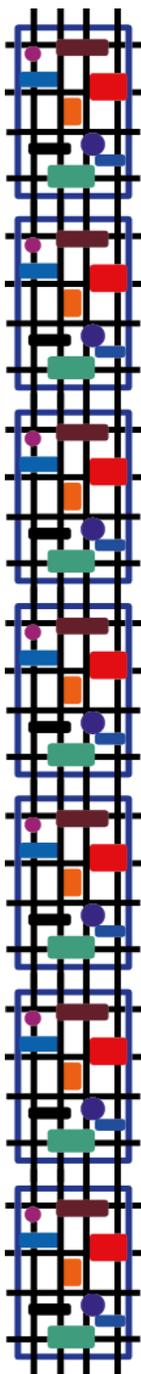




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

**DES Ciencias Sociales y Humanidades
Dirección General de Investigación y Posgrado**



**Región Simbólica “Significados Sobre
Discapacidad”: Agencia Docente En Educación
Inclusiva.**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
Doctor en Estudios Regionales

PRESENTA
DANIELA ANGELA GONZALEZ TORRES PS1546

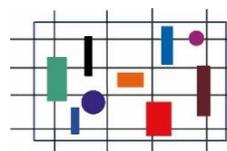
DIRECTOR DE TESIS
Dr. Raúl Trejo Villalobos

CO-DIRECTOR DE TESIS
Dr. Pablo Cortés González

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE 2024



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS



**Doctorado en
Estudios
Regionales**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
 DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 FACULTAD DE HUMANIDADES, CAMPUS VI
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
 ÁREA DE TITULACIÓN
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
 27 de agosto de 2024
 Oficio No. TDER/308/2024

C. Daniela Ángela González Torres

Promoción: **Décima Tercera**

Matrícula: **PS1546**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **Comité Asesor**, que se encargó de dar seguimiento al desarrollo de su investigación en el **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**, para la defensa de la tesis intitulada:

"Región Simbólica "Significados Sobre Discapacidad": Agencia Docente En Educación Inclusiva"

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares**, los cuales deberá entregar:

Versión Digital:	Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
Versión Digital y 1 tesis impresa:	Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.
Cinco tesis impresas:	Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

Mtra. María Eugenia Díaz de la Cruz
 Encargada de la Dirección de la Facultad de Humanidades Campus VI
 Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Vo. Bo.
Dr. Jorge Magaña Ochoa
 Coordinador del Doctorado en Estudios Regionales

C.c.p.- Expediente/Minutario.
 MEDCUM01c"



Boulevard los Laguitos 424, Col. Los Laguitos, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
 Teléfono: 961 61 7 80 00 Ext. 5257
www.der.doctorados.unach.mx E-mail doctorado.der@unach.mx





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

La alumna (s) o él alumno (s) Daniela Ángela González Torres, autora (s) o autor (es) de la tesis bajo el título de **Región Simbólica “Significados Sobre Discapacidad”: Agencia Docente En Educación Inclusiva** presentada y aprobada en el año **2024** como requisito para obtener el título o grado de **Doctora en Estudios Regionales**, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 08 días del mes de octubre del año 2024.

Daniela Ángela González Torres

Nombre y firma de la alumna (s) o él alumno (s)

Agradecimientos

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), con número CVU: 936588 durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (Unach).

Dedicatorias

Este trabajo es el reflejo de un conjunto hermoso de personas y situaciones. Agradezco el haber encontrado en la inclusión una posibilidad de ejercer agencia, el poder acompañar a docentes en sus procesos reflexivos y encontrar sus rutas de crecimiento.

Agradezco a mi comité tutorial, quien si bien fue cambiando a lo largo del proceso los incluyo a todos en este espacio, ya que confiaron en mi capacidad y por sobre todo me permitieron ir en las rutas que me propuse.

Agradezco a mi familia, mi esposo fuente inagotable de apoyo y paciencia, gracias por acompañarme e impulsarme a ir por mis sueños, realizaciones personales y profesionales. A mi familia en Chile, quienes desde la distancia están siempre presentes.

Por sobre todo agradezco y dedico este trabajo a mi compañera de viaje, quien en medio de este proceso doctoral sorpresivamente comenzó a acompañarme mientras se preparaba para habitar este mundo. Elena, mientras escribía ibas creciendo en mi vientre, sentí tus pataditas mientras hacía cuadros de análisis, me acompañaste a realizar mi trabajo de campo permitiéndome desplazarme y desenvolverme de manera expedita y naciste 10 días después de mi examen de candidatura. Es imposible para mi concebir este logro sin compartirlo contigo. Gracias Elena.

ÍNDICE

Introducción	8
Estado de conocimiento sobre significados	8
Análisis de la cuestión desde lo cuantitativo – descriptivo	11
Como se encuentra la cuestión para su interpretación: Análisis Cualitativo – Hermenéutico.	14
CAPITULO 1. Regionalización de la realidad	21
1.1 Lo simbólico en la constitución de una región	21
1.1.1 Región simbólica como espacio vivido	26
1.1.2. Significados sobre discapacidad como región simbólica	27
1.1.3 Lenguaje como expresión multimodal del significado	30
1.2 Región contexto: Espacio situación	31
1.2.1 Tuxtla Gutiérrez como sede de la investigación	31
Capítulo 2. PERSONAS CON DISCAPACIDAD: sujetos con derecho	39
2.1. Historia desde los modelos sobre discapacidad. Significados que (re) configuran la legislación	39
2.1.1. Historia Global	40
2.1.2. Historia Local sobre la discapacidad	45
2.2 ¿Persona con Discapacidad o Diversidad Funcional? Resignificación o cambio conceptual	46
2.3 Gobernanza para comprender a la persona con discapacidad como sujeto de derecho	49
2.3.1 Ideas principales sobre Biopolítica	50
2.3.2 Gobernanza como equilibrio de poder	52
2.3.3 De la educación inclusiva a la convivencia escolar: una visión desde la política pública	53
Capítulo 3. Educación inclusiva como plataforma para la (re) configuración de significados hacia la capacidad de agencia	56
3.1 Inclusión educativa de personas con discapacidad. La historia de los no considerados	56
3.1.1 NEE como concepto educativo para la discapacidad	57
3.1.2 Historia Global sobre la educación inclusiva	61
3.1.2.1 Inclusión la historia en México	63
3.2 Experiencia docente y (re) configuración de significados	67
3.3 Docente y capacidad de agencia	67
Capítulo 4. Los Significados y (re) configuraciones	77
4.1 Metodología para el abordaje del problema educativo regional “significados sobre discapacidad”	77
Etapas y procesos de la investigación	80
4.2 Contexto situación del problema de investigación	82
4.3 Configuraciones y (re) configuraciones de significados: Lo que ellos dicen.	84
4.4 Cierre de resultados	109

4.4.1 Significados construidos por los docentes sobre discapacidad	109
4.4.5 Contexto inclusivo como experiencia que (re) configura significados	110
4.4.6 develación de la capacidad de agencia en el quehacer docente.....	112
Conclusiones	114
Referencias.....	118
Bibliografía complementaria.....	123
Anexo 1 CUADRO	127
Anexo 2 Taller	129
Anexo 3 Entrevista	131
Anexo 4 foto voz Vladimir.....	132
Anexo 5 foto voz Susana	133
Anexo 6 foto voz Gisela.....	134
Anexo 7 Foto Voz Dolores	135
Anexo 8 Foto Voz Consuelo.....	136
Anexo 9 Foto Voz Miriam	137
Anexo 10 cuadro analisis metafunciones.....	138

INTRODUCCIÓN

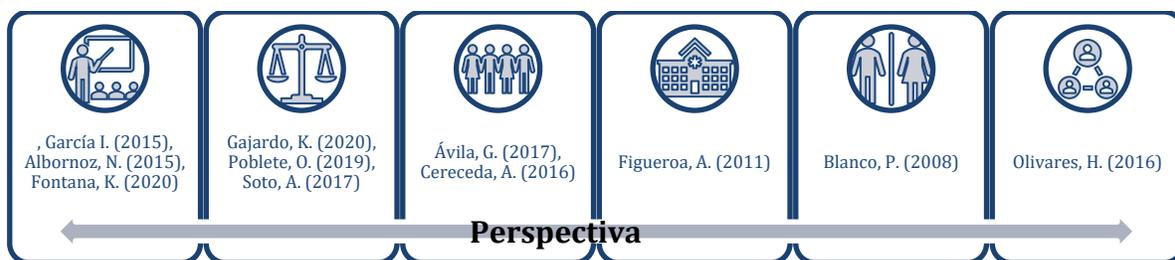
Existe una forma global de significar la discapacidad, la cual ha guiado una serie de acuerdos internacionales que permiten generar una agenda a nivel nacional y local. Los profesionales encargados de enfrentarse directamente en el contexto escolar con personas con discapacidad son los docentes, quienes a lo largo de su trayectoria personal y profesional generan ciertos significados y los (re) configuran conforme a su experiencia de vida. Es así como lo establecido desde lo global se cruza con lo local estableciendo una relación que se traduce en una agencia develada en prácticas organizativas que dan cuenta de los significados construidos. A continuación, se mencionan los antecedentes que exponen al campo y la mirada que se ha dado al estudio de los significados sobre discapacidad para establecer así los aportes que dará la presente al campo de los estudios educativos regionales.

Estado de conocimiento sobre significadosEsta revisión de literatura tiene como objetivo ofrecer una reflexión sobre las perspectivas teóricas y metodológicas que han guiado los estudios con relación a la construcción de significados sobre discapacidad que realizan los docentes en el contexto de inclusión educativa. En el siguiente trabajo se propone exponer las diferentes relaciones que se establecen entre los documentos consultados entre artículos de investigación y tesis de

diferentes niveles educativos, en este caso solo se encuentran en nivel máximo de maestría, ya que el abordaje de este tema desde la perspectiva que se busca realizarlo no ha habido aún disponibles o no se han hallado. Este trabajo presenta diferentes etapas la primera es la búsqueda de investigaciones atinentes al tema a tratar, para luego dar paso a redactar un cuadro con diferentes categorías que permitan identificar elementos relevantes de cada una y determinar de esa manera el área a la cual se adscriben para su consulta, luego al realizar un análisis se determina la concordancia entre los documentos y sus puntos de encuentro para así volver a clasificarlas según sus aportes hacia la investigación.

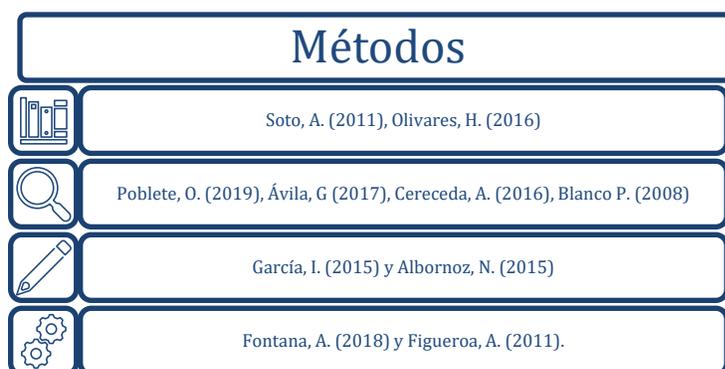
Análisis de la cuestión desde lo cuantitativo – descriptivo

Los trabajos que se han realizado en el área de los significados sobre discapacidad reflejan una visión de la mirada, desde donde se está analizando el objeto de estudio, en este sentido desde las perspectivas teóricas desde la pedagogía, García I. (2015), Albornoz, N. (2015), Fontana, K. (2020). Las cuales se centran en los procesos pedagógicos y a las relaciones académicas funcionales entre docentes y estudiantes con discapacidad, por otra parte, se encuentran los trabajos desde una perspectiva política – jurídica, las cuales pertenecen a Gajardo, K. (2020), Poblete, O. (2019), Soto, A. (2017), luego existen investigaciones de carácter social que observan el objeto de estudio desde las interacciones que ocurren en el espacio escolar Ávila, G. (2017), Cereceda, A. (2016), existen otras tres investigaciones donde cada una toma una perspectiva diferente, la primera desde una perspectiva institucionalista – médica, la segunda desde la perspectiva de género y la tercera desde la interculturalidad Figueroa, A. (2011) y Blanco, P. (2008) y Olivares, H. (2016)



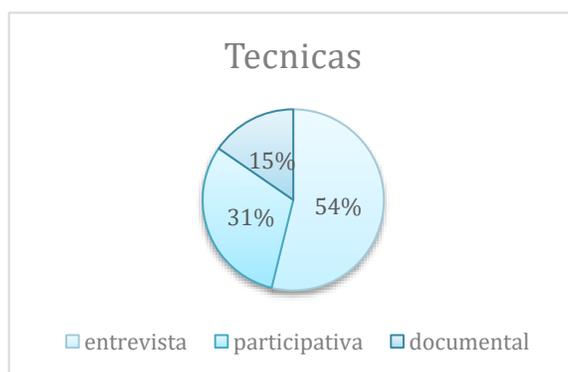
Cuadro 1. Perspectivas teóricas

Si se analizan las investigaciones respecto al método utilizado para acceder al conocimiento del objeto de estudio, se ha encontrado una mayor cantidad de revisiones documentales reflejadas en las siguientes investigaciones, Soto, A. (2011), Olivares, H. (2016), la otra mayoría fue el estudio de caso, las cuales se centran en las experiencias de docentes a partir de las representaciones sociales construidas, Ávila, G (2017), Cereceda, A. (2016), Blanco P. (2008), Poblete, O. (2019). Las siguientes investigaciones pertenecen a diferentes métodos de investigación que parece pertinente considerar dado el carácter social interpretativo de la investigación, estas son el uso narrativo y descriptivo transversal, García, I. (2015) y Albornoz, N. (2015), la última categoría emerge investigaciones que utilizan otros métodos, como el naturalista y el etnometodológico, Fontana, A. (2018) y Figuroa, A. (2011).



Cuadro 2. Métodos

En cuanto a las técnicas utilizadas para acceder al objeto de estudio se pueden categorizar de la siguiente manera la tendencia entre las técnicas es la entrevista en diferentes modalidades como es a profundidad como lo presentan Gajardo, K. (2020), Ávila, G. (2017) y Figueroa, A. (2011), otra es la entrevista episódica trabajada por Poblete, O. (2019) y por último la entrevista semiestructurada por parte de Cereceda, A. (2016) y Blanco, P. (2016), otra categoría son las técnicas participativas como la construcción de cuento, la observación participante, cuestionario de frases incompletas y la fotografía participativa. Albornoz, N. (2015), Fontana, A. (2018), Figueroa, A. (2011), Cereceda, A. La siguiente técnica si bien no es de las más utilizadas, me permite acceder a bibliografía pertinente al tema y contextualizar la situación de la cosa, Olivares, H. (2016) y Soto, A. (2011) utilizan la revisión documental como técnica de recolección de información. Por lo tanto, la gráfica queda de la siguiente manera organizada



Cuadro 3. Técnicas.

Al clasificar las investigaciones a partir de los tipos de participantes, los cuales se procuró que fueran docentes dadas las características del objeto de estudio a trabajar, se puede organizar de la siguiente manera. Docentes en formación, Gajardo, K. (2020), Docentes en ejercicio lo presentan las siguientes investigaciones Fontana, A. (2018), Poblete, O. (2019), Blanco, P. (2018), otra forma encontrada son las investigaciones que trabajan con docentes y alumnos, las cuales son Figueroa, A. (2011), Ávila, G. (2017), Cereceda, A. (2016), por otra parte se encuentran las investigaciones

realizadas solo con estudiantes, que si bien no está así contemplado en el proyecto, si se contempla ver la relación con los estudiante, es por eso que se toma la siguiente investigación: Albornoz, N. (2015), por último están los documentos de carácter teórico – documental las cuales aportan elementos atingentes en cuanto a teoría o visiones desde el derecho sobre la discapacidad en la escuela. Soto, A. (2011) y Olivares, H. (2016)



Gráfico 2. Tipos de Participantes

Como se encuentra la cuestión para su interpretación: Análisis Cualitativo – Hermenéutico.

Si bien todas las investigaciones consultadas responden al objeto de estudio el cual es el significado que se construye sobre la discapacidad, dentro de las investigaciones se pueden identificar cuatro grandes áreas si se observa desde la pregunta de investigación, tenemos las que apuntan hacia las practicas docentes y como estas están sobre la base de significados construidos, un segundo grupo que se centra en la experiencia vivida, la cual tiene un carácter narrativo e interpretativo del significado, el tercer grupo se refiere a la necesidad de conocer las representaciones sociales que se generan a partir de los significados en el contexto de inclusión educativa y en general de la sociedad mexicana ante la discapacidad y por último se encuentran las preguntas centradas en el propio sistema educativo como programa y como estos se han construido sobre la base de ciertos

significados respecto a la discapacidad y si estos responden o no a las demandas que exige la diversidad en el aula. Al centrarnos en los objetivos, las investigaciones presentan si bien un mismo núcleo que continúa siendo el significado, unas se centran en las prácticas como es el caso de García, I. (2015), donde su propósito es realizar una comparación entre las prácticas en USAER y CAM las cuales son formas de trabajo inclusivo y que en sus prácticas se evidencia el significado construido, para luego determinar entonces cuales son los requerimientos y apoyos para mejorar el servicio que prestan. Esto me interesa porque es parte de lo que pretendo realizar, en cuanto busco identificar prácticas que me permitan visualizar parte de la construcción del significado que realizan los docentes respecto a la discapacidad. Otras investigaciones se centran en la construcción y descripción de los significados, lo cual también aporta fuertemente a lo que se pretende hacer y da cuenta que es el camino para acceder a respuestas concretas, otra investigación se centra en las representaciones sociales, que si bien no es parte de mi planteamiento, me permite discutir respecto a la visión sobre la discapacidad que se tiene a nivel nacional y por otra parte, están las investigaciones centradas en relaciones como por ejemplo la relación discapacidad – justicia, discapacidad – inclusión, aspectos culturales – discapacidad. Este tipo de investigación me permite exponer y dimensionar el carácter complejo e interdisciplinario que presenta el proyecto de investigación propuesto. Con los objetivos anteriormente mencionados, los hallazgos que obtienen estas investigaciones dan cuenta de la necesidad de indagar en este tema en el contexto local, ya que manifiestan que las condiciones de trabajo y de formación docente están por debajo de la realidad, esto influye En el sentimiento dicotómico de frustración por la falta de apoyos, pero de alegría por la oportunidad de trabajar con la diversidad, esto indudablemente impacta en las practicas docentes y por lo tanto en el éxito académico, inclusive las expectativas de éxito, este desconocimiento forma incongruencias entre las practicas docentes y el discurso que presentan los mismos, porque se reconoce como

sujeto de derecho al alumno con discapacidad y al pensarla aún se romantiza, pero en la realidad como no existen las herramientas suficientes, la frustración lleva a la discriminación. Y por último, el rol moderador de este docente descrito anteriormente, determina los significados que construyen los estudiantes, por eso que me es fundamental realizar el proyecto de investigación e ir hacia la capacidad de agencia, esto le da un plus que no se ha encontrado en las investigaciones descritas y que da cuenta que el rol docente juega un papel importante del cual se debe tomar la responsabilidad desde la institucionalidad (formación docente) y desde la misma relación social y sus paradigmas. En cuanto a la teoría encontrada, existen similitudes y diferencias que aportan en gran medida a determinar la justificación del proyecto de investigación, ya que la mirada ha sido en general disciplinaria, donde no se pudo hasta el momento constatar la existencia de un trabajo similar en el campo de los estudios regionales, lo cual hace de mayor importancia abordar este tema desde esa perspectiva teórica, por otra parte, las metodologías utilizadas, si bien son similares en cuanto al tipo de recursos técnicos para la recogida de información, el proyecto pretende innovar en cuanto a la metodología de análisis de la información desde la multimodalidad, la cual tiene una visión del lenguaje más allá del texto y más allá de lo pictográfico, establece relaciones entre los diferentes recursos semióticos que conforman el significado, lo cual permite obtener resultados fundamentados y más completos. Los autores citados que más se repiten son Blanco, Bruner, Instituciones internacionales sobre la niñez y la salud, Ainscow, Ospina, entre otros.

Los aportes generados a partir del análisis del estado de la cuestión respecto al objeto de estudio se dividen en 3 aspectos. El primero tiene relación con el enfoque con el cual se está estudiando el significado en el ambiente escolar en cuanto a la discapacidad, las cuales son de carácter netamente académico – institucional o desde las practicas pedagógicas como metodología. Lo cual deja abierta la puerta al estudio que se pretende

realizar el cual contempla los significados como la dirección que llevan las relaciones sociales dentro del contexto escolar pensándolo desde la educación inclusiva lo cual sitúa el estudio en un ámbito más amplio que solo lo académico – pedagógico. Por otra parte, no existen estudios de este tipo en el campo de los estudios regionales a nivel doctoral, lo cual crea una oportunidad de aportación importante al mismo. En segundo lugar, se encuentra el aporte metodológico, ya que si bien se ha utilizado la narrativa, no se ha realizado desde una mirada multimodal, lo cual otorga innovación metodológica para acercarse a la realidad. En tercer lugar no se ha estudiado la develación de la capacidad de agencia, los estudios se centran en las prácticas dejando un espacio para la interpretación desde otros prismas.

La Organización Mundial de la salud (OMS) menciona que el 15% aproximadamente de la población mundial tiene algún tipo de discapacidad, tanto permanente como transitoria (2020), entendiendo por persona en situación de discapacidad “la interacción entre las personas que tienen algún problema de salud (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y apoyo social limitado)” (OMS, 2020). Esto quiere decir que la discapacidad será entonces la relación entre las características personales de una persona y los recursos que se presten desde la comunidad y el contexto desde ámbitos estructurales de acceso y actitudinales como la inclusión por parte del medio social.

En México según el censo realizado el año 2020, se tienen registrados a 6 179 890 personas con alguna discapacidad de las cuales 852.312 se encuentran entre los 0 a 19 años (INEGI. 2020) y específicamente en el Estado de Chiapas se encuentra 227 878 personas en situación de discapacidad, entre ellas, 36, 814 están entre los 0 y 19 años de edad.

México firma la declaración de los derechos humanos el año 1948 generando una agenda para la inclusión y participación de minorías en contextos sociales, por ejemplo: pueblos originarios y personas con discapacidad. Es así como la formación docente y el curriculum viven cambios significativos que hasta el día de hoy siguen en marcha ya que el docente tiene un rol dinámico el cual hoy en día se direcciona hacia la formación de ciudadanos consientes de la diversidad de su contexto. El consejo nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad menciona:

Es importante contribuir al derribe de estas barreras que impiden a una gran parte de ellas a no lograr más, muchas de ellas en verdad quieren lograr un cambio en su sociedad a raíz de su educación, lo que están provocando estas barreras es que nos perdamos la oportunidad de ver el potencial que pueden lograr tener y de sus contribuciones hacia la sociedad. (2019)

Esta consideración se direcciona hacia la convivencia escolar con experiencias que propicien encuentros respetuosos entre grupos heterogéneos por tanto se entiende que “Dentro de la escuela la inclusión tiene valor en cuanto se es consciente de que los espacios de participación son enriquecedores y da una valoración positiva a la heterogeneidad” (González, 2020, p. 12) donde el propósito de la educación se vuelve multidimensional, no solo considerando lo académico sino desde un carácter experiencial y valórico que permita construir significados y sistemas de creencias con base en el respeto, la cooperación, la adaptabilidad y conciencia de la diversidad.

Al considerar la educación inclusiva como la vía para la construcción de comunidades educativas que respeten la diversidad apela directamente a los procesos formativos que ocurren dentro del contexto escolar, en el cual los docentes son un pilar fundamental, en este sentido es que el concepto de educación inclusiva contextualizada se dirige a “Los centros escolares que proporcionan un desarrollo sostenible a través del aprendizaje 2 y la participación de todos y la disminución de exclusión y discriminación, generan un desarrollo inclusivo” (Navarro y Echeita, 2014)

Lo que subyace a este proceso son los significados que se construyen y se (re) configuran, ya que la inclusión escolar de personas en situación de discapacidad conlleva a generar nuevas experiencias y encuentros que modifican inevitablemente las interacciones.

Al poner en juego lo planteado a nivel internacional respecto a la discapacidad y a nivel nacional y local, es posible encontrar ciertas relaciones de similitud o discrepancia, es ahí donde los significados construidos por los docentes es puesto a prueba al momento de encontrarse en un contexto de educación inclusiva, propiciando así una (re) configuración de los mismos los cuales pueden ser develados a partir de acciones organizativas que le permitan dar cuenta de ello, lo anterior se traduce en una capacidad de agencia, la cual es importante conocer para analizar su relación entre lo global – nacional – local. A partir de lo anterior surge la pregunta:

¿Cómo los significados que construye el docente de educación regular en su experiencia sobre discapacidad se (re) configura y devela su capacidad de agencia en un ambiente de educación inclusiva?

El eje central de esta investigación son los significados que se construyen respecto a la discapacidad por parte de los maestros, es la vía por la cual se

accederá a las experiencias y su implicancia en la convivencia y en las relaciones que se establecen dentro del contexto escolar entre docente y alumnos para comprender como su rol mediador devela la capacidad de agencia dentro de un contexto de educación inclusiva.

Para comprender “el significado no es ni la representación mental ni la cosa real, el significado es lo decible... solo puede ser definido al interior de un proceso de significación” (Barthes, 1971, p. 45) a partir de esto es posible encontrar dentro de las narrativas significados que permiten definir una visión de lo que es la discapacidad o como se vive la discapacidad dentro del contexto escolar considerando siempre el contexto desde una mirada inclusiva.

El significado entonces se compondrá de diversos recursos semióticos que en su conjunto forman un todo estos pueden ser desde gestos, imágenes, tono de voz, colores, etc. “Son recursos para decir aquello que es decible solamente mediante estos, por lo tanto, el significante es el mediador material del significado” (González, D. 2020, p. 20)

Es importante que estos significados estén en contexto, ya que de esa manera es posible relacionar que se significa con sus implicancias en los escenarios donde se ponen en juego y donde tendrán un efecto en los otros con quienes se comparte ese espacio.

¿Cómo los significados que construye el docente de educación regular en su experiencia sobre discapacidad se (re) configura y devela su capacidad de agencia en un ambiente inclusivo?

¿Cuáles son los significados construidos por los docentes respecto a la discapacidad?

¿Cómo el contexto de educación inclusiva (re) configura el quehacer docente?

¿Cómo se devela en el quehacer docente la capacidad de agencia?

CAPITULO 1. REGIONALIZACIÓN DE LA REALIDAD

Este primer capítulo tiene por objetivo generar y establecer la construcción de la región que dará sitio a la investigación, esto permite determinar la pertinencia de la investigación dentro del campo de los estudios regionales. Dentro de este texto se realiza un tejido teórico que busca dar claridad respecto a la concepción de región que se manejará dentro de la investigación la cual se centra en lo simbólico, elementos construidos por los sujetos y que son compartidos por una comunidad específica a través de experiencias históricas comunes, esto se transforma en un espacio colectivo de creencias y significados construidos y validados que establece ciertos parámetros para la relación social.

1.1 Lo simbólico en la constitución de una región

Dentro de este espacio se establecen ciertas formas, se convencionan ciertos significados guiados por la globalidad, pero mediados por sistemas de creencias locales que le dan un carácter único, es por eso que cuando se piensa en la región desde el proyecto de investigación, se debe situar desde una perspectiva ideal – simbólica, donde la cartografía no logra explicar ni representar las representaciones que se forman y definen un territorio, que se dan una identidad cultural, realizando una interpretación de lo que menciona Bonnemaïson y Cambrezy (1996) en Haesbert (2002). Es posible comprender que el territorio no es un algo el cual se posee, sino que es un lugar, un espacio en el cual ocurren

situaciones, donde se establecen vivencias, experiencias de vida que dan sentido al mismo espacio habitado, es de carácter íntimamente humano y da valor tanto a las relaciones que derivan de esas vivencias como al territorio mismo. Esta forma de pensar el territorio se acerca al binomio espacio – tiempo que propone Haesbaert 2002, que da un carácter absoluto o relacional que distingue lo físico – material y lo social – histórico, donde la historicidad y geograficidad se centra en aspectos generales de la sociedad y el espacio.

El concepto de territorialidad permite situar la región es un espacio habitado, ante esto Soja en Chang (2020) menciona que la territorialidad específicamente humana tiene 3 características, la **identidad espacial**, el sentido de la **exclusividad** y la **compartimentación**, estos elementos son el componente social que permite poner la atención en el espacio, pero con una mirada social a partir de las relaciones y dinámicas que se establecen las regiones. Al situarse desde las interacciones es que surgen las relaciones de poder que establece y las formas de cómo se dan estas dinámicas. Es en este punto donde se comienza a dibujar el significado como parte del discurso que se construye en el territorio y determina como se entienden las diferentes formas de situarse las cuales pueden o no estar dentro de los estándares esperados y es ahí donde aparece la discapacidad como un concepto que requiere situarse dentro del territorio, pero muchas veces esas relaciones están al borde o por fuera del mismo lo cual genera desigualdades y relaciones que van en desmedro de la inclusión.

Como separar elementos que se nutren entre sí y que de cierta medida se determinan constantemente (re) construyéndose, La dimensión cultural del territorio según Haesbert 1995 – 1997 menciona un elemento fundamental para el proyecto, la dimensión simbólica en cuanto “el territorio es visto sobre todo como el producto de la apropiación/valorización simbólica de un grupo en relación a su espacio vivido”. Esta perspectiva del territorio permite pensar los espacios como

el contexto situación donde ocurre un fenómeno que posee un valor y un significado en tanto existen relaciones sociales dentro de ella. Es decir, un espacio geográfico cobra sentido cuando es intervenido en diferentes ámbitos por la sociedad, organización tanto estructural – arquitectónico, como político – social estas organizaciones establecen dinámicas relacionales donde se establecen significados respecto a los elementos que componen esa organización, esto permite efectivamente el funcionamiento del sistema social dentro del territorio y también determina el tipo de relación que se establecerá con la región tanto local como global ya que todo esto se mantiene en una constante tensión en búsqueda de concordancia.

Los estudios regionales aportan un espacio en el cual es posible situar el proyecto de investigación si es que se enfoca en aspectos simbólicos que construyen las sociedades en territorios que dan valor a los elementos de la realidad a partir de las relaciones que se establecen dentro de ella. Es importante realizar este trabajo porque permite determinar elementos no tangibles, pero con capacidad de percibirlos por medio de la experiencia vivida lo cual está situado en un momento (espacio – tiempo) que permite dimensionar la investigación dentro de los estudios regionales.

La región en las Cs. Sociales contempla si bien un espacio físico en el cual se realiza la investigación, tiene la particularidad de contener elementos de diferentes ámbitos o disciplinas incluso como centrales antes que la geografía, entonces, es inevitable considerar que la región es también definida por elementos culturales y sociales, es ahí como menciona Chang (2020) “la región constituye una categoría para el análisis político, económico, social y cultural” ya que la región se forma a partir de la dinámica relacional que existe entre estos diferentes elementos en su interior, pero así también está permeada por las relaciones que establece con otras regiones cercanas y en un tercer punto de encuentro es que

también la región se nutre de lo que ocurre a nivel global y viceversa. Estas dinámicas de intercambio cultural por medio de acuerdos económicos, procesos de migración más expedita y accesible, etc. Lleva consigo un proceso de globalización a lo cual Canclini (1993, p. 5) menciona que “los estudios culturales recolocan las líneas antropológicas en procesos masivos de multiculturalidad generados por la globalización” por lo tanto el centro de la investigación será entonces los fenómenos relacionales entre los elementos mencionados anteriormente en función del desarrollo y cambio social. Lo anterior concuerda con la visión de estudio de la región que presenta Rózga-Luter, R.E y Hernández-Diego, C

Análisis de las estructuras sociales y espaciales: desde esta mirada las regiones se forman y desarrollan como resultado de una interacción social-regional, la cual es al mismo tiempo una precondition y un resultado de las relaciones sociales entre individuos, grupos e instituciones ocurridas en un fragmento específico del espacio (2010, p. 605)

Al pensar la región como las relaciones dentro de un espacio, es inevitable no vincularlo con los significados que se construyen en esas relaciones y que determinan las formas organizativas en los diferentes ámbitos. Por lo tanto, para esta investigación la región será ese espacio donde se construyen significados durante un tiempo determinado por la experiencia escolar en un contexto de educación inclusiva.

Como se menciona anteriormente, dentro de la investigación la región está determinada por un espacio el cual se encuentra en la escuela y también un tiempo que lo determina la experiencia escolar las cuales en

su dinámica generan fenómenos relacionales entre personas heterogéneas de las que emanan construcciones o significados tanto previas como las que se (re) construyen en la misma dinámica, para comprender el proceso de integración escolar y su éxito o áreas de oportunidad es importante conocer y analizar cuáles son los significados que se construyen respecto a la discapacidad, ya que esto permea y establece formas de relación en diferentes ámbitos, por ejemplo a nivel jurídico existe una visión que si bien sitúa a la persona con discapacidad como sujeto de derecho, en la práctica no se ve reflejado ya que siempre las herramientas jurídicas se exponen como excepciones o como “ayudas” y no como un derecho efectivo y en contextos limitados, por ejemplo en el derecho a la maternidad a la herencia, al trabajo (sin tener que condicionar a las empresas) etc. En el espacio médico aún a nivel local se tiene una visión psicométrica del déficit, la discapacidad se mira desde la falta que presenta la persona y no la falta que tiene la estructura social para la libre participación de todos los ciudadanos, esto evidentemente se transmite por dispositivos comunicacionales que fomentan y difunden esta visión asistencialista y paternalista de la discapacidad (Teletón) etc. Ante lo anterior se vuelve un imperativo analizar primero los significados sobre discapacidad que construyen los docentes y las (re) configuraciones que realizan a partir de la práctica docente para determinar la capacidad de agencia de los docentes respecto a la conciencia de la realidad la cual permite un cambio hacia la verdadera inclusión educativa, desde el rol mediador del docente tiene la capacidad de dirigir y fomentar relaciones saludables entre personas con diferencias personales y culturales.

Ante lo anterior es que se vuelve una necesidad salir de la visión geográfica de la región y centrar la mirada en lo simbólico, lo cual permite comprender un evento o fenómeno desde una mirada situacional – contextual. Dando paso a otras posibilidades de análisis, las cuales incluyen la experiencia y los significados que se construyen

y que por medio de la experiencia tienen la posibilidad de (re) configurarse para abrir paso a un sujeto crítico y reflexivo con capacidad de agencia.

1.1.1 Región simbólica como espacio vivido

Pensar en la región fuera del esquema físico y destacar su carga simbólica implica comprender en primer lugar que el espacio físico se centra en cumplir un rol situacional, como lugar donde ocurren una serie de intercambios simbólicos traducidos en rituales y prácticas culturales las cuales responden a convenciones sociales que se producen por la relación que se establece entre el sujeto y su entorno, es decir, lo que el sujeto experimenta, al momento de ser significado por él mismo se ve atravesado por una serie de factores, entre los cuales se encuentra, la historia o experiencia previa, factores de significaciones convencionalizadas previamente por la comunidad cercana y así también convenciones realizadas por la comunidad global, de lo cual tomará el sujeto lo que le haga sentido a sus propias convicciones para (re) construir un significado. Es así que la región toma una connotación dinámica en cuanto los significados y las relaciones se (re) configuran. Como menciona Bordeau “sólo se puede captar la lógica más profunda del mundo social a condición de sumergirse en la particularidad de una realidad empírica, históricamente situada y fechada” (1999, p. 12) a partir de esto, es posible entonces considerar que los factores sociales, históricos y situados propician que el sujeto construya ciertos significados sobre lo que lo rodea, pero siempre considerando que esto ocurre en un espacio determinado, es decir, que lo que se construye como significados colectivos como menciona de la Peña “viven, piensan, sienten y actúan sobre un territorio, cuyo espacio también es definido y acotado conforme a ciertos criterios” (1998, p.13) por lo tanto, el lugar donde se construyen ciertos significados también está atravesado por una historia y criterios establecidos los cuales atraviesan al sujeto al momento de (re) construir sus significados sobre elementos de la realidad en ese espacio

vivido y desde esa mirada también se hace posible el poder estudiar y explicar esos significados construidos que al agregarle el factor dinámico es que da cabida a la conclusión de que esos significados tienen la capacidad de (re) configurarse por medio de la experiencia en un espacio vivido. Esto explica la necesidad de observar la región como un espacio donde se viven situaciones con ciertas características que propician eventos particulares en una temporalidad determinada, ya que esta contextualización le da a lo físico una dimensión simbólica dada por la historicidad. Es así que es posible tomar un tema particular de significación y darle por medio de la reflexión histórica y situacional un sentido que permita explicar un fenómeno e interpretar sus características y repercusiones en las relaciones sociales. Esta realidad se va construyendo de manera participativa, así menciona también Sandín “El significado de la realidad emerge a partir de nuestra interacción con ella” (2003, p.49) esto quiere decir que lo que se significa sobre la realidad se establece a partir de una relación, por lo tanto, es personal, dinámica y continua. Personal porque la relación entre la realidad y el sujeto sucede solo en ese espacio, dinámica porque por esa relación sucede por medio de la experiencia que el sujeto tiene con eventos de la realidad y continua porque esas experiencias nutren y complejizan las construcciones del sujeto sobre la realidad. Con lo anterior es posible decir que los significados que se construyen sobre un evento de la realidad son personales y responden a una relación íntima con ella, la cual se mantiene en constante (re) construcción, por lo tanto, lo que se construye hoy como significado respecto a un elemento de la realidad es posible por medio de la experiencia en un espacio vivido (re) construirlo afectando directamente las relaciones que establecen con la realidad y con las personas con las que se comparte.

1.1.2. Significados sobre discapacidad como región simbólica

Al pensar en la región desde lo simbólico, es posible realizar un tejido que permita explicar un tema o fenómeno dentro de un espacio vivido, lo

cual, de sentido histórico, para esto, primero hay que comprender de donde viene lo simbólico.

Los seres humanos utilizamos ciertas herramientas para construir convenciones, las cuales nos permiten explicar el mundo desde donde se produce un cruce entre la historia social de un pueblo, sistemas de creencias que se forman a partir de experiencias tanto personales como colectivas que van dando sentido a ciertos eventos o fenómenos sociales, todo lo anterior conduce a construir significados por medio de la simbolización de experiencias y todo lo mencionado, Oliva menciona “Los procesos de simbolización hacen alusión a los procesos desarrollados por los seres humanos desde que nacen y que complejizan conforme van recuperando y produciendo prácticas discursivas del grupo o los grupos sociales en los que interactúa” (2011, p. 79) como dice el autor, es la experiencia la que permite el proceso de simbolización la cual es dinámica ya que conforme el sujeto se desarrolla y se enfrenta a diversas situaciones, este proceso se complejiza y cambia. Este proceso de simbolización tiene como base los significados que se construyen respecto a los diferentes elementos de la realidad a partir de la interacción con el mismo. Es por esto que, así como la simbolización es dinámica, así también debe por lo tanto los significados sufrir un proceso de (re) configuración.

Si se piensa el significado sobre la discapacidad como una región simbólica que se construye, es posible decir que existen elementos multifactoriales los cuales se podrían dividir en dos espacios, el primero una dimensión global, es decir, significados contruidos a partir de elementos contextuales externos los cuales provienen de territorios próximos en influencia pero distantes en sede situacional y otra dimensión que proviene de la misma experiencia del sujeto desde la región como espacio vivido, es decir toda situación personal que permita desarrollar un proceso de simbolización, por lo tanto de significación de la discapacidad, esta también depende de la proximidad de la experiencia la cual permita de alguna manera realizar procesos de (re) configuración. Al realizarse un cruce entre

estas dos dimensiones es posible comprender los significados sobre discapacidad como una región simbólica. Estas dimensiones están vinculadas a los diferentes ámbitos de la vida pública que atraviesan los procesos de significación, que son también dispositivos de poder que establecen los estándares de normalidad o de lo que denominamos como “común” donde todo lo que escapa a esa conjetura se convierte en “anormal” o “fuera de lo común” desde la visión de la discapacidad, el primer dispositivo que la ha intentado categorizar ha sido la medicina, por medio del diagnóstico realizando así manuales y determinaciones para determinar grupos, el problema con esto es que se ha utilizado para estigmatizar y discriminar a las personas que tienen formas diferentes de aproximarse a la realidad o de participar en ella, esto lleva a la dimensión jurídica a partir de la denominación médica, establecer ciertos parámetros que los inferiorizan, restándole derechos o modificándolos para “proteger” pero el trasfondo de significación existe la visión de falta de capacidad de autovalencia o de participación activa sin cabida a la flexibilidad o al acercamiento de la ley hacia otras posibilidades de funcionamiento, lo anterior da paso que a nivel educativo y laboral no existan leyes que propicien contextos diversos con profesionales capacitados y preparados para responder a esta realidad, esto también es reafirmado por los medios de comunicación que invisibilizan o caricaturizan la realidad de las personas con discapacidad, dando una visión de necesidad y asistencialismo. Al tomar lo anterior como punto de partida, es posible comprender los significados construidos por las personas sobre la discapacidad como la experiencia cruzada con las convenciones, y así visualizar la particularidad de cada vivencia de personas que con este sustento se enfrentan a la diversidad y así proyectar como la misma (re) configura su proceso de significación.

1.1.3 Lenguaje como expresión multimodal del significado

Para realizar lo anterior, es importante establecer desde donde se está mirando el significado, “Meaning arises in social environments and in social interactions” (Kress; 1988, p. 54) sabiendo que los procesos de significación son los que permiten la comunicación, entonces, será un factor fundamental del lenguaje, el cual permite visibilizar lo que se piensa y le da nombre a lo que se (re) configura, “los sistemas semióticos no solo cumplen una función representativa de conocimiento, sino que además enactúan las relaciones sociales” (González et al. 2011, p. 10) esto quiere decir que los procesos de significación no solo sirven o no solo se utilizan para que el sujeto represente su realidad y la nombre, sino que también cumple un rol social, ya que le permite configurar una forma particular de enfrentarse y relacionarse a nivel social, por lo tanto tiene un impacto en la misma.

Una forma de comprender el lenguaje es desde la LSF (Lingüística semiótica social) la cual Oteiza (2006). la define como el estudio de los recursos que los seres humanos utilizan para la comunicación y construcción de la cultura. (Gonzalez 2020, p. 21) por lo tanto la mirada social de este concepto aporta al lenguaje un sentido histórico y contextual, lo que permite comprender el significado desde esta mirada procesual, dinámica y continua. La semiótica social, se caracteriza por estar determinada por cada cultura y sistema social, Hodge & Kress mencionan que “La teoría de la semiótica social plantea que cada cultura convencionaliza diversos recursos para representar y comunicar sus conocimientos y saberes acumulados” (1988) a esto se puede agregar que esos conocimientos y saberes acumulados entran en un proceso de (re) configuración por medio de la misma relación social ya que las experiencias personales y compartidas nutren esos saberes y conocimientos. Esto también lo menciona Sandín desde otra perspectiva cuando dice que

El construccionismo dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales (2003, p. 49).

Al incluir al lenguaje dentro de las convenciones que se establecen en una sociedad, es posible vincularlo a la LSF, ya que se enmarcan en la construcción social de formas particulares de comunicar y relacionarse a partir de ciertos significados y sistemas de creencias que responden a una historia y territorio común.

1.2 Región contexto: Espacio situación

1.2.1 Tuxtla Gutiérrez como sede de la investigación

Para esta investigación se ha establecido una región que responde a factores diversos como son la economía, la geografía, pero con un carácter central en lo simbólico, en dirección a las posibilidades otras que tiene la región de entenderse, siempre entendida en este espacio particular el cual será la capital del Estado de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, por ser capital, tiene una relevancia en cuanto a centralidad y monitoreo de lo que se busca establecer en la entidad. Por otra parte, es el punto nexo entre el Estado Federativo y los acuerdos internacionales, por lo tanto, permite realizar el análisis en cuanto localidad – globalidad.



Mapa ubicación Chiapas dentro de la república mexicana

El estado de Chiapas se encuentra ubicado en la zona sureste de la república mexicana, colinda al norte con el estado de Tabasco, al oeste con Veracruz y Oaxaca, al sur con el Océano Pacífico y al este con la República de Guatemala.

Tiene 124 municipios de los cuales su capital Tuxtla Gutiérrez, tiene 5,543,828 habitantes, los cuales representan el 4.4% del total del país (INEGI 2020). La capital de la entidad presenta una población de 604,147 habitantes.



Mapa ubicación de la capital

El contexto situación dentro de la investigación se centra en la escuela, ya que es en ella donde convergen los diferentes agentes educativos formando una comunidad con sus propias formas de comunicación, dialogo, por lo tanto, con construcciones y (re) configuraciones de significados. En este sentido, es necesario conocer los aspectos básicos que sitúan el problema de investigación.

1.2.1.1 Contexto situación: Conociendo la estructura educativa en Chiapas. Capacidad de atención a la diversidad.

En la capital Tuxtla Gutiérrez existen un total de 707 escuelas de educación básica, donde 251 son de nivel preescolar (Kinder) 253 en nivel primaria, 105 se dirigen a secundaria y 98 en nivel preparatoria, por otra parte, 298 instituciones se dedican a la formación técnica – laboral y superior de jóvenes y adultos, dando un total de 1,005 establecimientos educativos tanto básicos como de formación superior y posgrado. De las escuelas anteriormente mencionadas, solo 16 son

beneficiadas con el proyecto “escuelas de educación básica con énfasis en la atención a la discapacidad” esto quiere decir que reciben apoyo de diversas entidades que apoyan la educación para la diversidad como USAER, CAPEP, CAM o CRIE.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como lo menciona su nombre, es una herramienta Federal de carácter técnico operativa para la Educación Especial creada el año 1992, la cual está constituida por un equipo multidisciplinario, los cuales tiene en su interior un cargo de dirección, maestros, así como profesionales en áreas de interés como Trabajador social, psicólogo, etc. Su misión es el de otorgar apoyo técnico, metodológico, entre otros, lo cual asegure atención de calidad particularmente para los alumnos que presentan Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) derivado de alguna discapacidad o barreras de aprendizaje por situaciones externas presentan dificultades de acceso o participación de las actividades de aprendizaje en cualquier campo de formación, ya sea formal o social. Este apoyo va dirigido a escuelas regulares dando orientación, asesoría y seguimiento a docentes, directivos y padres de familia.

El Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) surge a partir de una instancia nacional de educación preescolar de la secretaría de educación pública en 1965, que por medio de diferentes transformaciones llega a ser lo que conocemos en la actualidad. Es un servicio dedicado específicamente al desarrollo de niños y niñas en edad preescolar que presenten alguna necesidad educativa especial derivado de una discapacidad, es de carácter Estatal, aunque tiene sus cimientos en la administración Federal, en algunos, por lo tanto, en la actualidad trabajan con jardines infantiles tanto de carácter Estatal de educación especial o Preescolar.

El Centro de Atención Múltiple (CAM), es una institución educacional pública que se dedica a la formación escolarizada de niñas y niños que presentan alguna discapacidad desde nivel preescolar, hasta la

formación para el trabajo, es decir, niños y jóvenes entre los 6 y 22 años. En la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez cuenta con 108 alumnos de los cuales 40 son mujeres, 68 hombres y 13 maestros. El centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE) son un servicio de orientación para familias y maestros de educación básica y comunidad en general, nace desde el programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa y tiene como propósito otorgar a los alumnos con discapacidad o dificultades severas de aprendizaje, tanto de conducta como de comunicación apoyos que aseguren el logro de los aprendizajes e inclusión educativa en escuelas de educación básica, también asesorías y acompañamiento a la comunidad educativa y sus agentes para la integración y eliminación de barreras para el aprendizaje, participación y desarrollo de los estudiantes.

A continuación, se presenta un cuadro que resume los aspectos más importantes de los servicios anteriormente mencionados.

USAER	CAPEP	CAM	CRIE
HERMIENTA FEDERAL	MANEJO ESTATAL	INSTITUCIÓN PÚBLICA	INSTITUCIÓN PÚBLICA
TECNICO OPERATIVO	INTERVENCIÓN TEMPRANA	FORMACIÓN EDUCATIVA	ORIENTACIÓN FAMILIAR Y DOCENTE
EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO	ÁREA PSICOPEDAGÓGICA	EQUIPO DOCENTE Y PARADOCENTE	EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO
OTORGA APOYO TECNICO METODOLÓGICO	APOYO DIRECTO A LOS ALUMNOS	DESDE PREESCOLAR HASTA LABORAL	APOYO A ESCUELAS, FAMILIAS Y COMUNIDAD
DIRIGIDO A ALUMNOS CON NEE DERIVADO DE DISCAPACIDAD, BARRERAS O DIFICULTAD DE ACCESO Y PARTICIPACIÓN	DIRIGIDO A ALUMNOS EN EDAD PREESCOLAR QUE PRESENTEN ALGUN INDICIO O NEE	DIRIGIDO A ALUMNOS DE EDAD PREESCOLAR HASTA 22 AÑOS DE EDAD CON ALGUNA DISCAPACIDAD	DIRIGIDO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y SOCIAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Lo anteriormente descrito, como respuesta ante la necesidad de atender a niñas y niños que presentan obstáculos en su participación en la formación educativa se muestra como pertinente, pero al contrastarlo con la realidad es que se evidencia la capacidad de cubrir las necesidades de la población, ya que no logra responder de manera adecuada en cuanto a servir al total de la población que requiere de esos servicios, es por esto que familias buscan en el sector privado una respuesta educativa, ante esto, escuelas privadas se suman al proyecto de ser inclusivos y construyen sus propias redes de apoyo y servicios para dar respuesta y posicionarse desde la inclusión.

1.2.2 Dimensión Sociocultural de la Región

En este apartado se abordan los aspectos socioculturales que caracterizan a la región, en cuanto responden al contexto particular y constituyen los cimientos donde se desarrollan relaciones sociales específicas del tiempo – espacio que se estudia.

Esto lleva a considerar la dimensión sociocultural que está inmerso dentro de la región, ya que este contexto vincula a los participantes como menciona Gilberto Giménez (1999) “a través del proceso de socialización los actores individuales interiorizan progresivamente una variedad de elementos simbólicos hasta llegar a adquirir el sentimiento y el estatus de pertenencia socio-territorial” por lo tanto desde la región simbólica de la discapacidad se construyen colectivamente formas de relación particulares, las cuales en la región contexto responde a la voluntad de la escuela y sus propios recursos humanos y técnicos, con acompañamiento externo del Estado, pero sin intervención del mismo. Por otra parte, en tanto lo sociocultural entre los mismos docentes tiene relación con la convivencia e intercambio de experiencias lo que según

el autor genera vínculos y un sentido de pertenencia que en este caso estará dado por la convivencia con alumnos con discapacidad.

Un primer aspecto a considerar es la historicidad respecto a la visibilización de la discapacidad a nivel social. Si se considera que a nivel global la visibilización ha pasado por múltiples estadios (ver en capítulo 2) a nivel local no es la excepción y como es esperable con cierto delay o atraso en que la información permee a las personas y aún más complejo que estas permeen en el sistema de creencias de la población institucional y general.

La institución con mayor cobertura de atención en el Estado encargada del desarrollo integral de la familia (DIF) la cual fue fundada en el Estado de Chiapas en el año 1999, “es un organismo descentralizado de la administración pública municipal con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado mediante la aprobación del h. Ayuntamiento constitucional del municipio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas” (DIF, 2021) es decir que tiene 26 años de existencia, poco tiempo considerando que la agenda tiene desde mucho tiempo antes compromisos con la diversidad, por lo tanto, todo el proceso de integración social y educativa de las personas con discapacidad en el Estado es reciente, así también la formación profesional para su atención, ya que, la atención a la diversidad en la escuela se entiende como un proceso autodidacta y en las últimas generaciones con seminarios que si bien visibilizan, en la práctica se vuelve insuficiente. Por otra parte, el paradigma desde el cual se observa la diversidad aún es médico, lo cual centra la responsabilidad a psicólogos y médicos la atención, obviando el hecho de que las personas con discapacidad se desarrollan de forma multidimensional. Todo lo anterior se traduce a nivel sociocultural en que la población profesional y general establece significados desde estas aproximaciones lejanas y externas, dejando a criterio personal la búsqueda de información y apoyo.

Ante esto, y a las carencias en recursos que existe para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de alumnos que presentan alguna

discapacidad es que los docentes crean ciertas formas de vincularse y de relacionarse, por lo tanto, significan de una manera determinada, la cual va evolucionando mediante la experiencia vivida y las reflexiones que de ello derivan y es ese el punto que compete a esta investigación precisamente,

Otro aspecto a considerar dentro de la dimensión sociocultural de la región, es el hecho de que, dadas las condiciones laborales en el Estado, las cuales carecen de oportunidades de desarrollo para muchos profesionales de diferentes ámbitos, incluso con grados de posgrado, muchas escuelas particulares contratan personas que no cuentan con una preparación en pedagogía, son de profesiones a fines con ciertos ámbitos sobre todo en las ciencias duras como las matemáticas o la física, encontrando a arquitectos o ingenieros en aula, así como biólogos en clases de biología y química, ya que si bien la remuneración no se acerca siquiera a lo que se esperaría por su formación, en ocasiones son las oportunidades que tienen estos profesionales para ejercer un trabajo. Estos profesionales al tener otra formación de base que no es la pedagogía, deben ser capaces de autogestionarse y educarse respecto a la atención primero de la enseñanza de un contenido curricular y extendido a eso, atención a la diversidad, esto por lo tanto se transforma en una experiencia transformadora de sistemas de creencias y de relaciones interpersonales y profesionales con alumnos diversos, es así que como menciona Sandín (2003) “el significado no se descubre, sino que se construye” esto quiere decir que el contexto en el cual se debe desenvolver el sujeto, en este caso el profesional, lo posiciona de tal manera que se ve enfrentado a experiencias particulares que responden a ese contexto preciso en el cual se ve enfrentado a desarrollar ciertas habilidades personales y profesionales, en primer lugar alejadas a su formación y en segundo lugar que permitan un desempeño tal para el buen ejercicio docente. Este mismo proceso lleva consigo la formación y (re) configuración de los significados construidos respecto a las

experiencias que tiene el mismo, no como algo oculto dentro de sí mismo, sino que en la misma experiencia se producen reflexiones, necesidad de recurrir a estrategias, y sistemas de aproximación a la realidad diversa lo cual decanta en formas de comunicación y relación dentro del salón de clases tanto con el grupo total como con los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad.

CAPITULO 2. PERSONAS CON DISCAPACIDAD: SUJETOS CON DERECHO

Este capítulo tiene por finalidad el explicar la perspectiva desde donde se busca mirar a las personas con discapacidad, realizando un proceso histórico que revele los diferentes estadios de desarrollo del significado a partir desde paradigmas que posicionen a las personas con discapacidad como sujetos de derecho. Esto permite dar cuenta de que el contexto en el cual se construye el mismo marca un referente de cuáles serán los lineamientos jurídicos de los cuales derivan las formas de relacionarse socialmente.

2.1. Historia desde los modelos sobre discapacidad. Significados que (re) configuran la legislación

En este apartado se pretende dar cuenta de la visión que se tiene de las personas con discapacidad, como se ha entendido el término a lo largo de la historia hasta llegar al día de hoy a modo general. Luego se hará un recorrido por los diferentes ámbitos de la vida ante la ley, acceso, participación, ejercicio de derecho, trabajo, etc. Luego se realizará una descripción respecto al proceso de inclusión en México.

2.1.1. Historia Global

Al pensar a las personas con discapacidad desde una perspectiva histórica es importante dejar claro que en un principio no se consideraba anteponer el concepto de *persona* ya que en los primeros tiempos se consideraba un castigo divino a la familia por alguna falta realizada o descontento de la deidad, a este modelo sobre la discapacidad Agustina Palacios en Velarde lo llama **Prescindencia**, este modelo menciona que al ser un tema desconocido y asociado a la religión desde el castigo, eran personas de las cuales no podía esperarse un aporte social o productivo la autora menciona “podía estar anunciando que la alianza ancestral que se había roto y que se avecinaba una catástrofe” (2011, p. 117) esto trae como significados de fondo el entender que la discapacidad es algo que causa desprecio, miedo y deshonra familiar, por lo tanto, es entendible que las personas ocultaran o despreciaran a las personas con discapacidad dentro de sus círculos familiares y desde ahí se construían relaciones interpersonales de rechazo, burla social, etc. Dentro de esta misma perspectiva en cuanto a la perspectiva ante la ley de las personas con discapacidad se entendía que por su carencia sobre todo cuando se habla de discapacidad intelectual no debían tener derechos ya que no “aportaban” a la sociedad o no eran capaces de administrar bienes, etc. En su artículo Mónica Hernández (2015, p. 47) cita:

El Código de Napoleón, en su título XI, sobre la mayoría de edad y de los mayores que están protegidos por la ley, respecto a los discapacitados mentales, en su artículo 489 indicaba: “El mayor de edad que esté en un estado habitual de imbecilidad, de demencia o de furor debe ser sujeto a interdicción, aun cuando ese estado presente intervalos lúcidos (Muñoz, 2010)

Luego por el Siglo XV surge una transformación del concepto donde surgen las instituciones conocidas como manicomios, y donde la concepción sigue anulando a la persona, centrándose en la carencia, ya sea cognitiva, física o sensitiva, se trataba desde la “enfermedad” y es importante este concepto porque por definición las enfermedades necesitan una cura y desde esa mirada es que se realizaban todo tipo de experimentos para sanar al “enfermo”, es así que los significados que rodean a esta concepción serán entonces para los médicos desde la necesidad de exploración y llegar a un entendimiento para luego revertir el problema en tratamientos invasivos y tortuosos viendo a la persona con discapacidad como un instrumento o como paciente con el cual es factible experimentar para lograr su cura sin importar las consecuencias y traumas colaterales que eso implica y para la sociedad común significa un sujeto que se despoja de sus derechos para poder incorporarse a la sociedad ya “sano” o en su defecto se le declaraba inhábil para la vida social y era confinado a la institucionalidad de por vida, alejado de relaciones más que con enfermeros ya que mucho no se les permitía interactuar con otros valiéndose de teorías experimentales.

Para finales del Siglo XVIII con toda la investigación por medio de la investigación realizada la medicina toma un rol protagónico para el acercamiento hacia las personas en situación de discapacidad el cual se denominó modelo *Rehabilitador* o **modelo Médico** donde “a diferencia del modelo de prescindencia, ya no son religiosas, sino que pasan a ser médico-científicas” (Ripollés, 2008, p.67) por lo tanto la visión sobre las personas con discapacidad tiene relación con el concepto de enfermedad, por lo tanto con la carencia o falta de algo para ser una persona “completa” en sus facultades físicas o intelectuales. Otra característica que menciona Ripollés es que como menciona el mismo nombre, para que las personas tuvieran la posibilidad de aportar a la sociedad, debían someterse a procesos de rehabilitación o “normalización” que les permitieran salir de ese estado de “enfermedad” y poder “insertarse” activamente a la comunidad productiva. “Puntualiza Palacios que el objetivo del modelo médico es curar a la persona

discapacitada, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad” (Velarde. 2011, p. 123)

Otra visión de los modelos, menciona Velarde que este estadio del concepto fue adoptado hasta el Siglo XX con la primera guerra mundial

...y aun cuando se pueden encontrar algunas transformaciones en los siglos anteriores, fueron los millares de soldados mutilados durante la Gran Guerra, por un lado, y el auge de las leyes laborales, por otro, los que verdaderamente modificaron la forma de entender la diversidad funcional (2011, p. 123)

Este salir de un estado para normalizarse, tiene relación con la validación que se le da a la persona como ser humano, es decir, estar enfermo para este propósito o presentar una discapacidad restaría entonces condiciones que le permitan denominarse “humano” y esto representa claramente desde los significados la noción de que al enfrentarse a una persona con discapacidad es otro distinto e inferior en su condición de “enfermedad” que al someterse a un proceso de rehabilitación u “mimetización” con lo nombrado normal es posible (re) construir el significado pero hacia una negación del ser en esencia y validación del otro en tanto logra superar la condición o característica que hace único y parecerse a lo conocido. Cuando la persona con discapacidad (dentro de esta perspectiva) no logra cumplir con los objetivos de la rehabilitación, la relación se convierte en *asistencialista*” o *paternalista*” lo que implica una condición desigual y jerárquica ante el cuidado que requiere la persona y el cuidador, pero que a favor de este modelo le da al Estado la tarea de administrar y proveer , el tránsito de las personas con discapacidad en su estancia y participación dentro de la sociedad, ya que se encontrarían imposibilitados de conducirse

de forma autónoma y participar activamente de las actividades socialmente establecidas del modo en que están inamoviblemente instauradas.

Todo lo anterior deja de manifiesto que los significados construidos sobre las personas con discapacidad como se mencionó anteriormente en primer lugar tienen relación con la validación basada en la normalización o superación de la “enfermedad” por parte de la persona además desde la institucionalidad, la necesidad de marginar u oprimir con la finalidad de rehabilitar y en el caso de no tener éxito (dentro de este paradigma) retirar toda posibilidad de participación y autonomía de forma permanente.

Lo anterior a nivel de derechos evidentemente tendrán más o menos derechos en cuanto su nivel de “normalidad” o “anormalidad” y su capacidad de responder efectivamente al proceso de rehabilitación. Esto tiene impacto en todos los aspectos de la vida como es la vida familiar, laboral y desarrollo humano.

Ya para la segunda mitad del Siglo XX se vuelve a dar un cambio paradigmático en cuanto al entendimiento de la discapacidad, el entendimiento médico se abre paso para visibilizar a la persona que estaba oculta atrás del diagnóstico “en la década de los setenta, dos resoluciones dejan de hablar de asistencia –término característico del modelo médico– para referirse a los derechos, palabra introducida por el modelo social” (Velarde 2011, p. 127) y en este punto es importante resaltar el concepto “Derecho” ya que si bien en los modelos anteriores existía una preocupación por ocuparse de las personas con discapacidad, la connotación era desde el aislamiento o desde el asistencialismo y normalización, para ahora dar paso a la visión social que permite anteponer al ser humano que presenta características distintivas que al enfrentarse a un medio en particular se encuentra con barreras para la participación. En el año 1971 aparece la primera Declaración de los derechos del retrasado mental (DDRM), en su primer decreto menciona “El retrasado mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos” (DDRM, 1971) si bien a partir de este decreto se puede extraer la

consideración de la persona con discapacidad como sujeto de derecho, el término “viabilidad” deja un vacío en tanto esa viabilidad responderá a cuestiones sociales y disposiciones legales predispuestas por cada gobierno, es decir, que queda a merced y consideración arbitraria y es el punto en que aún no se logra romper la responsabilidad de la persona con discapacidad de adaptarse o tener las herramientas para ese goce de derecho. En este sentido, los significados que rodean a la persona con discapacidad son que, si bien se considera sujeto con derechos, estos estarán determinados en la medida en que logre responder a ciertas disposiciones tanto en características personales como circunstanciales. En 1975 surge la Declaración de los Derechos de los Impedidos (DDII), donde se puede evidenciar una reformulación del decreto anteriormente mencionado “El impedido debe gozar de todos los derechos enunciados en la presente Declaración. Deben reconocerse esos derechos a todos los impedidos, sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente al impedido como a su familia.” Esta reformulación también responde al entendimiento sobre el concepto de persona con discapacidad, el cual menciona en su decreto 1 “El término "impedido" designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales” (DDII, 1975) lo que cambia entre el decreto sobre el retrasado mental y el del impedido es que en el segundo ya se especifica el derecho a la no discriminación por factores de diversidad, luego en los años 80’s vienen una serie de eventos que visibilizan la necesidad de las personas con discapacidad, Velarde menciona que la Asamblea General de Naciones Unidas entre 1983 y 1992 proclamó “Decenio de las Naciones Unidas para las personas con Discapacidad” y el siguiente año se aprobaron las “Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las personas con

Discapacidad” que tuvieron por finalidad el visibilizar las necesidades de las personas con discapacidad y como mencionan las Naciones Unidas de derechos humanos “garantizar que las niñas y niños mujeres y hombres con discapacidad en su calidad de miembros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás” (1990). Lo importante de dichas normas es que colaboraron activamente en su construcción las personas con discapacidad quienes representaron las necesidades y reivindicaciones sociales que se han reclamado desde los años 60’s. Este modelo incluye la perspectiva de que el medio y su estructura influyen en el nivel obstáculo o facilitador lo cual abre una puerta al debate respecto a las legislaciones en relación al tema en todos los ámbitos de desarrollo.

2.1.2. Historia Local sobre la discapacidad

La historia de México respecto a las personas con Discapacidad se remonta al tiempo de Mesoamérica, donde según investigaciones existía una visión particular respecto al tema, por ejemplo se sabe que en la cultura Maya las personas con discapacidad ocupaban una posición de respeto dentro de su comunidad según Hernández (2001) las personas con enanismo o acondroplastia, así también personas con características fenotípicas derivadas de una discapacidad eran queridas así también “debido a su anormalidad física eran considerados semidivinos o seres intermedios entre dioses y hombres.” (Soto 2010, p. 218) La autora también menciona que entre los nahuas la discapacidad de origen genético con evidencia fenotípica era común, develado a partir de cerámicas y dibujos donde se representan personas con enanismo o falta de alguna extremidad, aunque se reconoce que en una variedad de comunidades se le daba una connotación negativa o de exclusión, pero, si se realiza una comparación entre el modelo de prescindencia descrito en el apartado sobre la historia global, no existe evidencia de que se realizaran practicas eugenésicas o de exclusión de

personas con discapacidad. A la llegada de los españoles y con ello el cristianismo, se produce un cambio hacia la inferioridad, desde la caridad se posiciona a la persona con discapacidad como imposibilitado o necesitado de compasión quitándole la dignidad humana “se fundan establecimientos dedicados al cuidado de las personas con enfermedades mentales como el Hospital de San Hipólito en la Ciudad de México (en 1566), que es el primero de este tipo en el continente” (INEGI, 2004 en INEGI 2013)

2.2 ¿Persona con Discapacidad o Diversidad Funcional? Resignificación o cambio conceptual

A partir de que los colectivos tanto de familias como de personas con discapacidad se han propuesto visibilizar la realidad y las necesidades que presentan al tener que participar de los contextos con los retos que para ellos representa que estos mismos no cuenten con las adaptaciones o con las consideraciones para que efectivamente todos puedan participar de manera libre y autónoma. Este movimiento ha hecho que se cuestionen las formas en que se ha estructurado el sistema institucional y social hasta el punto de cuestionar el origen del conflicto que existe entre la persona con discapacidad con el medio en el que se desenvuelve.

En primer lugar como se ha descrito anteriormente, la visión médica respecto a la discapacidad ha sido la que ha permanecido y justificado todos los proyectos jurídicos y sociales para otorgar respuesta a los requerimientos de las personas con discapacidad, si bien como también se mencionó, ha habido avances, todos ellos son desde esta misma perspectiva con cierta intención de acercarse a las demandas de los colectivos, el conflicto existe en querer realizar cambios estructurales sin hacer un cuestionamiento al paradigma.

Es así como el concepto de Diversidad Funcional aparece como construcción propia de un grupo de personas con discapacidad y su necesidad de visibilizar la realidad que los ha negado, exiliado, discriminado e “integrado” este concepto se sustenta en la idea que la relación entre la persona con discapacidad y el medio social ha sido considerado unidireccionalmente, es decir desde la perspectiva de que es la persona quien tiene problemas para desenvolverse en el medio y no es el medio quien es inflexible y excluyente. Plantean que es necesario darle mayor responsabilidad a la estructura institucional y social al momento de cuestionar la participación de las personas con discapacidad.

“El uso indebido de la clasificación médica como herramienta de diseño de políticas y acciones sociales da lugar a una gran confusión en la sociedad y a unas políticas sociales incoherentes en las que lo médico domina a lo social.” (Toboso, 2018. p. 83)

Lo anterior es clave para comprender desde donde se sigue percibiendo la discapacidad, lo cual como menciona estaría determinando todas las dimensiones de la vida permeando en la legislación y la agenda.

Ante lo anteriormente expuesto deviene un debate entre lo institucionalmente se ha establecido como conceptualización oficial respecto a la discapacidad, la persona con discapacidad y los elementos jurídicos y normativos que velan por los derechos de los mismos y la visión que tienen las propias personas con discapacidad que se autodefinen como personas con diversidad funcional, donde se consideran los elementos desde otra perspectiva. Palacios y Romañach:

El diseño para todos] no solo en el diseño del entorno arquitectónico o de la prestación de bienes y servicios, sino en el diseño de políticas públicas. Ello significa que, las políticas públicas deben estar dirigidas al conjunto de la sociedad y no a una supuesta «mayoría» estándar (2007, p. 194)

Aún con lo anteriormente expuesto, el concepto no supera ni resignifica el concepto de “Persona con Discapacidad” incluso siendo cuestionada por la gran mayoría de la población con alguna discapacidad. Se explican los conceptos en el siguiente cuadro.

	Persona con Discapacidad		Diversidad Funcional
<i>Definición</i>	Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (OMS 2006)		Se refiere a que cada miembro de la sociedad tiene unas determinadas capacidades, que deben ser gestionadas de modo que no se produzcan exclusiones o discriminaciones. (Federación de Asociaciones de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de Madrid)
<i>Origen</i>	OMS		FAMMA COCEMFE
<i>Propósito</i>	(re) construir el significado del término separando aspectos médicos de sociales.		Superar términos con carga ideológica. Responsabilizar a la sociedad e instituciones.
<i>Significado</i>	El modelo social pone el foco en la sociedad en cuanto debe otorgar las oportunidades de		Centrar la mirada en la diversidad humana sin etiquetas.

	participación e independencia de las personas con discapacidad.		
<i>Relación con el Medio</i>	La discapacidad se presenta en la interacción de la persona con el medio		La diversidad de aproximación al medio requiere un medio ampliamente flexible para no manifestar discriminación.

Es así como se presentan en el debate los conceptos, ahora bien, la oficialidad hasta hoy no concuerda en el cambio conceptual, más si es posible encontrar textos donde se utilizan como sinónimos.

2.3 Gobernanza para comprender a la persona con discapacidad como sujeto de derecho

En este apartado se ahondará en las ideas de Gobernanza por medio de Goffman y otros autores para dar cuenta de cómo esta idea pone sobre la mesa la necesidad de legislar equitativamente para todos los ciudadanos, ahora, ¿Quiénes son considerados ciudadanos? ¿existen limitaciones? El Estado tiene como misión el otorgar a la sociedad ciertas garantías de desarrollo y bienestar, por lo tanto, tiene un rol de alta policía en cuanto a la vigilancia del cumplimiento de lo establecido, utilizando una herramienta de control que sería la policía como institución o denominado según el texto como “baja policía” la cual tiene como misión el hacer cumplir los lineamientos establecidos por el Estado. Si nos centramos en la función de alta policía, existen diversas formas de entender el Estado, desde institución central para establecer el orden, hasta guardián del bienestar público. En el presente trabajo se planteará el concepto de biopolítica y como esta responde a la construcción de significados que rodean a la discapacidad, impactando la vida escolar de personas que presentan alguna discapacidad

2.3.1 Ideas principales sobre Biopolítica

Para comenzar, es necesario retomar las ideas de Foucault respecto al biopoder y como esto responde a una serie de cambios históricos y sociales que influenciaron la idea de gobernar sobre la vida y los cuerpos de las personas que habitan un espacio determinado “importante transformación de la razón gubernamental moderna” (Álvarez 2010). Toda esta idea ha sido influenciada por el liberalismo y el neoliberalismo, considerando la idea de influir en la vida de las personas a tal punto que determina que es lo que debiera construir y conseguir una persona para considerarse exitosa o parte activa y productiva para la comunidad. Es así que aparece la idea de considerar el cuerpo como una oportunidad de inversión, por lo tanto, se buscará nutrir el cuerpo de tal manera que se vuelva un elemento productivo y activo, tanto físicamente como académicamente, el invertir en educación, alimentación y autocuidado será considerado entonces para beneficio del Estado, en este sentido, la discapacidad se posiciona como un obstáculo, como un impedimento para la vida productiva considerando que esta construcción responde al modelo “Rehabilitador” de la discapacidad, es que el Estado y privados buscan formas de dar respuesta a las personas con discapacidad desde la mirada de la terapia, para así acercar a las personas con discapacidad a lo establecido como normal o saludable y así puedan “formar” parte de la mano de obra productiva del Estado. Mas quienes no logran obtener una respuesta se vuelven una “carga” para el mismo Estado, y es así donde las instituciones como internados salen a la luz o por otra parte la completa invisibilidad volviéndolos dependientes de terceros para toda la vida.

Foucault planteó que la modernidad se vale de 3 elementos básicos, los cuales representaron un cambio paradigmático, estos primero es el concepto de *gobierno*, es importante comprender que este término emana de la visión anterior para regir una sociedad, la cual es el de soberanía, tiene relación con cómo se maneja y distribuye el poder entre quien o quienes rigen un pueblo y sus habitantes. La diferencia entre estas dos formas de comprender

el poder se puede establecer de la siguiente manera. La soberanía centra el poder en una sola persona, manejando incluso su derecho a la vida, dominando sus hábitos, acciones, vestimenta, incluso su cuerpo y vida misma. Esto al pasar a la edad moderna y con ella el gobierno, se realizan cambios significativos, donde la finalidad última del mismo no es el dominio sobre el cuerpo y la vida, sino que en que ese cuerpo y esa vida tengan lo necesario para producir y progresar, manifestado como “bienestar” ahora el poder se centra no en la capacidad de vivir, sino que en la calidad de esa vida y el cuerpo no como objeto de poder, sino que como recurso humano para el progreso. En este sentido, la discapacidad en la soberanía era vista como un castigo divino a la familia la cual tendrían que cargar por generaciones, eran encerrados y negados, en cambio ya en el gobierno se busca “rehabilitar” para volverlo una persona lo más productiva posible y así “formar parte” de la sociedad activa.

La *gubernamentalidad* tiene relación con los dispositivos o instituciones que tiene el gobierno para dar orientación y seguimiento a las directrices de gobierno, Foucault lo define como las estrategias que se requieren para el ejercicio del poder tanto sobre otros como sobre si mismos, estas acciones tienen la característica de no ser coercitivas, ya que siempre en las relaciones de poder existen fuerzas que se ponen en juego, donde puede existir una resistencia, por lo tanto el sujeto tendrá cierta capacidad de disponer o resistir en lo que se pone en disputa dentro de la relación. Dentro de estas estrategias e instituciones se encuentran por ejemplo en México el DIF que busca proveer a las personas que lo requieran las herramientas necesarias, pero surge el problema que la visión desde donde se promueve este apoyo, es desde la necesidad de “curar” algo que no necesita cura más bien adaptaciones del medio y es ahí, el cambiar el foco de atención desde la persona que tiene una discapacidad a la estructura es lo que crea conflicto y resistencias.

Lo anterior lleva al concepto de *gobernar*, que entonces será el mismo ejercicio de llevar a cabo todo lo establecido anteriormente a partir de una

idea de gobierno, la cual responderá efectivamente a lo que se entenderá en un Estado moderno. Progreso y bienestar, esto está atravesado por relaciones de poder que pasan por lo político, por lo tanto, en sí mismo tiene un significado puro de lo que es gobernar, pero al estar administrado por sujetos con sistemas de creencias personales que podrían representar a una parte de la población, es donde las relaciones de poder se ponen en juego y esas decisiones podrían beneficiar a unos y perjudicar a otros, es por eso que los gobiernos deben ser paritarios, para que exista una representatividad de todas las formas de conducirse, ya sea indígenas, mujeres, comunidad LGBTIQ+, personas con discapacidad, etc. Así el poder esté balanceado, lo cual es muy difícil de lograr y es lo que ha hecho que en Latinoamérica existan muchas crisis, porque el poder se suele mantener de un lado de la balanza donde la hegemonía mantiene el control.

2.3.2 Gobernanza como equilibrio de poder

Ha surgido un nuevo debate respecto al concepto de Gobernanza, el cual inicia con la idea de las organizaciones sociales como la actual respuesta a la heterogeneidad de la sociedad actual. “el acto social y organizacional es uno de naturaleza política y opaca, en ocasiones estratégica. es un mundo de representaciones e interpretaciones, de máscaras y engaños necesarios y estratégicamente contruidos” (Goffman, 1981 en Arellano 2014) Lo que busca básicamente la Gobernanza es enfrentar fenómenos sociales desde una mirada empírica y realista, considerando a los actores directos, por lo tanto, buscando soluciones particulares a situaciones colectivas. “Uno de los aspectos más importantes que propone la gobernanza es la toma de decisiones compartida por el gobierno, organizaciones civiles y el mercado”. (Arellano 2014)

A lo anterior es posible entonces pensar que la paridad es una forma de gobernanza, en tanto representa las particularidades de cada sector de la

sociedad, en este caso particular, responder las demandas históricas que las personas con discapacidad han planteado a la agenda, la cual no ha sabido responder efectivamente por factores múltiples, desde lo económico, hasta lo paradigmático.

2.3.3 De la educación inclusiva a la convivencia escolar: una visión desde la política pública

Al debatir los argumentos anteriores, es necesario analizar cómo se materializa en la educación inclusiva ya que busca asegurar las herramientas y recursos para todos los niños y niñas asegurando el desarrollo integral, respetando su individualidad. Esto requiere de una visión amplia de lo que es primero el proceso de enseñanza, así como el proceso de aprendizaje, que se consideran procesos independientes ya que existen tantas formas de enseñar como de aprender y es responsabilidad del sistema educativo el saber organizar y programar metodologías eclécticas que den cuenta de esa misma visión.

En México a mediados del Siglo XIX comienza a considerarse la educación especial a nivel institucional, en los años 90's se realizan fuertes modificaciones, pero no se preparó a los profesionales que trabajarían directamente con niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de alguna discapacidad tanto permanente como transitoria, es así como la política pública tuvo la intención y la necesidad de responder a la agenda, pero no fue lo suficientemente metódica para realizar un tránsito consciente ya que como se mencionó anteriormente aún se estaba dentro del modelo Rehabilitador, el cual responsabilizaba a la persona con discapacidad de su capacidad de adaptación. Romero menciona: “la estructura del sistema educativo mexicano abona a la confusión, pues no proporciona condiciones institucionales óptimas para su desempeño.” (2013)

La dificultad principal del sistema educativo para enfrentar, legislar y realizar adecuaciones significativas es que aún se entiende que la medicina es la única forma de aproximarse al diagnóstico y que solo desde ahí es posible desarrollar las demás áreas de desarrollo.

Es importante comprender que el modelo actual respecto a la concepción de la persona con discapacidad considera que el ambiente es el que debe comprender y enfrentar la diversidad de manera positiva, no como una obligación o “favor” es por eso que la palabra “inclusión” queda pequeña para lo que se pretende que es la verdadera convivencia desde una mirada inclusiva, donde toda la política pública sea desde esa perspectiva y así se entenderá que la escuela requiere un equipo interdisciplinario para trabajar con TODOS los alumnos, ya que se entiende que todos somos igualmente diversos pero iguales ante la ley y el derecho a la educación de calidad.

La gobernanza parece la vía por la cual es posible transitar hacia la oportunidad de considerar los aspectos anteriormente considerados al momento de plantear una educación para todos y todas en igualdad de oportunidades de participación y desarrollo del potencial de aprendizaje sin discriminar origen, características personales, género, etc.

El gobierno de los cuerpos y formas de vida dentro de una sociedad está determinado por los significados que se construyen alrededor de las mismas formas de vida, al pensar en gobiernos hegemónicos con sistemas de creencias particulares, se vuelve importante debatir respecto al concepto de gobernanza como la forma de considerar realidades “otras” y formas de conducirse diversas, donde la heterogeneidad tenga un valor positivo dentro de la sociedad. Por otra parte, parece interesante como desde las mismas personas que viven cierta realidad como lo es la situación de discapacidad reformulan y cuestionan su forma de participar dándole importancia a la estructura social, cambiando el foco desde la carencia o la falta de la persona hacia las mismas características, pero de la política pública que

carece de amplitud y de respuesta amplia, parece la paridad una luz que difícilmente se llegará sin voluntad del poder hegemónico.

En cuanto a la educación inclusiva, queda como insuficiente para realidad social que se aspira a vivir para considerar un bienestar ya que hacía falta considerar a aquellos que por motivos antes expuestos no lo eran, es así como la Gobernanza permite abrir puertas de debate respecto a cómo formular y trabajar la agenda, ahora el desafío siempre será ser consecuente y que al bajar a metodologías la ley esta sea coherente con la misma realidad.

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO PLATAFORMA PARA LA (RE) CONFIGURACIÓN DE SIGNIFICADOS HACIA LA CAPACIDAD DE AGENCIA

En este capítulo se abordará la historia global y local de la educación inclusiva, así también una propuesta hacia las experiencias que permiten (re) configurar significados. (introducción y capítulo en desarrollo)

3.1 Inclusión educativa de personas con discapacidad. La historia de los no considerados

En este apartado se hará énfasis en la historicidad contextual respecto a cómo se ha entendido e implementado a nivel global y local la inclusión educativa de personas con discapacidad. Por medio de la descripción de las instituciones y tratados se busca comprender en primer lugar desde donde se mira al alumno con discapacidad y como se aborda desde lo técnico – pedagógico y así entregar un panorama de como desde la institucionalidad se dan las herramientas tanto a equipo pedagógico como a los mismos estudiantes.

3.1.1 De las Necesidades educativas especiales a las Barreras para el aprendizaje.

Desde que se entiende que las personas con discapacidad y otros grupos vulnerables son sujetos de derecho y deben tener la oportunidad de experimentar y desarrollarse en diferentes contextos, es que se requiere posicionar su interacción en esos espacios.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales surge como parte de los resultados del informe Warnock, a partir de la necesidad del secretario de educación del Reino Unido de convocar a una comisión de expertos desde 1974 y publicada finalmente el año 1978. En el año 1970 se había dado vigencia a la ley de educación para los “deficientes” lo cual incluía por primera vez a la educación a niños y niñas con discapacidad, haciéndoles parte de la educación especial, donde ninguno podía ser denominado como “no educable”

El informe Warnock establece que todo niño independiente de su condición tanto física como intelectual, es decir lo que hoy se denominaría “neuro normativo o neuro divergente” tienen procesos de aprendizaje que requieren una atención especial en algún punto de su carrera formativa. Es así que surge el concepto de *necesidad educativa especial*. Warnock:

Una necesidad educativa especial puede tomar formas muy diferentes. Puede haber necesidad de dotación de medios especiales para acceder al currículum, a través, por ejemplo, de equipos especiales o técnicas especiales de enseñanza; o necesidad de modificar el currículum, o puede haber necesidad de una atención particular a la estructura social y al clima emocional en el que se desarrolla la educación (1978, 3)

El concepto de NEE busca identificar que los estudiantes presentan requerimientos particulares derivados de algún diagnóstico tanto transitorio como permanente, aunque en su definición más genuina entiende que todos los estudiantes tienen

formas de acercarse a los conocimientos y procesar la información. Por lo tanto, se centra en las características que presentan los estudiantes para otorgar los recursos y ayudas necesarias para desarrollar sus potencialidades.

Al desarrollarse el concepto y así también los cambios de paradigma han llevado desde una mirada social radical la idea de que el concepto de NEE queda a deber respecto a lo que se vive en las aulas, puesto que independiente de que exista o no un diagnóstico, las personas somos diversas de manera intrínseca. Es así que se quita la mirada al diagnóstico o al estudiante en sí mismo. Y surge la necesidad de superar el concepto apareciendo Barreras para el aprendizaje y la participación este concepto es definido por Ainscow y

Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth y Ainscow, 2000: 8) lo que busca esta nueva definición es terminar con la idea de que existen dos tipos de educación o de educandos, pretende unificar el sentido formativo y emancipador de la educación independiente de las características de los alumnos y centrando la atención en los recursos necesarios para lograr tal formación y desarrollo hacia una emancipación y autonomía de todos los estudiantes, se centra en los elementos metodológicos, materiales y profesionales necesarios para dar respuesta a las necesidades particulares de los estudiantes.

A nivel formal dentro de la educación Nacional mexicana, la secretaría de educación ha definido las Barreras para el aprendizaje y la participación como:

El concepto barreras para el aprendizaje y la participación es utilizado para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas – en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas– para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. (SEP, 2006, p.18 en Covarrubias, P. 2019, p. 140)

Las barreras que contempla la SEP devienen de un amplio análisis de diferentes autores que presentan sus propias categorías. Para efectos de la educación nacional mexicana, se presentan las barreras actitudinales, físicas arquitectónicas, metodológicas, organizativas, sociales (Educación especial SEP, 2020). Las Barreras actitudinales responde a factores valóricos y éticos, donde las predisposiciones frente grupos vulnerables pudiera poner en predicamento la presencia y participación de estudiantes, por ejemplo situaciones de diferencias culturales, migración, etc. Las barreras físicas y arquitectónicas responden a todo lo que permita acceder a un edificio y sus espacios internos independiente de las características personales de los ocupantes, las barreras metodológicas surgen cuando no existe una flexibilidad ni la consideración de procesos y accesos diferentes de información dentro de los planes y programas, así como materiales. Las Barreras organizativas tienen relación con los canales de comunicación que establecen tanto a nivel interno los establecimientos educacionales como con su comunidad, oportunidad de establecer redes de apoyo y que todos los participantes tengan acceso expedito a las informaciones. Las barreras sociales responde a todo aquello que el estudiante vive y atraviesa dentro de su contexto cercano familiar y comunitario, diferencias culturales, lingüísticas, comunicativas y de acceso a espacios comunitarios y públicos, etc.

Bajo esta mirada, se contempla el contexto como centro del análisis y no las características particulares de ciertos estudiantes, entendiendo que existen múltiples factores que atraviesan el proceso educativo, entendiendo la educación no solo en carácter académico, sino que en la conformación de comunidad. Es así que la comunidad educativa se puede describir en 3 contextos, el Aula como espacio formativo, relacional y académico, la escuela como espacio administrador y mediador de recursos tanto materiales como humanos profesionales y en tercer lugar el contexto sociofamiliar que contempla todos esos espacios donde los niños se desarrollan y adquieren experiencias significativas tanto favorecedor como desafiantes. (grupos religiosos, deportivos, familia nuclear y extendida, etc)

Cuando se comprende la visión actual sobre los elementos que inciden en el proceso educativo, es cuando las responsabilidades no solo se centran en el estudiante y sus características, sino que en todos los actores que participan del mismo, en este sentido, el docente como mediador y guía de los procesos aparece como una figura si bien no central, si de comunicación y constante evaluación de factores que propician de barreras para el aprendizaje y la participación, saliendo de los diagnósticos y de la mirada médica de la discapacidad, sino que desde una visión contextual, que contempla como barreras elementos que exceden al estudiante, pero que sin lugar a dudas lo atraviesan y posicionan en una situación de desventaja o vulnerabilidad.

3.1.2 Historia Global sobre la educación inclusiva

La educación inclusiva es la educación basada en el paradigma de “educación para todos”, sus inicios se remontan al año 1839 cuando Jean Itard, médico francés quién fue pionero en la educación especial crea la primera escuela dedicada a la educación de personas “retardadas” (término utilizado en la época), Itard en Héral (2007) a partir de sus estudios define la inteligencia humana en relación con la educación:

Si consideramos la inteligencia humana en el período de la primera infancia, el hombre no parece destacar por encima del nivel de los otros animales. Todas sus facultades intelectuales están estrictamente confinadas al estrecho círculo de sus necesidades corporales. Todas las operaciones de su mente se realizan a partir de sí mismo. La educación tiene entonces que moldearlas y aplicarlas a su instrucción, lo que significa un nuevo orden de cosas que no están conectadas a sus primeras necesidades. Esta es la fuente de todo conocimiento, de todo progreso mental, y de las creaciones de los genios más sublimes. Cualquier grado de probabilidad se basa en esta idea, yo únicamente lo repito aquí como el punto de partida del camino hacia la realización de su fin último (1801).

Diez años después en 1849 Jean Itard es nombrado profesor de la escuela para niños “anormales de Boston, para luego en 1867 fuera fundada la escuela nacional para personas sordas, esto para dar

respuesta a las necesidades educativas de las personas con alguna discapacidad, iniciándose formalmente la historia de la educación especial.

En 1922 se funda en Madrid la “escuela central de anormales”, el primer colegio de educación especial público para personas con discapacidad intelectual, para luego en 1948 se establezca la declaración universal de los derechos humanos, donde asume que las personas con discapacidad tienen derecho y son iguales ante la ley. En 1957 Frampton y Grand realizan la educación de los impedidos. En esta plantean desde el punto de vista médico a partir de 1950, se generaliza el término impedido que implica el efecto de una situación mental o física más bien que el de una enfermedad, deformidad u otra marcada desviación”. En 1968 la Unesco define el dominio de la educación especial y se hace un llamado a los gobiernos sobre la igualdad de oportunidades para acceder a la educación y para la integración de todos los ciudadanos en la vida económica y social. En 1988 se celebra en Jerusalén la asamblea internacional protectora de deficientes mentales. El 20 de diciembre de 1970 se proclaman los derechos del deficiente mental para en 1975 se estableció la declaración de salamanca, donde se establece que todas las escuelas deben acoger a todos los niños sin importar su condición personal, social o cultural. Este año también la ONU realiza su declaración sobre los derechos de los impedidos, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de estas personas y de asegurar su bienestar y rehabilitación. En 1981 Miguel Toledo González revisa la historia de la atención a la persona “diferente” para llegar a lo que llama “la era de la normalización” y algunas líneas generales para la ejecución de un plan de normalización- integración escolar. en 1990 se realiza la conferencia internacional de Jomtiem (Tailandia) sobre educación para todos, al año siguiente se crean los centros de orientación para la integración educativa (COIE) para informar y sensibilizar sobre la integración educativa, proporcionar alternativas para integrar de

manera óptima a los alumnos con “requerimientos de educación especial”, al siguiente año 1992, se promulga la ley general de educación en el artículo 41 señala que la educación especial proporcionará la integración de los alumnos con discapacidad en escuelas de educación regular por medio de metodologías, técnicas y materiales específicos.

3.1.2.1 Inclusión la historia en México

Previo al concepto de inclusión, a fines de la década de los 70's se establece la Dirección General de Educación Especial, la cual buscaba orientar y formar profesionales especializados en las áreas de discapacidad intelectual, trastornos de audición y lenguaje, trastornos motores y visuales. Así como establecer una vigilancia al sistema federal.

En los años 80's existieron dos modalidades de intervención, las cuales eran denominados “indispensables y complementarios” los primeros eran centros de intervención temprana, de capacitación y escuelas de educación especial, los cuales trabajaban de manera independiente ya que estos alumnos no participaban de la educación regular, sino que asistían a estos espacios para recibir los apoyos y ayudas necesarias para su desarrollo personal y académico. En los centros complementarios asistían estudiantes que, si bien participaban en la educación básica regular, requerían apoyos extraordinarios para poder responder a las demandas del mismo sistema, esto a partir de la intervención psicopedagógica, por lo tanto, se atendían diagnósticos como dislexia, problemas de aprendizaje, problemas conductuales, etc. Todo lo que pudiera eventualmente sugerir un determinado logro para superar la dificultad y prescindir de este servicio.

La inclusión de personas con discapacidad en México surge en 1993 a partir de la promulgación del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, la cual contempla una serie de aspectos pedagógicos, desde supervisión y apoyo profesional como evaluación y reformulación de

metodologías pedagógicas, así como aspectos académicos específicos como los procesos lectoescritores en la educación básica, con esto se buscaba “combatir la discriminación, la segregación y el etiquetaje derivado de la atención a las niñas y niños con discapacidad” (Jiménez, W. Jiménez, E, Barrera, M. y cols. 2015) y para ellos era necesario un cambio estructural y metodológico.

A lo anterior y tras llegar a acuerdos con sindicatos de docentes y cambios legales se instaura la modalidad de integración educativa. En 1994 se realiza la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad, al siguiente año la investigación de García et al demuestra un bajo avance en la modalidad instaurada por lo cual se crea el programa de desarrollo educativo con una filosofía integradora la cual procura el bienestar e incorpora el desarrollo de las personas con discapacidad, luego en 1997 ocurre una reorientación de los servicios de educación especial CAPEC y CREE, así también se incorpora la asignatura de necesidades educativas especiales en los planes de estudio de las licenciaturas en educación primaria. A nivel internacional, en 1998 se direcciona hacia el paradigma de vida independiente, la cual considera a las personas con discapacidad como ciudadano con derecho a recibir servicios en ambientes naturales en los que se desarrollan sus pares.

En el año 2001 se crea el programa nacional de educación donde su objetivo principal a nivel estratégico es el alcanzar la justicia educativa y la equidad, el siguiente año el programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración, el cual fue elaborado en conjunto con la secretaria de educación pública y la oficina de representación para la promoción e integración social de personas con discapacidad de la presidencia de la república. En el 2004 se realiza una reforma a los planes y programas de estudio de la educación especial al programa nacional para la transformación y fortalecimiento académico en el marco del programa nacional para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales, cuatro años más tarde en 2008 se establece la convención

internacional de los derechos de las personas con discapacidad, en 2011 se realiza una reforma al artículo 1° donde menciona que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Para el año 2013 la SEP establece el programa nacional de fortalecimiento de educación especial e inclusión educativa, donde su operación implicó la visibilización del tema para el



sistema educativo y representó una merma significativa en el presupuesto asignado a los subprogramas que lo componen, ya en el año 2016 la investigación de Romero demuestra que las escuelas requieren de apoyo psicopedagógico y cuanto a la evaluación diferenciada.

2.1.2.3 Instituciones dedicadas a la inclusión y su historia en México

Como se menciona anteriormente, en México a partir del año 1993 se ponen en marcha una serie de dispositivos institucionales de apoyo a la educación básica para responder a necesidades de estudiantes con necesidades educativas especiales en los diferentes niveles, desde maternal, hasta preparatoria. Aunque en el documento se pone énfasis en los niveles de preescolar y primaria.

En 1965 a partir de la necesidad de responder a la diversidad escolar en el nivel de preescolar se formaliza el servicio de Educación Especial el cual más se transforma en CAPEP donde se llevaba a cabo el “laboratorio de

psicotecnia de preescolar”, luego en 1968 se instaura un programa de capacitación para educadores y pasa a llamarse “Laboratorio de psicología” USAER es una institución de la dirección de educación especial a nivel Estatal, se dedica a proporcionar apoyo multidisciplinario a estudiantes en etapa de educación básica así también a la escuela y comunidad educativa. A nivel operativo, el equipo apoya a escuelas de educación regular con el número de estudiantes que requieran apoyo sin un mínimo o un máximo de ellos, más si uno de los estudiantes responde adecuadamente a la intervención y logra con las adecuaciones pertinentes participar en las actividades escolares, los apoyos son retirados y destinados a quien lo requiera. Es así como los apoyos son directamente otorgados a los docentes y comunidades educativa (directivos, padres de familia, etc.) y al mismo estudiante. USAER apoya en las adecuaciones curriculares, otorga oportunidades de sensibilización de la comunidad, así como en su desarrollo, realiza evaluaciones psicopedagógicas, asesorías docentes en lo técnico pedagógico. Con las familias busca informar sobre las posibilidades de apoyo externo que se ofrecen, así como la vinculación en el trabajo de sensibilización. Al depender de cada Estado, el servicio varía alrededor de la república según los recursos de cada uno de ellos.

El CAM surge desde el Estado Federal, pero depende en cada Estado de la dependencia de Educación Especial o de la Supervisión de Educación Especial en cuanto a lo técnico y administrativo como uno de los cambios propuestos en 1993 y en su reestructuración de ser servicios indispensables de educación especial, pasaron a ser los Centros de Atención Múltiple. Este dispositivo se dedica a entregar apoyo escolarizado a los estudiantes con el propósito de reducir las barreras de aprendizaje y participación en los diferentes escenarios de la vida cotidiana, por lo tanto, cuentan con profesionales para la atención desde la educación inicial, hasta equipos de la preparación para el trabajo. El servicio está destinado para estudiantes con barreras significativas de aprendizaje y desarrollo, por lo tanto, trabajan en sus propias dependencias las habilidades necesarias para su

intervención por medio de adecuaciones pertinentes e individualizadas donde el trabajo será individual o grupal, dependiendo de los requerimientos así también el tiempo de estancia y la periodicidad semanal.

3.2 *Experiencia docente y (re) configuración de significados*

Como se ha mencionado anteriormente, se comprende la construcción de significado y por lo tanto se configura una región simbólica cuando se observa el proceso de simbolización que realiza el sujeto y le permite establecer ciertas verdades respecto a elementos de la realidad a la cual se ve expuesto o de la cual tiene cierta experiencia. Al presentarse como un proceso se determina que es una construcción dinámica ya que entendemos proceso como una serie de eventos que propician un entendimiento respecto a los aspectos de la realidad.

Para poder delimitar el entendimiento sobre la construcción sobre discapacidad que se configura en el sujeto, se establecerá un espacio determinado donde se pone en juego el proceso de significación, como se mencionó anteriormente es necesario situar el proceso para poder establecer los parámetros que la cruzan y la media.

3.3 *Docente y capacidad de agencia*

En este apartado se aborda el tránsito desde el individuo hacia la construcción de un sujeto con capacidad de agencia dentro del contexto escolar inclusivo.

3.3.1 La ruta del sujeto

Para comprender este tránsito es importante hacer el recorrido de cómo el sujeto entendido como parte de una colectividad que comparte una región simbólica respecto a un aspecto de la vida cotidiana, se construye como agente activa y conscientemente participante de su realidad con la finalidad de transformarla.

La construcción de agencia para esta investigación se entiende desde los aportes de diferentes autores, en primer lugar, Weber al romper con el estructuralismo comienza a comprender al “sujeto histórico” el cual se dirige a partir de una acción social, en ella existe un sentido “mentado” como menciona el autor “es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (2004, P. 5), por lo tanto, el sentido mentado será aquel que responde a un caso histórico, un hecho existente, donde sus límites son las conductas meramente reactivas. Estas acciones sociales con sentido según el autor son las que permiten realizar interpretaciones con fines racionalmente orientados, transformándose en evidencia para una interpretación intelectual la cual tiene un carácter unívoco, ya que es la experiencia de un sujeto en particular en relación con las acciones sociales. Es en este punto donde desde Bourdieu es posible comprender el hábitus como:

...sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones... objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (2007, p. 86)

Lo anterior posiciona la visión de la acción como un sistema que se utiliza bajo ciertos consensos sociales, parámetros que tal acción sea considerada “apropiada” las cuales, si bien están mediadas por estas convenciones, también permiten la discusión para modificar las mismas, es cuando se menciona “estructuras estructurantes”, es decir, acciones “estructuras” que modifican la misma. Estas disposiciones propician un esquema de obrar, lo cual tiene que ver con un potencial de acción, una posibilidad de realizar una acción mentada por una finalidad consciente que tiene una proyección en otros. Es aquí donde la posibilidad de un potencial de acción con sentido mentado tiene relevancia cuando se realiza una reflexión profunda de la realidad, es así como el problematizar la realidad, para la construcción de agencia es necesaria la reflexión y el despertar de conciencia frente a una situación del contexto social del agente, en este sentido las subjetividades y los significados construidos en lo colectivo mantienen una relación porosa. La cual fluye dentro de la misma estructura lo que puede llevar de una transformación individual a cambios de conducta en lo colectivo. Zemelman menciona “abordar lo que significa construir, en tanto capacidad de los sujetos, pero también comprender el significado social de lo que representa lo construido”. (2010, p. 356) dentro de este parámetro se encuentra también la teoría de la agencia de Giddens la cual viene a cerrar los elementos fundamentales en los cuales se cimienta esta investigación, El autor establece características que forman al agente, como son la motivación de la cual menciona “motivación denota más un potencial de acción que el modo en que el agente lleva adelante una acción inveteradamente” (1995, p. 44) este potencial de acción se relaciona con la capacidad de planificar o racionalizar una acción, alejándose de lo instintivo o involuntario. Goffman menciona: “Las actuaciones legítimas de la vida cotidiana no son “actuadas” o “escenificadas”, en el sentido de que el actuante sabe de antemano lo que va a hacer y por el efecto que ello tenga” (1997, p. 84)

A partir de esto la mirada se centra en la capacidad de agencia que tenga al momento de su actuación sobre todo pensándolo desde el rol docente ya que una de las características del agente para Giddens es el poder, el agente tiene la capacidad de actuar porque tiene poder para hacerlo, la voluntad. Por lo tanto, un agente es un sujeto con ciertas competencias que le permiten dar cuenta de sus propios actos ya que estos están encaminados hacia alguna finalidad preestablecida. En el caso de esta investigación está ligada a la visibilización de la realidad como diversa e inclusiva específicamente cuando se trata de la participación de alumnos con discapacidad en las diferentes actividades formativas.

3.3.2 ¿Qué es la capacidad?

Para llegar al concepto de capacidad, es necesario comenzar por establecer la base sobre la cual se construye, es así que el economista Amartya Sen presenta en primer lugar buscando establecer un parámetro para determinar el bienestar humano, toma el enfoque de la libertad sustantiva, la cual botero menciona como “resalta la deliberación sobre lo que es valioso para el ciudadano y busca su consecución fáctica” (2015, p.59) es decir, la posibilidad de alcanzar estados de vida deseados a partir de lo que se considera valioso. Urquijo menciona que “La capacidad refleja la libertad con que cuenta una persona para llevar un tipo de vida u otra.” (2014, p. 72) Esto supone entonces que para tener una capacidad esta lleva consigo la libertad de ejercer esa capacidad, en definitiva, la capacidad sería la objetivación de la libertad ejercida por el individuo para tomar las decisiones pertinentes y consecuentes con la vida que desea construir a partir de parámetros morales y personales que reflejen ese tipo de vida que desea llevar. Por otra parte, Nussbaum lo define como “un mecanismo teórico normativo para garantizar condiciones de bienestar y justicia”.

Es así como se consideran dos aspectos según el autor, en cuanto a la libertad. La primera como medio para el desarrollo social, es decir, como herramienta metodológica, es decir a mayor libertad, mayor oportunidad de perseguir objetivos. Por otra parte, la que lo determina como fin para el desarrollo en tanto condiciones de libertad que disfruta una comunidad la cual garantiza su calidad de vida, por lo tanto, atribuye importancia al proceso de elección como tal. El enfoque de las capacidades también propone que la capacidad no es solitaria, sino que existe un conjunto de capacidades entendida en un conjunto, Se:

Es posible concebir el modo de vida conseguido por una persona como una combinación de «realizaciones» o bien de «haceres y estares». [...] La capacidad de una persona se representa por el conjunto de los grupos de n realizaciones de entre los que la persona puede elegir cualquier grupo de n elementos. El «conjunto de capacidades» representa, pues, la libertad real de elección que una persona tiene entre los modos de vida que puede llevar (1998, p. 112 - 113)

La forma en la que estas acciones se materializan en la realidad del individuo, es decir, cuando las pone en juego Sen las llama “funcionamientos” y presenta dos tipos, la primera tiene relación con acciones cotidianas aprendidas hasta el punto de la automatización, se vuelven parte de la rutina diaria para la existencia y participación básica como por ejemplo la alimentación, leer, etc. Por otra parte, están los

funcionamientos complejos, que se traducen en acciones que propician la realización personal de una meta moral, espiritual o profesional como sería por ejemplo ser feliz.

Ante esto, la función del Estado es de promover políticas públicas encaminadas a ofrecer condiciones de bienestar a “perseguir”, es decir, tener una condición de vida “ideal” a la cual tener acceso por medio de la participación del individuo entendida como “miembro activo de la sociedad que participa en procesos económicos, políticos y sociales en función de sus libertades” (2015, p. 61)

3.3.3 Agencia con miras hacia la construcción de significados del docente.

Si la capacidad como se menciona en el apartado anterior, tiene relación con las posibilidades que tiene el individuo de tomar decisiones respecto a su forma de ver y significar el bienestar, la pregunta que sigue sería ¿Cómo este individuo se transforma en un sujeto agente?

Esta pregunta tiene relación con la teoría de Giddens respecto a cómo entiende la acción social y la agencia. Desde un enfoque estructuralista menciona que la construcción de la sociedad y las leyes son lo mismo, es decir, posiciona la teoría de la estructuración para establecer reglas que rigen en la sociedad, estas reglas las portan los sujetos en su pensamiento, son las que rigen las interacciones sociales que nos estructuran. Estas reglas se forman a partir de los significados que se construyen a nivel global y local respecto a un fenómeno o suceso social, es así que se formulan ciertas reglas que responden a lo anterior, por lo tanto, las estructuras nos preceden. Lo anterior también desde esta mirada supone que el sujeto estructurado toma las reglas establecidas por los mismos sujetos, reglas sedimentadas en la historia, es así que, la estructura es estructurada por los mismos sujetos y así también van cambiando las reglas de interacción.

Giddens lo menciona así: “...Estructura se puede conceptualizar abstractamente como elementos normativos y códigos de significación: dos aspectos de reglas...” (2011, p. 32) lo que implica el arraigo que tiene el sujeto y compromiso tácito con dichas reglas, estas ideas vienen desde los aportes de Goffman “las actitudes, creencias y emociones «verdaderas» o «reales» del individuo pueden ser descubiertas solo de manera indirecta, a través de sus confesiones o de lo que parece ser conducta expresiva involuntaria” (1997, p. 14) es aquí donde es posible verificar en la realidad cual es el sistema de creencias por el cual se moviliza el sujeto, en este caso, el docente en el aula en un contexto inclusivo.

Al momento en que el sujeto caracterizado anteriormente se enfrenta a la realidad por medio de las interacciones es que aparece una capacidad de cambio, lo que Giddens llama *copresencia* lo cual es se puede explicar cuando una situación “afecta” o se percibe como cercano, cuando eso ocurre es porque existe la *copresencia*. Goffman también lo desarrolla, pero con el nombre de *encuentro* “Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua el término «encuentro» (*encounter*) serviría para los mismos fines” (1997, p. 27) el autor menciona que este *encuentro* y así también lo comparte Giddens, ocurren gracias y en medio de un tiempo y espacio, donde la *sede* será el espacio de interacción la cual en este caso está representada por la escuela y la *regionalización de la sede* está dada por las reglas por ende cambian según la función que cumple la sede, lo anterior tiene relación con cómo las reglas de la sede cambian según el espacio tiempo, es así como la escuela hoy, en un contexto inclusivo lo cual no era posible pensarlo en otro tiempo, es posible regionalizarlo como el espacio tiempo que permite visibilizar al sujeto/docente con capacidad de agencia ya que las regiones no son una fachada, los agentes pueden transformarlas.

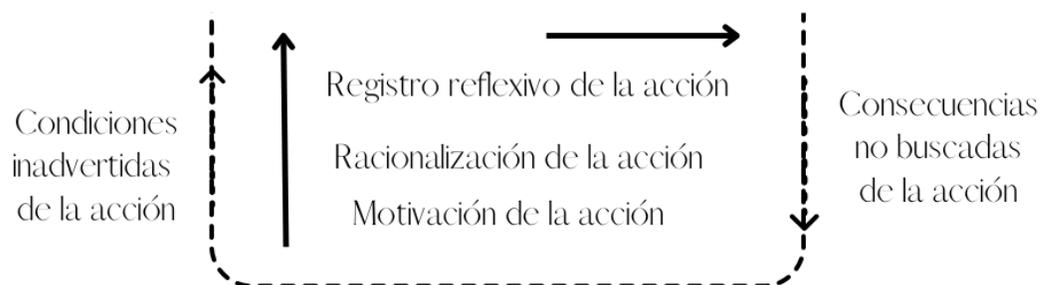


Figura Giddens 1997

Llevando a este sujeto situado en un tiempo y espacio determinado, el cual se conduce por medio de ciertas reglas establecidas y dinamizadas por las regularidades sociales, surge el entendido de que si este sujeto tiene la capacidad de transformar esas reglas y por lo tanto trastocar el sistema de creencias, es que es necesario establecer de que esa transformación no es arbitraria ni antojadiza, sino que proviene de una experiencia que permite una reflexión interna y personal, la cual lo lleva a tomar ciertas medidas de acción, a esto Mc Laren desde la mirada de Freire menciona la capacidad crítica en el quehacer docente, donde la realidad se superpone a las creencias abriendo un espacio a la reflexión del mismo quehacer y por medio del cual es posible esta transformación mencionada. Mc Laren menciona “Consecuentemente, los agentes sociales nunca pierden su capacidad de sufrimiento o su determinación para estar efectuando la transformación social” (1998, p. 25) esto se relaciona con esa “afecta” que se menciona anteriormente, cuando un evento “afecta” se transforma en una experiencia que lleva al sujeto a realizar una reflexión que se traduce en una (re) significación del evento o vivencia donde consecuentemente habrán cambios en las acciones realizadas por el agente para responder a esa nueva versión de la creencia.

Ante lo anterior, Touraine propone un sujeto que primero tiene una relación consigo mismo, la cual le permite construir sistemas de creencias con base a significados que se capturan tanto de la construcción global, pero que se

permea ante las experiencias en la cotidianidad del sujeto, dándole un sentido local a esa misma creencia y por lo tanto sus acciones estarán dirigidas y mediadas por los significados construidos y los sistemas de creencias que de ello derivan. “Es más urgente y difícil hoy buscar la presencia del sujeto en las relaciones más *próximas* y no solamente en las más colectivas ni en las más organizadas” (2007, p. 173) pero lo importante es que no se queda en lo individual, sino que el sujeto existe en tanto pertenece o se relaciona con otros y con su historia local y global. “El sujeto existe realmente cuando es capaz de vivir la tensión entre la pertenencia a grupos y a una historia y la conciencia de sí” (2007, p. 173) es por esto que al pensar en el docente como sujeto activo dentro de su espacio cotidiano y frente a una realidad particular como lo es la inclusión educativa, lo puede llevar a una reflexión interna que le permita llegar a ese sentido de pertenencia que se traduce en el compromiso de dar respuesta a las necesidades tanto académicas como formativas de los estudiantes integrados y por tanto generando dinámicas en el aula que invitan al grupo a sentir la pertenencia a esas dinámicas dando cuenta así de la capacidad de agencia que tiene el maestro como mediador y propiciador de dinámicas inclusivas. Touraine menciona “ El sujeto es el movimiento con el que buscamos nuestro camino hacia nosotros mismos a través del desorden y la confusión de las situaciones sociales, de las ideologías y de los discursos” (2007, p. 173) por situaciones sociales se pondrán las experiencias que vive el sujeto, en este caso el docente, en tanto se relaciona con el trabajo y las relaciones que se establecen en contextos inclusivos, las ideologías se pueden entender como todos los sistemas de creencias construidos y las (re) configuraciones de significados que se van hilando por medio de las mismas experiencias y los discursos como la interpretación tanto verbal como en la acción misma del sujeto siendo esta consecuencia directa de lo anterior.

Así es posible comprender agencia como las posibilidades personales y contextuales de generar acciones que propicien cambios que favorezcan en

primer lugar el bienestar personal para luego generar acciones a nivel local, con base en los discursos globales y a su relación e interpretación que el mismo agente construye, esto requiere tomar un posicionamiento activo respecto a un fenómeno o un hecho social que se vive de manera cotidiana y cercana, en este caso a la discapacidad, dando paso a ciertas acciones que vayan en contra la desigualdad, así como para la visibilización de las personas con discapacidad como sujetos de derecho en tanto se les otorgan oportunidades reales de participación y colaboración, así también por medio del establecimiento de dinámicas dentro de aula, se propicien relaciones horizontales, de respeto e inclusión con los demás alumnos, pasando de una inclusión meramente académica, a una inclusión social, colectiva.

Para la construcción de agencia es necesaria la reflexión y el despertar de conciencia frente a una situación del contexto social del sujeto/agente, en este sentido las subjetividades y los significados construidos en lo colectivo tendrán un impacto en la medida que haya un genuino despertar y una transformación individual que genere cambios de conducta en lo colectivo.

CAPÍTULO 4. LOS SIGNIFICADOS Y (RE) CONFIGURACIONES

En este capítulo se expondrá la metodología utilizada dentro de la investigación la cual responderá al enfoque o tradición de las necesidades de la misma. Se expondrán las etapas, técnicas e instrumentos a utilizar para la recolección de los datos y su posterior análisis e interpretación. Por otra parte, se expondrá el contexto situación de la investigación y las narrativas emanadas de los colaboradores respecto a sus experiencias de las cuales se extraen los significados construidos y sus (re) configuraciones para así responder a las preguntas de investigación y develar la capacidad de agencia de los mismos.

4.1 Metodología para el abordaje del problema educativo regional “significados sobre discapacidad”

Esta investigación se encuentra dentro del plano epistémico Interpretativo, donde el objetivo es acercarse a un contexto específico y analizar una situación social concreta. Como menciona Sandín (2006. p, 55) El enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y del mundo desde una perspectiva cultural e histórica. Lo cual le da el carácter

contextual que busca la investigación para dar respuesta al fenómeno específico.

Para lograr interpretar los recursos semióticos que construyen el significado respecto a la discapacidad se utilizará la Hermenéutica comprendida desde Weber como la interpretación de la acción social, esta entendida por el autor como “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo”. (2004, p. 5) por lo tanto los significados a interpretar se verán reflejados en las acciones realizadas por los sujetos y así de esta manera analizar si estas están dirigida a potenciar la capacidad de agencia.

Para la metodología de análisis se utilizará la multimodalidad como la forma de acceder a los recursos semióticos que permitan identificar los significados que, de ellos de deriva, así también la narrativa será un elemento fundamental para recuperar las reflexiones que emerjan respecto al ejercicio docente y su capacidad de agencia.

Para la realización de esta investigación se utilizará el método estudio de caso entendido como “focalización en uno o cada caso singular. Se dice que no es el conjunto de los procedimientos metodológicos seguidos, sino la especificidad de un objeto de estudio” (Gundermann, H. 2013, p. 235) Entonces en esta investigación el estudio de caso se centrará en los significados y las particularidades que presente cada docente en sus narrativas y recursos semióticos. También se utilizará el método narrativo – visual como menciona Bach (2007) citado en López, M. et al, (2016) “la indagación narrativo-visual es un proceso en el cual los/as investigadores y los/as sujetos participantes exploran y elaboran visual y narrativamente significados sobre una experiencia determinada. Lo anterior ayudará a responder las preguntas de investigación.

Las técnicas que se utilizarán responden a la necesidad de acceder a las experiencias docentes respecto a la convivencia con la diversidad en el aula desde la perspectiva de la discapacidad, por lo tanto, se utilizará la narrativa

desde un espectro amplio, considerando tanto la oralidad, como la utilización de diferentes recursos semióticos, como son imágenes, dibujos, símbolos, colores, distribución, etc. En este sentido la narrativa será comprendida como «una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos, tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes lo viven» (Chase, 2015: 59 en Sancho, 2020, p. 369).

Para dar respuesta entonces a la investigación se utilizará la fotografía y la narrativa personal propuesta por Roberts (2011) donde las imágenes complementan como otro recurso semiótico más la construcción de significados, en concreto se traduce en fotografía participativa y la entrevista. la fotografía participativa por medio de foto – voz, pretende obtener por medio de recursos semióticos multimodales significados respecto a la discapacidad construido por los docentes, utilizando tanto imágenes, como la narración de la experiencia, la entrevista permitirá ahondar en detalles identificados y complementar lo expuesto, así también otorgar la oportunidad de realizar reflexiones respecto a su experiencia dentro de la investigación misma. Todo lo anterior permitirá realizar un análisis multimodal de los recursos y de esa manera determinar los significados construidos. Para luego dar paso a la realización de un análisis que permita develar acciones organizativas que respondan a la capacidad de agencia de los docentes.

- Los participantes son 6 docentes de diferentes secciones del establecimiento.
- Docentes de sexo indistinto
- Con al menos 2 años de experiencia en aula regular con presencia de alumnos con discapacidad.
- Pertenecientes al plantel de JV school ubicado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Etapas y procesos de la investigación

Las etapas de la investigación se dividen en 3 momentos. El primero es el acercamiento, el cual tiene dos acepciones 1. Teórica, en la cual existe un *acercamiento* a la literatura que dará sustento a la investigación la cual ocurre a lo largo del proceso y el 2. Contextual este hace referencia al acercamiento a las instituciones, docentes y grupos con quienes se trabajará ya que, si bien los sujetos serán los docentes, es necesario observar situaciones de aula real, esto ocurre al comienzo del proceso de investigación. Un segundo momento es el de *Acopio* donde se utilizarán las técnicas de recopilación de información, *Taller*, fotografía participativa y narrativa personal para finalizar con entrevistas.

Para realizar el análisis multimodal a partir de la LSF se tomaron los carteles realizados por los estudiantes y se establecieron en primer lugar los elementos que pertenecen a cada metafunción ideacional, interpersonal y textual que para efectos de esta investigación se llamarán de la siguiente manera:

- Ideacional  Configuración de significado
- Interpersonal  Intercambio de Significado
- Textual  Tejido multimodal

Luego se da paso a la determinación del género según el propósito que cumplen los carteles e identificar las diferentes relaciones que se establecen entre los recursos semióticos para determinar los significados que de ellos se derivan, luego se da paso a la interpretación de los mismos a través del establecimiento de relaciones y de significados que poseen para dar paso a la extracción de la experiencia.

Género	Ideacional	Interpersonal	Textual
Macro Género	Cartel	Expresa / Apela Experiencia/ Vinculación /Agencia	Lenguaje visual y escrito

Expresivo	¿Quiénes están representados? ¿Expectativa, experiencia o agencia?	¿Cómo se relacionan? Expresa o apela ¿Qué? ¿Quién? ¿a Quién?	Cuáles son los recursos utilizados Como se relacionan los diferentes recursos para expresar la idea completa.
-----------	---	--	--

Figura 2. Metodología

Para organizar los elementos que componen cada metafunción se utilizaron preguntas orientadoras que determinan el criterio a seguir según los elementos encontrados.

Objetivo de la pregunta	Pregunta	Material / elemento
Elementos de la estructura central.	¿Cuáles son los elementos centrales del género en el texto?	Fotografías, dibujos, palabras, colores, marcos.
Interpretación de la estructura.	¿Qué entrega la diagramación?	Ubicación de elementos centrales y periféricos.
Metafunción Interpersonal (intercambio de significados)	¿Qué aporta específicamente cada elemento?	Significados que aporta cada elemento
Metafunción ideacional (construcción del conocimiento)	¿Qué relaciones se establecen dentro de cada elemento central?	Nexos entre los elementos
Metafunción Textual (tejido multimodal)	¿Qué significado construye el modo?	Significado que se construye a partir de las relaciones entre los elementos

Figura 3. Preguntas para identificación de elementos por metafunción

A partir de esto se establecieron dentro de los carteles los elementos constituyentes de cada metafunción y se establecen las relaciones entre los diferentes recursos. (Ver anexo 5)

El tercer momento es el *Cruce* donde al tener todos los elementos teóricos y de trabajo de campo se realiza el análisis multimodal de todos los recursos semióticos obtenidos por medio de las técnicas mencionadas e interpretación de los datos que dará como resultado los significados construidos por los docentes respecto a la discapacidad así también se podrá develar la capacidad de agencia de los docentes. Por último, se encuentra el *cierre* el cual comienza con la redacción de conclusiones, oportunidades y recomendaciones que surjan a partir de todo lo anteriormente mencionado con esto se da fin a la investigación y se dará propuestas para darle continuidad.

4.2 Contexto situación del problema de investigación

El colegio José Vasconcelos es una institución de educación básica ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapa. México. En un comienzo, la institución pertenecía a una fundación cristiana, el año 2015 se realiza un traspaso a una actual administración se declara Laica. El colegio cuenta con un plantel de 50 trabajadores de los cuales 9 corresponden a Directivos, coordinación y administrativos, 9 personal de mantenimiento y asistentes de educación y 32 docentes, donde desde maternal hasta primaria se concentran en población femenina y hasta preparatoria se integran mayor número de hombres, así también en clases especiales como música, artes, computo, etc.

El establecimiento cuenta con 300 alumnos en el ciclo 2022 - 2023 de los cuales maternal cuenta con 11 alumnos, preescolar 64, primaria 152, secundaria 60 y preparatoria 43. La Misión de la institución es “Ser una institución educativa que brinda la mejor experiencia en formación de los

alumnos capaces de desarrollar habilidades, aptitudes, destrezas, y conocimientos para trabajar en equipo, educando con valores y herramientas innovadoras para formar ciudadanos responsables e íntegros”. Su Visión es “Ser una institución de excelencia educativa que forme nuestros estudiantes con valores y competencias para transformar a nuestra sociedad.

Los valores que promueve la institución son la *responsabilidad, honestidad, responsabilidad social, equidad y lealtad.*

4.3 Configuraciones y (re) configuraciones de significados: Lo que ellos dicen.

Este apartado tiene como propósito mostrar las narrativas de los docentes colaboradores, desde donde surgen las categorías de análisis dentro de su contexto, se tomarán tanto las entrevistas como el foto voz.

Vladimir

El Dr. Jesús Vladimir Palacios Torres de 47 es médico como formación de base, se dedica a la docencia desde hace 10 años y específicamente en la institución lleva 7 años ejerciendo en el grado de preparatoria en diferentes semestres.

Su historia respecto al acercamiento con personas con discapacidad se remonta a su formación como médico “ **Tuve un maestro que me daba la materia de farmacología métrica, él era maestro un maestro diferente, el maestro que explicaba de una manera diferente, no era tan agresivo como somos los médicos con los mismos estudiantes de medicina, él era como muy amigable y explicaba las cosas de otra perspectiva, pero porque él lo explica diferente... la materia que era una materia difícil... se me hizo una materia bonita, sencilla y hasta ahora no se me olvida**”

A este maestro que hace referencia Vladimir, está dentro del espectro autista, esta es la primera experiencia que tienen el siendo aún alumno de medicina, se encuentra con un maestro con ciertas características particulares y lo asocia a su condición. Desde ahí menciona que observa a sus pacientes con otra óptica, desde la falta o falla del sistema para responder a las demandas en cuando a movilidad “**...Y veo la discapacidad de mis pacientes de mi consulta, pacientes que nada más traen silla de ruedas y ves como batallan... muchos lugares no están diseñados para ellos y todavía los juzgamos...**”

Cuando comenta su experiencia con alumnos con discapacidad en el aula, menciona que el mismo hecho de tener la experiencia en medicina le

ha hecho enfrentar de manera diferente, ya que en medicina vio a otras personas tratar de múltiples maneras a las personas con discapacidad, desde la completa indiferencia, hasta la comprensión desde la “compasión” menciona **“de repente dicen, ay tengo que jalar esto para acá y no ayuda al paciente, pero no puede, pues no es que no quiera, muchas veces es que la persona no puede, sin embargo, también ves gente muy amable que dice a ver vamos a ayudarlo y de ahí como que las dos caras de la moneda... estamos más sensibles al dolor de las personas y a esta situación de la discapacidad”** en este sentido el dolor entendido a la desigualdad que existe en la movilidad y acceso de infraestructura.

Al dar el paso a la escuela, evidencia que existen diferencias contextuales que permean indudablemente en las relaciones que se establecen “en el contexto médico tal vez no te puedes acercar tanto porque son pacientes que van pasando... no logras integrarte tanto a su forma de comportarse porque tal vez llega por otra situación diferente a la discapacidad... procuras pues que haya rampa... pero no tanto a su comportamiento.

En el ámbito escolar, Vladimir menciona que ha trabajado con alumnos con déficit atencional e hiperactividad y alumnos dentro del espectro autista. Es aquí donde comienza a enfrentarse desde un nuevo contexto y otra mirada a la discapacidad, ya no como médico que se centra en un diagnóstico, sino que a tratar con personas que requieren desarrollar habilidades y conocimientos en un contexto social complejo **“a los niños con déficit de atención pues hay que esforzarse un poquito más por generarles una duda, porque si ellos son bien dudosos, pero si se distrae fácil, pero si tú les generas una buena duda y los ayudas a investigar un poco y les das un poco más de tiempo”** por otra parte su alumno con autismo que tiene actualmente menciona que sus necesidades son diferentes, por lo tanto sus estrategias también lo son. **“Alex sabe muchas cosas, nada más que tienes que irle buscando la manera de que haber Alex te lo voy a escribir y tú lo tú, tú le redacta sale y Alex y lo va**

haciendo” Esta capacidad de Vladimir de identificar y luego encontrar las estrategias individuales que le permiten responder a las necesidades de sus alumnos es lo que hace que la clase fluya de una manera diferente, Comienzan a aparecer elementos contundentes respecto a la capacidad de agencia ya que el mismo docente menciona que estos alumnos reciben apoyo de sus compañeros para trabajar aunque las actividades tienden a ser individuales, Vladimir permite y promueve la idea del acompañamiento y la mutua ayuda entre los estudiantes **“Gracias a Dios acá recibe mucho el apoyo de sus compañeros, tal vez no de todos, pero sí de muchos, entonces Alex trabaja, este pues lo acuerpan, no lo dejan hacer sentir solo o te dicen profe, Alex. Este bájale tantito porque Alex no le está agarrando. Y entonces este los chicos lo apoyan”** lo anterior muestra como la dinámica de grupo dentro de las actividades escolares permite que los estudiantes intervengan en favor de que todo el grupo avance de manera conjunta, esta apertura del docente como guía más que autoridad permite que los estudiantes sientan la confianza de participar en los procesos de enseñanza por lo tanto el aprendizaje se vuelve democrático y equitativo. Por otra parte, el hecho de que no todos los estudiantes tengan esta característica también da cuenta que es un desarrollo personal y está permeado por la experiencia, no es una dinámica impuesta ni una reacción ficticia, sino que nace genuinamente de los estudiantes al verse enfrentados a esta realidad particular.

Vladimir menciona que una de las actividades que le ha permitido trabajar de manera efectiva en un contexto inclusivo es que es necesario **“Ponerse en sus zapatos... leer un poquito a cerca de su enfermedad y como ven ellos la vida, porque encuentras muchas cosas que ellos ven diferente...”** Es decir, como una primera característica de un docente Agente sería la empatía y eso requiere interés y conocimiento. Luego menciona **“Dices bueno, pues si ellos lo ven de otra manera o necesitan**

trabajar de otra manera, pues hay que adaptarlo y lo voy adaptando poco a poco”

Cuando Vladimir reflexiona sobre las diferencias entre medicina y educación en cuanto a la forma de aproximación a los pacientes o alumnos menciona que **“en el contexto médico tal vez no te puedes acercar tanto porque son pacientes que van pasando no, o sea, no logras integrarte tanto a su forma de comportarse, porque tal vez tu paciente discapacitado no llegue por la discapacidad, llega por otra situación... no ves tanto el lado este de lo que él siente o de su comportamiento.”** Por otra parte, la experiencia docente trae consigo otros elementos, Vladimir señala **“En la docencia tienes que entender un poco más y ponerte en sus zapatos, diríamos de cómo está viendo las cosas y cómo tienes tú que ayudarlo desde su perspectiva, no de la tuya, sino de la de él para que puedas ayudarlo”** y que en general el alumno saque provecho de lo que tiene para enseñar, no limitarse a una forma de enseñanza rígida **“...no espérate o sea, todos tenemos diferentes ritmos...”** y si te adaptas como profesor, bajar el ritmo o cambiar de estrategia como estímulos en puntos extra o salida del salón previa a la campana

Surge la necesidad de conocer cuáles fueron las dudas al saber que trabajaría con estudiantes con necesidades educativas especiales y lo primero que surge es el **cómo enseñar** en primer lugar la docencia no es su carrera de base por lo tanto como señala Vladimir **“no tengo una metodología”** por lo tanto recurre a sus libros de medicina y establecer relaciones entre las características de la discapacidad que presenta el estudiantes y los retos que esto conlleva al momento de aprender y desde ahí establecer estrategias como las mencionadas anteriormente. **“Siento una satisfacción porque los alumnos, cuando sienten satisfacción por aprender... o sea cuando dicen ay sí, me fue bien, o sea. No estoy tonto como muchos piensan”**

Entre las certezas Vladimir menciona que el hecho de haber tenido un maestro con un diagnóstico del espectro autista le hizo tener la confianza de no ponerle techo a sus alumnos y que cada uno aprendería a su ritmo y con diferentes recursos **“... o sea, no decir hasta aquí, porque si no le pones fronteras y puede, entonces pues busca la manera, porque si se puede”**

Los desafíos que presentó Vladimir al enfrentarse por primera vez en el aula con alumnos que presentan necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad tiene relación con **“no hacerlo sentir mal”** al momento de dar indicaciones ser mal interpretado o al dar instrucciones alternas parecer discriminatorio **“...todos van a hacer esto y esto y esto y ya me acercaba, tú lo vas a hacer así, pero es lo mismo lo que vas a hacer, ok, nada más que tú vas a tener otro camino, te lo explico de manera diferente. nada más se reía porque no habla mucho, pero se reía y me decía sí”**

En este punto Vladimir comienza a reflexionar sobre las características del ejercicio docente, menciona que debe ser un gusto y no un trabajo la docencia en un contexto inclusivo **“Que el alumno aprenda sí se puede, este, tiene que gustarte la docencia. O sea, no tiene que ser un trabajo. El que diga si hay, o sea, pues es mi trabajo, lo hago llegó y como me salga no, o sea no, Es un trabajo donde puedes aprender mucho”** Surge el aprendizaje como un valor donde el docente en su capacidad reflexiva reconoce el contexto y su realidad tomando decisiones y acciones concretas para que ese espacio sea de crecimiento para todos los integrantes, denota flexibilidad y adaptabilidad por parte del docente en pro del desarrollo de todo el grupo, si bien en este caso se ejemplifica con entornos académicos, en el relato es posible destacar elementos sociales importantes, como el la colaboración, trabajo adaptado y respetuoso de la individualidad, compañerismo.

En cuanto a las rutinas o experiencias que están determinadas por la presencia de estudiantes integrados Vladimir menciona que la creatividad

ha sido un elemento central al momento de enfrentarse a las tareas diarias que por naturaleza son complejas o poco atractivas. Por otra parte, menciona la empatía más allá de lo académico, sino que en sus estados anímicos y atencionales **“si los veo tristes. Bueno hoy que traes, no pues tengo esto, bueno, no sé Vlady no quiero hablar ok. Hoy te voy a dejar un poquito, tranquilo, este voy a trabajar con los demás, pero siempre tratar de ver cómo está el ánimo de mis alumnos. No solamente llegar y dar una clase irme”**

A partir del análisis multimodal realizado del afiche digital de Vladimir (anexo) donde representó su tránsito respecto al trabajo con alumnos con discapacidad, lo representa como un proceso personal donde atraviesa un cambio, por medio de la organización espacial que es corroborada al momento de comentar estableciendo una relación en cuanto en su conjunto representan un proceso de acciones del propio tránsito de experiencia. Existe un elemento central en el proceso que se ve reflejado en el afiche que tiene relación con el valor de la empatía, como actitud permanente y fundamental para establecer dinámicas respetuosas dentro del aula, los colores utilizados representan una función integradora en cuanto la diversidad en el aula se ve representada en los llamando por medio de la palabra escrita la inclusión de la diversidad, así también, desde lo personal se establece la palabra “crecimiento” en inglés “growth” donde se enmarcan los elementos que componen el mismo, hacia la experiencia y la proyección hacia el ambiente de aula, como son la organización, innovación, entre otros

“me gustó esa esa imagen que hice crecimiento, porque te va a ayudar a crecer en todos esos ámbitos, el que tú tengas que adecuar tu currículo, que pues la verdad es que es echarle un poquito más de más de este de conocimientos”

Otro concepto importante es la palabra creatividad y desafío que van de la mano en cuanto menciona que el desafío es que las experiencias de los estudiantes sean provechosas para todos y para eso se vale de la creatividad

incluyendo también el amor “LOVE” como parte de este proceso que como menciona en diversas ocasiones es fundamental para ejercer en un contexto inclusivo. En el afiche es posible identificar un YO en el ejercicio y en el tránsito pedagógico, pero también se identifica un NOSOTROS en tanto a la necesidad de que los docentes presenten estas características para trabajar con la diversidad, así también un nosotros cuando se trabaja en equipo cada quien a su ritmo y metodologías.

Los significados que se develan de lo anterior tienen relación con ver a la discapacidad como un desafío, pero que está presente un proceso de crecimiento por medio del desarrollo de actitudes y aptitudes que permiten al docente crear un ambiente social y pedagógico inclusivo y generar en el estudiante primero la conciencia de la diversidad y luego relaciones de compañerismo.

Susana

Susana es docente desde hace 21 años en el área de preescolar, su experiencia comienza en Comitán y en Tuxtla Gutiérrez lleva 4 años ya como coordinadora del área de preescolar. Su primer acercamiento a niños con discapacidad fue desde el comienzo de su ejercicio docente ya que trabajaba en un centro de estimulación temprana desde que egresó de la universidad al ingresar comienza a implementar poco a poco ciertos programas y actividades, es ahí donde al ver las diferentes respuestas que tenían los bebés a estas es que Susana se da cuenta de la situación, niños con problemas de lenguaje, por ejemplo. Desde ahí comienza a investigar y descubre la intervención específica para responder a esas necesidades que surgían, sin ser especialista, todo desde el instinto y la investigación independiente, es así que con ejercicios trabaja con los bebés y niños pequeños de manera diferenciada. Luego, al cambiar de contexto laboral, siempre con niños en edad preescolar y maternal, conoce a una pequeña con Síndrome de Down. La dirección le comunica que será su alumno y sin más se enfrenta a un nuevo desafío dentro del salón. **“Y yo, así como que hijole, qué voy a hacer ¿no?”** y surgen los primeros desafíos ante el desconocimiento, **“tenía un salón de 20 tantos niños y Anita, por ejemplo, llegaba y me tiraba todo el escritorio se agarraba y lo tiraba”** actitudes disruptivas y poco adaptativas, la necesidad de atender a un alumno y por ende desatender al resto del grupo y lo deja casi a cargo de su asistente de aula. Susana decide que debe establecer un vínculo afectivo con su alumna para poder establecer dinámicas y límites dentro del salón de clases siendo esta la clave para poder trabajar ya los contenidos que se requieren en esta etapa de desarrollo que tienen que ver específicamente con actitudes adaptativas y rutinas de actividades cotidianas. Como elemento adverso Susana menciona la falta de apoyo por parte de las instituciones para la capacitación, incluso información que se considera clasificada, pero que es fundamental para conocer al alumno, lo cual hace

sentir a los docentes desamparados y quitan la esperanza de poder realizar un trabajo adecuado y consciente con los alumnos, tanto con el integrado como con los alumnos neurotípicos. Otra experiencia corresponde a un alumno que está dentro del espectro autista, tema el cual tampoco dominaba en un comienzo, ya que menciona que en esa época el mismo diagnóstico no era conocido por la población en general, la estrategia en ese caso fue acercarse a la psicóloga del colegio, quien le dio orientación del diagnóstico y de cuáles eran los desafíos y las áreas de oportunidad para poder intervenir y así fue encontrando las estrategias adecuadas para acercarse y trabajar con el estudiante. Otra actividad adoptada por Susana fue tomar talleres sobre autismo menciona que el ser autodidacta es fundamental en el contexto de la educación inclusiva en esta región, ya que los colegios, independiente que cuentan con área de psicología no logra responder a los requerimientos de los docentes a nivel metodológico ni comportamental de integración al contexto escolar.

“...pero siempre autodidacta, siempre por mi cuenta el colegio, realmente yo hasta a veces este me enojaba porque le decía, ay, tengo un director, este yo le decía que iba a haber un taller, o sea deme permiso, pues para ir no es que no puede. Eran escuelas públicas y las privadas... ni siquiera estoy viendo que me lo paguen, lo voy a pagar yo no sea así como cerrados”

Esto no impidió que Susana se siguiera capacitando para atender de mejor manera a su estudiante con necesidades educativas especiales, continuó su formación en el área de la psicología y a pesar de que vea test y pruebas, pudo extraer las ideas centrales del trato e intervención con alumnos que están dentro del espectro autista. ni siquiera estoy viendo que me lo paguen, lo voy a pagar yo no sea así como cerrados.

Dentro del salón de clases, los estudiantes comprenden el contexto particular y de que los integrantes presentan todas características distintivas, en ese sentido, Susana menciona que lo que ayudó al grupo fue ver su actitud, si el estudiante presentaba actitudes poco adaptativas o poco reguladas, Susana no intentaba controlar con agresividad, sino con acercamiento que tranquilice y ayude a autorregular las conductas, eso sirvió de ejemplo para los demás compañeros y marcó una pauta de comunicación respetuosa.

“...siempre hubo ese respeto, o sea, yo jamás ósea nunca fue una mala cara con Juan Pablo, nunca fue de que él gritaba y yo gritara más, o sea no, sino que les decía a los niños tranquilos, no va a pasar nada a ver tranquilos, no pasa nada, vamos a esperar a que su compañero se tranquilice, nos sentamos todos en nuestro lugar este y también otra cosa que a mí me ayudó mucho fue involucrarlos a ellos ósea decirles, tú me vas a ayudar, ¿no? Si ves que tu compañero o se para este jálalo y se sientan...”

Cuando se hablan sobre las certezas que sentía Susana al enfrentarse a la educación inclusiva menciona que la constancia y la disciplina fueron las fortalezas que en las cuales se apoyó para poder enfrentar el nuevo contexto **“creo que lo importante es que tú das lo mejor en lo que vas a hacer ¿no?, o sea que siempre entregues todo lo que tengas”** incluso cuando no tienes herramientas institucionales que propicien realizar un trabajo consciente, Comenta Susana que su idea de cambiar el mundo con el que salió de la carrera colisionó con la realidad que vivió administrativamente en los establecimientos educacionales donde comenzó su experiencia profesional y esto la llevo a reflexionar **“pero yo creo como le digo que todo depende de cómo lo tomes, porque esa realidad no se va a cambiar de un momento a otro, sino que va a depender de como tú quieras ir modificando esa realidad desde tu entorno”**

Susana comienza a reflexionar sobre los desafíos o temores al momento de enfrentarse a estudiantes con discapacidad y señala que sus temores se centraban en que el alumno no fuera a hacerse daño o se lastimara, hacer algo por desconocimiento provocara una situación de riesgo **“Me daba mucho miedo como decir y sí estoy haciendo esto mal, o sea, si yo hago algo mal y lo voy a marcar para toda la vida...”** por otra parte existía el temor al fracaso y no solo un fracaso profesional, sino que se traduciría en el fracaso para su alumno y esa responsabilidad frente a los padres de familia y la comunidad educativa puede transformarse en un factor de estrés importante incluso llevar al rechazo de la situación, pero Susana lo tomó como una oportunidad de crecimiento profesional y un desafío personal. Esto llevó a ciertos aprendizajes como por ejemplo no esperar reconocimiento por los logros obtenidos, sino que centrarse efectivamente en el bienestar del alumno y en la experiencia y conocimientos adquiridos, entender que la competencia es era con ella misma y por la idea de que si fueran sus hijos ella quisiera que sus maestros hicieran todo lo posible por su desarrollo y participación

“hay muchas veces que no que no tenemos las herramientas no, o sea, no hay herramientas con que trabajar, no tienes una guía, no tienes una preparación... pero si tienes tiene muchos problemas y si me acarrea muchos problemas... con mis directivos, problemas con mis padres, por ejemplo, con mis maestros, porque ellos pensaban, por ejemplo, el director pensaba que yo quería saltarme su autoridad porque yo quería cómo demostrar que sabía más que él...”

Todo lo anterior lleva a reflexionar como modifica el salón de clases y las dinámicas generales del grupo, ante esto Susana menciona que los niños crecieron con una mentalidad diferente, al irse de esa escuela se dio cuenta que otras maestras comenzaron a realizar actividades con el alumno integrado de manera efectiva y siguiendo la ruta que Susana había marcado

“hace como dos años una la mamá de un niño me habló y me mando el video y me dijo Miss ay no si se acuerda dice esto fue un parteaguas para todos, muchas gracias” Esa reflexión del impacto llega años después, al ver como continúan y como evolucionó la participación del alumno en las actividades escolares y como todos se involucran, los compañeros guiando, los maestros dando la oportunidad de participación otorgando las herramientas adecuadas para ello.

Susana a partir de su afiche (anexo) presenta su trayectoria profesional organiza por medio de periodos cronológicos su experiencia como docente, desde el desconocimiento hacia la empatía, entre ellos existe una serie de emociones por las cuales transitó Susana y que dan cuenta del desafío que implicó tener en su aula alumnos con discapacidad, las emociones que emanan del afiche son diversos y se ve claramente un antes y un después, elementos base para su experiencia son el estudio y el vínculo relacional y emocional con el alumno integrado. Un elemento importante en cuanto a significados es que ella se ve como el centro del proceso, como mediadora entre el alumno integrado y su experiencia escolar, es decir, que todo lo que viva el estudiante tanto en lo académico como en lo social pasa por su mediación y su participación, incluso enseñando al grupo como acercarse y relacionarse con el alumno integrado para formar comunidad con valores como la cooperación. Existe un hilo conductor dentro del afiche donde se hace ver que todo lo representado responde a la misma experiencia de una forma integradora, sostiene la imagen, los colores aportar integración y coherencia de que todo lo que se representa tiene relación con el título que destaca la palabra HISTORIA

Gisela

Gisela es maestra con 10 años de servicio como profesora de inglés comenzó en salón multigrado, menciona que aceptó la propuesta por necesidad, ya con el tiempo le informan la presencia de estudiantes con diferentes diagnósticos y necesidades educativas especiales, ante esto toma la decisión de estudiar y leer sobre el tema **“porque pues tienen que aprender, no nada más voy a tenerlos ahí...”** otra estrategia fue conversar con maestras que llevaban más tiempo laborando en esa escuela ya que conocían a los estudiantes y tenían esa experiencia **“...realmente me facilitaron el trabajo, porque pues ellas ya trabajan de una forma con ellos nada más yo adapté las actividades en inglés”**

Gisela reflexiona sobre las dudas que tuvo al momento de enterarse sobre la presencia de alumnos con discapacidad, ella menciona que sus primeras dudas tuvieron relación con las estrategias para enseñar y para que los alumnos **aprendieran “Porque pues en mi vida, si sabían no sé qué también existe una carrera especial para este para enseñarle a niños así...”** al pensar en las certezas o herramientas personales que ayudaron a sobrellevar las dudas en una primera instancia fue a la idea de que esto tendría sentido en entender que es aprendizaje y que serviría como experiencia **“...A fin de cuentas, entonces dije, te va a servir y tómalo como algo bueno o algo malo que te va a servir para tener experiencia en y este, pues para tu currículo no porque pues ahí se escribe que trabajaste con niños así”** Al comentar sobre los desafíos, menciona que comenzó con una actitud buena y optimista, pero se encontró con alumnos que tenían desde antes cierta aversión a la asignatura por lo tanto presentaban dificultades actitudinales al momento de enfrentarse a las actividades **“Era de no quiero estar en la clase. Y no quiero y no voy a estar y tenían sus episodios”** esta situación se presenta como un reto para Gisela donde se encuentra en un contexto complejo de manejar **“Entonces yo dije ¡hombre! y ahora ¿cómo le hago? ¿Y ahora qué hago? Porque, pues la responsable de la clase de momento a esa hora era yo...”**

Lo anterior lleva a reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos a partir de las experiencias vividas. Gisela comenta **que “yo creo que aunque tu digas o incluso lleves la mejor actitud, no todo depende de ti, no todo es este tu creo que es un trabajo en equipo”** aquí surge el trabajo en equipo como un valor que da certezas y un soporte a los docentes al momento de enfrentarse a contextos inclusivos ya que no existe una preparación durante la formación docente que abarque las diferentes realidades ni metodologías posibles, para Gisela fue fundamental la intervención de la dirección como representación institucional y el apoyo de los padres de familia de los alumnos integrados que surge como una pieza importante ya que los niños reciban las ayudas externas necesarias también propicia una mejor convivencia escolar **“...pero yo creo que no todo es trabajo de la maestra, también tiene que ver mucho que ver cómo los niños han venido desde casa desde no sé. Si llevan terapia, no llevan terapia, si tienen atención necesaria en la escuela...”**

Cuando Gisela piensa lo vivido en su primera experiencia y la trae al día de hoy y a su contexto actual, comienza a crear vínculos que unen experiencias en cambios de pensamiento y por lo tanto, formas diferentes de actuar e interactuar **“ahorita tengo igual *alumnitos* así, sin embargo, trato de no tomarlo tan personal, tan a pecho... cada niño tiene que tener su proceso, ya sé que no es sólo yo, que no soy sólo yo”** esto ha permitido que Gisela pueda identificar la diversidad metodológica que se requiere para trabajar en un entorno inclusivo y así adecuar actividades a lo que la necesidad del estudiante demande. Esto también se traduce en establecer ciertas rutinas y dinámicas determinadas por la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales. Ante esto, Gisela ha instaurado la gimnasia cerebral como actividad de inicio **“las actividades de gimnasia cerebral no solamente aplica para un niño, sino también para un niño que decimos niño normal es bueno, o sea, es bueno para el cerebro”** en cuanto a la convivencia y a la capacidad de agencia de Gisela, menciona que ha ido deteriorándose con el paso del ciclo escolar, que la

tolerancia y las recomendaciones de los padres de familia para enfrentar un contexto inclusivo han hecho que las relaciones sociales entre los alumnos se friccionen, cuando se reflexiona al porqué de este cambio menciona **“...Como que muchos detonantes, muchos conflictos entre ellos y no sólo aquí ya salió fuera del colegio, ya ahí está incluso conflictos con los papás, entre ellos... no sé si porque el colegio no ha atendido a tiempo porque los papás de los niños no lo han sabido manejar o no sé”**

Luego del análisis multimodal se representa un proceso interno como una ruta hacia una meta, donde la meta se ve reflejada en los resultados del grupo. Esto da cuenta que los significados construidos decantan en las interacciones tanto académicas como sociales dentro del aula, por lo tanto, ese proceso interno deja una huella o se ve materializado en el grupo. La ruta es un continuo donde cada nuevo desafío o cada nuevo contenido o acontecimiento supone esta transito temporal. La ruta supone estadios de un proceso interno, que comienza con una duda, un desconocimiento que se traduce en el sentimiento de miedo, lo cual lleva a la preocupación por encontrar una resolución, una salida, es ahí donde la palabra central surge, que es la de OCUPARSE, es ahí y en las estrategias utilizadas las que llevan al resultado final, de donde surgen múltiples alternativas. Se representa un YO como proceso interno de múltiples estadios, los cuales se ven reflejados en un USTEDES.

Dolores

Dolores es una profesora con 9 años de experiencia docente la cual ha trabajado todo este tiempo en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, y comienza su relato describiendo las dificultades que presentan sus alumnos actuales, y que gracias a que ha investigado en Google, tiene la sospecha de ciertos diagnósticos de necesidades educativas especiales transitorias como lo es la dislexia.

Al retomar su trayectoria al comienzo y su primera experiencia con estudiantes con discapacidad sus primeras estaban centradas en que su trabajo fuera en la dirección correcta, ya que seguía su instinto y percepción de como acercarse y trabajar con los estudiantes **“mis dudas eran, por ejemplo, si necesitaba algo material didáctico extra o si el hecho de acercarme era suficiente o necesitaba hacer algo más...”** surge una figura externa que guía el proceso, en este caso la directora general que tiene una especialidad asociada a la neurodiversidad le entregó ciertas orientaciones por medio de archivos de PDF sobre TDA, y con eso Dolores o “Lolita” como es llamada dentro del colegio tuvo que armar estrategias metodológicas y didácticas.

Las certezas que surgieron como herramientas personales para enfrentar el nuevo contexto, en este sentido, menciona que el alumno al saberse atendido, que **“le hacen caso”** y lo pudo comprobar al hablar con los padres de familia, donde **“...si lo externo a la mamá, que lo que agradecía el niño y le comentaba mucho era que su miss se acercaba a él y eso ya le daba como seguridad”** Dolores menciona que, si bien no era una certeza académica, estaba atendiendo el aprendizaje. menciona Dolores que los desafíos que se presentaron la llevaron a la desesperación hasta la negación de la situación **“...en más de una ocasión, si me desesperé, entonces ya la transmitía y terminaba ignorando, ya sea ignorando al niño o de plano regañándolas”** ante esto viene de inmediato la reflexión si es que su actitud sería perjudicial para la relación con el alumno así como su desarrollo, es así que su desafío principal fue el **“...Como hablarle... o**

sea, ¿cómo tengo que acercarme con un niño de este tipo? Tal vez sea más sensible tal vez hay palabras que no me va a entender...” en este cuidado de las palabras viene la idea de que es posible que el funcionamiento diferenciado del estudiante sea susceptible a ciertas palabras o formas de comunicación. Ante esto los aprendizajes que surgen son la capacidad de tolerancia y la experiencia previa entrega más certezas al enfrentarse a un nuevo estudiante con características similares, el crecimiento personal y profesional por medio de la investigación, si bien el trayecto ha sido difícil para Dolores como ella hace mención, ya que algunos alumnos tienden a discriminar o a evitar trabajar o convivir con los compañeros que presentan alguna discapacidad, ante lo cual al comienzo utilizaba una metodología de asignación de grupos donde no había derecho a réplica, así también utiliza la “Mystery box” como estrategia que utiliza para los alumnos que terminan sus actividades más rápido, donde sacan un papel con una actividad de una caja negra donde se trabajan ciertas habilidades en el periodo de tiempo que le toma al resto del grupo terminar las actividades asignadas. En cuando a la convivencia y establecimiento de rutinas que propicien un ambiente adecuado menciona **“Pienso que estamos en proceso porque ya ellos poco a poco van adaptando primeros y había muchos reclamos. Sí, porque yo quiero trabajar con calidad y los gritos y nos tardamos media hora en calmarlos, pero ahorita ya van entendiendo que pues es así la forma que vamos a trabajar”** se encuentra en este sentido una relación entre la experiencia personal y en los cambios de pensamiento que puedan tener los estudiantes en la convivencia, ya que Dolores menciona que ellos también han tenido que desarrollar actitudes de empatía y solidaridad, que lo que puede reconocerse como un problema es la cantidad de niños que presentan necesidades educativas especiales es superior a lo que ella puede manejar y eso se extrapola a los estudiantes, así como también otro aprendizaje es que la institución oculta la existencia de situaciones particulares y es ese desconocimiento lo que aleja a los niños y dificulta la comprensión del

contexto de aula y ella en un impulso por tener un ambiente adecuado lo menciona para que todos entiendan el espacio que comparten ya que el impacto que tiene pertenecer a un contexto inclusivo puede cambiar el rumbo de pensamientos y significados que se construyen **“yo cuando fui estudiante no tuve compañeros así. Tal vez se los hubiera tenido ahorita en mi adultez que tengo alumnos así hubiera sido más comprensiva, tal vez en un principio que sí tuve muchos choques”**

Continúa la reflexión hacia el futuro de sus estudiantes, al verse enfrentados a esta realidad y lo que puede llegar a provocar **“pienso que va a ser un niño o un adolescente más consciente, tal vez hasta les guste en algún momento de su vida eso y se metan a eso de tantos niños que tienen su mismo salón en estudiar algo con niños especiales”**

Ante lo anterior se busca identificar según su experiencia cuales son aquellas características que hacen a un docente alguien idóneo para el trabajo en contextos inclusivos. Dolores menciona que debe tener **vocación** **“muchos que están estudiando por el dinero, por otras cosas, no sé por qué la familia fueron maestros, espera un poquito que vocación si se necesita”** por otra parte el **compromiso** surge como característica ya que puede pasar el ciclo escolar fácilmente sin involucrarse con el alumno y tomar una actitud de rechazo, pero es importante investigar, indagar y probar estrategias y por último la formación inicial como un espacio donde se pueden desarrollar y acercar a realidades que existen pero se invisibilizan en lo común.

Por medio del análisis multimodal del afiche realizado sobre la experiencia docente en un contexto inclusivo es posible identificar algunos elementos como por ejemplo que Dolores centra la experiencia bajo 3 componentes, el primero y más importante, las EMOCIONES, tanto las del docente al enfrentarse un contexto diverso, específicamente a los alumnos con NEE, las dudas y las incertidumbres que de ellos se derivan, como las concesiones y acuerdos entre los sujetos implicados, lo cual lleva al segundo

componente que sería el APOYO tanto institucional como de padres de familia, ya que esto permite que el proceso sea continuo y sistemático y por sobre todo coherente entre lo que se busca desarrollar dentro del aula, la visión institucional con herramientas y apoyos, como el seguimiento y complementariedad que proporcionen los padres de familia al mismo proceso. El tercer componente son las ADECUACIONES, las cuales responderán a lo realizado y consensuado con los componentes anteriores resueltos, ya que se entiende como la practica en sí misma, las acciones que se realicen que respondan a las emociones y el apoyo conseguido. Por otra parte se da cuenta de que existe un YO representado como la pertenencia o responsabilidad primera ante el proceso, un docente mediador entre los diferentes componentes, pero a la vez parte activa de esos componentes y también existe un USTEDES en cuanto los alumnos con NEE, quienes son los beneficiados de todo el proceso anterior, por lo tanto hay un doble proceso, tanto personal (interno/propio) como profesional (externo/hacia otros) como parte de las acciones importantes para el logro y éxito Dolores representa el trabajo colaborativo como una forma de crear comunidad y trascender, la creatividad y el trabajo conjunto como estrategias facilitadoras para el aula inclusiva.

Consuelo

Consuelo tiene alrededor de 17 y 18 años de servicio y es docente de primer grado de primaria, en el colegio JV lleva 4 años laborando y está a cargo de 30 alumnos, 15 en cada grupo, y en cada uno hay un estudiante que está dentro del espectro autista y dos estudiantes que se presume déficit de atención y uno ya diagnosticado.

Consuelo comienza a dar clases por motivación de su madre ya que tenía una amiga que era dueña de un jardín infantil llamado Bambolino, donde le sugirieron estudiar psicología, esto cuando Consuelo tenía alrededor de 30 años, ella vio la oportunidad de aprender y como tenía 2 hijos pequeños, le interesó la idea de aprender más sobre el desarrollo por cuestiones profesionales y personales. Al ingresar se da cuenta que el enfoque no era plenamente educativo, pero al ver a Piaget y estadios del desarrollo, luego menciona que **“me volví como fanática de entender que si tengo frente a mí a un niño que tiene algo que no está lo suficientemente estimulado, le puede provocar otra situación cuando sea más grande y adultos, pues ya ni se diga, entonces si yo lo tengo y lo puedo ayudar es ayudarlo, pero con conocimiento...”** Al continuar su trabajo siguió tomando cursis sobre lenguaje, entonces le era más sencillo identificar e intervenir a sus estudiantes que presentaban ciertas características o necesidades educativas especiales. El presente ciclo escolar se ve enfrentada a un nuevo reto al tener estudiantes dentro del espectro autista

“De verdad frustrante para mí fue una situación en donde yo le decía a Verónica, a la directora y a mí, a mí coordinadora, le decía, entiéndeme que no puedo, o sea, no puedo porque yo no le estoy dando al niño mi 100%, o sea yo le estoy quedando a deber a él... no me puedo enfocar solamente al niño y dar la clase, porque entonces si el niño se sale, es tu responsabilidad. Si el niño le pasa algo esto responsabilidad...”

Esto llevó a Consuelo a tener conflicto personal al enfrentarse a este nuevo contexto, donde sus dudas superaban sus certezas respecto a cómo trabajar y responder a todas las necesidades de sus estudiantes. Fue en ese momento cuando decidió volver a estudiar **“empiezo a conocer y entender y empatizar un poco con la condición, empiezo a identificar cómo es real lo que me están diciendo y aplicarlo con mis niños autistas...”** comienza a establecer ciertas dinámicas dentro del salón de clases y por sobre todo una forma de comunicarse **“...a trabajar con ellos de una forma en la que no es con pinzas, si no se rompe a exigir a poner disciplina, ponerles hábitos porque puedes hacer lo que tu condición sea diferente, sí, pero eres igual a los demás, corazón, no? Entonces me quite el miedo de poder enfrentarme a una situación diferente”** si bien es un proceso Consuelo manifiesta que se siente en el camino correcto a poder comprender lo amplio del espectro y la llevado a vincularse de manera efectiva con sus estudiantes **“La relación que empezamos a hacer, ese vínculo que hicimos, los que son autistas y vengan y me abracen, para mí es más que te lo dicen, no tocan, no abraza y que vengan es para mí es así como gracias, ¿no?, o sea, si me siento muy satisfecha hoy por hoy...”** en paralelo a esto, al mirar alrededor del salón, observó que los alumnos con TDA también requerían una intervención diferenciada, lo cual a Consuelo la llevó a sentirse negada ante el contexto, al punto de enfermarse, aunque tenía los conocimientos gracias a los diplomados que había tomado era abrumador **“cuando logré solucionar el autismo empecé como que a fluir con los demás”**

Los aprendizajes que surgen de la experiencia de Consuelo se dividen en lo académico y lo personal, estudiar fue un parteaguas para comprender la situación de cada niño y llevarlo al grupo, en lo personal **“La experiencia con los autistas, maravillosa creo que yo he aprendido mucho de ellos, que es lo que me gusta, aprendo todos los días de todos mis niños y son muy divertidos y la verdad es que es amor al arte, sea trabajo porque me gusta estar con los niños y enseñarles, no ayudarnos. ¿Pero los**

autistas? Me han dado una gran lección de vida para poder este. Valorarlos ¿no?” al pensar en el grupo y como el contexto inclusivo reconfigura significados, Consuelo menciona valores importantes para establecer una dinámica de respeto **“Yo creo firmemente que debemos de ser empáticos y yo creo que sí, he dejado algo en los niños... Algo que yo quiero dejar es que disfruten el aprendizaje, que no lo sufran...”**

Por medio del análisis multimodal realizado al afiche solicitado, Consuelo representa por medio de su experiencia una serie de estadios que la llevaron a comprender la discapacidad de una manera diferente, su experiencia se centra absolutamente en los logros de sus estudiantes, ella mide su éxito en los avances que pueden tener sus estudiantes tanto académica como personalmente y crear un ambiente de aula que permita la colaboración y el respeto como valores principales. Consuelo comprende la educación inclusiva con alumnos con NEE derivada de una discapacidad desde la respuesta efectiva a sus necesidades, por lo tanto, el proceso será fundamental, es por eso que sus representaciones se centran en actividades concretas, ya que en el “hacer” se centra el quehacer docente para la diversidad. Existe un USTEDES muy marcado en cuanto representa las actividades realizadas por los estudiantes y un YO en cuanto muestra la instrucción dada con la realización de los estudiantes de fondo, es decir, un YO al servicio del USTEDES y así establecer una relación de NOSOTROS, donde cada quien en su rol logran los objetivos planteados.

Miriam

Miriam es profesora de preescolar con 5 años de experiencia y en el colegio JV lleva 1 ciclo $\frac{1}{2}$ laborando. Comienza comentando que su primera experiencia fue en las prácticas de observación mientras estudiaba la carrera y durante su trabajo de tesis ya que su tema era sobre inclusión educativa de niños hospitalizados (educación hospitalaria) que es la educación que reciben por parte de docentes, niños que se encuentran por motivos de salud hospitalizados y no están en condiciones de asistir a la escuela regular. Miriam se encontraba como parte del equipo del hospital pediátrico en un programa llamado “Sigamos Aprendiendo” donde por medio de la estrategia del Multigrado, los niños accedían al derecho a la educación a pesar de encontrarse en una situación comprometida de salud **“fue una de las mejores experiencias que he tenido, porque creo que a veces vas con cierto temor, yo tenía mucho temor, más que nada a ver lo que me iba a enfrentar”** el temor que expresa se centraba en el desconocimiento del contexto **“Yo decía a dar clases, yo creo que los niños lo que menos quieren es recibir clases cuando se sienten mal... yo no sabía cómo. ¿Cómo llegar? No y decir, vamos a trabajar”** toda esa expectativa y juicio ante lo que lo desconocido provoca, se transformó al llegar al sitio, al enfrentarse a la realidad del contexto **“el panorama que me encontré fue totalmente distinto cuando yo me presenté me encontré con unos niños que estaban deseosos de trabajar y hacer tarea”**

En el colegio JV donde labora actualmente, al momento de recibir el grupo, la maestra del grado anterior es quien le informa de la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales derivadas en una discapacidad y algunos con situaciones particulares o de sospecha ya que por la edad en algunos casos es complejo diagnosticar, por otra parte menciona que el departamento de psicopedagogía también les orienta respecto a si ha habido acercamiento con los padres de familia, ya que, el departamento solo se encarga de establecer un relación entre el colegio y los padres de familia para estar con coordinación y solicitar el seguimiento e

intervenciones externas que vengan a cada caso, solo en situaciones excepcionales de episodios que escapen al manejo que pueda dar la docente, es que interviene la psicopedagoga.

Actualmente las situaciones de grupo se relacionan con el manejo de la conducta y la medida de la fuerza de un estudiante con dificultades motrices, lo cual requiere de mediación para convivir con sus compañeros aparte evidentemente de lo académico. Miriam menciona que realiza estrategias para que la convivencia sea fluida y adaptada para que todos puedan trabajar y compartir los espacios y momentos del día, tanto académicos como recreativos **“Yo creo que igual los niños a veces no se fijan mucho... ya no es tanto como antes, pero si hay que trabajar mucho”**

Por medio del fotovoz realizado por medio de un afiche es posible identificar elementos importantes. En primer lugar, la experiencia se centra en la práctica docente, donde los alumnos tienen un rol activo y bajo diferentes modalidades, tanto individual como cooperativo. Se expone la idea de que los materiales son importantes para la construcción de conocimiento y que son mediadores en la participación de los estudiantes y que el trabajo concluido es meritorio del grupo en general. La idea de que la práctica docente debe ser feliz está marcada por las actividades y los resultados obtenidos por los estudiantes, donde Miriam se muestra como parte del grupo generando un NOSOTROS, pero tomando un rol mediador entre el material y las aptitudes y necesidades de los alumnos para el logro de objetivos. Los modos utilizados para construir este afiche dan cuenta de la pertenencia y lo que incluye, y se puede entender que lo que corresponde a otro modo, da cuenta de una reflexión personal, pensamientos direccionados a la experiencia docente y su propósito frente a los alumnos o su intención hacia los otros, mostrando la práctica docente como una decisión, planeación de objetivos que requiere de un conocimiento particular, pero que su resultado final no será observado por el mismo, por otra parte una analogía evidencia a la práctica como una llave la cual es

entregada, es decir, la práctica docente busca entregar herramientas o conocimientos que abrirá posibilidades en los estudiantes que propician la construcción de una visión de mundo, un sistema de creencias.

4.4 Cierre de resultados

A partir de lo realizado recientemente en el trabajo de campo han surgido diferentes elementos esperados y novedosos respecto a los objetivos para esta investigación, en primer lugar, se ha observado luego de realizar el primer taller una necesidad genuina y expresada por los mismos participantes de reflexionar sobre el tema, ya que existe un sentimiento de soledad o bajo apoyo institucional para otorgar ese tipo de espacios de reflexión colegiada, se denota interés por comprender como sus sistemas de creencias han sido cuestionadas al enfrentarse a la realidad de la inclusión, narrar su propia experiencia puede traer claridad respecto a cómo la ruta los ha cambiado y ha cambiado o no su quehacer docente en un contexto inclusivo. Por otra parte, que no fue una opción consciente, sino que fue la realidad del contexto situación en el cual encontraron oportunidad laboral, lo cual produjo ansiedad, desconocimiento y reservas ante el trabajo con alumnos con Necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad esto se transforma en una tendencia al momento de comenzar las entrevistas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

4.4.1 Significados construidos por los docentes sobre discapacidad

A partir de la investigación realizada emanan múltiples significados sobre la discapacidad, que deriva del desconocimiento sobre el tema y la poca cercanía en la etapa formativa docente respecto a la educación para la diversidad. Es así que los docentes entienden la discapacidad en un comienzo de su experiencia como un desafío “extra” como algo ajeno que está por fuera de sus capacidades y de sus “deberes” el caso excepcional sería Vladimir quien marca la diferencia al mencionar que su experiencia con su propio maestro con autismo lo preparó para no poner “techo” a sus alumnos independiente de que presentaran algún diagnóstico o situación

particular, como se menciona en el capítulo anterior, lo mira desde las *necesidades educativas especiales* que todo alumno requiere ser resueltas a lo largo de su formación básica.

Otro elemento que surge es que la construcción de significados se centra en la operatividad del quehacer docente más que en como las características particulares de los estudiantes pudiesen obstaculizar su trabajo o el aprendizaje, los comentarios se centran en el YO “no tengo las herramientas metodológicas” “no puedo dar mi 100%... le quedo a deber al niño...” son ejemplos de cómo la construcción desafiante es para el docente, no ante las necesidades de los niños. Esto determina un primer paso para generar un sujeto reflexivo y consciente de su rol y el de sus estudiantes. Es posible encontrar solo una experiencia donde toma el hecho de tener estudiantes con discapacidad como un elemento utilitario en tanto aporta a su experiencia curricular y lo relaciona a su carrera docente desde su particular desarrollo profesional, aun así, se centra en que los alumnos deben participar y sacar provecho del contexto escolar y no ser meros espectadores.

4.4.5 Contexto inclusivo como experiencia que (re) configura significados

Cuando se discute sobre su tránsito ya posterior al primer encuentro y a los primeros contratiempos y periodos de adaptación, cuando la diversidad se vuelve la cotidianidad es que los docentes manifiestan como el conocer las particularidades de los estudiantes les da las herramientas personales para poder responder a las demandas el contexto. Hay varias fuentes de las cuales se valen para lograr ese equilibrio, en algo que coinciden todos es el estudio de los casos, es fundamental conocer el diagnostico para poder conocer la realidad que los rodea, surgiendo como característica ser autodidacta. El aprendizaje sobre las áreas de oportunidad que tienen los

estudiantes es un parteaguas respecto a cómo ellos se logran relacionar con ellos y como incluirlos en las dinámicas institucionales colectivas e individuales. Por ejemplo Vladimir al ser médico de base, menciona que tuvo que volver a leer sobre las características que ya conoce sobre los diagnósticos como el autismo, pero ahora con una mirada “pedagógica” que su relación cambia al enfrentarse a pacientes y a alumnos, ya que las implicancias de esas relaciones son absolutamente diferentes y se basan en premisas particulares por separado, esto da cuenta de cómo no solo es el hecho de saber, sino de saber contextualmente, situado en un tiempo y un espacio determinado con otro particular también. Así también Susana y Consuelo mencionan que tomaron diplomados para conocer tanto características como herramientas que les permitan desarrollar acciones específicas en el contexto inclusivo. Otra fuente importante que surge, pero como poco explorada y que a la luz de los resultados es importante de mencionar y fomentar es el trabajo colegiado, el hecho de conversar sobre el tema con colegas con experiencia previa lo cual menciona Gisela es fundamental para dar en primer lugar tranquilidad de que se está viviendo una experiencia nueva y posiblemente desafiante, pero que trae consigo beneficios y oportunidades que le dan un carácter valioso y por otra parte un soporte de la comunidad docente que por lo mencionado por la totalidad de los docentes no se encuentra en la institucionalidad ya que, todos mencionan que al momento de buscar oportunidades de desarrollo como los cursos o diplomados, las instituciones se quedan al margen llegando al punto de no mencionar diagnósticos de los alumnos por motivos que los docentes desconocen y que no son parte de esta investigación, pero responde igualmente a significados construidos y a sistemas de creencias.

4.4.6 develación de la capacidad de agencia en el quehacer docente

A partir de lo discutido anteriormente (ir a capítulo 3) es posible encontrar en los sujetos características que develan la capacidad de agencia, pero esto, como se menciona no responde a un cambio automático o a un despertar, es un proceso reflexivo iniciado por una experiencia e interiorizado por el sujeto, donde por medio de esa reflexión y dado su rol, es posible transformarse y transformar por medio de acciones las relaciones sociales dentro de un espacio y tiempo específico, en este caso el contexto lo marca la inclusión educativa como se conoce a nivel global y como se ha interpretado a nivel local, por medio de la apertura de la institución a la diversidad desde una visión determinada o situada.

Al pasar el periodo de (re) significación, los docentes son capaces de reconocer en su trayecto acciones que aparecen al momento de pasar por el desconocimiento al aprendizaje de la realidad contextual y situacional, luego la reflexión y posibilidades reales de intervención sostenido en las herramientas personales, metodológicas y contextuales hasta la develación de capacidad de agencia, es decir, la *afectación* del contexto y sus integrantes para alcanzar un bien personal y comunitario dentro de un espacio y tiempo.

Surgen así acciones como las de Susana, que logra establecer un vínculo afectivo tal con su alumna que permite logros de inclusión social y educativa que traspasan el aula e invitan a otros docentes a tomar parte de esas acciones realizadas para el quehacer docente con la alumna, es decir, su quehacer tuvo una repercusión en la visión que tenían sus colegas respecto al trabajo, esto no implica necesariamente que los colegas tengan las mismas motivaciones a la acción que Susana, pero es posible decir que abre una puerta reflexiva y de acción respecto al trabajo en el contexto inclusivo. Por otra parte, como se puede develar de la experiencia de Vladimir, sus estudiantes toman un rol activo en el aprendizaje colectivo, ya es posible identificar un desarrollo del YO y del NOSOTROS desde una mirada

inclusiva, donde todos importan y todos son respetados en su individualidad, esto evidencia la capacidad de agencia que puede ejercer el docente también a los estudiantes, igual es el caso de Consuelo, que por medio de actividades de integración, propicia relaciones respetuosas entre los estudiantes, existen experiencias que se encuentran aún en un proceso reflexivo y de encontrar los medios personales de intervenir en la realidad, esa búsqueda es parte misma del proceso que es lejano a ser lineal, existen momentos de certezas y de dudas que hacen del proceso un evento dinámico y continuo por las propias características del contexto diverso, social e inclusivo.

Aparecen de forma espontánea en el discurso de los docentes ciertas características específicas de aquellos que buscan desempeñarse de forma reflexiva y transformadora en el contexto situado inclusivo. En primer lugar es la *empatía*, como menciona Vladimir, “ponerse en los zapatos del otro” se vuelve un elemento clave, el sentir del otro como base relacional indica la necesidad de comprensión de la vivencia para poder intervenir en ella de manera que logre un cambio favorable, Consuelo menciona que ella como madre, quisiera que a sus hijos les ofrecieran en la escuela todas las oportunidades de desarrollo, es un tipo de empatía marcada por la sensibilidad de la maternidad, ya que ella menciona que ser madre la posiciona en un rol que asume con una responsabilidad particular y la empatía cumple un rol importante, Susana, también menciona el hecho de haber estado embarazada cuando conoció a su alumno la puso en una posición diferente, dándole una atribución especial a lo que sintió en ese momento dándole una carga emocional a su quehacer docente. Por otra parte, Gisela cuando menciona que “los niños deben aprender algo” y Dolores menciona el hecho de que los niños deben “llevarse algo” es también entender la necesidad del otro de obtener un beneficio del contexto y de la situación escolar

CONCLUSIONES

Tras realizada esta investigación surge en primer lugar la necesidad de responder la pregunta de investigación, así como la aparición de áreas de oportunidad y cuestiones a considerar como limitantes, en primer lugar, se dará respuesta a la pregunta de investigación para luego dar paso a los elementos externos que aparecen.

Recordemos la pregunta ¿Cómo los significados que construye el docente de educación regular en su experiencia sobre discapacidad se (re) configura y devela su capacidad de agencia en un ambiente de educación inclusiva?

Esta pregunta se va respondiendo a lo largo de las entrevistas y de la foto voz, lo importante es destacar que los significados como ha quedado establecido a lo largo de la investigación primero, responden a un sistema de creencias global y permeado en lo local, pero donde el individuo es capaz de hacer un último “filtrado” donde su propia experiencia tiene un valor importante y que será el proceso personal que llamamos (re) configuración de significados. En este sentido, los docentes al enfrentarse a un nuevo contexto que se vuelve desafiante dadas las características del sistema educativo que no proporciona oportunidades de desarrollo profesional en esa área, pero si demanda de los docentes la adaptabilidad incluso muchas veces bajo el desconocimiento total de diagnósticos o necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes, aquí suceden dos

eventos, el primero es la postura inicial o el “choque” de realidad que viven los docentes y por otra parte el bajo apoyo institucional. Ante esto el docente que tiene tendencias hacia la capacidad de agencia entra en un proceso personal, donde toma decisiones sobre la base del contexto situación presentado. Ahí surge la primera característica que es la *Disciplina Autodidacta* la cual insta al docente a buscar fuentes de información variada, la mayormente mencionada es el desarrollo profesional a partir de diplomados o cursos certificados por la SEP, acercarse a instituciones estatales como DIF, CAPEP, etc. Quienes entregan herramientas a docentes para dar respuesta a estas necesidades educativas presentes en el aula. Así comienza a tejerse el proceso de (re) configuración del significado, ya que el conocimiento abre la puerta a oportunidades de manejo que dan confianza al docente, comenzando una búsqueda metodológica que permita incorporar ciertas acciones concretas dentro del aula involucrando a todo el grupo y otras específicas para el efectivo desarrollo y participación de los alumnos que lo requieren y es aquí donde la agencia comienza a tomar lugar, al reflexionar sobre las acciones realizadas y como el grupo se involucra así como la propia visión del quehacer docente toma un rol activo en cuanto es capaz de observar e identificar como sus acciones son tomadas por el resto de la comunidad ya sea dentro del aula como dentro del colegiado, es que es posible identificar esa capacidad de agencia o el tránsito hacia ella, el intento por generar transformación aun cuando no se logre efectivamente, pero si manifiesta una intención real de cambio, es posible identificarla como *capacidad* ya que hay una reflexión de por medio y un intento por modificar una realidad.

Lo anterior expuesto, da cuenta que realmente existe una región simbólica, un conjunto de significados que se construyen y (re) configuran por medio de las experiencias y convivencias en la trayectoria docente. Esta región se sostiene de las interacciones y de los recursos personales que los docentes tienen para relacionarse con la diversidad, así también está definido por características personales que convierten al docente en agente dentro del

contexto escolar inclusivo, como la formación permanente y el estudio de caso, el lenguaje y las relaciones sociales internas que están compuestas por ciertos ritos, estrategias y modificaciones pertinentes para la convivencia con la diversidad, por lo tanto se da en estos casos exclusivos. Por otra parte, la relación que existe entre los significados globales con los locales demuestra una tendencia hacia la globalidad, pero que, en la práctica, aún está dentro de la voluntad en el contexto escolar, aún es difícil comprender la educación inclusiva y el trabajo con niños con NEE como un derecho en su totalidad, ya que, si bien el establecimiento los recibe, no otorga los apoyos necesarios ni las herramientas tanto a docentes como a la comunidad en general.

Ahora al hablar sobre las limitantes que tuvo esta investigación, en primer lugar, no era parte de esta investigación evidenciar en la comunidad como se devela la capacidad de agencia del docente, sino que dentro de su propia reflexión identificar esta capacidad ya que como se mencionó anteriormente, es un proceso primeramente personal que tiene la necesidad de proyectarse hacia una comunidad o una región sede. Esta investigación surge a partir de una investigación anterior realizada con estudiantes de preparatoria, quienes ellos mencionan la importancia del docente a la hora de establecer parámetros de relación dentro del aula inclusiva, si bien hay evidencia de capacidad de agencia en estudiantes, todos concordaron en reflexiones personales que el rol del docente marca una pauta, es por eso que esta investigación se centra únicamente en el docente y no en la docencia direccionada a la capacidad de agencia de los estudiantes.

Como área de oportunidad para futuras investigaciones es la posición institucional, ya que se mencionó como un obstaculizador del proceso reflexivo y transformador que puede tener el docente, hay un proceso de significación institucional que no concuerda con el sistema de creencias global ni local respecto a cómo incluir a la diversidad en el aula regular. Aún

existe cierta estigmatización o discriminación positiva en cuanto “proteger” el diagnóstico implicaría respetar al sujeto, el problema con esto es que se entiende aún el diagnóstico como carencia y no como oportunidad de transformación ni como valor. Esto provoca un impacto en toda la comunidad, ya que los docentes mencionan incluso que padres de familia tienen complicaciones con el contexto inclusivo, habría que estudiar las relaciones y los significados y discursos institucionales que provocan esas discrepancias entre lo que busca promover y lo que logra transmitir a la comunidad de padres.

Las proyecciones de esta investigación invitan a realizar intervención directa con instituciones y grupos de colegiados respecto a la reflexión del quehacer docente, invitar a la coherencia discursiva entre la institución y el trabajo de aula y por sobre todo entregar información ya que si bien hay “sensibilización” esta se centra en el primer paso que se establece en los resultados de esta investigación que es la *empatía*. Se requiere ir más allá hacia la reflexión profunda del quehacer docente y entregar herramientas concretas de manejo y metodología y la invitación sería abierta hacia quienes tengan una intención de transformación para hablar de pasar del quehacer docente a la agencia.

REFERENCIAS

- Albornoz, N, Silva, N, & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos*, 41(especial), 81 - 96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Ávila, G. (2017). Los significados que atribuyen los profesores/as a su práctica pedagógica con niños y niñas con discapacidad física e intelectual en dos escuelas de educación primaria indígena de Oaxaca, México. [Tesis Magister, Universidad de Chile] <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168371>
- Barthes, R. (1971). Elementos de semiología. Alberto Corazón. Madrid. Recuperado de https://monoskop.org/images/2/24/Barthes_Roland_Elementos_de_semiolog%C3%ADa_1971.pdf
- Botero, D. (2015). Pensar la ciudadanía en forma de agencia: una apuesta desde el enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Filosofía UIS*, 14(1), 55-72. <https://doi.org/10.18273/revfil.v14n1-2015003>
- Bourdieu, P. (2007) El sentido práctico. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Blanco, P. (2008). La Diversidad en el Aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. [Tesis Pregrado, Universidad de Chile] <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106653>

- Cereceda, A. Sánchez, C. (2016) Desafíos cotidianos para lograr la inclusión educativa [Tesis master, Universidad Andrés Bello]. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/3308>
- Chang, M. (2020). El concepto de región como construcción social en la investigación. *Seminario general de estudios regionales*. UNACH
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Consejo Nacional para el desarrollo y la inclusión de las personas con Discapacidad (2019) La educación y personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conadis/articulos/la-educacion-y-personas-con-discapacidad>
- Cortés, P. Leite, A. Prados, M. y González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En Sancho, J. Hernández, F. Montero, L. (coords.). *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp.368 – 392). Octaedro.
- Declaración de los derechos humano (1948). Organización de las naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Declaración de los derechos de los impedidos (1975). Asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2006.pdf>
- Declaración de los derechos del retrasado mental (1971). Asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas. Recuperado de. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2008.pdf>
- De la Peña, G. (1998). La Región: dimensión espacial de los procesos sociales. En *Revista Iberoamericana de Planificación*. XVIII: 66, pp.56-58.
- Figueroa A, Melba. X (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),321-333.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67922761009>
- Fontana-Hernández, A., & Vargas-Dengo, M. (2018). Perceptions of Disability: *Implications for Educational Attention of Students of the National University of Costa Rica*, 22(3), 1-24.
<https://doi.org/10.15359/ree.22-3.16>
 - Gajardo, K; Torrego, L. (2020) Representaciones sociales sobre una nueva generación docente. (5) 11-38. <http://hdl.handle.net/10486/689678>
 - García, I. Romero, S. Rubio, S. Flores, V. Martínez. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Actualidades investigativas en educación*, 15, (3), 1 - 7.
<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
 - García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, Volumen 11* (2), pp 49-62
 - García, N. Introducción: antropología y estudios culturales *Alteridades*, vol. 3, núm. 5, 1993, pp. 5-8 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México
 - Giddens. A. (2011). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu. Buenos Aires.
<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2019/03/giddens-la-constitucic3b3n-de-la-sociedad.pdf>
 - Giroux, H. McLaren, P. (1998). *Sociedad, Cultura y Educación*. Miño y Dévilla. Madrid. <https://ebin.pub/sociedad-cultura-y-educacion.html>
 - González, D. (2020). Significados sobre discapacidad y la experiencia escolar. Universidad Autónoma de Chiapas. México.
 - González, C. Agencia Y Estructura En La Reivindicación Marxista. Una Mirada Al Campo De La Literatura En Raymond Williams Y Pierre Bourdieu *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, vol. III, núm. 5, enero - junio, 2008, pp. 1-13 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México

- Goffman. E. (1997). La presentación de las personas en la vida cotidiana. Amorrortu, Buenos Aires.
 - Gundermann, H. (2013). El método de los estudios de caso. Observar, escuchar y comprender (231 – 252) México: El colegio de México, A.C.
 - Haesbaert, R. (2007). El mito de la desterritorialización: del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad. 3° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
 - Héral, O. Oviedo, A. (2007). Sobre el médico francés Jean Marc gaspard Itard (1774 – 1838) en. <https://cultura-sorda.org/jean-marc-gaspard-itard/>
- Hernández, M. (2015). El concepto de discapacidad: de la enfermedad al enfoque de derechos. *Revista CES Derecho*, 6 (2), 46-59. Recuperado el 13 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-77192015000200004&lng=en&tlng=es.
- Hernández, R. (2001). Antropología de la discapacidad y la dependencia. Un enfoque humanístico de la discapacidad. Madrid. <http://www.peritajemedicoforense.com/RHERNADEZ.htm>
 - Hodge, B. & Kress, G. (1988). Social Semiotics. Cambridge: Polity Hood, S. (2009). Embodying language. En S. Drefus, S. Hood & S. Stenglin (Eds.), *Semiotic Margins. Meaning in multimodalities* (pp. 34-48). Londres: Equinox.
 - Instituto nacional de estadística y geografía INEGI (2020) en <http://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/default.aspx?tema=me&e=07>
 - Jiménez, W. Barrera, M. Lara, M. López, N. Sotomayor, I. Meza, R. Echeverría, Y. Núñez, A. López, A. Pantoja, J. (2015) Educación Especial e Integración Educativa” Universidad Baja California. https://issuu.com/jesuspl/docs/__qu__significa_usaer_y_c__mo_surg
 - Kress, G. (2010). Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication. Londres: Routledge.
 - Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication. Londres: Arnold.

- López, M. et al. (2016). Producciones narrativo – visuales y voz de los y las estudiantes: indagación sobre los significados de participación en niños, niñas y jóvenes en escuelas municipales en Chile. *Forum: Qualitative social research*, 17 (1)
- Olivares, H. (2015). *Intreculturalidad y educación: una propuesta de educación inclusiva* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35953/1/T36897.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). Declaración de los derechos humanos. https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf
- Ospina Ramírez, M. (2010). Discapacidad y sociedad democrática. *Revista Derecho Del Estado*, (24), 143-164. Recuperado a partir de <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/439>
- Oteiza, T. (2006). El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970 – 2001). Chile: Frasis.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2006) *El modelo de la diversidad*, Ediciones Diversitas, Valencia,. en <http://www.asocias.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>
- Poblete-Christie, Octavio, López, Mauricio, & Muñoz, Loreto. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhe (Santiago)*, 28(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Restrepo, E. (2014). Interculturalidad en cuestión: cerramientos y potencialidades. *Ámbitos de encuentros*, 7, pp. 9 – 30
- Ripollés, M. T. (2008). La Discapacidad Dentro del Enfoque de Capacidad y Funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 64 - 9a. <https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>
-
- Rosales, A. (2017). Análisis discursivo de la discapacidad: el sujeto en el borde del dispositivo. Universidad Autónoma de Chiapas, México.

- Rózga, L. Hernández, D. (2010). Los estudios regionales contemporáneos; legados, perspectivas y desafíos en el marco de la geografía cultural. *Economía, sociedad y territorio*. 10 (34), 583-623. <https://www.redalyc.org/pdf/111/11115672002.pdf>
- Sandín, E. (2006). Paradigmas e investigación educativa. En *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones* (pp. 27-44). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
-
- Soto, A. (2010) La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia Política y Cultura, núm. 35, 2011, 209-239. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26718442011>
- Toboso, M. Ripollés, M. La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, vol. 10, núm. 20, 2008, pp. 64-94 Universidad de Sevilla, España
- Touraine, A. (2007). *La Mirada Social*. Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.
- Urquijo, M. (2014). La Teoría De Las Capacidades En Amartya Sen. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (46), 63-80. Recuperado a partir de <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/161>
- Velarde, V. (2011) Los modelos de la discapacidad: Un nuevo recorrido histórico, núm. 1, 2012, 115-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3822980>
- Weber, M. (2004). *Economía y sociedad esbozo de la sociología comprensiva*. Fondo de cultura económica. México.

Bibliografía complementaria.

- Amores, Francisco y Ritacco, Maximiliano. (2012). *Prácticas inclusivas ante el riesgo de exclusión socio-educativa. Estructuras de trabajo colaborativo en centros escolares situados en zonas de privación social*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 1(1), 153-178.

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Barnes, C. (2007). Disability in higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 135-145. doi: <https://doi.org/10.1080/01425690600996832>
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Barnes, C. (2007). Disability in higher education and the inclusive society. *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), 135-145. doi: <https://doi.org/10.1080/01425690600996832>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España, Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Dirección de educación especial. Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/educacion-basica/especial/historia/>
- Echeita G. y Navarro D. (2014). Educación inclusiva y desarrollo sostenible: una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (46), 141-161.
- Educación Especial SEP (2020). Contextualización BAP. Recuperado de <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/aprende3/pzNmW3Lygs-BAP.pdf>
- Fondo de las naciones unidas para la infancia (UNICEF) (2006). Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/conoce-unicef>

- García, I, Romero, Silvia y Fletcher, Todd. (2014). *Special education today in Mexico. Advances in Special Education*, 28, 61-89. doi: 10.1108/S0270-401320140000028009
- Giménez, G. (2005). Cultura, identidad y metropolitanismo global. *Revista mexicana de sociología*, 67 (3), 483-512. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032005000300002&lng=es&tlng=es
- González, D. et al (2011). ¿Qué deben leer y escribir los estudiantes de cuarto básico para aprender en comprensión del medio social y cultural? Descripción multimodal del material de trabajo y estrategias de mediación para la diversidad en el aula. Tesis pregrado. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Recuperado desde <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Mannay, D. (2017). *Métodos Visuales, Narrativos y Creativos en investigación cualitativa*. España: Narcea
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de [file:///C:/Users/HP%20N/Downloads/9789240688230_spa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP%20N/Downloads/9789240688230_spa%20(2).pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011). Plan de estudios 2011. Educación básica. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Sen, A. (1998). *Bienestar Justicia y Mercado*. Salcedo, D. (Comp.). Barcelona: Paidós.
- Solorio, C. (2015) Línea de tiempo sobre la educación inclusiva. Recuperado de <https://prezi.com/cltbgesb48he/linea-del-tiempo-sobre-la-educacion-inclusiva/>
- Von Hayek, *Scientisme et sciences sociales, Essai sur le mauvais usage de la raison* (trad. de M. Barre), Plon, París, 1953, p. 3.

- Wilson, S. (1977). The use of ethnographic techniques in educational research. *Review of educational research*, vol 47 (1), pp. 245 – 265

- Yin, R. (2009). Investigación sobre estudio de casos. Londres: SAGE.

- Zardel, J. (s.f.). Las prácticas de integración educativa: alcances, preguntas y propuestas. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178943648.pdf>

- Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad: La problemática de las alternativas como construcción posible. *Revista de la universidad Bolivariana*, vol 9, n° 27, pp. 355 – 366

ANEXO 1 CUADRO

Instrumentos de investigación

instrumento	Que cuestionamientos corresponden	Que debo preguntar
Observación	<p>¿Qué actividades o acciones develan inclusión en el quehacer docente?</p> <p>¿Cuáles son las dificultades observadas?</p> <p>¿son internas o contextuales?</p> <p>¿Cuál es la actitud del docente ante la inclusión?</p> <p>¿Cuál es la actitud del grupo ante la inclusión?</p> <p>¿Cuál es la actitud del grupo frente a las dinámicas?</p>	Solo observar y tomar nota
Taller	¿Cuáles son las experiencias vividas en un contexto inclusivo?	¿Qué es la experiencia?
		¿Qué conoces sobre diversidad?
		¿Cuál es la diferencia entre diversidad e inclusión?
	¿Cuáles son las características de diversidad y de inclusión?	
¿Cuáles es la experiencia?	¿aportó algo la formación docente en el conocimiento sobre discapacidad?	
	¿Existe alguna vivencia que haya dejado huella con respecto a los alumnos con discapacidad?	
	¿Cuál es la creencia que tenías?	
	¿Cuál fue o fueron los eventos que cuestionaron esa creencia?	
	¿Cuál es la creencia actual que se tiene?	
	¿ha cambiado el quehacer docente?	
	¿Cómo?	
Fotovoz	¿Cuáles son las experiencias en inclusión educativa?	Permitir la narrativa natural y explicación del collage

	<p>¿Cómo cambio la creencia?</p> <p>¿Cómo se traduce la nueva creencia en las relaciones sociales y académicas dentro del grupo?</p>	
Entrevista	<p>¿Cuáles son las experiencias en inclusión educativa?</p>	<p>¿Cómo llegaste a trabajar en contexto inclusivo?</p> <p>¿Cuáles fueron las creencias que aparecieron sobre tener alumnos con discapacidad?</p>
	<p>¿Cómo cambio la creencia?</p>	<p>¿Cuáles son los eventos que formaron la experiencia sobre la discapacidad en un contexto inclusivo?</p> <p>¿Qué cambios surgieron al comprender el contexto?</p>
	<p>¿Cómo se traduce la nueva creencia en las relaciones sociales y académicas dentro del grupo?</p>	<p>¿Qué dinámicas han cambiado en el quehacer docente respecto a la presencia de alumnos incluidos?</p> <p>¿Cómo se relacionan los participantes de la clase (alumnos y docente) para la participación activa de todos?</p>
	<p>¿Cuál es el rol del docente en un ambiente inclusivo?</p>	<p>¿Qué rol consideras que tienes en las relaciones que se establecen entre los estudiantes?</p> <p>¿Qué valores promueves dentro del aula?</p> <p>¿Qué acciones realizas para poner en práctica esos valores?</p> <p>¿Crees que el cambio de creencia te compromete con el contexto?</p>

ANEXO 2 TALLER

Planificación

N° Sesión	Propósito	actividad	metodología	materiales
1	Realizar introducción a taller	Presentación tallerista “presenta a tu compañero”	Presentación tallerista solicitar preguntar nombre, años de servicio, nivel que imparte, 1 característica personal y grupal positiva.	Proyector Audio Cámara de video (sujeto a disposición del colegio)
	Que es la experiencia	Que es la experiencia	Presentación con imágenes que muestran diferentes formas de experiencia (viaje, servicio, Realidad virtual, experimento) Solicitar más ejemplos de lo que es una experiencia Ve cita de Larrosa Proceso de la experiencia	PPT
	reflexión	Identificar una creencia y los cambios que ha tenido	Identifica una creencia construida Identifica uno o varios eventos que la cuestionen Identifica un cambio en esa creencia	Hoja y lápiz para anotar.
	Conocer conceptos diversidad e inclusión	caracterizar los conceptos	Discutir sobre complementariedad entre los conceptos	ppt
	Ver experiencia exitosa de inclusión	video	Observar experiencia de Iván	video

	Definir educación inclusiva	Construir definición	Exponer reflexión personal y complementar con comentarios	ppt
	Reflexionar	Reflexionar sobre experiencia en inclusión	Sabiendo que es “experiencia” y lo que es la inclusión, reflexiona sobre tu trayectoria docente y escribe como estar en un contexto inclusivo, ha cambiado tu forma de ejercer	Hoja y lápiz o dispositivo
	Conclusiones	comentar		
	Cierre	Actividad siguiente sesión	Plasma las reflexiones realizadas sobre tu experiencia docente y responde ¿Cómo ha cambiado mi ejercicio docente con la experiencia de la inclusión educativa? Formato digital (canva o power point)	Ppt

N° Sesión	Propósito	actividad	metodología	materiales
2	Realizar introducción a taller	Resumen taller anterior	Se platica y rememora lo vivido	
	Compartir foto voz	Exponer composición	Se hace un semicírculo entre los participantes Se invita a los docentes a compartir sus composiciones, explicando las fotografías tomadas.	Proyector Narración cámara
	Cierre de sesión	Dialogo	se dialoga respecto a lo vivido. Se resuelven dudas.	

ANEXO 3 ENTREVISTA

Guía de notas para entrevista

Nombre: _____

Edad: _____

Años de servicio: _____

Origen: _____

1.- ¿Qué te ha parecido la experiencia de los talleres?

2.- ¿Cómo ha cambiado tus creencias tu ejercicio diario docente?

¿Cuáles fueron las dudas al comenzar a trabajar en un ambiente inclusivo?

¿Cuáles fueron las certezas?

¿Cuáles han sido los desafíos?

¿Cuáles han sido los aprendizajes?

3.- ¿Cuáles son las experiencias que cuestionaron tu creencia inicial?

¿Qué anécdotas recuerdas como

4.- ¿Qué compromiso adquiriste al cambiar tu creencia sobre trabajar con alumnos con discapacidad?

¿Qué actitudes o practicas realizaste a partir de este compromiso?

5.- ¿Cuál es tu rol en el aula inclusiva?

¿Cuáles han sido tus intervenciones entre estudiantes para mantener el ambiente de aula?

¿Tienes anécdotas?

ANEXO 4 FOTO VOZ VLADIMIR



ANEXO 5 FOTO VOZ SUSANA

HISTORIA

Desconocimiento
Nunca imaginé poder encontrarme con casos así y sobre todo estar sola.



Miedo
A no podrr realizar mi trabajo, a no ser capaz de solventar y también a ser despedida por negligencia



Angustia
A lo desconocido, a hacerlo mal.



Enojo
Por la falta de materiales, capacitación, empatía y acompañamiento de mis superiores



Solución-Empatia
Lograr trabajo en equipo con mis alumnos, padres de familia . Vencer la adversidad a través de la empatia



HISTORIA

Desconocimiento
Nunca imaginé poder encontrarme con casos así y sobre todo estar sola.



Miedo
A no podrr realizar mi trabajo, a no ser capaz de solventar y también a ser despedida por negligencia



Angustia
A lo desconocido, a hacerlo mal.



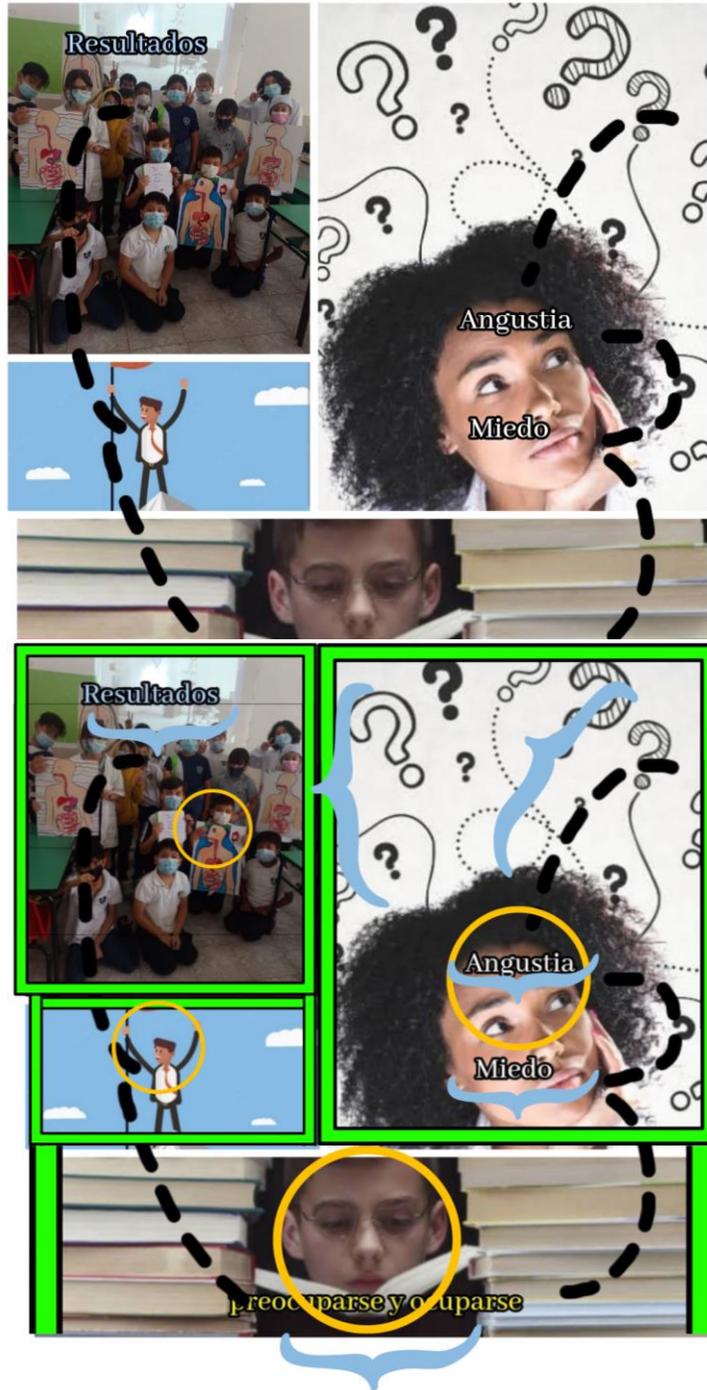
Enojo
Por la falta de materiales, capacitación, empatía y acompañamiento de mis superiores



Solución-Empatia
Lograr trabajo en equipo con mis alumnos, padres de familia . Vencer la adversidad a través de la empatia



ANEXO 6 FOTO VOZ GISELA



ANEXO 7 FOTO VOZ DOLORES

Emociones

Apoyo

Adecuaciones

Mi experiencia con niños con NEE

Dolores Liliana Martínez López

Emociones

Apoyo

Adecuaciones

Mi experiencia con niños con NEE

Dolores Liliana Martínez López

ANEXO 8 FOTO VOZ CONSUELO



ANEXO 9 FOTO VOZ MIRIAM



ANEXO 10 CUADRO ANALISIS METAFUNCIONES

Género	Ideacional	Interpersonal	Textual
Macro Género	Cartel	Expresa / Apela Experiencia/ Vinculación	Lenguaje visual y escrito
Expresivo	¿Quiénes están representados? ¿En qué acciones? ¿En qué circunstancias? ¿Existe una organización temporal o espacial?	¿Cómo se relacionan? ¿se miran? ¿miran al lector? ¿Se logran ver sus rostros? ¿Se logran ver sus emociones? ¿hay alguien en una posición sobre otro?	¿Qué rol juegan los colores? ¿Qué idea construye el uso de color? ¿Qué aportan las palabras escritas, las frases? ¿Qué rol cumplen los iconos o dibujos? ¿La representación es sobre un Uds. o un nosotros? ¿Cuál es la diagramación?
Vladimir	Se representa el proceso personal de atravesar un cambio Existe una organización espacial	Los elementos se relacionan en cuanto en su conjunto representan un proceso y cadena de acciones del propio proceso	Los colores representan una función integradora, en cuanto la diversidad en el aula se ve representada los ellos, llamando por medio de la palabra escrita a la inclusión de la diversidad Presenta un acrónimo donde el concepto central se encuentra destacado en color rojo y sus palabras componentes en negro La palabra más destacada en color es la de EMPATIA la cual se encuentra en negro con efecto resaltador. Lo cual construye la idea de que es un elemento central e importante.

			<p>La palabra creatividad y desafío están en azul suave con efecto de reflejo y relleno</p> <p>La palabra LOVE está en rojo.</p> <p>Las palabras escritas aportan al cartel la representación del proceso y de las características del mismo en cuanto así lo ha vivido el sujeto y lo que aspira a desarrollar.</p> <p>Los iconos y dibujos aportan el significado de diversidad</p> <p>Se representa un YO y un nosotros en tanto refiere a la necesidad de que los docentes presenten estas características para trabajar con la diversidad</p>
Susana	Se ven representados el grupo junto a la maestra en diferentes eventos escolares, las circunstancias tienen relación a la participación de actividades académicas donde hubo adecuaciones por la presencia de alumnos con NEE	<p>Hay direccionalidad hacia el lector y entre los elementos circunstanciales de la imagen</p> <p>Es posible identificar emociones y rostros de los sujetos, los cuales varían entre los mismos.</p> <p>La posición varía, pero en dos imágenes las</p>	Los colores en la imagen responden a dos elementos principalmente, el primero es el fondo (azul) el cual sostiene la imagen dando un carácter integrador de lo que en ello acontece, en segundo lugar, cuadros celestes, lo que refiere a la pertenencia al ser de la misma gama de colores que el azul,

	<p>Existe una organización temporal y espacial lineal en dirección vertical descendente.</p>	<p>niñas tienen una posición preferencial y la maestra siempre sale hasta el final de la imagen en el centro de la misma.</p>	<p>da a entender que los cuadros son parte constituyente de lo que resguarda el fondo, pero estableciendo una división temporal. Así también el título está en este tono celeste lo cual establece la palabra HISTORIA como lo que se va a contar en los cuadros.</p> <p>Los subtítulos en violeta destacan y sobresalen de los cuadros como una forma de representar la importancia sobre todo porque representan las emociones que vivió durante el proceso</p> <p>Las palabras escritas representan pertenencia y contexto, así también la descripción de la emoción escrita.</p> <p>Los cuadros tienen un diseño interno con líneas entrecortadas, las cuales aportan en 2 sentidos, el primero, reafirma el sostén del contenido interno y por otra parte la permeabilidad que tiene el contenido conectándolo con los demás cuadros.</p>
Gisela	<p>Se representa el proceso interno como ruta y en la meta el grupo curso en una actividad</p>	<p>La relación se establece en cuanto los elementos fluyen marcando etapas del proceso, donde la</p>	<p>Los colores se presentan en las palabras que complementan cada imagen, que buscan destacar de los colores</p>

	<p>académica de proyecto</p> <p>La organización es temporal y espacial de derecha a izquierda</p>	<p>imagen final se denomina “resultado”</p> <p>Se logran sus rostros de forma parcial por el cubrebocas por haber sido en época de pandemia la imagen A partir de gestos y disposición corporales posible ver emociones</p> <p>Hay varios niveles en la imagen ya que algunos están hincados en el suelo y los demás de pie sosteniendo sus proyectos</p>	<p>de la imagen sin opacarla ya que se encuentran en la misma escala</p> <p>El uso del color construye la idea de complementariedad semiótica que transmite la imagen</p> <p>Existe un dibujo principal, es una línea puntada que atraviesa todo el cartel pasando por cada segmento, comienza en la imagen de la derecha y termina en la imagen que representa el resultado</p> <p>La representación es de un YO hacia un nosotros, ya que todo va en función de cumplir una meta que trasciende la propia experiencia y se desarrolla y proyecta en el aula.</p>
Consuelo	<p>El protagonismo lo tienen los estudiantes</p> <p>Todas representan actividades académicas y los alumnos realizándolas</p>	<p>Existen 3 grupos de imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumnos en relación al material - Alumnos exponiendo resultados - Desde la instrucción (visual) hacia la respuesta de los alumnos <p>Es posible ver parcialmente los</p>	<p>Existe un fondo con diseño con un efecto degradado en azul y turquesa que da sostén al contenido de imágenes.</p> <p>No existen palabras escritas que complementen el diseño</p> <p>No existen iconos más que los contenidos en algunas imágenes que representan instrucciones</p>

		<p>rostros por la posición de la toma, por el uso de cubrebocas y por la relación entre el alumno y el material</p> <p>Todas las imágenes se contemplan en su totalidad y no existe superposición entre sujetos o imágenes.</p>	<p>Existe una representación del ustedes y del nosotros en cuanto las actividades son presentadas por la docente y realizadas por los estudiantes, pero también existe un nosotros en cuanto la toma incluye la instrucción y la presencia del docente ejerciendo su rol.</p>
Miriam	<p>Están representados alumnos y la maestra realizando diversas actividades académicas en contexto escolar sin un orden cronológico, espacialmente algunas se superponen a otras</p>	<p>En 3 de 4 imágenes la relación es entre el niño y el material, así también cuando aparece la maestra realizando la actividad, también se dirige al material mientras lo manipula. En una fotografía aparece el grupo mirando hacia la cámara como recuerdo de una actividad finalizada.</p>	<p>Los colores toman un rol complementario dando pertenencia a lo que ello incluye, ya que el título parece marcar la pauta de color. Hay dos textos en color negro que buscan representar pensamientos direccionados a la experiencia docente y su propósito frente a los alumnos o su intención hacia los otros, en este caso los alumnos. El color construye la idea de que todo el contenido marcado con ese color ya sea por dibujos o iconos pertenece a la idea que plantea el título.</p> <p>Las palabras escritas comenzando por el título se centra en la experiencia del docente, el tener una práctica feliz, responde a la idea</p>

		<p>de que el docente es feliz en su práctica cuando ocurren los elementos descritos por medio del afiche. En segundo lugar, en un lugar central y desde una lectura en cascada, se pone como más importante que el título la idea de que la docencia es una práctica que supone una decisión, una planeación de lo que se busca conseguir con ella y que ese resultado no será observado por el mismo. La segunda frase cierra el afiche como conclusión de todo lo contenido y va dirigido desde el docente hacia los alumnos, ya que realiza la analogía de que la practica descrita en el afiche funciona como una llave que es entregada, es decir, la práctica docente busca entregar una herramienta (la llave) y esa llave abre posibilidades en los estudiantes que propician la construcción de una visión de mundo, un sistema de creencias.</p> <p>¿Qué rol juegan los colores? ¿Qué idea construye el uso de color? ¿Qué aportan las palabras escritas, las</p>
--	--	---

			frases? ¿Qué rol cumplen los iconos o dibujos? ¿La representación es sobre un Uds. o un nosotros? ¿Cuál es la diagramación?
Dolores	Están representados diferentes elementos que conforman la experiencia de aula inclusiva como son las adecuaciones, las emociones y el apoyo de padres de familia e institución. No existe una organización temporal, pero espacialmente las emociones juegan un rol primordial que se fortalece con la institución y que se traduce en las adecuaciones otra organización lo da las nubes que engloban cada área diferenciándola	Los elementos se relacionan en tanto responden al título, donde se refuerza el YO y USTEDES en las palabras MI y niños con NEE Todas las imágenes son de la vida cotidiana, donde los involucrados están comprometidos con alguna actividad, donde se ve trabajo conjunto y colaborativo entre pares.	Los colores tienen relación con la pertenencia, el título destaca por tipografía, tamaño y color, debajo el nombre de la autora asume y hace propio el título, es decir que, al poner “mi” y abajo el nombre, personaliza ese título a quien hace referencia debajo. Así como los títulos de las nubes da un carácter distintivo a cada elemento dándole una pertenencia a lo que contiene, lo cual indica que son elementos independientes que se unen por un contexto común. Que en este caso también responde al título.