

# INTERACCIONES, EN LA VIDA COTIDIANA, DE DOCENTES Y PADRES DE FAMILIA DE HIJOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES<sup>1</sup>

*Interactions, in the daily life, of teachers and parents of children with Special Educational Needs*

Doctorante en C. E. **YADIRA AGUILAR JARDÓN**

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.*

## RESUMEN

Los docentes y padres de familia de hijos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) intentan responder a las necesidades educativas de éstos, sin embargo, sus formas de interacción en la vida cotidiana difieren de un contexto inclusivo dadas las condiciones y/o recursos necesarios para su atención; relacionados con infraestructura, materiales, curriculares, de personal especializado, u otros, lo que conduce a formas de fingimiento, desde una perspectiva dramática, en éste proceso.

**PALABRAS CLAVE:** Necesidades Educativas Especiales, interaccionismo simbólico, dramaturgia, vida cotidiana.

## ABSTRACT:

Teachers and parents of children with SEN try to respond to their educational needs. Notwithstanding the above, their forms of interaction in daily life differ from an inclusive context given the conditions and / or resources necessary for their attention; related to infrastructure, materials, curriculars, specialized personnel, or others, which leads to forms of pretense, from a dramaturgical perspective, in this process.

**KEYWORDS:** Special Educational Needs, symbolic interactionism, dramaturgy, everyday life.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un avance de la investigación realizada como doctorante del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en dos escuelas de educación preescolar fueron tomadas como muestra para este ejercicio, ambas pertenecientes a la Subdirección Regional de Metepec, Estado de México.

El propósito del presente trabajo es analizar las interacciones relacionadas con la atención de estudiantes con NEE, entre docentes de educación regular, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los padres de familia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Artículo elaborado durante el tiempo como estudiante-tesista del programa de Doctorado en ciencias de la Educación en el ISCEEM.

<sup>2</sup> Cabe indicar que, por la perspectiva teórica, es la etnometodología el procedimiento que se consideró conveniente a la propuesta de análisis de las interacciones de la vida cotidiana de los actores relacionados con la atención de estudiantes con NEE, en tanto a identificar el sentido que los estos dan a su vida social cotidiana.

Dado lo anterior, el artículo se organiza en cuatro apartados, en el primero, se hace referencia a las NEE, posterior a ello al interaccionismo simbólico. Enseguida se recupera el enfoque de la dramaturgia de Goffman tomando como referente principal su libro “La presentación de la persona en la vida cotidiana”. En el cuarto apartado se presenta, en voz de docentes, las interacciones relacionadas con el proceso de inscripción y asignación a grupos.

## **LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: SURGIMIENTO, CONCEPTUALIZACIÓN E IMPLICACIÓN EN EL ESCENARIO ESCOLAR.**

Las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes, a menudo se convierten en un reto o frustración tanto en los procesos para el aprendizaje de éste como en la enseñanza de los docentes implicados en su escolaridad. Con el propósito de comprender cómo influye la perspectiva del docente y los padres de familia en las interacciones de la vida cotidiana en las escuelas, relacionado con la atención de estudiantes con discapacidad; en este apartado se presenta una mirada respecto a cómo surge el concepto, sus características y las implicaciones de atención en el escenario escolar.

### **a) Surgimiento del concepto de Necesidades Educativas Especiales**

En Inglaterra, en 1978, Mary Warnock (Informe Warnock) utiliza por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales (Molina, 2009; Gómez, 2011; García, 2013; Velázquez, 2014; Plancarte, 2016; García, 2017); “su principal antecedente fue la Ley de Educación para niñas y niños deficientes, promulgada en 1970” (García, 2017, p. 64). El informe señala que “la educación consiste en satisfacer las necesidades especiales de un niño con el propósito de lograr los fines generales de la educación, que son

los mismos para todos” (Plancarte, 2016, p. 81).

El documento Warnock destaca la importancia de “que los programas de educación especial se centren en las necesidades educativas de cada alumno” (Molina, 2009, p. 41). Una necesidad educativa especial adopta diversas formas: puede necesitar una prestación de medios especiales de acceso al currículo a través de material especial, técnicas docentes especializadas o modificación del currículo mismo; o “quizá la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y al clima emocional en que está teniendo lugar la educación” (Molina, 2009, p. 42). Las NEE se definen en función de los recursos materiales y personales que algunos estudiantes pueden necesitar en el logro de los objetivos educativos (Gómez, 2011).

De acuerdo al documento de Warnock se enfatiza que las NEE vienen adheridas al estudiante y la escuela debe identificar los estilos y ritmos de aprendizaje para movilizar los recursos necesarios (profesionales, materiales, arquitectónicos y/o curriculares) que apoyen en su aprendizaje y participación. Este escrito tiene especial relevancia dado que se abre paso de un lenguaje centrado en las deficiencias a uno enfocado al concepto de NEE y que ha supuesto uno de los cambios más importantes acontecidos en los últimos años en relación al tratamiento educativo de la diversidad (García, 2016).

En 1994 la UNESCO junto con el Gobierno de España organizó en Salamanca la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. En ésta, se aprobaron dos documentos: la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre NEE que tenía como propósito garantizar el acceso a la educación escolar sin discriminaciones ni exclusiones. La conferencia es relevante dado que reafirma la importancia de reconocer el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a la educación como una medida para prevenir y revertir la exclusión y la desigualdad social (Ausín, 2011; Flores, 2012; Aguilar, 2015; García, 2017).

## b) ¿Cuándo hablamos de un estudiante con Necesidades Educativas Especiales?

El término NEE tenía la pretensión de evitar el uso de todas las expresiones que tuvieran connotación peyorativa, despectiva o discriminadora, se utilizó para referirse a los alumnos anteriormente identificados o etiquetados como deficientes, retrasados, débiles mentales o disminuidos. (Molina, 2009; Gómez, 2011; García 2017). "Identificar las dificultades de aprendizaje como NEE supone una etiqueta que puede llevar a disminuir las expectativas (...) alejándonos de la fuente que origina el problema" (García, 2013, p.45).

Cuando se habla de un alumno con NEE nos podemos referir a "individuos con diferentes grados y tipos de capacidades personales, de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; alumnos con desventaja sociocultural; aquellos pertenecientes a minorías étnicas o culturales en situación desfavorable; o los que necesitan atención educativa fuera de las instituciones escolares por razones jurídicas o de salud" (Gómez, 2011, p.17). Las NEE pueden estar asociadas a estudiantes con defectos de audición, visión, movilidad o problema intelectuales o emocionales; también se relacionan con alumnos en desventaja educativa que dificultan su adaptación a las tareas de aprendizaje propuestas en el aula; o "aquellas que requieren el planteamiento de un currículum amplio que dé respuesta a sus características personales e intelectuales; por último, pueden referirse a las que surgen del clima escolar" (García, 2017, p. 66).

Márquez (2017) precisa en desaprender el término de NEE, aludiendo que, desde 1978, cuando Mary Warnock acuña el término, se produce un gran avance en la Educación Especial debido a que el término conlleva a la reflexión de un trabajo paralelo entre estudiantes llamados normales o regulares y aquellos con NEE; así como las condiciones para atenderlos, bajo el principio de normalización.

Cualquier persona puede tener NEE en un momento de su vida, es decir, las NEE pueden

ser permanentes (relacionadas con déficits orgánicos y que acompañan al estudiante durante toda su escolaridad), temporales (aquellas que tienen causa incidental como enfermedad, ausentismo o dificultad específica en algún objetivo curricular); así como de carácter relativo e interactivo, pues dependen de las características del entorno educativo en que se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece al estudiante (Molina, 2009; Gómez, 2011).

## c) Atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales

El Sistema Educativo Mexicano adopta la Política de Integración Educativa en la década de 1990, teniendo como antesala las reformas a los Artículos 3º Constitucional y 41 de la Ley General de Educación. A partir de ello, "se reorientaron los servicios de educación especial adoptando el concepto de Necesidades Educativas Especiales" (Flores, 2012, p. 34), el artículo 41 recomienda que se "atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género". Así mismo, tratándose de personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica, sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial atendiendo a sus necesidades.

El 10 de junio de 2005 se publicó la Ley General para Personas con Discapacidad (LGPD, 2005); "este documento estableció las bases para la inclusión de personas con discapacidad dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida" (Plancarte, 2016, p. 97).

En diversos escritos se alude al proceso educativo en el nivel básico, con el apoyo de los servicios de educación especial. Desde estos referentes, se consideran una diversidad de definiciones respecto a las NEE que colocan en el centro de

la atención educativa al estudiante, así como la identificación de estilos de aprendizaje a fin de que el docente diseñe las estrategias adecuadas para la adquisición de contenidos acorde al plan de estudios de educación básica. En este sentido, “el concepto de necesidades educativas especiales no remite a una dificultad particular sino a las características enfrentadas tanto por el alumno durante su proceso de aprendizaje como a las enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares”<sup>3</sup> (Sánchez, 2002, p. 252).

Dicho lo anterior, “no todos los menores con necesidades educativas especiales tienen alguna discapacidad, como es el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje y los de capacidades sobresalientes, así como no todos los menores con discapacidad presentan necesidades educativas especiales” (ibídem p. 251). Es decir, el término NEE tiene un carácter relacional entre las condiciones del estudiante (con o sin discapacidad) y las que se encuentran en el entorno familiar, áulico y/o escolar.

Los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares, son controversiales en el ámbito de atención de las NEE. Ejemplo de ello, en el ámbito curricular, las adecuaciones en la metodología, contenidos y propósitos en la evaluación difícilmente se llevan a cabo por los educadores de preescolar, justificando este hecho en el perfil docente, así como en la falta de apoyo de las USAER, en su caso, o de la falta de tiempo para realizar una planeación diversificada. Este hecho se complejiza con la diversidad de condiciones en las que se lleva a cabo la inscripción y asignación a grupos, relacionadas al escenario propio de un actor con NEE: con discapacidad, sin discapacidad y/o con otro trastorno.

## EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO

El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento situada entre la psicología social y la sociología fenomenológica (Rizo, 2011a). De la psicología social<sup>4</sup> por el énfasis dado a la interacción, principalmente la necesidad de tomar en cuenta tanto al individuo como a los procesos sociales. Pons (2010, p. 24), refiere que “muchos historiadores de la psicología social, como Álvaro y Garrido (2007), Collier, Minton y Reynolds (1996), Ibáñez (2003) o Munné (1989), consideran al interaccionismo simbólico como “la corriente más influyente para la psicología social de tradición sociológica”, dado que la sociedad son los individuos y, además, está dentro de cada uno de ellos.

La concordancia del interaccionismo simbólico con la sociología fenomenológica surge debido a su interés por la interacción como base para la construcción de significaciones basadas en el sentido común en torno a las definiciones de la realidad social, en un marco de análisis de la vida cotidiana. Para la sociología fenomenológica “fuente del pensamiento comunicación (...) el individuo es un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas” (Rizo, 2011b, p. 86). También se relaciona con la antropología, situado en una corriente de pensamiento micro sociológico bajo un paradigma interpretativo que sienta las bases de la metodología cualitativa en la investigación psicosocial (De la Villa Moral & Ovejero, 2013) y en los “estudios de la ecología urbana de la Escuela de Chicago” (Cisneros, 199, p. 104).

Esta corriente nace de las aportaciones de los sociólogos de la Escuela de Chicago cuyas bases epistemológicas fueron sentadas por

<sup>3</sup> Se considera que se requieren movilizar recursos para atender las NEE, los cuales pueden ser de cuatro tipos:

1. Profesionales: referidos al apoyo que proporciona el personal de educación especial, de otras instancias gubernamentales o particulares.
2. Materiales: considera material didáctico, material especializado, bibliográfico, tecnológico, mobiliario específico, prótesis entre otros.
3. Arquitectónicos: se refiere al diseño de rampas, barandales, aumento de dimensión de puertas, baños adaptados, alarmas de luz, entre otros.
4. Curriculares (adecuaciones en la metodología, contenidos, propósitos y evaluación). (SEP, 2015, p.2)

<sup>4</sup> La psicología social, se define como “el estudio de la experiencia y conducta del organismo individual o persona como independiente del grupo social al que pertenece” (Carabaña & Lamo 1978:161).

Mead (Rizo, 2011a; Cisneros, 1999; Ritzer, 1993).

El término «interaccionismo simbólico» fue acuñado en 1937 por Herbert Blumer (Cisneros, 1999; Pons, 2010; Urteaga, 2013; Ritzer, 1993). Enfatiza en la interacción de los sujetos, así como en la interpretación de los procesos de comunicación que se dan en situaciones inmediatas; su centro de interés se halla en el mundo cotidiano de significados en el cual interactúan y se comunican los distintos actores; “la interacción y construcción de significados son dos procesos indisolubles” (Rizo, 2011a, p.4).

## **ENFOQUE DE LA DRAMATURGIA EN LA VIDA COTIDIANA: ERVING GOFFMAN (1922-1982)**

Goffman “sigue las clases de Blumer, sabiendo que éste desarrolla el pensamiento de Mead” (Urteaga, 2013, p. 156). Como parte del Interaccionismo Simbólico Goffman propone un acercamiento micro intencional “centrado fundamentalmente en el individuo y el self”, (De la Villa, 2013, p. 10). Los aportes que podrían cobijar la perspectiva de Goffman se encuentran entre la “psicología social, por el énfasis dado a la interacción, y la sociología fenomenológica, por la consideración de la interacción como base para la construcción de significaciones basadas en el sentido común en torno a las definiciones de la realidad social” (Rizo, 2011a,, p.79) debido a que el individuo es un actor social que reproduce su contexto social a partir de sus interacciones cotidianas. La interacción, y la comunicación son la materia prima que instituye la realidad social, dando forma y otorgando sentidos compartidos en tres niveles:

1. A nivel de los objetos (dimensión referencial);
2. A nivel de las relaciones entre los hablantes (dimensión interreferencial);
3. A nivel de la construcción del propio

sujeto en tanto individuo social (dimensión autorreferencial) (Rizo, 2011a, p. 87).

El enfoque dramático enfatiza en la interacción de los actores, así como en la interpretación de los procesos de comunicación que se dan en situaciones inmediatas; su centro de interés se halla en el mundo cotidiano de significados en el cual interactúan y se comunican los distintos actores; “la interacción y construcción de significados son dos procesos indisolubles” (Rizo, 2011, p. 4).

Goffman propone que “la realidad social se puede manipular y, de hecho, se manipula para presentar una imagen lo más favorable posible de uno mismo: cada persona trata de influir en la definición de la situación que los otros realizarán” (Pons, 2010, p. 31). A través de su metáfora teatral Goffman afirma que “existe una realidad entre bastidores y otra realidad en el escenario: los roles son asumidos en función de estar en el escenario o fuera de él” (Ídem). Se considera que en su pensamiento permea una perspectiva estructural-funcionalista.

Como continuador de George Herbert Mead, Goffman está convencido de que el concepto que el individuo tiene de sí mismo surge de la interacción social de las situaciones que componen la vida cotidiana y las unidades de análisis que permiten definir la interacción son: los encuentros, las situaciones y las ocasiones sociales, las cuales se caracterizan de la siguiente forma:

1. La situación social, que define como «cualquier ambiente determinado por la posibilidad de un control recíproco tal que pueda prolongarse todo el tiempo que dos o más sujetos se encuentran en inmediata presencia física uno de otro y que se extiende a todo el espacio en el cual semejante control es posible».

2. La ocasión social, definida como «un acontecimiento, por ejemplo una cena, que se espera con ansiedad y se contempla retrospectivamente como una unidad; tiene

un lugar y un tiempo de desarrollo, y establece el tono de lo que sucede en y durante ella».

3. El encuentro social es una ocasión de interacción cara a cara que comienza cuando los individuos reconocen que se han colocado en presencia inmediata unos de otros y que termina con una separación aceptada de la participación mutua (Lozano, 2003, p. 52).

Los individuos son considerados como unidades de interacción que se reúnen de forma casual y espontánea durante sus actividades en la vida cotidiana, formando una trama continua de interacciones, por lo que es a través del estudio detallado de estos encuentros sociales como se pueden establecerse las normas que los individuos de forma inconsciente siguen al entrar en contacto con los demás (Lozano, 2003).

Toda la propuesta dramaturgica de Goffman puede ser leída desde un lente comunicativo. El modelo del autor provee de categorías de análisis para abordar situaciones de interacción cotidianas de los distintos escenarios donde se sitúa cada actor: hogar, trabajo, escuela, cine, etc. De ahí “la importancia de Goffman para el estudio de la comunicación, tanto verbal como no verbal, en situaciones cotidianas” (Rizo 2011<sup>a</sup>, p. 10).

Goffman propone el enfoque dramaturgico donde la acción humana es una constante representación escénica por parte del actor individual. El actor desempeña un papel en presencia de una audiencia; pero a su vez, cada individuo es observado como actor y como audiencia (Caballero, 2016; Chihu, 2017). “El actor es un actuante (performer): presenta una actuación a una audiencia, la cual reacciona con aprobación o desaprobación” (Caballero, 2016, p. 11).

A través de la perspectiva de la actuación o representación teatral de Goffman se puede identificar la manera en que el individuo se presenta ante otros en situaciones cotidianas (o de trabajo corriente), así mismo se identifica la forma en que guía y controla la impresión que

los otros se forman de él y qué tipo de cosas puede y/o no puede llevar a cabo mientras actúa ante ellos (Goffman, 1959). Desde este enfoque echa mano de categorías relacionadas con el teatro, como: actores, escena, ensayo de roles, equipo escénico, bastidores, etc. con base en esta postura escribe el libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1959), sacado de su tesis doctoral en el que describe (tomando como caso de análisis un hotel de las islas canadienses Shetland) las conductas diarias, voluntarias e involuntarias, “a través de las cuales los actores proyectan una definición de una situación determinada, procurando que la actuación resulte lo más convincente posible” (Ritzer, 1993, p. 391).

Utiliza el enfoque dramaturgico para el análisis microsociológico en las interacciones sociales, es decir considera estudios de comportamientos en la interacción de la vida cotidiana<sup>5</sup> en una escala reducida; de las interacciones cara a cara. Para ello recurre a la representación teatral, la cual explica a partir de la constitución de sus elementos, los cuales los organiza en: escenario, actores-personajes y público; estos elementos se relacionan en todo el proceso de dramatización dada en las interacciones de la vida cotidiana. “La interacción social es observada en términos de una actuación (performance) o un papel representado frente a una audiencia” (Chihu, 2017, p. 1). Este enfoque constituye una forma de análisis que parte de la idea, propia del interaccionismo simbólico, de que toda interacción social es una actuación o performance, es decir, un papel representado frente a una audiencia.

---

<sup>5</sup> La vida cotidiana como categoría de análisis, se puede conceptualizar como un espacio de construcción donde hombres y mujeres van conformando la subjetividad y la identidad social. (Uribe, 2014:101).

## LA LLEGADA DE UN ACTOR CON NEE AL ESCENARIO ESCOLAR EN PREESCOLAR

El proceso relacionado a la inscripción y atención de estudiantes con alguna discapacidad tiene una diversidad de matices, en algunos casos complejo y/o confuso para algunos padres de familia y/o docentes; incluyendo al director escolar y a los maestros de apoyo de las USAER, debido a que, entre otros, no saben qué procedimientos seguir (en el caso de los padres de familia) o no saben cómo atender las necesidades educativas del actor con discapacidad (en el caso de los docentes). A continuación se presentan las interacciones cotidianas que viven los docentes al momento de llevar a cabo los procesos de inscripción así como la asignación de los actores con NEE a los grupos; todo ello desde la perspectiva de la dramaturgia y apoyada en datos empíricos del trabajo de campo de la investigación realizada.

### a) La inscripción de actores con NEE

Ante este contexto surgen interrogantes, ¿Qué conocen las educadoras y cuál ha sido su experiencia sobre la inscripción de estudiantes con NEE? ¿Qué implica para ellas este proceso y que situaciones devienen de ello? Estos planteamientos emanan de la importancia que tiene la “información que el individuo posee inicialmente o adquiere sobre sus coparticipantes” (Goffman, 1959, p. 18). De la información que la educadora tiene de los actores con NEE se pueden plantear o prever distintas situaciones sociales como la llegada del estudiante en silla de ruedas a un escenario donde hay dificultad para su acceso a las aulas. Los actores docentes, a través del conocimiento que tienen del actor con NEE (su condición y/o discapacidad, en específico motriz y/o auditiva), se plantean distintos escenarios sobre las posibilidades u obstáculos que podrían enfrentar en la vida cotidiana del espacio escolar.

*¿La inscripción de actores con NEE, exclusivo de las escuelas que tienen USAER?*

Respecto al proceso por el cual el actor con NEE es inscrito al escenario escolar, una educadora opina que dado el apoyo de USAER “se tienen que aceptar a todos los niños” (E2/E1E1/210218). Desde que ella recuerda, en la escuela donde labora nunca se han rechazado a niños con condiciones de discapacidad, no importando sean de comunidades lejanas o en escuelas cercanas a su domicilio pero que no son aceptados. Para ella la situación de la inscripción de todos los estudiantes implica trabajar la *inclusión educativa*.

En ese sentido surge la interrogante sobre si ¿es exclusivo de las escuelas que tienen el servicio de la USAER inscribir a los estudiantes con NEE (con o sin discapacidad)? o cómo es que en las interacciones cotidianas se va construyendo este supuesto, ya que otra educadora comentó que la inscripción de su alumna fue porque los padres llegaron a la comunidad e inscribieron a su hijo “para el apoyo de USAER” (E2/E2E2/280218).

### *¿Quién inscribe a los actores con NEE?*

En una escuela la inscripción de actores con NEE la llevó a cabo la secretaria escolar, ella tenía una entrevista con los padres de familia, éstos les comentan en qué condiciones se encontraban sus hijos, aunque “¡no en todos los casos!” (E2/E1E1/210218). Posterior a ello se canalizaban con la maestra de apoyo la USAER. El proceso por el cual hay un encuentro de los padres de familia con el escenario escolar para realizar la inscripción de sus hijos es preciso para las educadoras: es a través de la secretaria escolar, directora escolar y USAER. Sin embargo, se devela un misterio en el momento en que, una vez inscritos los estudiantes con NEE, específicamente aquellos relacionados con discapacidad, se decide con qué educadora va a estar. La interrogante a plantear es sobre ¿quién

<sup>6</sup> La nomenclatura está conformada por: escuela/no. de entrevista y actor/fecha de realización

toma la decisión de que el estudiante se integre a un grupo en específico con una docente en particular? y si ¿en ese proceso se consideran “las maneras en que cada alumno aprende” (SEP, 2016, p. 43) y con base en ello se asigna a una educadora y aula en específico?

### **Inscripción de actores con NEE en un proceso de escolarización gradual**

En el proceso de inscripción hay situaciones en que los alumnos, por su condición, se van incorporando de manera paulatina al escenario escolar. En el caso de un estudiante “asistía dos veces a la semana (...) después ya asistió regularmente, o sea diario a la escuela” (E2/E2E2/280218). En otras ocasiones los especialistas de USAER intervienen para que la inscripción e integración del estudiante sea en las mejores condiciones de accesibilidad para él, tal es el caso de un niño al que la maestra de apoyo de la USAER “hizo gestión para conseguirle una silla de ruedas” (E2/E2E2/280218).

Algunas instituciones que dan rehabilitación y estimulación temprana a niños con discapacidad, envían las derivaciones correspondientes para que éstos sean integrados, de manera gradual, a la escuela regular. Una de las instituciones que ha canalizado actores con NEE para una inscripción e incorporación escolar paulatina ha sido el CREE, “han venido niños del CREE por ejemplo, (...) al CREE les toca dos días a la semana y tres vienen acá” (E2/E9MA/141217).

### **b) Asignación de actores con NEE. Un encuentro con las educadoras**

Cuando *¡te toca!*

En el proceso de asignación de estudiantes con NEE a los grupos las educadoras dicen que no saben cómo se lleva a cabo “nomás nos dicen: *¡te tocó!* Pero no sabemos si realmente nos tocó o...” (E2/E1E1/210218). En otras ocasiones se hacen comentarios de manera general pero las educadoras no tienen un conocimiento claro sobre cómo, cuándo y con quién se integra

al niño con NEE. Otro caso, en una reunión les informaron que se incorporaría una niña con discapacidad motriz que “ya ha sido aceptada y ha sido inscrita a la escuela” (E2/E1E1/210218).

Algunas educadoras hacen referencia a la experiencia cuando a ellas les toca, es decir, cuando se vivencia la situación social de estar cara a cara frente al actor con NEE.

A nosotras como docentes no nos preguntan ¿lo quieres tener? O va a estar, ¡no! Tenemos el antecedente de los niños, sí, porque cuando estamos en Consejo Técnico, incluso, pues sale a relucir, he, pues a lo mejor niños con rezago, o niños con necesidades y va fluyendo eso, entonces tenemos el antecedente todas; incluso conocemos a los niños, los identificamos y demás. Y ya cuando pasan a tercero a: ¡pues si me toca!, ya sé un poquito de él. Y, este, pues si no, pues ya (E1/E1E1/150218).

En dirección, nos van asignando niños conforme van llegando. O sea, se pasan así, en el A, en el B y luego se vuelven otra vez a empezar a repartir conforme van llegando, entonces ¡pues me tocaba!; *me tocaba tener al niño* (E1/E2E2/070318).

La reacción de las educadoras, ante la situación de que le toca atender a un actor con NEE es de aceptación ineludible debido a que no hay posibilidad de negociar tras bastidores ya que esa decisión la ha tomado, como se mencionó con anterioridad, la directora escolar y la USAER.

### **La rifa o la tómbola**

Este proceso se decidió porque “antes no era así, antes yo llegaba y me decían: ya están ubicados los niños y quedaron así y así y así, entonces los rifan, la realidad es que se rifaban los niños, nadie quería tener a los niños con discapacidad” (E2/E8MA2/140218). La rifa se llevaba a cabo para que no hubiera inconformidad entre ellas y se quedaran con el que les tocó. La rifa y la tómbola son algunas de las impresiones de las educadoras al momento de la inscripción de un estudiante con NEE a la escuela y su

incorporación al grupo, pero hay otras razones más que influyen en esa decisión, “en la anterior escuela era así como tómbola sacabas y a la que le tocara el niño y todas trabajábamos al parejo, así le tocara dos años consecutivos no importa, *¡te tocó!*” (E2/E3E3/141217).

### **La dedocracia**

Esa impresión de *¡te tocó!* se distancia de una apreciación más: la dedocracia, que en palabras de un docente es que “aquí es dedocráticamente, te toca el grado, te toca el niño y te toca todo lo que ello implica” (E2/E3E3/141217).

### **La experiencia**

En ocasiones las educadoras piensan que es la experiencia lo que influye en la decisión de incorporar al estudiante a un grupo en específico, “a veces se da mucho el, que ella como ya tuvo la *experiencia* que le toquen todos los niños así” (E2/E3E3/141217).

### **La fachada**

En otras ocasiones la comunicación entre la educadora y maestra de apoyo permite aclarar algunas dudas respecto a las razones por las cuales se asigna a un actor con NEE con una docente en particular

No sé cómo lo manejaron desde segundo, ahorita ya está en tercero conmigo (...) la maestra de USAER, me comentaba que habían puesto a “N” en mi grupo debido al contacto muy cercano que tuve en su grupo porque con la compañera que estaba anteriormente hicimos, este, circuitos donde nos juntábamos para ir a ver un video, o para jugar juntos, e intercambiarnos de salón para hacer actividades distintas, entonces, “N” tenía mucho contacto conmigo que con el resto de las compañeras (E2/E1E1/210218).

En la situación anterior pareciera que es la “fachada personal- apariencia” (Goffman, 1959), de acuerdo a la función que desempeñó la educadora, lo que transmitió cierta

información (cercanía e interacción con el estudiante por las actividades realizadas). Aunque también la maestra de la USAER influyó en la decisión de que en tercer grado el estudiante fuera asignado al grupo.

### **El carácter**

En otras situaciones se considera que no sólo es la cercanía o interacción con el estudiante ni la experiencia de la educadora, sino el *carácter* “las que tienen un *carácter más amable* son las que les tocan, así sucede ese sistema aquí” (E2/E3E3/141217).

Dado que uno de los aspectos para decidir con qué maestra estará X niño es el *carácter amable*, se identificó la influencia para el cambio de actuación en una docente quien ahora se describe como una educadora que mantiene su distancia con los padres de familia debido a que le generan conflicto; también se observó una fachada de seriedad en su expresión corporal y verbal hacia sus compañeras de trabajo y directivo en algunas actividades (recreo, reunión, actividad en el patio).

### **El lado humano**

Respecto a la decisión de asignación de un estudiante con discapacidad a un grupo, se considera, además de un carácter amable, el *lado humano*

En determinado momento considero que las directoras ven mucho este lado humano de las, de las maestras y dicen: no, con ella no porque a lo mejor en lugar de tenerlo a gusto me lo va a asustar ¿no? Hay quienes a lo mejor en algún momento gritamos mucho o somos muy apapachadoras o cuestiones así, entonces considero que las directoras ven ese lado de las docentes (E1/E1E1/150218).

### **Las habilidades**

En la experiencia de algunas educadoras es incierto cómo se decide y asigna a los

estudiantes con NEE a un grupo, tan incierto que “no sé por qué a veces nos eligen, nos ven nuestras *habilidades*” (E1/E3E3/151217).

### ***Las novatas***

Una educadora comentó que en la escuela no consideran a las docentes que recién se incorporan al escenario escolar “las que son *novatas* no les toca”, sin embargo se pudo observar que hay una docente que se integró a la escuela por lista de prelación y atiende a un estudiante con discapacidad.

Estos diez aspectos (*¡te tocó!, rifa, tómbola, dedocracia, experiencia, fachada, carácter, el lado humano, habilidades, novatas,*) muestran algunas razones por las cuales las educadoras consideran se les ha asignado a un actor con NEE. Desde estos referentes es cómo interactúan los actores escolares (docentes y niños con NEE) de una manera en particular, en el escenario escolar y/o áulico, lo cual genera situaciones sociales de disgusto o agrado al tener en su grupo y en la escuela a estudiantes con discapacidad lo que también implica situaciones de inclusión o exclusión para éstos.

### ***¡La USAER decide!, ¿de manera equitativa?***

Lo que parece cierto es que cuando se conoce la condición de los estudiantes, es decir de una discapacidad y/o condición visible como la discapacidad motriz, visual, S. Down, entre otras; quien decide la ubicación de los alumnos en los grupos (que como se ha comentado, es por la maestra de apoyo de la USAER, en acuerdo con la directora escolar) tratan de distribuirlos de manera que sea equitativa, “fue como separar también el que no estén dos niños con capacidades diferentes en el mismo salón, entonces yo creo que fue así como de: voy a poner a ella en este salón, a otra niña en otro salón” (E2/E1E1/210218).

Otra educadora externó que “al inicio se nivelaban los grupos para que no tuvieran así que a todos los niños más inquietos con niños

que tuvieran necesidades más especiales. Entonces a nivelar, ¿qué niños?, ¿qué niñas? y a qué docente ¿no?” (E1/E4E4/110418). En el caso de estudiantes cuya NEE y/o condición no es visible sucede que, en ocasiones, a una maestra le toca atender a varios de ellos.

Para la integración de un estudiante con NEE y una educadora en específico, cuando son de nuevo ingreso, la decisión es del equipo de la USAER. La directora les pregunta “¿Dónde van a quedar esos niños? ¿Con quién van a quedar esos niños? damos esa sugerencia, (...) de acuerdo a las personalidades de las docentes, (...) aplicamos un estilo de enseñanza de las docentes basado en los cuadrantes de German” (E2/E8MA2/140218), el cual es un instrumento que valora la personalidad de la educadora. Sin embargo, de acuerdo a lo comentado por las educadoras, éstas no conocen este proceso de asignación.

En uno de los preescolares el cambio de maestra de apoyo no ha interferido en la participación de la USAER en la asignación de estudiantes con NEE a un determinado grupo, “el año pasado se acercaba USAER con la directora, (...) el hecho de que decían, este, a fulanito déjalo con esta maestra, a sutanito con esta” (E1/E1E1/150218). En el mismo escenario, otra educadora externó que quien decide “es “N”, de USAER” (E1/E3E3/151217). La maestra de apoyo que brinda su servicio en este escenario confirmó que es “la directora, es la que hace, junto con la maestra de apoyo la ubicación de los niños en cuanto a la inscripción. Posteriormente ya se hace una selección de maestras para decir las habili, las habilidades y cualidades de cada una de las maestras para poder integrarlas” (E1/E9MA/070318).

### ***Una responsabilidad compartida***

En uno de los escenarios una maestra de apoyo comentó a la educadora lo que pensaba respecto a la llegada de un estudiante con discapacidad motriz que había cursado un año de preescolar en otra institución “¡no maestra, ese niño lo andaba cargando la maestra!” (E1/

E2E2/070318), la fachada del estudiante con NEE comunicaba una situación compleja para la docente. Ésta externó su opinión en una reunión de CTE y "fue, cuando la supervisora dijo: ¡es que es la responsabilidad de toda, de toda la escuela, de todo el equipo! (...) ya, dije: ¡me tienen que ayudar! ¿no?" (E1/E2E2/070318), esta situación la hizo sentirse con una *responsabilidad compartida*.

## COMENTARIOS FINALES

Las interacciones cotidianas de los docentes, padres de familia y alumnos con NEE, desde una perspectiva de la dramaturgia, nos lleva a repensar el escenario escolar y áulico como espacios de rechazo o aceptación de estos estudiantes. En este sentido se reflexiona sobre las formas de fingimiento que se dan en todo el proceso educativo, considerando diversos momentos y escenas: inscripción y asignación a grupos, planeación, evaluación, seguimiento, entre otros.

Los escenarios diversos de la escuela regular que dan pie a ocasiones, situaciones y/o encuentros diversos que influyen en decisiones como las aquí presentadas en la asignación de grupos: la tómbola, la dedocracia, la rifa, el ¡te tocó!... lo que nos lleva a pensar en la posibilidad o fingimiento en la atención educativa de estudiantes con NEE.

## REFERENCIAS

Aguilar, M. A. (2015). *Tesis Maestría "Las prácticas escolares con alumnos de Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad en el nivel de Preescolar"*. México: ISCEEM-Ecatepec.

Ausín, V. V. (2011). *Tesis doctoral "Recursos para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación"*. España: Universidad de Burgos.

Caballero, J. J. (consultado en 2016). La interacción social en Goffman. *Universidad Computense*.

Chihu, A. A. (consultado en diciembre de 2017). *El enfoque dramático de Erving Goffman*. Universidad Metropolitana.

Cisneros, S. A. (1999). *Interaccionismo simbólico, un pragmatismo crítico en el terreno de los movimientos sociales*. Sociológica, Universidad Autónoma Metropolitana, 104-126.

De la Villa, M. J. (2013). *Del interaccionismo simbólico a la etnometodología*. Asociación Mexicana de la Psicología, 1-15.

Flores, E. C. (2012). *Tesis maestría "La inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales: un acercamiento a las prácticas de los docentes de educación primaria"*. México: ISCEEM, Ecatepec.

García, B. A. (2016). *Las Necesidades Educativas Especiales: un lastre conceptual para la Educación Inclusiva*. Políticas Públicas Educativas. Río de Janeiro, 721-742.

García, C. A. (2013). *Tesis doctoral "Proponiendo un concepto latente en educación: Las Necesidades Educativas Personales"*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

García, R. V. (2017). *Tesis doctoral "La Inclusión educativa en México: alcances y retos pendientes"*. México: Facultad de Filosofía y Letras.

Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Gómez, I. H. (2011). *Tesis doctoral "Dirección Escolar y Atención a la Diversidad: Rutas para el Desarrollo de una escuela para todos"*. España: Universidad de Huelva.

Lozano, M. B. (2003). *En el aniversario de Erving Goffman*. REIS, 47-61.

Márquez, O. A. (28 de Abril de 2017). *Blog para la Reflexión sobre la Innovación Educativa y la Inclusión*. Obtenido de [blogspot.mx/2017/04/desaprendiendo-el-termino-nee.html](http://blogspot.mx/2017/04/desaprendiendo-el-termino-nee.html)

Molina, A. M. (2009). *Tesis maestría "De la Educación Especial a la Inclusión. La situación de México"*. México: UNAM. Facultad de Psicología.

Plancarte, C. P. (2016). *Tesis Doctoral "Índice de Inclusion. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México"*. Valencia.

Pons, D. X. (2010). *La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: una revisión histórica*. *eduPsykhé*, 23-41.

Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. España: Mc Graw Hill.

Rizo, G. M. (2011a). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes. *Quórum Académico*, 78-94.

Rizo, G. M. (2011b). El interaccionismo simbólico y la escuela de Palo Alto: hacia un nuevo concepto de comunicación. *Lecciones Portal*.

Sánchez, E. P. (2003). *Volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo, Compilación de 1990-2001*. México: COMIE.

Sánchez, P. E. (2001). *Volumen 4: Aprendizaje y Desarrollo*. México: COMIE.

Uribe, F. y. (2014). *La vida cotidiana como espacio de construcción social*. *Procesos históricos*, 100-113.

Urteaga, E. (2013). *Erving Goffman: vida y genealogía intelectual*. ISEGORÍA, 149-164.

Velázquez, E. B. (2014). *Tesis doctoral "La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas"*. Salamanca, España: Facultad de psicología.

## II. De campo

a) *Entrevistas a padres de familia*  
E2/E4PF1/280218 *Entrevista a madre de familia en el escenario escolar.*  
E2/E5PF2/280218 *Entrevista a madre de familia en el escenario escolar.*

b) *Entrevistas a docentes*  
E2/E1E1/210218 *Entrevista a educadora en el escenario escolar.*  
E2/E2E2/280218 *Entrevista a educadora en el escenario escolar.*  
E3/E3E3/141217 *Entrevista a educadora en el escenario escolar.*  
E2\_E7MA\_141217 *Entrevista a Maestra de apoyo en el escenario escolar.*  
E2/E8MA/140218 *Entrevista a Maestra de apoyo en el escenario escolar.*