

Transformación de estructuras y reconfiguración de roles profesionales: cuando las direcciones y los equipos pedagógicos de dos ciclos de orientación de un cantón suizo enfrentan los desafíos de la educación inclusiva

/

Transformation of structures and reconfiguration of professional roles: when principals and teaching teams in two cycles of orientation in a Swiss canton face up to the challenges of inclusive education

Dra. Isabelle Noël¹

Profesora Asociada. Haute École pédagogique de Fribourg (Suisse)

DOI : <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.908>

Resumen

Este artículo es el tercero de una serie dedicada al rol de las direcciones escolares en el desarrollo de la educación inclusiva en los centros escolares (Noël, 2022; Noël & Rody, 2024). Basado en datos recopilados en investigaciones-acción llevadas a cabo en dos ciclos de orientación de un cantón suizo, el artículo detalla los principales desafíos y retos para las direcciones escolares y, por extensión, para los equipos pedagógicos en la implementación de estructuras y prácticas más inclusivas. Se destacan, analizan y discuten diversos obstáculos, así como los recursos y palancas activadas para tal fin en estos dos contextos. Movilizar a los diferentes profesionales para intensificar y optimizar el trabajo colectivo, así como hacer evolucionar los roles y prácticas profesionales, se presenta como un reto central para las direcciones

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9732-8886>.

escolares. Sobre la base de los resultados presentados, se sugieren algunas orientaciones para inspirar y apoyar el desarrollo de una dinámica inclusiva en los centros educativos.

Palabras clave: centro escolar; educación inclusiva; dinámica inclusiva; rol de la dirección escolar; trabajo colectivo; asociación interprofesional.

Abstract

This article is the third in a series dedicated to the role of school leadership in the development of inclusive education within educational institutions (Noël, 2022; Noël & Rody, 2024). Based on data collected through action research conducted in two orientation cycles in a Swiss canton, it highlights the main issues and challenges faced by school leadership teams and, by extension, pedagogical teams, in implementing more inclusive structures and practices. Various obstacles, as well as the resources and leverage employed to achieve this in these two contexts, are examined, analyzed, and discussed. Mobilizing different professionals to both intensify and optimize collective work, as well as to evolve professional roles and practices, emerges as a central challenge for school leadership. Based on the presented results, some guidelines are suggested to inspire and support the development of an inclusive dynamic within educational institutions.

Keywords: educational institution; inclusive education; inclusive dynamic; role of school leadership; collective work; interprofessional partnership.

Introducción

Las definiciones y representaciones de lo que es o debería ser la educación inclusiva varían considerablemente hoy en día. Según Gardou (2012), “una organización social es inclusiva cuando ajusta su funcionamiento, se flexibiliza para ofrecer, dentro del conjunto común, un ‘hogar para todos’, sin neutralizar las necesidades, deseos o destinos singulares” (p. 37). Esta definición amplia de la inclusión pone el énfasis en los distintos espacios sociales que deben (re)pensarse para permitir que cada persona encuentre su lugar como individuo completo y sea aceptado tal como es. En el ámbito educativo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006), en su artículo 24, concibe la educación inclusiva principalmente como un derecho: el derecho de todo niño a recibir educación y a ser considerado según sus necesidades en la escuela más cercana a su lugar de vida, en su aldea o barrio. Este proyecto se inscribe en una visión humanista, sustentada por valores de equidad y justicia social (Ainscow, 2016). Solo bajo esta condición, “la escuela permitirá a todos los estudiantes aprender a convivir y a construir con, y quizá, incluso, gracias a, las manifestaciones de todo aquello que se desvía de una norma culturalmente aceptable” (Prud’homme et al., 2011, p. 12). La educación inclusiva invita así a pasar de la designación de estudiantes considerados como particulares a un análisis y transformación progresiva de los sistemas escolares, para que estos sean capaces de acoger y tener en cuenta la diversidad de estudiantes y sus necesidades (Evequoz, 2006; Fortier et al., 2018; Gremion & Gremion, 2020). Según el marco propuesto por la UNESCO (2017), se trata de un “proceso orientado a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y el éxito de los aprendices” (p. 7). Esto no puede reducirse a una reestructuración organizativa o a la introducción de un conjunto particular de técnicas. El proyecto de educación inclusiva requiere, ante todo, un cambio de visión, un cambio de paradigma que implique la idea de desnormalización en el sentido que lo entienden AuCoin y Vienneau (2010): la diferencia se convierte en la norma y es la escuela la que debe adaptarse a las especificidades de los estudiantes que la conforman.

¿Cuál es la situación de Suiza y del cantón² implicado en estos dos proyectos de investigación-acción con respecto al desarrollo de la educación inclusiva? Al igual que muchas regiones del mundo que han hecho del desarrollo de la educación inclusiva una de sus prioridades (Lanners, 2022; Ramel et al, 2016; Rebetez & Ramel, 2022), Suiza se encuentra actualmente en una forma de tensión entre la visión de la inclusión promovida por la UNESCO, que implica una verdadera transformación del sistema escolar en beneficio de todos los alumnos, y la legislación local y las prácticas pedagógicas que todavía se limitan con frecuencia a dirigirse a determinadas poblaciones «a integrar» o «a incluir» (Kohout-Diaz et al., 2020; Ramel & Noël, 2017).

En el primer artículo de esta serie, destacábamos las diversas tensiones a las que se enfrentaban los directores de centros escolares del cantón de Friburgo que querían avanzar hacia una educación inclusiva: la obligación de señalar a los alumnos para obtener determinadas medidas de apoyo, las múltiples y variadas formas de apoyo a menudo difíciles de coordinar y que conducían a delegar situaciones complejas en especialistas en lugar de transformar las prácticas, la percepción de una falta de formación en prácticas colaborativas, codocencia y enseñanza diferenciada, etc. (Noël, 2022). En respuesta a estas conclusiones, como parte de nuestro trabajo como formador e investigador en la *Haute Ecole pédagogique* de Friburgo, desarrollamos y propusimos un concepto para apoyar a los directores de escuela y a las escuelas en forma de investigación-acción. Varias escuelas del cantón de Friburgo ya han solicitado voluntariamente este tipo de intervención desde 2021. Fue en el contexto de uno de estos proyectos de investigación-acción que escribimos, con el director de la escuela primaria en cuestión, el segundo artículo de esta serie: «*Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : on n'a pas le plan d'avance*» (Noël & Rody, 2024). Este segundo artículo reflexiona sobre las distintas etapas del proceso de transformación de una escuela hacia un enfoque inclusivo. Destaca la necesidad de una visión clara por parte de la dirección del centro para iniciar y mantener la dinámica inclusiva a lo largo del tiempo y con las distintas partes interesadas. Muestra la dimensión contextualizada del proceso de transformación escolar, así como la necesidad de que la dirección establezca prioridades,

² La Confederación Helvética está compuesta por 26 estados llamados cantones. Cada uno de estos estados posee una estructura escolar propia, incluso cuando existen acuerdos intercantonales que regulan ciertos principios comunes.

permaneciendo abierta a las oportunidades que surjan en el camino. Este tercer artículo pretende complementar los dos anteriores: describe, analiza y examina los procesos de transformación en curso en dos ciclos de orientación para tener en cuenta a los alumnos con dificultades graves de aprendizaje, haciendo hincapié en la necesidad de repensar la organización escolar y el trabajo colectivo.

Reconsideración de la organización escolar y el trabajo colectivo: dos condiciones esenciales para el desarrollo de la educación inclusiva en los centros escolares

Una forma de gestionar la heterogeneidad de los estudiantes consiste en implementar formas de *diferenciación estructural*, es decir, crear “diferentes tipos de clases, cada tipo se supone que corresponde a un perfil de estudiante, definido esencialmente por su nivel de competencias escolares o por su comportamiento” (Doudin et al., 2009, p. 44). En el sistema escolar suizo, la diferenciación estructural se materializa, por un lado, mediante secciones paralelas en las que los estudiantes se agrupan según sus capacidades y aspiraciones. Esto se observa, por ejemplo, en el ciclo de orientación (9H a 11H³) en el cantón estudiado en esta investigación. En el cantón de Friburgo, el ciclo de orientación se organiza en tres niveles de exigencia: las clases de tipo *pregimnasium* (PG), las clases de tipo *general* (G), y las clases de *exigencia básica* (EB) (para más detalles, consulta la sección siguiente que pormenoriza los elementos contextuales). La diferenciación estructural también se manifiesta en la forma de clases especiales, asociadas a la escuela ordinaria y que reciben diferentes nombres según los cantones (clase de grupo reducido, clase de apoyo, clase de desarrollo, etc.). Generalmente, estas clases agrupan a «estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento» y están a cargo de un docente especializado, dentro de las instalaciones de las escuelas ordinarias (Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], 2024).

³ El sistema escolar suizo comprende 11 años de enseñanza obligatoria según el acuerdo Harnos, de ahí la H. Los grados 9H a 11H corresponden al ciclo 3, que sigue a 8 años de escuela primaria divididos en dos ciclos (ciclo 1 y ciclo 2). Las escuelas que acogen a los alumnos de 9H a 11H se denominan ciclos de orientación.

Nota ASE: El Concordato Harnos (2007) aborda, para Suiza, la duración y los objetivos de los niveles escolares, la enseñanza de idiomas, así como los horarios por bloques y las estructuras de la jornada, al tiempo que actualiza las disposiciones del concordato escolar de 1970 relativas a la edad de entrada en la escuela y a la duración de la escolaridad obligatoria.

Según la Oficina Federal de Estadística (OFS), el número de estudiantes escolarizados en estructuras consideradas como separativas (las clases especiales descritas arriba, así como clases especializadas en instituciones de educación especial para estudiantes considerados en situación de discapacidad) ha disminuido un 40% en Suiza en los últimos años (Lanners, 2022). A la vista de estas cifras, todo parece indicar que las metas integrativas e inclusivas en el entorno escolar promovidas por las políticas educativas suizas están dando frutos. Sin embargo, cabe señalar que algunos estudiantes, aunque oficialmente formen parte de la enseñanza regular, siguen siendo frecuentemente apartados de su grupo-clase, por ejemplo, al recibir apoyo fuera de la clase regular, solos o en pequeños grupos de estudiantes con dificultades; algunos incluso son parcialmente desescolarizados en ciertos momentos (Bovey, 2024). El hecho de formar oficialmente parte de la escuela ordinaria y beneficiarse de medidas de apoyo consideradas integrativas no nos dice nada sobre cómo se implementan efectivamente estas medidas ni sobre la experiencia de los estudiantes afectados, que pueden potencialmente sentirse «excluidos desde dentro» (Bourdieu y Champagne, 1992). Según Doudin y Lafortune (2006), muchas de las medidas de ayuda propuestas en diferentes sistemas escolares plantean un problema porque “se basan en una paradoja que consiste en querer integrar mejor al estudiante en el plano escolar, mientras que lo excluyen de su grupo de edad al hacerlo repetir curso, de la clase ordinaria, ya sea momentánea, duradera o, en muchos casos, definitivamente (clase que agrupa a estudiantes con dificultades)” (p. 65). Esto tiene, por un lado, consecuencias para los estudiantes afectados: riesgo de afectación a la autoestima y marginación, reacciones potenciales de los estudiantes hacia la escuela que los etiqueta como “en fracaso” o “en dificultad”, falta de eficacia en términos de aprendizaje, etc. (véase, por ejemplo, Crahay & Chapelle, 2009; Dubois-Shaik & Dupriez, 2013; Eckhart et al., 2011; Pelgrims, 2010). Por otro lado, al delegar el problema a profesionales o a una estructura considerados más aptos para manejar la situación, tanto los estudiantes como los docentes ordinarios corren el riesgo de ser finalmente devaluados (Doudin & Lafortune, 2006; Tremblay, 2012). Recordemos, además, que las clases especiales siguen planteando problemas por dos razones más destacadas en investigaciones: las decisiones de orientación hacia estas estructuras implican una parte de arbitrariedad (Gremion, 2013; Pelgrims, 2019) y los estudiantes de origen extranjero están sobrerrepresentados en ellas (Bovey et al., 2022; Kronig et

al., 2000; Pelgrims & Doudin, 2000). Además, frente a las actuales políticas integrativas e inclusivas, tales clases especiales colocan al sistema escolar suizo ante una contradicción mayor: mientras que algunos estudiantes considerados en situación de discapacidad son integrados en las clases ordinarias y reciben medidas de apoyo, otros estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o de comportamiento son, en paralelo, agrupados en clases especiales de grupo reducido, aunque sus dificultades son a priori menos graves (Gremion et al., 2013; Noël et al., 2019). Desarrollar la educación inclusiva implica, por tanto, reconsiderar las modalidades de organización escolar en los centros educativos, en particular actuando sobre las estructuras, y aplicar la *diferenciación pedagógica desde una perspectiva inclusiva* (Crahay & Chapelle, 2009; Kahn, 2015; Prud'homme et al., 2016).

La definición que propone Perrenoud (2012) de la diferenciación pedagógica se inscribe en un paradigma inclusivo: “Esto supone una profunda evolución del sistema educativo, una nueva organización del trabajo, que a su vez requiere otro ejercicio de la profesión, (...) pero también un desarrollo de competencias colectivas a escala de los equipos y los centros” (p. 10). Esto invita a los centros escolares a reflexionar sobre el uso de los recursos existentes, ya sean materiales o humanos, con el fin de responder de manera más coordinada y eficaz a las diversas necesidades de los estudiantes (Noël, 2022). Para ello es indispensable la difusión de conocimientos, el intercambio de saberes técnicos y la apertura de prácticas entre profesionales de distintos ámbitos (Puig, 2015). Esto tiene implicaciones para los distintos profesionales, cuyos campos de actividad están llamados a evolucionar, e incluso a transformarse (Bélanger et al., 2024; Puig, 2015; Toullec-Théry, 2019). Los estudios de Allenbach (véase, por ejemplo, Allenbach, 2015; Allenbach et al., 2021), que examinan las prácticas de diversos profesionales de la escuela, como psicólogos, logopedas, psicomotricistas, enfermeros o docentes especializados, destacan el importante trabajo de «negociación de su rol» que realizan estos profesionales en el contexto del desarrollo de la educación inclusiva: analizar las necesidades del estudiante, pero también las del docente ordinario ante una situación, negociar la modalidad de intervención más adecuada, explicar sus expectativas y hacer propuestas a las que el docente puede adherir o no, etc. Así, las transformaciones, reestructuraciones e innovaciones relacionadas con la educación inclusiva provocan

regularmente tensiones, particularmente en relación con las posturas, aspectos de «territorio» y el contenido de las actividades profesionales de cada uno (Benoît, 2012).

Estas transformaciones, reestructuraciones y reconfiguraciones potenciales abren, al mismo tiempo, todo un campo de posibilidades. Pueden considerarse e implementarse diversas formas de trabajo compartido, en el sentido de Marcel y García (2010), que van desde la consulta hasta prácticas de codocencia que incluyen diferentes grados de interdependencia (Little, 1990; Marcel et al., 2007; Tremblay, 2023). Según la definición que hemos optado por utilizar (para una síntesis completa, véase Tremblay, 2020), la codocencia consiste en “una asociación que implica un reparto de responsabilidades en la enseñanza frente a un grupo de estudiantes heterogéneo” (Friend & Cook, 2010, citado en Pelgrims et al., 2014, p. 25). El objetivo principal de la codocencia es responder de manera flexible a las diversas necesidades de los estudiantes, implementando diferenciación pedagógica y las regulaciones adecuadas. La codocencia no se limita a las situaciones de acción en presencia de los estudiantes, sino que implica planificar y evaluar conjuntamente las acciones para poder hacer los ajustes deseables (Benoit & Angelucci, 2011). Esto requiere el establecimiento de una verdadera asociación interprofesional, que implique, entre otras cosas, considerar al otro como un recurso y establecer relaciones simétricas (Álvarez et al., 2015). Entre los beneficios potenciales para los profesionales, se encuentran el desarrollo de competencias didácticas y pedagógicas en contacto con el codocente, la disminución de la sensación de impotencia y/o de soledad ante situaciones complejas, así como la posibilidad de complementar las perspectivas sobre los diversos estudiantes y sus necesidades (Janin & Couvert, 2020; Tremblay, 2013, 2023).

Contexto de las dos investigaciones-acción y cuestiones tratadas en este artículo

Actualmente, el desarrollo de la educación inclusiva constituye una de las prioridades en la agenda de las políticas educativas del cantón estudiado en esta investigación (*Service de l'enseignement obligatoire de langue française* [SENOF], 2023). Las direcciones escolares son así instadas a cuestionarse, a movilizarse y a desarrollar progresivamente la inclusividad en los centros educativos. Es en este

contexto que fui solicitada como investigadora en 2022 y 2023 para acompañar los procesos de reflexión y transformación hacia una perspectiva inclusiva en dos ciclos de orientación del cantón de Friburgo. Para comprender bien el contexto de la investigación y los retos asociados a las reestructuraciones mencionadas en este artículo, presentamos a continuación la organización y estructura del ciclo de orientación.

El ciclo de orientación corresponde al nivel secundario 1 y forma parte de la escolaridad obligatoria, acogiendo a estudiantes de entre 12 y 15-16 años aproximadamente. En el sistema escolar de Friburgo, se establece un dispositivo de diferenciación estructural en la forma de tres itinerarios, que se implementa durante los tres últimos años de la escolaridad obligatoria, de 9H a 11H⁴. Al final de la escuela primaria, el estudiante es orientado al tipo de clase que corresponde a sus capacidades y ritmos:

- *Clases pre-gymnasium* (PG): ofrecen aprendizajes gradualmente más difíciles, rápidos y complejos, y requieren que los estudiantes posean una gran facilidad para el trabajo escolar.
- *Clases generales* (G): su objetivo es alcanzar conocimientos y competencias generales que permitan al estudiante acceder al tipo de formación que elija.
- *Clases de exigencias básicas* (EB): buscan garantizar los conocimientos y competencias indispensables que todo estudiante debe dominar al finalizar la escolaridad obligatoria. Los métodos y el ritmo adaptado ayudan al estudiante a adquirir una sólida formación básica. La atención particular a cada estudiante pretende facilitar su integración en el mundo profesional (SENOF, 2023).

Para los estudiantes con necesidades educativas especiales, existen distintos tipos de medidas de apoyo, entre ellas la medida de ayuda ordinaria de pedagogía especializada (MAO)⁵. Según el reglamento de ejecución de la ley sobre la escolaridad obligatoria (Direction de l'Instruction publique, de la culture et des sports, [DICS],

⁴ El sistema escolar suizo comprende 11 años de escolaridad obligatoria, según el acuerdo Harmos. Los grados del 9H al 11H corresponden a la Secundaria 1, a continuación de los 8 años de primaria.

⁵ Nota ASE: MAO son medidas ordinarias de apoyo educativo especial para alumnos con dificultades de aprendizaje. Las MAR son medidas de apoyo reforzado para alumnos con necesidades educativas especiales

2016), las MAO están destinadas a estudiantes cuyas “dificultades están relacionadas con un trastorno específico de aprendizaje o de desarrollo certificado por un especialista aprobado por la Dirección y/o cuando no alcanzan, o lo hacen parcialmente, las expectativas fundamentales de los planes de estudios” (p. 32). Estas medidas se ofrecen en la escuela ordinaria, en principio a cargo de un docente especializado, y pueden llevarse a cabo de manera individual, en pequeños grupos o en clases de apoyo (clases especiales) con un grupo reducido de estudiantes (DICS, 2016). Actualmente, bajo el impulso de las políticas educativas que apoyan el desarrollo de la educación inclusiva, las direcciones de las escuelas primarias y los ciclos de orientación están siendo incitadas a reconsiderar la organización y el uso de las medidas MAO en sus centros, tratando de limitar o incluso eliminar el agrupamiento de estudiantes con MAO en una clase de apoyo (clase especial).

En el primer ciclo de orientación, al que llamaremos en adelante CO1⁶, el equipo directivo, compuesto por un director y tres adjuntos de dirección, decidió en 2021 eliminar la clase de apoyo (clase especial como se explicó anteriormente) que agrupaba a estudiantes de 9H-10H-11H con una MAO. Esta clase especial, que ya no existe en el momento en que escribimos este artículo, había estado presente durante más de 15 años en el ciclo de orientación. Agrupaba a estudiantes de 9H-10H-11H con grandes dificultades y estaba a cargo de dos docentes titulares⁷. Tomada esta decisión, la solicitud inicial de la investigación-acción fue reflexionar y construir conjuntamente una forma de organización escolar más inclusiva para estos estudiantes, reconsiderando los medios y recursos disponibles en el centro educativo.

En el segundo ciclo de orientación (CO2), un proyecto con orientación inclusiva ya había sido iniciado en 2020, impulsado por un docente especializado titular de una clase de apoyo en 9H y un docente de asignatura que trabajaba en una clase de exigencia básica (EB), también en 9H. Estos dos docentes propusieron a la dirección vigente en ese momento agrupar a los estudiantes de sus dos clases (estudiantes con

⁶ En el resto del artículo, utilizaremos la abreviatura CO1 para hablar de la situación del primer ciclo de orientación que ha participado en una investigación-acción, y CO2 para el segundo ciclo de orientación.

⁷ A nivel del ciclo de orientación, las enseñanzas son, en principio, dadas por docentes especialistas (Matemáticas, Francés, Inglés, Ciencias, etc.). Los alumnos escolarizados en las tres secciones o líneas ordinarias reciben enseñanzas de varios docentes. No es así en la clase de apoyo, en la que dos docentes titulares se encargan de todas las áreas.

una MAO agrupados en la clase de apoyo y estudiantes que seguían la enseñanza en la clase de exigencia básica). También querían implementar formas de docencia compartida que fueran beneficiosas para todos los estudiantes. Con la aprobación de la dirección, el proyecto se inició y se fue generalizando progresivamente a otros años del ciclo de orientación (10H y 11H), adoptando a veces configuraciones un poco diferentes. Implementado por cuarto año escolar consecutivo, la forma de organización elegida plantea distintos interrogantes. En este contexto los dos docentes, promotores del proyecto iniciado hace cuatro años, solicitaron una investigación-acción, con la aprobación de la dirección actual. La solicitud de acompañamiento de los dos docentes mediante una investigación-acción respondía, por un lado, a la necesidad de desarrollar sus prácticas de codocencia y, por otro, a la reflexión más general sobre cómo atender a los estudiantes con grandes dificultades de aprendizaje en el ciclo de orientación.

Es importante para nosotros dar todas estas precisiones antes de presentar algunos resultados. Cada contexto es único y destacamos que esto debe ser considerado por el lector. Como señalan Dubost y Lévy (2002), “el conocimiento generado desde una perspectiva de investigación-acción es inseparable de las condiciones de su surgimiento, que le dan sentido” (p. 392). Las razones que llevaron a estos dos ciclos de orientación a solicitar la participación de una investigadora para una investigación-acción no son las mismas: las demandas son claramente diferentes y no provienen de los mismos actores. Sin embargo, ambos contextos se enfrentan al mismo problema: ¿cómo transformar las estructuras e innovar en las prácticas para atender mejor las necesidades de los estudiantes con grandes dificultades? Este artículo no pretende comparar el estado de avance o los procedimientos utilizados en estas dos escuelas, que además tienen contextos sociodemográficos diferentes. Su objetivo es discutir y comprender mejor los desafíos que plantea el desarrollo de la educación inclusiva, para las direcciones escolares y los equipos pedagógicos, en el nivel del ciclo de orientación. Así, desde una perspectiva eminentemente comprensiva, es como abordamos las siguientes dos cuestiones en este artículo:

- ¿Cuáles son los retos y desafíos para los equipos directivos de dos ciclos de orientación de un cantón suizo que desean reconsiderar y reorganizar la manera de atender a los estudiantes con grandes dificultades?

- ¿Qué impacto tienen las transformaciones estructurales y las innovaciones implementadas en los distintos profesionales en estos dos contextos?

Metodología

Los datos que sustentan este artículo se recopilaron en el marco de dos investigaciones-acción. La investigación-acción se enmarca en el movimiento de investigaciones denominadas participativas, que reivindican un vínculo estrecho entre los ámbitos de práctica y de investigación, así como una relación lo más simétrica posible entre investigadores y prácticos (Desgagné, 2007; Morrissette, 2013). Se trata de una estrategia de cambio que se ejerce en el contexto de un proceso de resolución de problemas (Savoie-Zajc, 2001), con un propósito transformador y emancipador (Dionne et al., 2022). Las intervenciones implementadas en el marco de una investigación-acción son dinámicas, comprendiendo un proceso cíclico de acciones, observaciones, análisis y ajustes en el que investigadores y practicantes actúan como socios (Bednarz, 2015). Como destaca Coenen (2001), no es posible trabajar al inicio de una investigación-acción con un objetivo y una problemática definidos en sus más mínimos detalles. La definición del «problema» está necesariamente sujeta a transformarse, en función de las soluciones intentadas y de una evaluación continua (Morrissette, 2013). Un proceso de este tipo requiere tiempo (varios meses y, a veces, años), una presencia prolongada del investigador en el terreno, así como cierta flexibilidad en cuanto a la planificación del enfoque y a las decisiones metodológicas.

Al inicio de la investigación (en 2022 para el CO1 y en 2023 para el CO2), propusimos un acuerdo que explicitaba el marco ético, las intenciones de esta investigación-acción y una serie de posibles intervenciones específicas de nuestra parte (entrevistas individuales o grupales con diferentes protagonistas, incluidas las entrevistas con estudiantes, jornadas de observación de prácticas pedagógicas implementadas en el centro o en algunas clases, seguidas de retroalimentaciones, observación participativa en reuniones o grupos de trabajo específicos, etc.). Indicamos que el abanico de posibilidades era amplio y que era importante implementar dispositivos de investigación con sentido en un contexto específico, según las prioridades y necesidades que aparecieran durante el proceso reflexivo y de transformación (Belleville, 2019; Dubost & Lévy, 2002). Recopilamos una cantidad considerable de

datos, pero no todos serán tratados en este artículo. A continuación, se presentan únicamente los datos en los que nos basamos para este estudio. Para facilitar la identificación de los protagonistas mencionados en el resto del artículo, hemos optado por un sistema de abreviaturas que aparece en la tabla 1 a continuación.

Tabla 1. *Datos en los que se basa el estudio.*

Ciclo de orientación 1 (CO1)	Ciclo de orientación 2 (CO2)
1 entrevista inicial con el director (Dir_CO1)	1 entrevista inicial con los dos docentes que iniciaron el proyecto de unión de estudiantes de clases de apoyo y de exigencia básica (EnsEB_CO2 y ES_CO2: el primero es docente de asignatura y titular de una clase EB en 9H y el segundo es docente especializado, responsable de los estudiantes con una MAO).
2 entrevistas con las dos adjuntas de dirección responsables del proyecto (una al comienzo del proyecto y otra justo antes de que comenzara la nueva organización) (Ad1_CO1 y Ad2_CO1)	3 jornadas de observación en momentos en que todos los estudiantes estaban reunidos y en que ambos docentes citados anteriormente trabajaban conjuntamente (observación del funcionamiento de la clase, las formas de trabajo y de codocencia empleadas, la actividad de los estudiantes, etc.).
2 entrevistas con cada una de las docentes de la clase de apoyo (una entrevista justo después de anunciarse la decisión de cerrar la clase de apoyo y otra justo antes de que empezara la nueva organización) (Ens1CS_CO1 y Ens2CS_CO1)	3 entrevistas con ambos docentes, incluyendo retroalimentaciones sobre las prácticas de codocencia y trabajo compartido observadas.
2 entrevistas con docentes de asignaturas titulares de clases de exigencia básica (EB) (Ens1EB_CO1 y Ens2EB_CO1)	1 entrevista con el director del centro (Dir_CO2) sobre el proyecto SEB (<i>Soutien Exigence de Base - Apoyo en Exigencia Básica</i>) y su desarrollo en todo el ciclo de orientación, cubriendo los tres años (9H, 10H y 11H).
2 entrevistas con docentes especializados que intervienen en clases EB para estudiantes con una medida de ayuda reforzada de pedagogía especializada (MAR) ⁸ (ES1_CO1 y ES2_CO1)	
2 días completos de observación en la clase de apoyo que aún existía en el momento de recopilar estos datos y en tres clases de exigencia básica (EB) de 9H	

Fuente: *Elaboración propia.*

⁸ En el cantón en el que se desarrolla esta investigación, las medidas reforzadas de ayuda y refuerzo de pedagogía terapéutica (MAR) se destinan a los alumnos considerados en situación de discapacidad. Pueden estar propuestas en forma de escolarización en integración o en instituciones de educación especial. En el caso de este artículo, los alumnos con MAR están integrados en las clases ordinarias de exigencia básica (EB) y se benefician del apoyo de un profesor especializado algunos periodos por semana. La atribución de medidas reforzadas de ayuda de pedagogía terapéutica (MAR) está gestionada por un servicio cantonal independiente de los centros escolares siguiendo un procedimiento estandarizado de evaluación (*Procédure d'évaluation standardisée*, PES),

Todas las entrevistas se grabaron y se transcribieron íntegramente. En cuanto a las jornadas de observación, registramos y anotamos en un cuaderno, a modo de observación etnográfica, diversos aspectos relacionados con nuestras preguntas de investigación: intercambios entre profesionales que trabajan juntos, diversos detalles organizativos y espaciales relacionados con la atención a los alumnos en los dos contextos, diversas prácticas pedagógicas aplicadas para gestionar la diversidad de los alumnos, etc. He aquí un ejemplo de una nota que aparece en nuestro cuaderno, recogida en la clase de apoyo: «Los alumnos trabajan individualmente con una herramienta de práctica del francés como lengua extranjera». Un ejemplo de nota de nuestro cuaderno, recogida en la clase de apoyo: «Los alumnos trabajan individualmente con una herramienta informática de aprendizaje del francés. Tienen que elegir su nivel. Tienen un ejercicio para el primer nivel que consiste en localizar errores ortográficos en las frases. Cuando un alumno pregunta por qué tienen que hacer esto, el profesor responde: «Mira, cada uno tiene su propio ritmo. Esa es la ventaja». Los datos brutos de las entrevistas y el cuaderno de observaciones se condensaron y organizaron con el programa informático N'Vivo, versión 12 Plus. El software N'Vivo fue desarrollado por QSR International y es un programa diseñado para el análisis cualitativo. Según Komis et al (2013), «el análisis cualitativo se refiere a cualquier proceso técnico o intelectual para procesar, manipular, explorar e interpretar datos de investigación cualitativa con el objetivo de identificar secuencias, detectar patrones, comprender procesos, formar categorizaciones o clases de objetos y hacer hipótesis y conjeturas sobre aspectos (sujetos, objetos o eventos) del mundo en cuestión» (p.1). De este modo, el software nos permitió estructurar nuestro corpus de datos, facilitando su uso, análisis y producción de resultados de investigación.

Siguiendo a Miles y Huberman (2003), optamos por un sistema mixto para crear categorías de codificación, algunas categorías provenían del marco teórico de la investigación (por ejemplo, las nociones de diferenciación estructural y diferenciación pedagógica desde una perspectiva inclusiva, las nociones de trabajo compartido, interdependencia, y trabajo interprofesional, etc.), mientras que otras surgieron de manera inductiva (las familias de problemáticas emergentes de los discursos y observaciones). A continuación, se presentan los principales resultados considerando, por un lado, el rol y la perspectiva de las direcciones escolares, y por otro, la

experiencia, la perspectiva y los impactos para los distintos profesionales involucrados en los procesos de cambio y transformación en curso.

Resultados

En cuanto a la dirección del CO1

En el CO1, varios factores llevaron a la dirección escolar a buscar soluciones alternativas a la clase especial para atender las necesidades de los estudiantes considerados con grandes dificultades. En primer lugar, según una de las adjuntas, la clase de apoyo, que reunía a tiempo completo a un pequeño grupo de estudiantes con una MAO, parecía estar *“algo aislada, estigmatizada; a menudo se la olvidaba en lo organizativo”* (Ad1_CO1). Para ambas adjuntas que lideraban el proyecto, esta estructura ofrecía, en efecto, una gran libertad y permitía algunas actividades interesantes. Sin embargo, según sus observaciones, creaba una especie de *“microcosmos”* en el que los estudiantes compartían tres o incluso cuatro años de escolaridad con los mismos docentes, lo cual se volvía *“dependiente y un tanto desconectado de la realidad”* (Ad2_CO1).

En segundo lugar, se observó una creciente dificultad para que los estudiantes de esta clase encontraran una plaza de formación profesional: *“Sí, les cuesta encontrar plazas de aprendizaje, activar las diferentes redes, y la etiqueta de ‘clase de apoyo’ resulta determinante para su futuro”* (Ad1_CO1). Una tercera observación se deriva de lo que se hace desde hace algunos años en la escuela con los alumnos discapacitados que se benefician de una medida MAR. Estos estudiantes están integrados en clases de exigencia básica (EB) y son atendidos por docentes especializados, con un funcionamiento que satisface a ambas adjuntas: *“Actualmente tenemos la suerte de contar con docentes especializados que nos ayudan enormemente, nos brindan muchos consejos y hacen mucho por estos estudiantes; esto funciona bien”*. Las prácticas desarrolladas con los docentes especializados son una fuente de inspiración: *“¡Cuando veo todo el trabajo que hemos logrado hacer con los docentes especializados para los estudiantes con MAR! Hemos intentado cosas desde el año pasado y esto funciona bien. Tenemos varios docentes especializados que finalmente se han sumado a la dinámica de estar ahí para todos los estudiantes*

(...). *Para mí es evidente; para los estudiantes con MAO, pienso que también debemos integrarlos...*” (Ad2_CO1).

Con el apoyo del resto del equipo directivo, ambas adjuntas decidieron “inventar juntos algo nuevo”, algo que se adaptara al contexto de su centro escolar (Ad2_CO1). Se formó un grupo de trabajo basado para reflexionar y trabajar en conjunto en el desarrollo del proyecto en la escuela. Varias personas mostraron interés en participar. Una de las adjuntas comentó: *«Estamos contentas, porque hubo bastante interés por este proyecto en la escuela»* (Ad1_CO1). La otra agregó: *«Incluso recibimos felicitaciones de algunas personas por tener la voluntad de replantear las cosas»* (Ad2_CO1). Independientemente del modelo o enfoque elegido, ambas adjuntas destacan la importancia de *«redefinir roles y formar a las personas»* (Ad2_CO1). Tras tres reuniones del grupo de reflexión entre diciembre de 2021 y abril de 2022, se optó por dar prioridad a un docente de referencia para los estudiantes con MAO o un docente especializado por clase, así como prácticas de co-enseñanza cuando ambos docentes estuvieran presentes en la misma clase. En vísperas del primer año escolar con esta nueva organización, una de las adjuntas puntualizó: *«No tenemos ninguna clase EB donde no haya un docente especializado o un docente de referencia para los estudiantes con MAO. Y, por lo tanto, todos los estudiantes que tienen dificultades, aunque no tengan oficialmente una medida MAO, también pueden beneficiarse de esto»* (Ad2_CO1). Para apoyar a los distintos docentes de referencia en su nueva función y fomentar la colaboración, se programa un encuentro cada seis semanas entre todos los docentes especializados y de referencia involucrados en el proyecto. Una de las adjuntas señaló: *«Es importante que haya intercambio, respecto a los problemas que puedan encontrar, pero también para compartir ideas y materiales»* (Ad2_CO1). En vísperas de la implementación efectiva del proyecto, según las adjuntas, la mayoría de los docentes, sean especializados, de referencia o de asignatura, parece estar satisfecha y lista para desarrollarlo. Sin embargo, es un periodo muy difícil para las dos docentes de la clase de apoyo, quienes deben replantearse su rol de manera muy diferente a partir del siguiente curso escolar. Ninguna de las dos quiso ofrecerse como docente de referencia para los estudiantes con MAO en las clases EB, y ambas retomarán horas de enseñanza en sus respectivas asignaturas en las diferentes secciones ordinarias del ciclo de orientación.

En cuanto a los profesionales del CO1

Frente a la decisión de la dirección del CO1 de cerrar la clase de apoyo, los docentes entrevistados no tienen todos la misma visión ni las mismas sensaciones. Los dos docentes de asignaturas titulares de clases EB son más bien favorables a la reorganización y a las transformaciones en curso. En línea con las políticas educativas integrativas, e incluso inclusivas, uno de ellos considera que «actualmente es necesario reflexionar de otra manera. Me parece que es una necesidad» (Ens1EB_CO1). Para el otro docente, integrarse de manera más concreta en el proyecto a partir del siguiente curso escolar se percibe como una forma de continuidad respecto a lo que ya se hace: «Al final, todos los estudiantes son diferentes, y mezclarles normaliza un poco la diferencia» (Ens2EB_CO1).

La visión y el sentimiento de las docentes de la clase de apoyo que va a cerrarse son distintos. Ambas expresan una sensación de pérdida: «Siento como si me estuvieran despojando de algo» (Ens1CS_CO1), comenta una de ellas. «Esta clase era como mi bebé», añade la otra (Ens2CS_CO1). Ambas consideran que esta clase especial cumple una función indispensable: «Esta clase es un salvavidas; ha sido un salvavidas para muchos jóvenes» (Ens2CS_CO1). La otra docente cuestiona los límites de la inclusión y expresa preocupación por los demás estudiantes: «Incluir a niños con problemas, seguirlos, está bien, pero no debería ser a costa del resto del grupo» (Ens1CS_CO1). Ambas, que han estado a cargo de la clase de apoyo durante muchos años, lucharon para defender su clase o al menos para conservar una forma de clase-recurso con la posibilidad de que los estudiantes pudieran alternar entre la inclusión y un grupo específico, «entre lo completamente aislado y lo completamente integrado» (Ens1CS_CO1). Sin embargo, según su testimonio, esto fue en vano en la era de las políticas inclusivas.

Para las dos docentes especializadas que ya intervienen en las clases EB, el proyecto tiene mucho sentido y se inscribe en la continuidad de lo que se ha ido desarrollando en los últimos años. No obstante, según una de ellas, es necesario prestar atención a cómo se va a aplicar, para que las clases EB no se conviertan en una nueva forma de clase especial o de clase de enseñanza especializada. Comenta: «Esto se convertirá en un funcionamiento ordinario aquí, y no habrá una única clase diferente como lo es

actualmente la clase de apoyo; esa es la verdadera diferencia, así que no me preocupa» (ES_CO1).

Frente al desarrollo del proyecto y las reorganizaciones que este conlleva, todos los docentes entrevistados consideran necesario movilizar los recursos que permitan su éxito. Que esté previsto un docente especializado o de referencia por clase EB, así como un número máximo de 15 estudiantes en las clases que acogen a estudiantes con MAO y MAR, se considera fundamental. Para uno de los docentes de asignatura titular de una clase EB, otra condición es primordial: «Es necesario que los docentes estén dispuestos y motivados» (Ens1EB_CO1). En este sentido, señala que las cosas han cambiado mucho en los últimos años, ya que cada vez más docentes de asignatura, según su punto de vista, disfrutaban de enseñar en este tipo de clases.

Al hablar de la reorganización y las transformaciones en curso, los distintos profesionales del CO1 se refieren frecuentemente a los estudiantes. «Los estudiantes de la clase de apoyo se verán más impulsados y estimulados en la clase EB» (Ens1EB_CO1), afirma uno de los titulares de clase EB. La idea de tener un docente especializado o de referencia adicional en la clase debería poco a poco convertirse en algo normal, según ES2_CO1: «Al final, (...) ya no habrá ninguna diferencia. Somos un dúo de docentes y los estudiantes ya ni siquiera sabrán que estoy allí por uno u otro estudiante». Las dos docentes especializadas que ya intervienen en las clases EB para apoyar a algunos estudiantes mencionan la necesidad de ampliar el espectro de intervenciones posibles, no limitándose a los estudiantes con medidas especiales y actuando de forma más amplia en la clase, al servicio de la diversidad de estudiantes. Las docentes de la actual clase de apoyo, en cambio, expresan su preocupación por los estudiantes con grandes dificultades, quienes ya no tendrán la posibilidad de integrarse en esta clase pequeña y bien organizada. Insisten en la atención particular que estos estudiantes recibían en la clase especial, especialmente en relación con sus proyectos profesionales: «Nosotras les ayudábamos mucho, hacíamos sus CV [currículum vitae] con ellos, los seguíamos, les ayudábamos a buscar prácticas, ya que muchas veces tienen padres que no pueden hacer esto por diferentes motivos» (Ens1CS_CO1).

Mientras que las docentes de la actual clase de apoyo expresan una pérdida de referencias y preocupación respecto al cambio de rol que deberán asumir el siguiente curso, las dos docentes especializadas ven oportunidades en la nueva organización. Para una de ellas, el hecho de tener un cierto número de horas como docente especializado o de referencia en una misma clase hará que la colaboración con los docentes de asignatura sea más eficaz y eficiente. Sin embargo, para que esto funcione bien, la relación entre los docentes que deben trabajar en codocencia regularmente es muy importante. Una de las docentes especializadas explica: «Con los años, he aprendido a decir que mi primer cliente es el docente, no el estudiante. Cuando se establece la relación pedagógica con el docente, generalmente todo fluye. Y así podemos ser completamente creativos, implementar cosas, y todo funciona bien» (ES1_CO1). La otra docente especializada subraya el carácter frecuentemente universal de las intervenciones que propone en clase: «Hay que sensibilizar a los profesores, decirles que todos los estudiantes tienen formas diferentes de funcionar. A veces, las herramientas que ofrecemos como docentes especializadas son buenas para toda la clase» (ES2_CO1).

En cuanto a la dirección del CO2

El CO2 lleva ya cuatro años con el proyecto denominado «clases SEB» (Soutien Exigence de Base – Apoyo en Exigencia Básica). Al igual que en el CO1, la idea ha sido evitar agrupar a los estudiantes con MAO en una clase de apoyo a tiempo completo, para integrarlos lo máximo posible en una clase EB, priorizando prácticas de codocencia entre un docente de asignatura y un docente especializado. Con el proyecto en marcha por cuarto año consecutivo, el director se expresa así: «*El primer año fue excelente, el segundo un poco caótico, el tercero algo mejor, y ahora estamos en el cuarto año. Estamos pensando en los próximos pasos*». El director considera que, para que un proyecto como este pueda funcionar y realmente responder a las necesidades de todos los estudiantes implicados, deben estar presentes ciertas condiciones y factores contextuales: «*Lo que hay que entender es que tenemos cierto número de estudiantes EB que vienen de 8H y cierto número de estudiantes con MAO, y eso no se puede elegir. El año en que fue algo caótico, los grupos eran tan grandes que había 30 estudiantes en esta clase SEB, y no era manejable, especialmente para algunos docentes que tuvieron que asumir reemplazos*». Tras esta experiencia, y con

el objetivo de desarrollar un proyecto más coherente para toda la escuela, la dirección decidió formar un grupo de trabajo y reflexión que incluyera a docentes de asignatura y docentes especializados de los tres años del ciclo de orientación (9H-10H-11H). El grupo se reunió en varias ocasiones, sin llegar a un consenso: *«No todos los docentes participantes veían su trabajo de la misma manera. El grupo no produjo los resultados que esperaba. Yo esperaba que encontráramos juntos una manera común de actuar para todos los años»* (Dir_CO2).

A pesar de todo, el director del CO2 continúa apoyando la idea de integrar al máximo a los estudiantes de la clase de apoyo en las clases de exigencia básica (proyecto SEB), implementando una organización que permita responder de manera más inclusiva a las necesidades de todos los estudiantes: *«Lo que hacen estos dos docentes me parece muy acertado y realmente tiene sentido»* (Dir_CO2). Sin embargo, destaca otra problemática: la falta de docentes de asignatura que actualmente estén dispuestos a trabajar en codocencia en este tipo de clases y organización. No desea imponer la codocencia a personas que no estén dispuestas y convencidas: *«Creo que algunos docentes temen un poco las limitaciones, las fronteras, el quién hace qué»*. Hace hincapié en la necesidad de formación y acompañamiento: *«Con las experiencias que hemos tenido, veo que no se puede improvisar, no se improvisa la codocencia. Hay que formarse y debe estar acompañada»* (Dir_CO2).

En cuanto a los dos docentes del CO2 que iniciaron el proyecto hace cuatro años

Al comenzar la investigación-acción, ambos docentes están en su cuarto año del proyecto SEB, que consiste en agrupar, ya sea a tiempo completo o parcial, dependiendo del año, a los estudiantes de la clase de apoyo con MAO y a los estudiantes de una clase EB. El docente titular de la clase EB comenta: *«Lo que me parece un poco desafortunado es que tengamos nuestro proyecto en 9H, o el proyecto de X e Y [nombres de docentes] en 10H, como si fueran cosas diferentes. Pero, en realidad, debería ser lo mismo y debería ser un proyecto de toda la escuela»* (EnsEB_CO2). Ante la decisión de la dirección escolar de no implementar la codocencia en todas las asignaturas y durante toda la semana, este mismo docente se cuestiona: *“El proyecto inicial se está modificando. Hemos tenido tres años con*

docencia compartida en todas las asignaturas, donde los estudiantes estaban siempre mezclados, y ahora pasamos a 'no hay codocencia en esta asignatura', 'no hay en esa otra'. Esto genera separación y siento que es un retroceso» (EnsEB_CO2). Por todas estas razones, ambos docentes perciben una cierta fragilidad en su proyecto. Aunque reconocen claramente la voluntad de la dirección de desarrollar las estructuras y prácticas en una dirección inclusiva, señalan varios obstáculos, como la compatibilidad de horarios, los espacios disponibles, las diferentes maneras en que los profesionales en el centro conciben su labor o la falta de formación en prácticas colaborativas y en docencia compartida en el tercer ciclo.

A pesar de ello, ambos ven un gran potencial en la codocencia y siguen creyendo en el proyecto que iniciaron cuatro años antes. Consideran que la codocencia ofrece muchas más posibilidades para responder a las necesidades diversas de los estudiantes, sin separarlos en grupos. Están convencidos de que *«hay muchos menos estudiantes que se escapan entre los agujeros de la red»* (ES_CO2). Para el docente especializado, *«es un ambiente de enseñanza muy estimulante, porque uno tiene mucha más creatividad, porque estamos dos y es más dinámico, más animado»* (ES_CO2). El docente titular de la clase EB agrega: *«Yo diría que también es reconfortante, sin ser fácil. (...) Hay que comprometerse, esforzarse, innovar. A veces también hay que asumirlo y dejarse llevar y confiar. Pero sigue siendo reconfortante, porque siempre hay uno de los dos que tiene una idea, algo que puede funcionar, incluso en las situaciones más difíciles. Y somos dos para observar a los estudiantes»* (EnsEB_CO2). Ambos docentes subrayan las razones que los motivan a la docencia compartida: *«Hay que entender que no hacemos codocencia solo porque queremos colaborar, o para tener menos trabajo o repartir las cargas, lo hacemos para responder a las necesidades particulares de los estudiantes»* (ES_CO2).

Esta presentación de resultados en forma descriptiva refleja la situación en los dos contextos presentados en este artículo en un momento dado. No cabe duda de que las cosas habrán cambiado y evolucionado desde entonces, en función de experiencias, observaciones y contingencias diversas. En cada uno de estos dos contextos, varios miembros de los equipos directivos y pedagógicos que hemos conocido están animados por una auténtica voluntad de desarrollar una educación

más inclusiva y de poner en práctica una nueva organización del trabajo con este fin. Esto requiere, sin duda, el desarrollo de competencias colectivas que impliquen la movilización del conjunto de los docentes, lo que parece ser el elemento más complejo tanto para los directores como para algunos de los profesores que participaron en esta investigación-acción. En la sección siguiente se abordan estos aspectos, centrándose en el papel de la dirección a la hora de liderar el proceso de transformación.

Discusión

Es ampliamente reconocido que la dirección escolar ocupa un papel fundamental en el desarrollo de un centro educativo orientado hacia una visión inclusiva (Larochelle-Audet et al., 2020; Rousseau et al., 2019; St-Vincent, 2017; Thibodeau et al., 2016). Es, de hecho, la dirección la que asume en gran medida el reto de conciliar las orientaciones políticas con la realidad del entorno, una realidad local (Larouche et al., 2021). Según Thibodeau et al. (2016), la educación inclusiva puede desarrollarse cuando existe una “voluntad colectiva” de hacerlo. La capacidad de las direcciones escolares para movilizar a los equipos pedagógicos se convierte así en un componente central del liderazgo que ejercen para fomentar el desarrollo de la educación inclusiva (Lessard, 2021). Para Lessard (2021), movilizar implica “situarse en el punto de encuentro de una situación problemática reconocida como real e importante, y detectar los procesos y dispositivos conocidos, adaptados o por crear, susceptibles de mejorarla o transformarla” (p. 13). Convencidas de la necesidad de repensar las estructuras en sus respectivos centros hacia una perspectiva más inclusiva, las dos direcciones mencionadas en este artículo enfrentan diferentes obstáculos o factores facilitadores en sus contextos particulares al tratar de movilizar al colectivo. A continuación, se desarrollan tres elementos que surgieron con fuerza tras el análisis de los datos recopilados.

Para que un centro educativo pueda desarrollarse en una perspectiva inclusiva, es necesario en primer lugar «pensar de otra manera»: no es el estudiante con dificultades quien debe adaptarse, como lo exigirían las prácticas puramente integradoras, sino el sistema educativo y los centros los que deben transformarse para acoger la diversidad de estudiantes con sus necesidades (Thomazet, 2008). En la práctica, como muestran los resultados presentados en este artículo, es evidente que

este cambio de paradigma y de visión aún se resiste a materializarse: muchos profesionales siguen atribuyendo las dificultades principalmente a los estudiantes y a sus entornos familiares, concediendo relativamente poca importancia a los factores relacionados con el entorno escolar. En estas condiciones, identificar los déficits de los estudiantes y orientarlos hacia clases especiales o especializadas aparece lógicamente como una prioridad de acción (Noël, 2019). En el caso del CO1, cada vez más docentes que trabajan en clases de exigencia básica parecen tomar conciencia de este hecho y darle importancia a los factores ambientales escolares sobre los que pueden influir. Esto también es cierto para los dos docentes involucrados en el proyecto de codocencia del CO2 mencionado en este artículo. Según diversas investigaciones (ver, por ejemplo, Jordan & Stanovich, 2001; Pelgrims, 2019), los docentes con esta visión tienden a interactuar más con los estudiantes que presentan dificultades en torno a los retos de la tarea y el aprendizaje, ofreciéndoles herramientas, responsabilizándolos y tratando de adaptar la enseñanza a sus necesidades. Para que esta mentalidad se desarrolle más ampliamente en los centros educativos, Thibodeau et al. (2016) afirman que las direcciones deben dar a conocer y promover los fundamentos y principios de la educación inclusiva, ya sea explicitándolos o promoviendo reflexiones colectivas periódicas sobre las visiones y desafíos de esta última.

La postura y la visión que adoptan los diferentes actores desempeñan un papel clave en el segundo gran reto que enfrentan actualmente las direcciones escolares en este ámbito: conseguir que profesionales con formaciones, roles, funciones y visiones diversas trabajen juntos en torno a un objetivo común (Thomazet & Merini, 2014). Las direcciones de los ciclos de orientación mencionados en este artículo lo han comprendido bien: avanzar en el camino de la educación inclusiva no puede hacerse sin desarrollar lo que Thomazet y Merini (2014) llaman «el trabajo colectivo». Es en este marco que puede instaurarse el concepto de “interprofesional”⁹ como un «espacio profesional específico que permite la aparición de innovaciones necesarias para la implementación de la educación inclusiva» (Allenbach et al., 2021, p. 88). Según

⁹ Nota ASE: Traducimos “*intermétier*” como “interprofesional”, entendiendo que “...el término ‘interprofesional’ podría utilizarse para describir, en un sentido muy amplio, situaciones en las que los profesionales tienen en cuenta un conjunto de convenciones socioculturales de otras profesiones, con el fin de abordar cuestiones compartidas” (Allenbach *et al.* 2021, p. 89).

Granger y Tremblay (2020), las direcciones escolares pueden influir en el desarrollo de tales espacios asegurando las condiciones más favorables posibles para las prácticas colaborativas y la innovación. En un estudio sobre el liderazgo ejercido por tres direcciones en la implementación de la codocencia en secundaria, Granger y Tremblay (2020) destacan, entre otros, los siguientes aspectos: trabajar primero con personas voluntarias, conceder tiempos comunes de concertación y planificación, reflexionar sobre la mejor manera de organizar los horarios y los espacios, intensificar las posibilidades de docencia compartida agrupando a alumnos concretos, etc. Sin embargo, como muestran los resultados de esta investigación, existen factores contextuales evolutivos sobre los cuales las direcciones escolares tienen un impacto relativo, tales como la dinámica y las visiones de los docentes especializados presentes en el centro, la dificultad para reclutar personal formado en ciertos campos, las fluctuaciones de la población escolar y ciertas restricciones institucionales, entre otros. Además, la colaboración no se puede imponer. Según los resultados de esta investigación, es evidente que existen visiones a veces demasiado antagonistas que constituyen un obstáculo importante para el trabajo colectivo. Para Le Boterf (2018), el desarrollo de la cooperación no solo requiere que los diferentes colaboradores sepan interactuar, sino también que quieran y puedan hacerlo. Esto implica construir progresivamente representaciones compartidas, lo cual remite al necesario cambio de paradigma y mentalidad mencionado anteriormente. Le Boterf (2018) sugiere considerar esta diversidad de representaciones entre los actores como una riqueza que, en última instancia, permite una mayor gama de posibilidades de acción. No se trata, pues, de «querer uniformizar todas estas representaciones singulares, sino de hacerlas converger hacia una representación compartida» (p. 55). El intercambio, la escucha, la comprensión mutua y la aceptación de que este proceso lleva tiempo son indispensables para este fin. Amaré (2022) menciona la necesidad de que se produzca un encuentro para que, mediante la mezcla de culturas profesionales, sea posible progresivamente «crear una cultura común» (p. 111).

El tercer elemento constatado en esta investigación es el impacto de las transformaciones hacia la inclusión en la evolución y negociación de los roles de los diferentes profesionales llamados a trabajar en conjunto, ya sean docentes de asignaturas, docentes especializados u otros participantes, como psicólogos, logopedas, trabajadores sociales o mediadores, por ejemplo. Estas transformaciones

conllevar una recomposición de las acciones, lo cual puede generar tensiones, malestar e incluso dinámicas potencialmente conflictivas (Allenbach et al., 2021; Verhoeven, 2018). En los contextos descritos en este artículo, las dos direcciones escolares consideran que los recursos de pedagogía especializada disponibles en sus centros (ya sea en forma de unidades para las medidas de ayuda ordinaria de pedagogía especializada MAO o en forma de unidades para las medidas reforzadas de pedagogía especializada MAR) deben o pueden beneficiar al sistema escolar en su conjunto, tal como lo sugiere Lanners (2022). Al hacerlo, los docentes especializados se ven en la necesidad de redefinir sus funciones y roles, incluyendo intervenciones más frecuentes en las clases, al servicio de la diversidad de los estudiantes (Bovey, 2024). Estas redefiniciones o reconfiguraciones suelen ser complejas, e incluso difíciles de asumir para algunos profesionales, al punto de cuestionar su identidad profesional (Bélanger et al., 2024). Ante los dilemas y tensiones que estas nuevas configuraciones pueden generar, la posibilidad de «reflexionar con un representante jerárquico de confianza resulta muy importante» (Allenbach, 2015, p. 25). Los distintos profesionales llamados a trabajar juntos no esperan a menudo una solución clara y definitiva de sus superiores jerárquicos, sino principalmente un reconocimiento de las dificultades que encuentran en su labor profesional. Este reconocimiento permite en ocasiones buscar soluciones creativas en conjunto (Allenbach, 2015). En el ciclo de orientación 1, se creó un grupo que reúne a las docentes especializadas y a los nuevos docentes de referencia, con el objetivo de fomentar el intercambio y apoyar el desarrollo profesional de los docentes que asumen esta nueva función. La creación de este espacio fortalece lo que Doudin et al. (2009) llaman el apoyo indirecto, un apoyo probablemente tan importante como el apoyo directo a los estudiantes con grandes dificultades, cuando se están implementando diversas transformaciones en un centro educativo.

Conclusión

La diversidad de los estudiantes y el reconocimiento de sus necesidades en el marco de una escuela con vocación inclusiva desafían las prácticas tradicionales. Para las direcciones escolares, uno de los principales desafíos consiste en instaurar y mantener en el tiempo una dinámica inclusiva que permita repensar y trabajar de manera diferente para atender las diferencias y dificultades de los estudiantes. Para

ello, las direcciones de los dos ciclos de orientación participantes en esta investigación-acción intentan optimizar al máximo los recursos financieros y humanos disponibles. Desarrollan modos de actuación adaptados a cada contexto, evolutivos en el tiempo y que no constituyen «recetas generalizables», como ya lo demostraron los dos primeros artículos de esta serie dedicados a las direcciones escolares frente a los retos de la educación inclusiva (Noël, 2022; Noël & Rody, 2024).

Así, resulta primordial para las direcciones escolares que las opciones e innovaciones elegidas se ajusten a la filosofía de su centro, a los recursos disponibles, a las necesidades de los estudiantes y a las capacidades y modos de funcionamiento de los diferentes profesionales involucrados. En este sentido, los resultados de esta investigación ilustran bien el carácter procesual de la educación inclusiva descrito por la UNESCO (2017): cada año surgen nuevos elementos que deben replantearse, las contingencias cambian y se requieren mejoras. Frente a estos desafíos, la formación y el acompañamiento tanto de las direcciones escolares como de los equipos pedagógicos aparecen más que nunca como aspectos imprescindibles para avanzar en el desarrollo de la educación inclusiva (Ramel & Bonvin, 2014; Ramel & Bovey, 2017; Rebetez & Ramel, 2021).

FINANCIACIÓN

Sin financiación expresa

CONFLICTO DE INTERESES

Ninguno

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Allenbach, M. (2015). Intervenir à l'école : Les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 21-28.
- Allenbach, M., Frangieh, B., Merini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 92(6), 87-104.
- Alvarez, L., Zufferey, V., Kappeler, G., & Diacquenod, C. (2015). Facteurs d'influence du partenariat interprofessionnel dans le contexte de l'accompagnement d'enfants et d'adolescents présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 36-43.
- Amaré, S. (2022). Faire l'apprentissage de la rencontre dans le cadre d'une coopération interprofessionnelle. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 3(95), p. 111-126.
- AuCoin, A., & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation. Proposition d'un nouveau paradigme. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 63-86). Presses de l'Université du Québec.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Bélanger, N., Goastellec, G., & Verhoeven, M. (2024). Le référentiel de l'inclusion en actes : Expansion et brouillage des frontières dans les organisations scolaires. *Education et Sociétés*, 52(2), 5-19.
- Belleville, M. (2019). Modalités d'accompagnement des intervenants scolaires dans une recherche-action. *Formation et profession*, 27(2), 121-123.
- Benoît, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : Les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, XXXIX (2), 105-121.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91-92, 71-75.

- Bovey, L. (2024). De la classe spéciale à la classe régulière. Une (ré)intégration en trompe-l'oeil. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(1), 13-19.
- Bovey, L., Bauer, S., & Bonvin, P. (2022). La surreprésentation des élèves de nationalité étrangère dans l'enseignement spécialisé vaudois : Une analyse par les dispositifs scolaires et la région d'origine. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 44(1), 103-115.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (2024). *Scolarisation en écoles spécialisées ou classes spéciales*. <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/scolarisation-en-ecoles-specialisees-ou-classes-speciales>
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : Rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 19-32.
- Crahay, M., & Chapelle, G. (2009). Pour une différenciation pédagogique sans stigmatisation. In G. Chapelle & M. Crahay, *Réussir à apprendre* (p. 11-29). PUF.
- Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports [DICS]. (2016). *Règlement de la loi sur la scolarité obligatoire (RLS)*. Fribourg : DICS.
- Dionne, P., Baribeau, C., & Savoie-Zajc, L. (2022). L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices et émancipatrices. *Recherches qualitatives*, 41(1), 1-12.
- Doudin, P.-A., & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Éds.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement* (p. 45-69). Presses de l'Université du Québec.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F., & Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : Quand l'aide mène à l'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41-53.
- Dubois-Shaik, F., & Dupriez, V. (2013). Les défis structurels, organisationnels et cognitifs liés à la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans les systèmes éducatifs. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 113-129.
- Dubost, J., & Lévy, A. (2002). Recherche-action et intervention. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Levy, *Vocabulaire de psychosociologie. Positions et références* (p. 408-433). Eres.

- Eckhart, M., Haerberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Haupt Verlag.
- Evequoz, G. (2006). De la désignation de l'enfant à l'analyse systémique du fonctionnement de la classe. In F. Blanchard, E. Casagrande, & P. MacCulloch, *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques* (p. 97-107). ESF.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : De la formation initiale à la communauté éducative. *La revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Granger, N., & Tremblay, P. (2020). Étude de cas du leadership exercé par trois directions d'établissement dans la mise en œuvre du coenseignement au secondaire. *Éducation et francophonie*, 48(2), 220-237.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). *De l'élève à la situation : Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière*. In N. Chatelain, C. Miserez-Caperos & G. Steffen (Eds.), *Interagir dans la diversité à l'école : Regards pluriels* (p. 13-28). Editions HEP-Bejune.
- Gremion, L. (2013). Les mauvais mois ou la discrimination arbitraire des enfants de milieux modestes et immigrés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 231-246.
- Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée : Tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69.
- Janin, M., & Couvert, D. (2020). Le coenseignement : Bénéfices, limites et importance de la formation. *Éducation et francophonie*, 48(2), 200-219.
- Jordan, A., & Stanovich, P. (2001). Patterns of teacher-student interaction in inclusive elementary classrooms and correlates with student self-concept. *International Journal of Disability, Development & Education*, 48(1), 33-52.
- Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71, 39-49.
- Kohout-Diaz, M., Noël, I., & Ramel, S. (2020). Singulariser pour mieux inclure ? Représentations et pratiques professionnelles d'enseignants en formation initiale en France et en Suisse. *Spirale. Revue de recherche en éducation*, 65(1), 45-54.

- Komis, V., Depover, C., & Karsenti, T. (2013). L'usage des outils informatiques en analyse des données qualitatives. *Adjectif.net*. Mis en ligne lundi 11 mars 2013. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article216>
- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion*. Haupt Verlag.
- Lanners, R. (2022). De la séparation à l'inclusion : La Suisse en route vers une école inclusive. *A.N.A.E.*, 177, 195-202.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas Proulx, A., & Amboulé-Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : Boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf
- Larouche, C., Savard, D., Beauchesne, R., & Jean, P. (2021). Tensions et stratégies de mobilisation des enseignants par des directions d'école : Apports de la théorie de l'activité. In L. Progin, C. Letor, R. Etienne, & G. Pelletier, *Les directions d'école au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 131-148). De Boeck.
- Le Boterf, Y. (2018). *Construire les compétences collectives. Coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux de professionnels*. Eyrolles.
- Lessard, C. (2021). Diriger un établissement scolaire : Un leadership plus affirmé, mais multiforme. In L. Progin, C. Letor, G. Pelletier, & R. Etienne, *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 11-17). De Boeck.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Marcel, J.-F., & Garcia, A. (2010). Pratiques enseignantes de travail partagé et apprentissages professionnels. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, & L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 13-29). De Boeck Supérieur.
- Marcel, J.-F., Tardif, M., Dupriez, V., & Périsset-Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Miles, M., & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2ème éd.). De Boeck Université.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.

- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins particuliers ou soulager le système ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 226-244.
- Noël, I. (2022). *Prendre en compte la diversité des élèves dans les établissements scolaires: Les directions d'école entre tensions et innovations*. *Revue Enseignement et Recherche en Administration de l'Education (ERADE)*, 5(1), 47-64.
- Noël, I., Gremaud, J., & Hofstetter, D. (2019). Quand les vellétés d'intégration révèlent les éternels exclus : Analyse de textes législatifs et règlementaires fribourgeois de 1900 à nos jours. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(3), 708-724.
- Noël, I., & Rody, C. (2024). Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : « On n'a pas le plan d'avance ! » *Revue hybride de l'éducation*, 8, 1-16.
- Organisation des Nations Unies [ONU]. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. ONU.
- Pelgrims, G. (2010). Le passage en classe spécialisée : Une transition jalonnée d'implicites. *L'Éducateur, Numéro spécial*, 22-24.
- Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers : Apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 86(2), 43-63.
- Pelgrims, G., Bauquis, C., & Schmutz, I. (2014). Répondre aux besoins pédagogiques et didactiques particuliers d'élèves intégrés au secondaire 1 : Exemple d'une séquence didactique en lecture. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 22-30.
- Pelgrims, G., & Doudin, P.-A. (2000). La discrimination des garçons : Biais dans le processus de réorientation. *Psychoscope. Journal de la Fédération Suisse des Psychologues*, 5, 11-14.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. ESF.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : Quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duschene, P. Bonvin, & R. Vienneau (Dir.). *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs, ses pratiques* (p. 123-138). De Boeck.

- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : Réflexion sur l'inclusion. *Education et Francophonie*, XXXIX (2), 6-22.
- Puig, J. (2015). Pour devenir inclusive, l'école a-t-elle encore besoin de spécialiser des enseignants ? *Contraste*, 2(42), 41-62.
- Ramel, S., & Bonvin, P. (2014). D'une pratique intégrative à une école inclusive : Nécessité d'un accompagnement des établissements scolaires sur ce chemin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 6-12.
- Ramel, S., & Bovey, L. (2017). De l'usage des outils issus de la recherche pour accompagner les établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, 200(3), 61-67.
- Ramel, S., & Noël, I. (2017). De l'intégration de certains à l'éducation pour tous : Partir des conceptions de futurs enseignants suisses pour (re)penser leur formation. *Education comparée*, 18, 151-172.
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M., & Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In L. Prud'homme, H. Duschene, P. Bonvin, & R. Vienneau, *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 39-50). De Boeck.
- Rebetez, F., & Ramel, S. (2021). S'engager dans une visée inclusive : Quel processus de développement pour la direction d'un établissement scolaire ? In L. Progin, C. Letor, R. Etienne, & G. Pelletier, *Les directions d'établissement au cœur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (p. 51-67). De Boeck Supérieur.
- Rebetez, F., & Ramel, S. (2022). Développer son école dans une visée inclusive : Le leadership inclusif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 46-52.
- Rousseau, N., Thibodeau, S., St-Vincent, L.-A., Point, M., & Desmarais, M.-H. (2019). Le leadership de la direction d'école : Son influence sur la mise en place de pratiques plus inclusives au secondaire. *Erade Enseignement et recherche en administration de l'éducation*, 2(1), 26-42.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. In M. Anadon & M. L'Hostie, *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-49). Presses de l'Université Laval.
- Service de l'enseignement obligatoire de langue française [SENOF]. (2023). *L'École du Cycle d'orientation. Informations à l'intention des parents*. SENOF.

- St-Vincent, L.-A. (2017). *L'agir éthique de la direction d'établissement scolaire. Fondements et résolution de problèmes*. Presses de l'Université du Québec.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école : Un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau, *L'inclusion scolaire : Ses fondements, ses acteurs, ses pratiques* (p. 57-69). De Boeck.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Thomazet, S., & Merini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 21. <https://journals.openedition.org/questionsvives/1509>
- Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche sur le travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : Un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 85, 9-26.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire*. De Boeck.
- Tremblay, P. (2013). Le coenseignement en inclusion scolaire : Un mariage naturel. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 26-33.
- Tremblay, P. (2020). Le coenseignement : Fondements et redéfinitions. *Éducation et francophonie*, 48(2), 14-36.
- Tremblay, P. (2023). *Coenseignement*. Academia.
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.
- Verhoeven, M. (2018). Médiateurs scolaires et travailleurs de l'accrochage scolaire en Belgique francophone : Interprétations et négociations autour du partage du travail socioéducatif. *Raisons éducatives*, 1(22), 103-126.