudiantes, sin embargo tampoco se cumplen las premisas del trabajo colaborativo que sugieren Wiggins y Damore en Milteniene (2012), trabajo en equipo y desarrollo de

habilidades, uso y eficiencia de recursos al planificar, establecer objetivos, entre otros, corresponsabilidad por los resultados.

5.5.2 Recursos

Este aspecto de la estructura organizacional abre una arista más, ¿con qué recursos cuentan las instituciones de educación básica -secundaria en este caso- para cumplir el derecho a una educación inclusiva? Asumiendo que esto va desde la disponibilidad de infraestructura hasta recursos humanos, una docente explica esta idea:

Hablar de inclusión en una escuela que no tiene rampas, o hablar de inclusión en una escuela que no tiene maestros que sepan lenguaje de señas o los mismos maestros de USAER que no lo sepan, no es inclusión; estamos queriendo tapar el sol con un dedo, realmente no estamos equipados, no tenemos el material, respecto al potencial humano; creo que si no la mitad gran porcentaje de la docencia actual en México tampoco cuenta con esos conocimientos, finalmente, también, sí es responsabilidad del docente, pero si no estamos capacitados ¿cómo queremos que haya inclusión?; como maestro tienes el compromiso moral y ético para dar atención a tus alumnos, me parece que como autoridades es parte de sus funciones gestionar ese recurso, aquí habría una corresponsabilidad. (DAR_ES2)

Estos aspectos que señala como responsabilidad propia del docente también competen a otras instancias, no solo los directivos de la institución en cuestión, sino a otro nivel más alto, como las autoridades estatales para que exista una corresponsabilidad entre autoridades educativas- centro escolar- docentes.

Dentro de la institución, en su aspecto más inmediato se habla del papel de los directivos en organizar y gestionar recursos como tiempo y espacio para entablar acciones conjuntas entre los docentes de aula regular y de educación especial; como lo comenta una docente:

Es necesario pedir ese espacio a la dirección o hacérselo ver a las maestras de USAER que es una necesidad para que ellas puedan buscar el espacio con la parte directiva para formalizar muchos detalles que son importantes con referente a estos pequeños y con nosotros. (DAR_CSH)

El recurso de tiempo y espacio pasa a ser una necesidad para el logro de acciones conjuntas, el tiempo también se convierte en una limitante para que éste se dé y el espacio, puesto que las consultas se dan en espacios como la explanada de la escuela, los pasillos la cafetería, etc.

A nivel macropolítica atribuyen a las autoridades estatales esta organización, se observa esa idea en el siguiente comentario:

Que tomen con seriedad la situación de que requerimos un espacio y un tiempo para atender las situaciones problemáticas de este grupo vulnerable, esa es una; el apoyo de las autoridades educativas estatales o regionales para que complementaran no solo el hecho de darnos un espacio para hablar de ellos o detectar situaciones, identificarlas y clasificarlas y diseñar estrategias, también para que éstas autoridades educativas, no sé; CORDE, SEP estatal nos dieran por intermedio de USAER obviamente, la capacitación. (DAR_M02)

Estos aspectos corresponden al ámbito organizativo de la institución, entendiendo que esta parte puede ser percibida por algunos docentes como organizacional y para otros se traduce en limitantes y déficits para un trabajo colaborativo, sin dejar a un lado aspectos de la interacción como las acciones en conjunto, acciones individuales, el conflicto, la valoración y el reconocimiento. La influencia de estos aspectos merma hasta cierto punto las interacciones entre los docentes puesto que se sienten poco comprometidos para solucionar o buscar alternativas.

5.5.3 Liderazgo

El liderazgo en la institución educativa se decanta hacia el cuerpo directivo de la institución, en el director y subdirector. Como se mencionó en el marco teórico, el liderazgo inclusivo (Ossa.C., Castro, F., Castañeda, M. y Castro Rubilar, J., 2014) que se pretende en una institución en la que confluyen docentes de dos organizaciones distintas busca poner mayor interés a las interacciones y relaciones que se dan entre ambos, ya que su participación permitiría avanzar a una organización que pone al centro los procesos de enseñanza- aprendizaje y de inclusión de la diversidad del alumnado, para este caso, de los estudiantes con discapacidad.

No obstante, no se logra avanzar hacia un liderazgo inclusivo ya que el papel que juegan los directivos a nivel de liderazgo se refleja en lo que los docentes de aula regular esperan de ellos, hablando de la toma de acuerdos y de establecer criterios de participación para llevar a cabo acciones en conjunto. En este estudio de caso la figura de estos actores cobra especial importancia tomando en cuenta que los de USAER pertenecen a una organización que se inserta en instituciones de educación básica de acuerdo con los requerimientos de los alumnos.

Bajo este criterio, se identifica la necesidad de compartir objetivos de logro señalados o acordados desde la dirección de la secundaria con la dirección de USAER y a su vez con los docentes, así lo expresa una docente “es importante que el director también sepa o señale cuales son las cosas que debiera como equipo de trabajo lograr todo el colectivo, eso es lo que considero.” (DAR_ES2), de ahí que sea relevante para los docentes la toma de acuerdos para el trabajo en conjunto que beneficien a los alumnos con discapacidad, de acuerdo con el directivo entrevistado, al inicio de ciclo escolar se reúnen los directivos de la secundaria y de USAER para plantear la forma de trabajo, señalando que éste es meramente de asesoría con el personal docente. Parte del

liderazgo implica que los docentes tengan claridad en lo que se espera de ellos como grupo.

En la misma línea, consideran que más allá de los directivos debería existir un programa de trabajo conjunto, en este comentario se aprecia esta idea:

Es una situación de readecuación, es decir: vamos a ver qué vamos a hacer, decirle al director mire vamos a hacer esto; ahora, si tenemos un programa yo no sé, pero consideraría que ni siquiera existe un programa o un proyecto conjunto de USAER y secundaria, yo creo que ni eso existe; existe un programa de USAER para USAER y un programa de secundaria para secundaria, pero están completamente separados. (DAR_M03).

Este aspecto por un lado incide en la organización de la institución secundaria, pero por otro lado toca también la estructura de ambos sistemas a nivel macro político, es decir, las políticas educativas y los planes y programas de estudio, que si no hay un punto en el que se unan, cada sujeto aporta desde su papel docente y desde su experiencia.

Del mismo modo, la voz de los docentes de educación especial en cuanto a compartir objetivos comunes se dirige a otra vertiente, no solo relacionada al logro de aprendizajes, como lo explica una docente:

En algunas escuelas hay comunicación, colaboración y hay escuelas donde no se da, sí influye el hecho de que las autoridades como que no se ponen de acuerdo, yo tengo claro que la escuela regular exige resultados en determinados campos formativos, sin embargo, educación especial siempre está peleando porque hay que desarrollar otras habilidades; no solo darles prioridad a esos campos formativos, entonces probablemente desde ahí ya viene ese choque. (DEE_02)

Para los docentes de educación especial, compartir objetivos o tomar acuerdos al respecto se relaciona con el ambiente laboral, en referencia a la poca comunicación y trabajo en conjunto con los de aula regular, aspecto que es identificado por ellos y sobre

el hecho de que esperan alcanzar resultados académicos con los alumnos con discapacidad, es decir, se carece de un objetivo compartido entre ambos grupos de docentes; coinciden en que los beneficiados son los alumnos, sin embargo, no logran determinar los cómo.

Se hace necesario observar nuevamente los aspectos estructurales que permiten esa vinculación entre ambas instituciones, la secundaria y las unidades USAER; entendiéndolas como un sistema de apoyo para la educación básica, es importante recalcar que la secundaria por su propia organización se vuelve un ambiente difuso, incluso un espacio que más bien requiere ser administrado desde el control de lo que sucede con sus sujetos. El siguiente comentario clarifica la separación percibida entre ambos grupos de docentes:

Nosotros nos regimos por nuestros propios directivos y se mantiene un ámbito separado uno de otro, quizá deba haber un poco más de vinculación de trabajo en conjunto, de coordinación, de trabajo en acuerdo, para que esas dos autonomías que se tienen de un sistema con otro se articulen y eso va a dar como resultado beneficios para los niños. (DEE_02)

Estructuralmente hablando, la articulación o vinculación a que se hace referencia está presente en compartir acuerdos en los que el centro sea el alumno con discapacidad, este punto no ha logrado concretarse, puede observarse poca comprensión en el quehacer docente atribuyendo las causas tanto a aspectos organizativo estructurales como aquellos que son simbólicos en cuanto a la inclusión y discapacidad y acciones que realizan ambos grupos de docentes, lo que abre la gama de interacciones dando como resultado distanciamiento y conflicto y por otro lado permiten el reconocimiento y valoración en ciertos aspectos de su labor.

Siguiendo la pauta de lo estructural puede comentarse un aspecto más surgido de la perspectiva de los docentes de aula regular y la parte directiva de la secundaria,

referente a la continuidad en el trabajo docente de USAER; cuando un docente de educación especial deja el centro de trabajo no se hace un seguimiento de las acciones que venía realizando, por lo que los de aula regular mencionan que la forma de trabajo anterior era mejor, había más compromiso, lo que más adelante desemboca en relaciones de trabajo distantes pues consideran que las presentes docentes no hacen lo que deberían hacer, se considera un aspecto estructural desde el hecho de la vinculación de los centros de trabajo y la labor directiva por mantener la comunicación entre los docentes; aspecto que requiere ser fortalecido.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN

Del mismo modo que el tema de la inclusión está directamente relacionado con la idea de discapacidad, pareciera que cuando se habla inclusión en automático se piensa en discapacidad, en consecuencia, en necesidades educativas especiales y a su vez en el servicio de apoyo USAER como el encargado de los alumnos con discapacidad, como se ha señalado las unidades surgen como apoyo a la escuela regular, pero para el colectivo docente es a estas unidades a quienes les atañe este compromiso.

Desde el interaccionismo simbólico, los significados de las cosas surgen en las interacciones y estos se van modificando mediante un proceso de interpretación (Blumer, 1982), así se indagó sobre el significado de inclusión y discapacidad, se encontró que en esta institución la inclusión es el resultado de un modelo rehabilitador de afrontar discapacidad (Palacios, 2008), es decir llega a ser asistencialista pues la discapacidad se considera limitante, es un tema de capacidades, en el entendido de que el alumno es capaz de hacer unas cosas y otras no, sus capacidades solo le alcanzan para realizar cierto tipo de actividades de aprendizaje, así que éstas deben ser ajustadas, modificadas o diferenciadas; esto cuando se trata de capacidades cognitivas, así pues sobresale un enfoque individualista de tragedia humana (Oliver, 1998).

Si por el contrario se abordaran cuestiones de movilidad, la inclusión de los estudiantes con discapacidad conllevaría al análisis de las condiciones de infraestructura que corresponden a los recursos con que cuenta una institución educativa; no se trata sólo de aspectos materiales, sino de contar con docentes preparados para la atención a alumnos con discapacidad. Por consiguiente, atender la discapacidad no solo se trata del proceso de aprendizaje de los estudiantes sino también de los recursos humanos, organizativos y de infraestructura con que se cuenta.

En la misma línea, discapacidad e inclusión van de la mano. El aspecto social de la inclusión no es muy visible, se le otorga a la discapacidad una atribución individualista

en la que prevalece la idea de la tragedia humana (Oliver, 1998) aunada a la meritocracia, es decir, el alumno con discapacidad logra romper las barreras para el aprendizaje y la participación precisamente por mérito propio, porque se esforzó más que los demás, en el ámbito escolar esta mirada causa controversia; por un lado se aboga a la inclusión como una forma de presencia y participación (Giné y Duran, 2011) pero por otro se le segrega cuando se le atribuye esta atención al docente de USAER calificándolos de poco capaces para estar en un aula regular, es un doble discurso en el que se le reconoce pero al mismo tiempo se le excluye.

Ahora bien, en otro orden de ideas, más que hablar de cómo se afronta la discapacidad se podría decir, que hay una forma de asimilación, es decir, se percibe desde un modelo individual-rehabilitador bajo el cual se pretende atender la inclusión y de esta manera señalar que los esfuerzos que se hacen no dan los resultados esperados en las instituciones de manera inmediata, por otro lado, el ambiente que se genera entre los docentes, desde considerar al otro como extranjero repercute en las acciones que se realizan. Para Blumer (1982) las acciones tienen un significado en relación con los sujetos, va a ser relevante en cuanto al significado que se le otorga, por tanto, si el docente de aula regular entiende que la discapacidad es una enfermedad y que la educación regular de alguna manera busca una forma de rehabilitación, entonces el especialista es el responsable de ellos y su papel en el aula es hacer lo que mejor pueda para atenderlo siempre que sea el de educación especial quien lo oriente; se comprende que las acciones deriven en desvinculación de la colectividad, se privilegie lo individual sobre el trabajo colaborativo y exista una marcada distancia entre los sujetos; por lo tanto las acciones en conjunto no son más significativas que las individuales.

Las acciones tanto en conjunto como individuales están interrelacionadas, son parte de estas interacciones; las primeras cobran mayor relevancia al inicio del ciclo escolar, calificándolas como trabajo colaborativo pues implican la toma de acuerdos, no

obstante; ésta se va haciendo a un lado y surgen ciertas formas de trabajo como las consultas y orientaciones didácticas; para Mieltilene (2012) una forma de colaborar bastante usual son las consultas, en muchos casos informales; ya que garantizan el intercambio de información de una manera bastante fluida pero con poca o nula orientación hacia una correspondencia activa que permita un proceso educativo de mejor calidad. En un contexto de inclusión el esto conlleva el desarrollo de habilidades docentes que pongan en el centro el compromiso mutuo para la atención de los alumnos con discapacidad.

Estas consultas informales, si bien son una forma de participación, se requiere mayor coordinación desde los órganos administrativos de la institución a quienes se les transfiere la responsabilidad de organizar y determinar la forma de trabajo entre ambos docentes al establecer espacios y tiempos para poner sobre la mesa asuntos referentes a los alumnos con discapacidad que no estén únicamente orientados a la adquisición del currículo sino al desarrollo de habilidades adaptativas, situación que ha sido difícil de modificar puesto que cada docente de aula considera que su asignatura es importante dejando a un lado la posibilidad de que el alumno no alcance los conocimientos de la materia en ese curso escolar y quizá tampoco en el siguiente, lo que no significa que no pueda desarrollar habilidades que le permitan convivir y desarrollarse con los demás en un ambiente inclusivo.

En lo social, para Palacios (2008) la inclusión no pretende la normalización de los alumnos con discapacidad, sino que ésta es una construcción impuesta, siendo lo normal la diferencia, la escuela es entonces un escenario social en el cual la inclusión tiende al reconocimiento y respeto del derecho a la educación de los alumnos con discapacidad, para lo cual, de acuerdo con Calvo y Verdugo (2011) avanzar hacia un modelo social requiere la eliminación de las barreras que el mismo contexto ha creado, las formas de

interactuar de los docentes de aula regular y de educación especial forman parte de ese contexto.

Se afirma que el modelo social de inclusión es poco claro en esta institución debido a la idea de no asumir responsabilidades compartidas ni objetivos en común para el desarrollo de los estudiantes, por una parte; y en seguida, debido a que se relegan y se minimizan las acciones en conjunto, hay una gran diferencia entre lo que se dice que se hace y lo que en realidad se hace, es como si existiera el compromiso de trabajar en conjunto para la inclusión de los alumnos con discapacidad, siempre y cuando este dentro del horario de los docentes y siempre que no implique mayor carga de trabajo; sobre todo que exista un docente que asuma el liderazgo en esta tarea, idealmente el docente de educación especial pues como especialista él sabe lo que se tiene que hacer y además cómo se debe hacer.

Es posible comprender que en esta secundaria prevalezca una inclusión moderada (Cedillo, 2018) orientada a la integración. Así como se menciona la identificación de alumnos que enfrentan BAP, hay una mirada individualizada sin verlo en conjunto con el resto de los alumnos que no presentan discapacidad; en esta tipología de inclusión el papel del docente tiene una amplia relevancia ya que requiere hacerse una valoración psicopedagógica (que es elaborada por el docente de educación especial) y establecer quién deberá hacerse cargo (USAER) por otro lado, acepta que hay docentes especialistas para su atención sin dejar a un lado que para la atención al currículo es necesario realizar adecuaciones, aspecto que contrasta con los ajustes razonables que se solicitan a los docentes de aula regular, por lo que si bien hay aspectos de la inclusión moderada también los hay y mucho más de integración; y es entonces cuando se puede hablar de una exclusión dentro de la inclusión (Cobeñas, 2020), no es sólo permitir que los alumnos con discapacidad asistan a la escuela regular sino que la escuela se

transforme de acuerdo a las características de los alumnos y no los alumnos quienes deban adaptarse a ambientes sociales más comunes.

De esta forma se puede afirmar que los marcos sociales de Goffman (Galindo, 2015) conjuntan que haya similitudes en cuanto a asumir una postura sobre discapacidad e inclusión, pues para ambos grupos de docentes este entendimiento posibilita que las interacciones adquieran sentido para cada uno y a su vez el significado que otorgan a su actuar esté enmarcado en estas concepciones.

Por otro lado, a nivel normativo desde que en las macropolíticas (Bardisa, 1997) se abordan nuevos elementos para hacer posible la inclusión educativa, desde las modificaciones al Artículo 3º Constitucional, la Ley General de Educación y la Estrategia de Equidad e Inclusión en la Educación Básica: para Alumnos con Discapacidad, Aptitudes Sobresalientes y Dificultades Severas de Aprendizaje, Conducta o Comunicación (SEP, 2018) estos cambios estructurales apuntan a un nuevo discurso, del paso de la integración y prácticas segregacionistas a la inclusión que ponen en el centro no sólo la presencia de alumnos con discapacidad sino su participación. De acuerdo con Slee y Allan (2001) las políticas fragmentadas que no dan continuidad y que cambian para augurar un mejor camino para la inclusión en el que permanentemente se está en camino llegan a ser excluyentes y fomentan de manera bienintencionada las prácticas individualistas.

En esta secundaria esa visión de inclusión desde el papel de los directivos se centra más bien en la administración de macropolíticas, dando paso al control y a situaciones de poder (Ball, 2011) ya no desde la dirección sino desde relaciones horizontales entre docentes, las interacciones entre ellos dan pie a mencionar lo que hacen desde el grupo en el que se sitúan, si bien hay puntos y momentos de encuentro éstos llegan a ser insuficientes, hay un reconocimiento de responsabilidades individuales

y compartidas que en la práctica no aterrizan en acciones conjuntas que den lugar a objetivos, acciones y resultados compartidos.

La estructura organizacional influye en las acciones en conjunto que los docentes consideran que deberían hacerse como algo deseable pero que por su carga horaria y número de alumnos no realizan, inclusive cuando las reconocen como parte de su quehacer, así pues, las acciones colaborativas pasan a segundo término. Aunado a esta idea, la coenseñanza se queda en el pensamiento de trabajar juntos en el aula, pero cada uno con sus alumnos, aunque se vislumbra como una forma de trabajo ideal, pasar a ésta requiere la comprensión y practica de acciones colaborativas que allanen el camino para que realmente rinda los frutos deseados; siempre que se cubran algunas condiciones como el establecimiento de un plan de trabajo en conjunto, asuman responsabilidades y ambos sean coparticipes en los resultados.

Tocando el punto del trabajo colaborativo, las interacciones docentes y sus características no propician un ambiente que lo favorezca, dado que se carece de actitud positiva, comunicación eficaz, desarrollo de habilidades de aprendizaje y gestión desde las autoridades; todo ello señalado por Wiggins y Damore (2006) en Milteniene et al (2012), por consiguiente, los resultados que se obtienen dentro de esta forma de trabajo no permite que haya un avance significativo, aunado a estos dos aspectos se observa que elementos de orden organizativo estructural se transfieren a los sujetos, así pues; no se asumen responsabilidades ni resultados compartidos.

En otro orden de ideas, para hablar de formación y capacitación docente de acuerdo con González- Gil et al (2019) es necesaria la transformación de elementos como los enfoques, las estructuras organizativas y las metodologías docentes para garantizar el aprendizaje y la participación de los alumnos; dichos cambios vienen desde la formación inicial de profesorado hasta la continua capacitación en materia de inclusión; bajo este entendido, los docentes la observan como una responsabilidad del estado y de los propios

docentes de USAER, luego entonces; recae en la influencia de la organización estructural que no está siendo abordada como esperarían, por lo que tampoco se vuelve tan relevante para accionar desde esta necesidad.

Dentro de los hallazgos de esta investigación se puede mencionar el papel del reconocimiento y valoración del trabajo docente, y en otro orden, el conflicto. El primero, es más visible del docente de aula regular al de educación especial, se le reconoce como el más indicado para la atención al alumno con discapacidad, el que conoce las herramientas y las estrategias para su atención, al mismo tiempo su labor es considerada como valiosa dentro de la institución y complementaria al de aula regular, es él quien posee las estrategias de atención, la didáctica para hacer partícipe al alumno dentro de la asignatura, y de manera subyacente, el de aula regular es distinguido como el poseedor del conocimiento disciplinar; aunque, sigue prevaleciendo el individualismo sobre el trabajo colaborativo, de manera que; sobrevalorar el trabajo individual desfasando la colectividad da pie a situaciones antagónicas que no permiten formar sentido de comunidad entre los docentes.

Como segundo hallazgo se presenta una forma de interacción que es el conflicto, desde el interaccionismo simbólico se considera su presencia como parte de una amplia gama de interacciones, sin embargo, se observa influencia de orden organizativo; ésta puede ser considerada negativa o positiva desde sus efectos, en el primer caso supone un mayor alejamiento entre docentes y de manera favorable puede llevar a la institución a aprender de sí misma trabajando de manera colectiva. En esta institución se observan efectos marcadamente negativos lo cual está impidiendo interacciones que procuren el bienestar de alumnos y profesores.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Tras la presentación de los resultados de la investigación se retoma la pregunta guía de este estudio ¿Cómo son las interacciones entre docentes de aula regular y docentes de educación especial para la inclusión de alumnos con discapacidad en secundaria? Con la siguiente exposición de ideas se trata de responder a ésta y al mismo tiempo acercarse a las preguntas específicas; también se pretende mostrar un panorama futuro sobre las interacciones entre docentes de aula regular y de educación especial.

La pregunta: ¿Cuáles son los significados de inclusión y discapacidad que los docentes aula regular y de educación especial han construido a partir de las interacciones que llevan a cabo en la escuela secundaria? Ambos términos están fuertemente ligados, primeramente, la inclusión de los alumnos con discapacidad es considerado un derecho, sin dejar atrás que también es un valor, como derecho se relaciona con que todos los alumnos deben recibir educación sin importar sus características o capacidades lo cual hace alusión a la equidad y justicia social.

Sobresalen dos aspectos importantes en la inclusión: la presencia y participación. Presencia se orienta más bien a recibirlos en la escuela regular, en las aulas, aun cuando algunos profesores consideren que este espacio no es el más adecuado para ellos de acuerdo con la discapacidad que presentan, sin embargo, es un detonador para abrir espacios tan importantes como el escolar para la inclusión no solo de personas con discapacidad sino en toda la extensión del término, a personas indígenas, a la diversidad sexual, migrantes, entre otros, por otro lado; la participación se dirige a la realización de actividades ya sean con ajustes razonables, modificadas o diferenciadas, este segundo aspecto, implica también; a los padres de familia, en el hecho de que refuercen las acciones que se llevan a cabo en la escuela, ante estas acciones, reafirmando la labor del docente de como puente entre el de aula regular y la continuidad en otros ambientes.

Para que estas características de la inclusión se den de manera efectiva es necesario reformar si o si, la formación y capacitación; vista como un elemento organizativo estructural a nivel macro sin olvidar que los profesores también la consideran una labor complementaria del la unidad USAER , es decir, la escuela también debe asumirla desde sus propios medios, trabajar en conjunto al interior de la institución con los recursos con que cuenta; de tal modo que abone por una educación inclusiva iniciando por la propia institución.

Al mismo tiempo, se identifican rasgos relacionados con la inclusión moderada, por lo que , se retoma la construcción del significado de discapacidad que predomina entre los docentes; es vista desde la forma de afrontarla en sintonía con un modelo rehabilitador, dirigido a una visión individualista de tragedia humana, por lo que es considerada una cuestión de capacidades personales, luego entonces; si el alumno no puede realizar las mismas actividades que el resto, podrá hacer otras de acuerdo con lo que sí es apto. Cuando la discapacidad interfiere con el proceso de aprendizaje se habla de docentes poco capacitados que requieren de la orientación de otros con la formación adecuada para hacerlo, así que el de educación especial es el idóneo en esta tarea, al mismo tiempo; de tal modo que se habla de la atención a la discapacidad desde los recursos con que cuenta la institución escolar, desde infraestructura hasta programas de formación y capacitación docente, aspectos que debieran ser atendidos desde niveles macros.

De tal modo que transitar a un modelo social de afrontar la discapacidad supone un cambio de paradigma desde cómo se asumen estos conceptos, el eje rector hacia esta transformación está en los cómo; la educación especial no es el remedio infalible para ello, pero sí puede orientar y guiar hacia una mayor apertura en las instituciones en pro de la equidad y justicia para el cumplimiento de los derechos de los alumnos con discapacidad, no pormenorizando que una educación inclusiva acoge a todo el alumnado

en su diversidad, estas renovaciones, requerirán grandes esfuerzos a nivel sistémico, estructural, pedagógico y didáctico que implique a todos los docentes independientemente del rol que cumplan en una escuela.

Al mismo tiempo, tanto la discapacidad como la inclusión se entretajan en las acciones que los docentes llevan a cabo de manera conjunta e individual, lo que da pie a la siguiente pregunta específica ¿Cuáles son las acciones que los docentes frente a grupo consideran que promueven un proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad? Dentro de éstas se hace referencia a dos momentos definitorios, la primera es la canalización de alumnos al inicio del ciclo escolar y enseguida el diagnóstico que los docentes de USAER comparten con los de aula regular; ellas están consideradas como colaborativas porque requieren un trabajo en conjunto que los lleva a actuar de manera individual bajo decisiones que atiendan en conjunto.

En segunda instancia se coloca el trabajo en el aula, optando por que los alumnos con discapacidad realicen las mismas actividades que el resto del grupo de acuerdo con sus capacidades, con la ayuda de un compañero monitor o dedicándoles tiempo de manera específica, asimismo; disminuir la complejidad de las tareas les permite realizar actividades como el resto del grupo, en este punto, cabe mencionar que estos ajustes razonables han surgido de orientaciones brindadas por las docentes de USAER, y que fue el punto de partida para que se siguieran realizando, no obstante se llegan a dar casos en que estos ajustes no se realizan tanto en planeaciones como en casos prácticos así como tampoco se da seguimiento a las acciones que realizan. En otro sentido, realizar ajustes razonables, adecuaciones o actividades diferenciadas puede representar una carga de trabajo extra para los docentes de aula regular, pues implica destinar más tiempo a la preparación de clases y de materiales, no obstante, es pertinente y necesario.

Enseguida se encuentran las visitas al aula por parte de los docentes de educación especial, por un lado, significan un apoyo para los alumnos, pues en este

tiempo ayudan al estudiante en la realización de las actividades que se están ejecutando, mientras tanto el de aula trabaja con los que no requieren de esta atención especializada; también permiten saber si lo que hacen está bien o no y cómo pueden mejorarlo. Este elemento permitió avistar que su presencia en las aulas regulares es valorada positivamente, y que es una práctica deseable siempre que se haga con regularidad; más aún, trabajando de manera colaborativa pero cada uno con su grupo de estudiantes.

Consecuentemente, a raíz de esta práctica deseable surge una nueva pregunta, ¿Qué tan viable es un modelo de coenseñanza en el sistema educativo nacional, cuando el servicio de apoyo USAER ha adquirido la modalidad de itinerante?, esta forma de colaboración es viable desde la percepción del docente de aula regular, llama la atención que sea este grupo quien la sugiera debido a que son éstos quienes la consideran una necesidad.

En otro aspecto, estas acciones tanto en conjunto como individuales se han analizado a la luz del interaccionismo simbólico de Blumer (1982), sin embargo, existe un elemento que interviene en estas interacciones y que ha sido analizado desde la micropolítica escolar de Ball (1994), lo que introduce la tercera pregunta específica: ¿cómo influye la estructura organizativa de la escuela regular y del sistema USAER en las interacciones entre docentes de aula regular y de educación especial? La estructura organizacional se ha considerado como un elemento transversal presente en las interacciones docentes, partiendo del hecho de que el servicio USAER tiene su propia organización al igual que la escuela secundaria y que el primero es un servicio de apoyo, que los docentes tienen otra organización independiente a la de la secundaria en la cual laboran, este aspecto es interpretado como la ausencia de compromiso, de asumir objetivos comunes y de rendir resultados en conjunto.

Por otro lado, se identifican elementos que competen exclusivamente a la parte directiva de la secundaria tales como la organización de espacios y horarios para que los docentes se reúnan y tomen acuerdos sobre el trabajo con los alumnos con discapacidad, aunado a este aspecto, se menciona un factor que incide en las interacciones docentes: la disponibilidad para el trabajo colaborativo, es decir, ambos docentes esperan a que sea el otro quien tome la iniciativa para lograr este encuentro; es como si cada docente supiera lo que le toca hacer pero no lo hace, se queda en el plano de las buenas intenciones y transfiere esta responsabilidad a los directivos para que sean ellos quienes determinen las reglas o los procedimientos para dicho fin. Así pues, el encuentro se queda en la palabra y no pasa a las acciones.

En el mismo sentido, los aspectos estructurales se ubican en un nivel macropolítico e implica que los directivos de la institución desempeñen un papel de administradores de programas y políticas; por lo que el liderazgo, se orienta en este sentido, relegándolo a situaciones organizativas propias del funcionamiento de la institución, es decir, se pierde en tareas administrativas, no hay una dirección en el trabajo pedagógico, ya sea dirigido por directivos o docentes que permitan compartir objetivos en el trabajo colaborativo y en la corresponsabilidad de resultados.

De manera global, se puede mencionar que el distanciamiento que ambos grupos de docentes identifican en las interacciones y desde la organización estructural, nos dirige a meditar que el papel que le han conferido de extranjero al profesor de USAER no ha sido superado, por lo que las interacciones se presentan de este modo; desde el interaccionismo simbólico su presencia en la secundaria se ha ido reinterpretando desde el planteamiento de que “antes se trabajaba mejor”; en definitiva, mientras estos supuestos no logren superarse; las interacciones y los significados que han construido no mutarán de manera positiva y mantendrán un bajo impacto en el proceso de inclusión de los alumnos, transformar estas posturas recae en todos los actores educativos.

Asimismo, se plantean algunos panoramas ante esta problemática que se vislumbran para esta secundaria a la luz de los resultados de la investigación:

1. Un panorama favorecedor y deseable es que ambos grupos de docentes aprendan a trabajar juntos desde la colectividad con objetivos y responsabilidad compartida por los resultados; a mejorar la calidad de las interacciones desde el reconocimiento y la valoración de la complementariedad de los saberes que poseen cada uno de los sujetos, lo que podría llevarlos a acciones en conjunto e individuales que favorezcan la inclusión de los alumnos con discapacidad.

2. Por el contrario, las interacciones podrían tornarse más distantes con relación a los conflictos que se suscitan entre ambos grupos de docentes, ya no solo como una forma de interacción, sino, desde una mirada micropolítica lo que implica que la institución está interpretándolo desde aspectos negativos en lugar de aprender de él.

3. Otro panorama, es que el servicio de USAER se retire de esta institución. Su calidad de itinerante obliga a los docentes a realizar visitas periódicas a las instituciones que mantienen este servicio, esto relacionado directamente con la estructura organizacional del sistema educativo nacional, lo que permite visualizar que los docentes de educación especial sean asignados a otros planteles, en este caso la institución tendrá que hacer acopio de los aprendizajes obtenidos en estas interacciones.

4. La influencia de la estructura organizacional seguirá impactando en los procesos de inclusión cuando no hay un proyecto de trabajo que involucre a las dos partes y al mismo tiempo les permita asumir responsabilidades y compartir resultados, cuando los docentes prefieren trabajar de manera individual porque no hay una adecuada inserción en el ambiente de la escuela a la que llegan

precisamente porque no pertenecen a ésta. Es probable que este problema no se resuelva incorporándolos a la organización de cada escuela de educación básica, pero permitiría dar cuenta de las posibilidades de mejora si así fuera.

Finalmente, esta investigación se realizó desde el interaccionismo simbólico poniendo el énfasis en las relaciones entre ambos grupos de docentes, resultaría provechoso analizar el papel del conflicto no solo como una interacción en la amplia gama de las relaciones sociales sino a mayor profundidad desde la organización de sistemas, que si bien es completamente distinto al origen epistemológico del interaccionismo, podría dar más luz sobre la influencia de la estructura organizativa de las instituciones escolares, de este modo se abre una nueva brecha para futuras investigaciones. En la misma línea, este aspecto podría estudiarse desde la propuesta de una epistemología de la inclusión desarrollada por Aldo Ocampo González (2019) y que abarca la inclusión como fenómeno estructural.

REFERENCIAS

- Amiama-Espaillet, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Arnaíz, P. (28 de enero de 2019) La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. *Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino*. Universidad de Murcia.
- Arnaíz, P. (2019) La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*. 51, 39-45
- Ball, S. J. (2011). *The micro-politics of the school : Towards a theory of school organization*. Taylor & Francis Group
- Bardisa, R. T. (1997) Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de los Estados Iberoamericanos, (15), 13- 52 <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.htm>
- Bautista, M., Turnbull, B., Saad, E. y Vidal A. (2016) La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 24 (1), 8-18
- Bedor, L. (2018) La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espiraes Revista multidisciplinaria de investigación*. 2(20) 1-16
- Bisquerra, R. (Ed.) (2009) *Metodología de la investigación educativa*. (2ª ed.) La Muralla, S. A.
- Boitumelo, M., Kuyini, A. B., y Major, T. E. (2020). Experiences of general secondary education teachers in inclusive classrooms: Implications for sustaining inclusive education in Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 16(1), 1-34.

[https://eric.ed.gov/?q=inclusive+education&ff1=dySince_2011&ff2=subTeacher+Attitudes
&ff3=subRegular+and+Special+Education+Relationship&id=EJ1246619](https://eric.ed.gov/?q=inclusive+education&ff1=dySince_2011&ff2=subTeacher+Attitudes&ff3=subRegular+and+Special+Education+Relationship&id=EJ1246619)

Bolívar, A. (2012), Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.*, 1(1), 9- 45

<http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>

Bonilla, M., Fernández, J. y Vázquez M. (2019) Diagnóstico del trabajo colaborativo en un centro escolar como indicador de inclusión educativa. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10 (19)

<https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.518>

Blanco, R., (2006) La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15

Blumer, H. (1982) *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Hora S. A
[https://www.academia.edu/33815657/El_Interaccionismo_Simbolico_Perspectiva_
y_Metodo_Blumer_1_pdf](https://www.academia.edu/33815657/El_Interaccionismo_Simbolico_Perspectiva_y_Metodo_Blumer_1_pdf)

Calvo, M. y Verdugo, M., (2012) Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?
EDETANIA, 41, 17- 30

Camus, A. (2021) El extranjero. Selector

Cobeñas, P. (2020), Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81.

<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>

Cruz, R., Iturbide, P. y Santana E. (2017), implicaciones de la inclusión de alumnos con discapacidad en la práctica educativa. Congreso COMIE 2017, temática general: educación desigualdad social, inclusión, trabajo y empleo.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0585.pdf>

- Cruz, R. (2018) ¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance. *Alteridad*, 13 (2) 251- 261
<https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>
- DOF (2019, 30 de septiembre) Ley General de Educación.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- DOF (2019, 15 de mayo) Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- DOF, (2011, 30 de mayo) Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad.
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf
- Ducoing, W. P. (Ed). (2017), La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú). IISUE educación.
<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/la-educacion-secundaria-en-el-mundo-el-mundo-de-la-educacion-secundaria-mexico-y-peru>
- Duran, G. y Giné C., (2011) La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 5(2), 153- 170
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2.html>
- Echazarreta et al (2009), La competencia «El trabajo colaborativo»: una oportunidad para incorporar las TIC en la didáctica universitaria. Descripción de la experiencia con la plataforma ACME (UdG), *UOCPAPERS Revista sobre la sociedad del conocimiento*, (8) pp.1- 11

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo, 12, pp. 26- 46
- Echeita, G. (2013) Inclusión y exclusión educativa. De nuevo voz y quebranto. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11 (2), 99- 118
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013) Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. Perfiles educativos IISUE-UNAM, XXXV (142) 27-41
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2018) Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula. SM Ediciones
- Figueroa, M. (2011) Significados acerca de la atención educativa en el aula regular a niñas y niños en situación de discapacidad en tres instituciones educativas, Diversitas: Perspectivas en Psicología, 7(2) pp. 321-333 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67922761009>
- Flick, U., (2007) Introducción a la investigación cualitativa. Morata
- Florian, L., (2013), La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7 (2) pp.27- 36
- García, I., (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. Revista de Educación Inclusiva, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- García, K., (2018, agosto 6) Encuesta nacional de discriminación. Puebla y Colima: los estados con mayor discriminación a mujeres, discapacitados y otros grupos vulnerables. El economista. <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Puebla-y->

[Colima-los-estados-con-mayor-discriminacion-a-mujeres-discapacitados-y-otros-grupos-vulnerables-20180806-0042.html](https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad_Discapacidad_01_ab15caa8-8870-4e16-b4a9-210dade5fafc)

- Guerrero, H., Polo, S., Martínez Royert, J. y Ariza, P. (2018), Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico. *Opción*, 34(86), 959-986
- González- Gil, F., Martín- Pastor, E. y Poy, R., (2019) Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. 23(1) 243- 263
- Ghedín, E., y Aquario, D. (2020). Collaborative teaching in mainstream schools: Research with general education and support teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 16(2), 1-34.
- Guajardo, E. (2016) La educación inclusiva en el México actual. En K. García y J. Castañeda (Eds) *Inclusión: reto educativo y social* (pp. 21- 48) MD- Uniminuto
- Gutiérrez, M. F. y Martínez, L. (2020) Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, (e13) 1- 13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hernández, A. y Ainscow, M., (2018) equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Retos XXI*, 2, 15- 22
- INEE, (2019). *La Educación Obligatoria En México Informe 2019*.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- INEGI (2020) *Censo poblacional 2020*
https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Discapacidad_Discapacidad_01_ab15caa8-8870-4e16-b4a9-210dade5fafc
- INEGI, (2017) *La discapacidad en México, datos al 2014*.
https://www.inegi.org.mx/contenido/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825094409.pdf

- INEGI. (2013). Censo De Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial <http://www.censo.sep.gob.mx/>
- Joas, H. (1987) Interaccionismo simbólico. En, en Anthony Giddens y Jonathan Turner (Ed), La Teoría social hoy, (pp. 112- 154) Alianza Universidad.
- Juárez, J., Comboni, S. y Garnique F. (2010) De la educación especial a la inclusiva. Argumentos. UAM- X, 23(62) 41- 83
- Kvale, S., (2011) Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata S. L.
- Knobel, M. and Lankshear, C. (2005). Maneras de Ver: El Análisis de los Datos en Investigación Cualitativa. (Trans.: Ways of Seeing: Data analysis in qualitative research). Translator: Jorge Sierra Ayil. Durango, México: Centro Pedagógico de Durango. New edition.
- Llorente, A. (2020, 23 de junio). Educación inclusiva: cuáles son los 5 países del mundo que tienen leyes que la promueven (y dos están en América Latina). <https://www.bbc.com/mundo/noticias-53146030>
- Martínez R. B., (2013) Pobreza, discapacidad y derechos humanos, Revista Española de Discapacidad, 1 (1) 9-32. DOI: <https://doi.org/10.5569/33>
- Mas, O., Olmos, P. y Sanahuja, J. M., (2018) Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 11(1) 57-90 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542201>
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2023: cifras del ciclo escolar 2021-2022. Principales hallazgos.*
- Mella, O. (1998), Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Santiago: CIDE, pp. 36- 46 <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/NATURALEZA-Y-ORIENTACIONES.pdf>

- Milteniene, L. y Venclovaité, I. (2012) teacher collaboration in the context of inclusive education. *Specialusis ugdymas*, 2(27), 111- 123
- Naciones Unidas. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado [OHCHR],s.f. ¿En qué consisten los Derechos Humanos?
<https://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Naranjo Flores G. B. (Coord) (2022) Discapacidad y derecho a la educación en México. MEJOREDU <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Discapacidad-de-2022.pdf>
- Ocampo G. A., (2019) La emergencia de un nuevo terreno epistemológico: debates y contingencias en la construcción del conocimiento de la educación inclusiva en Repensando la justicia social y la educación inclusiva. CELEI, Cuadernos de Educación Inclusiva <https://hal.science/hal-02336529>
- Oliver, M. (1998) ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En Barton, L. (Eds) *Discapacidad y sociedad* (pp. 34- 58) Morata
- Olmos, A., Romo, M. y Arias L. (2016) reflexiones sobre inclusión educativa. *Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*,10(1), 229-243
- OMS, (2011) Informe Mundial. La Discapacidad
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- ONU (2006) Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>
- Ossa Cornejo, C., Castro Rubilar, F., Castañeda Díaz, M., y Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(3), 1-23. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048022.pdf>

- Palacios, A. (2008), El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Madrid: CERMI: CINCA
- Palos, U., Avalos, M. y Montes, R. (2015) Significados y prácticas de mediación orientada a la inclusión en el contexto mexicano, *Revista Española de Discapacidad*, 3 (2): 79-97.
- Parra, D. C., (2010) Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (8), 73-84
- Pérez- Castro, J. (2021) Condiciones para la docencia inclusiva: análisis desde las barreras y los facilitadores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. XII (33) 138- 157 <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.862>
- Quinn, G., Degener, T., Bruce, A., Burke, C., Castellino, J., Kenna, P., ... y Quinlivan, S. (2002). Derechos humanos y discapacidad. Uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad. New York y Ginebra: Organización del Alto Comisionado de los Derechos Humanos OACDH. ONU. <http://www2.ohchr.org/spanish/about/publications/docs/disability.pdf>.
- Rodríguez, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211–225.
doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11410
- Rodríguez Rojas, F. F. y Ossa Cornejo C. J. (2014) Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos XL*, No. 2, ppm 303- 319 <http://revistas.uach.cl/pdf/estped/v40n2/art18.pdf>
- Rodríguez, G.; Gil Flores, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

- Rojas, I. (2019). Ducoing Watty, Patricia (coord.) (2017). La educación secundaria en el mundo: el mundo de la educación secundaria (México y Perú). Cd. de México, México: IISUE-UNAM. Reseña. Relec. (10)16. 138-140
- Sánchez R. N.(Ed). (2010) Memorias y actualidad en la educación especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención. SEP
<https://docplayer.es/10191006-Memorias-y-actualidad-en-la-educacion-especial-de-mexico-una-vision-historica-de-sus-modelos-de-atencion.html>
- Sapon- Shevin, M., (2013) La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. Revista de Investigación en Educación, 3(11), 71-85
- SEP (2011) Orientaciones para la intervención de la unidad de servicios de apoyo a la educación regular (usaer) en las escuelas de educación básica, SEP
- SEP (2018) Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, SEP
- SEP, (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.
https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- SEP. (2020, septiembre 30) Atiende Secretaría de Educación a más de 14 mil niñas y niños en las USAER. Boletines.
<https://sep.puebla.gob.mx/index.php/comunicados/atiende-secretaria-de-educacion-a-mas-de-14-mil-ninas-y-ninos-en-las-usaer>
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018) Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. Innovación Educativa, 18(78), 115-142
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115
- Simmel, G., Schütz, Elias, N., y Cacciari M. (2012) El extranjero. Sociología del extraño. Sequitur

- Slee R. y Allan, J., (2001) Excluding the included. A reconsideration of inclusive education, *internacional Studies in Sociology of Education*, 11(2), 139- 192
doi:1080/09620210100200073
- Tagle, E. y Castillo D. (2016) Sociología de la discapacidad* / Sociology of Disability. Tla-Melaua, revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, 10 (40), pp. 176-194.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia España (1994). Declaración De Salamanca Y Marco De Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales.
<http://educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- UNESCO (25 a 28 de noviembre de 2008). Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. [conferencia]. *Cuadragésima octava reunión*, Ginebra Suiza. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- UNESCO (2016) Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=3&queryId=ff7fb9e-42e4-4b9d-9cb7-62b422044113
- UNESCO, (2020a), América Latina y el caribe. Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción. <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>
- UNESCO, (2020b) Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. <https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion>
- UNICEF, (1990) Convención sobre los derechos del Niño
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf

Victoria, J. (2013) El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos, Boletín Mexicano de Derecho Comparado, UNAM Instituto de investigaciones jurídicas, XLVI (138), pp.1093- 1109

ANEXOS

Tabla 1. Tabla de consistencia para el guion de entrevista

Categoría	Descriptor	Preguntas	Propósito
Significados que le dan a las cosas	Significados que los docentes asumen sobre el trabajo con el docente de educación especial, el proceso de inclusión y los alumnos con discapacidad	¿Qué significa para ti realizar acciones para la inclusión de los alumnos con discapacidad?	Reconocer el significado de las acciones que realiza para el proceso de inclusión de alumnos con discapacidad
		¿Cómo consideras que es tu relación con los alumnos con discapacidad que atiendes en clases?	Reconocer su relación con los alumnos con discapacidad en el aula
		¿Qué significa para ti tomar acuerdos con el docente de educación especial?	Identificar el significado de la relación de trabajo con el docente de educación especial
		¿Cómo consideras que es tu relación con el docente de educación especial?	Identificar el tipo de relación no laboral con el docente de educación especial dentro de la escuela
Significado de las cosas como resultado de las interacciones	Significados que los docentes dan a las formas de trabajo que surgen de las interacciones entre el docente de aula regular y docente de educación especial	¿Qué significa para ti trabajar con el docente de educación especial?	Determinar la relevancia del trabajo con el docente de educación especial
		¿Cómo toman acuerdos para el trabajo con los alumnos con discapacidad?	Identificar la toma de acuerdos y negociación de actividades a realizar entre los docentes
		¿Cuáles son los aprendizajes que te deja trabajar con el docente de educación especial?	Analizar qué modificaciones tiene su percepción sobre el trabajo con el docente de educación especial

		¿Por qué es importante trabajar con el docente de educación especial?	Determinar la importancia que dan al trabajo en conjunto
		¿Cómo te sientes al trabajar con el docente de educación especial en el aula?	Identificar su percepción sobre el trabajo en conjunto en el aula
Modificación de los significados	Interpretación de los significados de las interacciones entre el docente de aula regular, docente de educación especial, alumno con discapacidad y proceso de inclusión	¿Cómo te sientes al trabajar con alumnos con discapacidad en el aula cuando el docente de educación especial está presente?	Reconocer posturas que toman ante el trabajo compartido en el aula
		Después del trabajo que realizas con el docente de educación especial ¿Cómo se ha modificado tu percepción sobre el trabajo con el docente de educación especial?	Determinar modificaciones en los significados que otorgan al trabajo en conjunto con el docente de educación especial
		De las acciones individuales que llevas a cabo en el aula ¿Cuáles consideras que aportan a la inclusión de los alumnos con discapacidad?	Identificar las formas de trabajo que surgen de las interacciones
Marcos de acción en que se dan las interacciones	Los aspectos organizativo-estructurales influyen en la interpretación que los sujetos dan a las cosas Presencia y participación de los docentes	¿Qué factores consideras que promueven el trabajo en conjunto con el docente de educación especial?	Analizar factores organizativo-estructurales que permiten el trabajo con conjunto
		¿Qué limitantes consideras que influyen en el trabajo con el docente de educación especial?	Analizar factores organizativo-estructurales que limitan el trabajo con conjunto

¿Qué acciones consideras que deben ser compartidas con el docente de educación especial?	Determinar responsabilidades compartidas con el docente de educación especial
¿Qué apoyos consideras necesarios para un mejor desarrollo de trabajo en conjunto con el docente de educación especial?	Identificar la precepción de la influencia de aspectos organizativos-estructurales en su labor docente

Tabla 2. Matriz para la recolección de datos

La interacción es un proceso que forma el comportamiento de las personas, para ello las personas toman en cuenta lo que cada uno está haciendo o pretende hacer, es decir las acciones; los significados que comparten y los marcos sociales que las posibilitan. (Blúmer,1992., Galindo, 2014)

Concepto	Dimensiones	Indicadores observables	Categorías	Índices Escala de valoración o variación
Significados: Es un producto social que surge de las actividades que	Interpretación de los significados	¿Qué es para el docente de DEE (docente de educación especial) y DAR (docente de aula regular) la inclusión?	Interpretación sobre inclusión Interpretación sobre inclusión	Índice

realizan los individuos en la medida que estos interactúan, su utilización requiere de su interpretación.

¿Qué es el para el docente DEE y DAR la discapacidad?

Índice

Interpretación sobre discapacidad

		¿Cómo manifiestan las modificaciones en las interacciones cuando trabajan juntos?	Trabajo colaborativo	Actividades que se consideran colaborativas
	Interiorización		Aprendizajes	Tipología
Acciones: actividades que realizan los sujetos en relación con los demás	Acciones individuales	¿Cómo trabajan con el alumno con discapacidad? (Realiza ajustes a los aprendizajes esperados)	Disminuir la dificultad al AE	Tipología
			Diseño de actividades diferenciadas	Tipología
	Acciones de los demás / de los otros	¿Cómo perciben el trabajo del DAR o del DEE?	Visitas al aula	si
			Consultas DAR/DEE	Tipología
	Acciones en conjunto	¿Qué acciones realizan juntos? Trabajo con el docente de DAR/DEE	Tomar acuerdos	Índice
			Comunicación	Índice
		¿Qué acciones individuales propician las actividades en conjunto?		Índice
	Comprensión de los actos ajenos	¿Cómo perciben las actividades que realizan los otros?	Importantes, valiosas, reconocimiento	Si no
Impacto de los Marcos sociales de interacción	1. Aspectos organizativo-estructurales	Relación DER- DAR- directivos	¿Promueven el trabajo colaborativo entre docentes DEE- DAR?	Si no

2. Pandemia		Percepción del trabajo de los directivos en cuanto a acciones para la inclusión	Realizan acciones No realizan acciones
		Tiempo que dedican a la relación DEE- DAR	Número de horas
Organización		Responsabilidades compartidas e individuales	Claridad Confusión Duplicidad
	Estructura	Capacitación	Me siento capacitado No me siento capacitado
		Limitaciones y facilitadores para el trabajo en conjunto	Jerarquización

Anexo 1. Guion de entrevista semi estructurada para el docente de aula**regular**

Código: _____

Fecha: _____

Edad: _____

Tiempo de experiencia como docente de asignatura: _____

Asignatura que imparte: _____

Tiempo que lleva a teniendo alumnos con discapacidad en el aula regular: ____

¿Qué significa para ti realizar acciones para la inclusión de los alumnos con discapacidad?

¿Cómo consideras que es tu relación con los alumnos con discapacidad que atiendes en clases?

¿Qué significa para ti tomar acuerdos con el docente de educación especial?

¿Qué significa para ti trabajar con el docente de educación especial?

¿Cómo toman acuerdos para el trabajo con los alumnos con discapacidad?

¿Por qué es importante trabajar con el docente de educación especial?

¿Cómo te sientes al trabajar con el docente de educación especial en el aula?

¿Cómo te sientes al trabajar con alumnos con discapacidad en el aula cuando el docente de educación especial está presente?

Después del trabajo que realizas con el docente de educación especial ¿Cómo se ha modificado tu percepción sobre el trabajo con el docente de educación especial?

De las acciones individuales que llevas a cabo en el aula ¿Cuáles consideras que aportan a la inclusión de los alumnos con discapacidad?

¿Qué factores consideras que promueven el trabajo en conjunto con el docente de educación especial?

¿Qué limitantes consideras que influyen en el trabajo con el docente de educación especial?

¿Qué acciones consideras que ben ser compartidas con el docente de educación especial?

¿Qué apoyos consideras necesarios para un mejor desarrollo de trabajo en conjunto con el docente de educación especial?

Anexo 2. Guion de entrevista semi estructurada para el docente de educación especial

Código: _____ Fecha: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Tiempo de experiencia como docente de USAER: _____

Tiempo que lleva a tendiendo alumnos con discapacidad en el aula regular: _____

Tiempo laborando en esta secundaria: _____

¿Qué significa para ti realizar acciones para la inclusión de los alumnos con discapacidad?

¿Cómo consideras que es tu relación con los alumnos con discapacidad que atiendes?

¿Qué significa para ti tomar acuerdos con el docente de aula regular?

¿Cómo consideras que es tu relación con los docentes de aula regular?

¿Qué significa para ti trabajar con el docente de aula regular?

¿Cómo toman acuerdos para el trabajo con los alumnos con discapacidad?

¿Por qué es importante trabajar con el docente de aula regular?

¿Cómo te sientes al trabajar con el docente de aula regular en el aula?

¿Cómo te sientes al trabajar con alumnos con discapacidad en el aula cuando el docente de educación especial está presente?

¿Qué aprendizajes consideras que te deja trabajar con el docente de aula regular?

De las acciones que llevan a cabo en el aula ¿Cuáles consideras que aportan a la inclusión de los alumnos con discapacidad?

¿Cuáles de las acciones que llevan a cabo consideras que son colaborativas?

¿Qué factores consideras que promueven el trabajo en conjunto con el docente de aula regular?

¿Qué tipo de consultas te hacen los docentes de aula regular?

¿Qué limitantes consideras que influyen en el trabajo con el docente de aula regular?

¿Cómo es tu relación con tus directivos sobre el trabajo con el docente de aula regular?

¿Qué responsabilidades consideras que deben ser compartidas con el docente de aula regular?

¿Qué apoyos consideras necesarios para un mejor desarrollo de trabajo en conjunto con el docente de aula regular?

Anexo 3. Guion de entrevista semi estructurada para el directivo

¿Cómo es la relación de trabajo entre ambos docentes?

¿Por qué cree que es importante que los docentes de aula regular trabajen con los docentes de educación especial?

¿Cree que hay claridad en las responsabilidades que tienen el docente de educación especial y el docente de aula regular para el trabajo en conjunto?

¿Qué factores favorecen el trabajo colaborativo entre los docentes?

¿Cómo percibe usted el trabajo que hacen ya los docentes de aula con los alumnos con discapacidad y con los docentes de educación especial?

¿Cómo toman acuerdos con los docentes?