



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Garnique C., Felicita

Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar

Perfiles Educativos, vol. XXXIV, núm. 137, 2012, pp. 99-118

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223062007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las representaciones sociales

Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar

FELICITA GARNIQUE C.*

Este escrito pretende dar cuenta de las representaciones sociales de la inclusión escolar que han construido algunos docentes en el nivel de educación básica del sistema educativo mexicano. Se reporta el trabajo de campo que se realizó en una escuela primaria al norponiente de la Ciudad de México, utilizando una metodología de corte cualitativo que combinó la observación participante con la revisión de documentos; la administración de un cuestionario y la realización de entrevistas a 17 docentes de educación básica y especial quienes fueron agrupados en tres categorías: gestores educativos, docentes inclusivos y maestras colaboradoras. En este artículo se presentan algunos de los resultados del análisis de los contenidos y significados que comparten los miembros del grupo denominado “docentes inclusivos”.

This article deals with the social representations of school inclusion that have been constructed by teachers in the basic education level of the Mexican educational system. In it the author reports the results of a field study carried out in a primary school in the Northwest area of Mexico City based on a qualitative methodology in which she combined participating observation and document checking, the implementation of a questionnaire and interviews to 17 teachers in basic and special education, who were gathered in three categories: educational agents, inclusive teachers and collaborating teachers. In this article the author presents some of the results shown by her analysis of the contents and meanings shared by the group she called “inclusive teachers”.

Palabras clave

Representaciones sociales
Educación básica
Inclusión
Investigación cualitativa

Keywords

Social representations
Basic education
Inclusion
Qualitative research

Recepción: 24 de mayo de 2011 | Aceptación: 9 de agosto de 2011

* Licenciada en Psicología, Maestra en Educación por las universidades Autónoma Metropolitana (UAM) y de las Américas, y Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades por la UAM. Colabora en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación. Es miembro de la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales, del Centro Mexicano para el estudio de las RS, México, y de la Red de Educación Inclusiva. Tema de interés: inclusión de la diversidad escolar. CE: fegarcia16@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

Este estudio constituye una aproximación a lo que está sucediendo en la práctica de la inclusión con respecto a la diversidad escolar al interior de las aulas de la educación primaria en México. Para ello se consideró la necesidad de identificar la particularidad del pensamiento de los maestros de grupo y de apoyo, de directivos, asesores y supervisores en el planteamiento de una educación para todos, y de su influencia en la educación básica. Sin embargo, en este artículo sólo se presentan los resultados del grupo de docentes inclusivos, denominado así por atender y responder a una mayor diversidad de necesidades estudiantiles en el proceso educativo, ofreciendo a cada niño la ayuda y los recursos para lograr un máximo desarrollo en el aprendizaje, de acuerdo con sus características individuales (UNESCO 2004: 44).

La labor del docente inclusivo, siguiendo a Blanco (2005), requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza; que reflexione sobre su práctica para transformarla y valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional; que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familiares del alumno; que conozca bien a todos sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo; que plantea diferentes situaciones y actividades de aprendizaje; que ofrezca múltiples oportunidades; que tenga altas expectativas con respecto al aprendizaje de todos sus alumnos, les brinde el apoyo que precisan y evalúe su progreso en relación con su punto de partida y no en comparación con otros (Blanco, 2005: 176).

El movimiento inclusivo refiere a un proceso complejo donde no basta que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) estén en las escuelas regulares, sino que deben participar de toda la vida escolar y social de las mismas. Esto significa que las escuelas deben estar preparadas para acoger y

educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como “educables”, asumiendo que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes (Arnaiz, 1995: 97). Este concepto nos remite al trabajo colaborativo, en el cual se ponen en juego sujetos, materiales y estrategias; es decir, la práctica educativa enfocada y centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos, de ese “otro que tiene tiempos distintos, que no lo hace de la misma manera, que su ritmo es diferente, que es más fuerte en esto y no en lo otro, lo que establece una disparidad en el interior de la clase” (Díaz, 1999: 22-23).

La investigación se realizó desde la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales (en adelante, RS), ubicando este concepto como una forma en la que el ser humano, en tanto ser social, asume el conocimiento sobre su entorno a partir de cono-cerlo, elaborarlo, comprenderlo y explicarlo. Esta forma de conocimiento —que no es comparable al conocimiento científico, sino que se complementan— orienta cotidianamente al ser humano, pues sólo se construye a sí mismo en las relaciones que establece con su mundo (Banchs, 1999). Es también a partir de este conocimiento que la persona forma su propia opinión, su particular visión de la realidad, y se inserta en diversas categorías y grupos sociales, generando visiones e interpretaciones compartidas, mezcladas con rasgos de subjetividad individual y colectiva.

Se buscó un acercamiento que permitiera captar creencias, valores y prácticas de estos actores sociales sobre dicha educación, lo cual tiene que ver con los grupos sociales desde los cuales se han formado, con la información que éstos han recibido y con las vías empleadas para ello. Por eso este estudio no se centra en la discusión sobre la validez de tal o cual representación de la inclusión de la diversidad escolar, ni tampoco en proponer un modelo de inclusión, sino en la recuperación de la voz

de los actores educativos, así como en sugerir propuestas desde la perspectiva de los actores educativos entrevistados.

En este sentido, la importancia de centrarse en las RS radica en que de ellas se derivan las expectativas que rigen la función profesional de aquellos involucrados con el hecho educativo y su práctica, ya que éstas, sin duda, pueden llegar a constituirse en fuerzas impulsoras del cambio social inherente a la educación inclusiva, pero también pueden tener un impacto negativo.

El objeto de estudio fue abordado desde un planteamiento metodológico congruente con la teoría de las RS, que permite recuperar la particularidad de los actores educativos. Se tomaron como referentes la filosofía, la sociología y la psicología social, para articular todas las miradas que posibilitaran un acercamiento a la realidad en su unidad problemática, y develar los distintos hilos que componen la compleja madeja escolar.

El planteamiento metodológico va a la par con una perspectiva psicosocial: el modelo de investigación promovido por Moscovici (1979) y Jodelet (2000), que trata de dar cuenta de los procesos mediante los cuales los actores construyen sus realidades. Todo esto con el propósito de recuperar la complejidad de los sucesos, vivencias y expectativas por medio de los cuales los actores mencionados van conformando significados compartidos.

En este trabajo se utilizó una propuesta diseñada por Gutiérrez (2007, 2003) para el análisis de la dimensión discursiva de las RS¹ que puede ubicarse dentro del enfoque procesual de las mismas, perspectiva que se adoptó por la centralidad que tiene el aspecto constituyente de las representaciones dentro de un metaparadigma que va hacia el socioconstrucciónismo (Banchs, 2000: 9) y porque visualiza al ser humano como productor de sentidos en un contexto sociohistórico y cultural específico.

UN ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

México está embarcado en un proyecto de modernización que se entiende como un proceso socioeconómico de industrialización y tecnificación, donde la educación juega un papel esperanzador, en el sentido de que puede permitir superar los rezagos y disparidades acumuladas, satisfacer la creciente demanda de servicios educativos y elevar su calidad.

En este contexto, y teniendo como elementos fundamentales las políticas generales y las recomendaciones y propuestas internacionales sobre educación para todos, el gobierno mexicano decidió tomar en consideración esos lineamientos e implementarlos en el aparato educativo. Esto llevó a una serie de iniciativas no planeadas que van encaminadas hacia el proceso de inclusión de la diversidad escolar, entendida ésta como el compromiso que el sistema educativo hace para que todos los niños no sólo asistan a la escuela, sino que se les brinde una educación de calidad que fomente el respeto a sus derechos, que tome en cuenta sus características individuales —factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos—, así como las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales, motoras, y el rol sexual de los sujetos. Es decir, que se dé el reconocimiento del *otro* como diferente pero con iguales derechos y deberes.

Este reconocer al *otro* implica también cambios importantes en la forma de entender la educación especial. Al plantear *la inclusión*, los fines de la educación son los mismos para todos los niños sin importar las barreras que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. Con este enfoque se concibe a la educación como un continuo de prestaciones y esfuerzos que da respuesta a las diversas necesidades de los alumnos, de forma que se puedan alcanzar los ideales de

¹ La autora se basa en los planteamientos de Grize, para el estudio de las RS (cfr. Grize *et al.*, 1987; Grize, 1993).

la educación, y, desde esta perspectiva, definir la educación especial por los recursos adicionales que requiere y no por la población a la que atiende.

Hablar de inclusión es pensar en una educación que garantice los apoyos necesarios —pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar— para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y la participación en un sistema pertinente, relevante, eficiente, eficaz y de calidad, pues no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de infantes, es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes (Lindqvist, 1994). Significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualquiera que sean sus características, desventajas y dificultades; no dejar fuera de la vida escolar a nadie, ni en el plano educativo, ni en el físico y social (Stainback *et al.*, 2004: 21). En este sentido, la UNESCO recomienda que

... las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas... que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (2004: 20).

Todos los niños tienen derecho a participar en las actividades y juegos del aula, así como formar parte del grupo. Por ello, las escuelas que se precien de ser inclusivas “deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad” (UNESCO, 1994: 11-12).

De la definición antes señalada se pueden destacar ciertos aspectos fundamentales: la inclusión es también para aquellos que cursan el sexto grado de primaria pero el nivel de

lectura y comprensión matemática que tienen es de niños de tercer grado (Archundia, 2006: C2), para los que no avanzan como se espera, para los que no escuchan bien, los que no tienen una motricidad fina desarrollada, pulida y perfecta; para quienes vienen con hambre de su casa, con problemas familiares; para los que habiendo terminado su formación escolar no logran insertarse en el mercado laboral porque los aprendizajes conseguidos en la escuela no son relevantes para la sociedad.

La inclusión no sólo trata de captar la presencia física de los estudiantes etiquetados como niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, sino que busca satisfacer las necesidades de todos los alumnos, evitando las etiquetas y brindando todos los apoyos necesarios a cualquier sujeto que en algún momento, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, enfrente dificultades que obstaculicen su aprendizaje; para ello será necesario respetar sus diferencias y promover el desarrollo de sus habilidades cognoscitivas y de comunicación junto con sus pares en el aula regular (SEP, 2003: 60).

Por todo lo anterior, la inclusión requiere estar en el corazón mismo de todo el trabajo escolar, ser el elemento esencial de la planificación del desarrollo, y llevarse a cabo por todos los que tienen responsabilidad en la gestión escolar (Ainscow, 2001: 2). Esto porque no podemos reducir la operacionalización de la inclusión a una visión unilateral ya que, como sostiene Eduardo S. Vila (2006: 6), la escuela tiene una tarea suficientemente compleja como para ser algo que solamente corresponda al profesorado o a las familias por separado.

El profesor tiene una indudable e irrestricta responsabilidad ante las comunidades que atiende durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y esta responsabilidad debe ser considerada bajo todos los elementos que implica: por un lado, se encuentran las obligaciones reales que de su labor emanen, pero

que terminan acartonándose por su carácter idealista. Al respecto, Robalino (2005: 18) dice que “el docente es el único factor para el aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, responsable de los malos resultados educativos”, y Guajardo (1998: 23) declara que “cuando el alumno fracasa no fracasa él solo, fracasan todos con él”.

Pero por otro lado están las condiciones objetivas bajo las cuales se desarrolla el trabajo del docente. Ejemplo de ello son las condiciones en las que el profesor de grupo tiene que dar atención individual a las distintas capacidades, talentos y habilidades de grupos de 30 a 35 alumnos, contando con una o dos horas semanales de apoyo, soporte o asesoría del maestro de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La realidad descrita no es exclusiva de la educación especial, pues en las escuelas donde he laborado he observado una gran movilidad de maestros. Los profesores se agregan o abandonan su grupo sin considerar la necesidad y la conveniencia de trabajar en conjunto para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.

Conviene hacer notar aquí la jerarquización de la escuela dentro del conjunto de las relaciones sociales de la población infantil, ya que permite juzgar su comportamiento frente a otros campos sociales que influyen en el alumnado. Sin embargo, es *imposible* (como lo afirma la UNESCO, 2003) que los educadores tengan un rotundo éxito en el proceso de enseñanza cuando otras instituciones sociales —televisión o gobierno— no se comprometen en formar “ciudadanos críticos”, o cuando otras áreas del sistema educativo y social se mantienen sin el reforzamiento necesario, generando exclusión.

En otras palabras, es difícil dilucidar cómo trabajar con las complejas dinámicas sociales, familiares, psicológicas y educativas cuando las USAER no cuentan con el personal necesario, lo que nos remite a la idea de Robalino cuando dice que:

...a la escuela y a los docentes de hoy se les exige hacer todo lo que la sociedad, los Estados y la familia no están haciendo... Las exigencias que a la educación se le imputan sobre calidad, eficacia y competitividad no siempre van acompañadas de los recursos, autonomía y cambios estructurales en los sistemas educativos ni en la cultura escolar (2005: 8).

A la misma conclusión llegó Lucero Nava Bolaños, investigadora de la Universidad Iberoamericana, al afirmar, en un reportaje realizado por Laura Poy (2004) para el periódico *La Jornada*, que “la construcción de la calidad educativa y la superación del rezago y deserción escolar se ven obstaculizados por las enormes cargas de trabajo que enfrentan los maestros”. De igual manera Poy hace referencia a la UNESCO para señalar que los profesionales de la docencia se ubican entre los grupos laborales más expuestos a sufrir estrés, depresión, enfermedades mentales y crisis nerviosas ante los efectos de “desgaste” que implica ejercer su profesión.

En este sentido, Robalino (2005) indica que las nuevas demandas sobre el trabajo docente no se acompañan de procesos sistemáticos e integrales para que el profesorado pueda desempeñar nuevos roles, participar en los cambios y corresponsabilizarse de los resultados de su trabajo. Es más, dice, hay señales claras de que, por un lado, la educación no es considerada una prioridad en las agendas políticas de muchos países y, por otro, el prestigio y valoración social de la profesión docente se debilitan en forma significativa.

Ante este clima en el que se ubica el docente, en donde el *poder* busca “reinventar” al maestro, enfrentándolo a la “prohibición no escrita de reprobar alumnos”, es importante retomar el reportaje de Archundia (2006: C2) en el que se habla de dos estudiantes, una niña de 11 años y un niño de 12 que enfrentan ciertas dificultades para leer, comprender y

razonar las matemáticas pero que, inevitablemente, concluirán la primaria:

Yo no puedo tampoco detenerlos, tendré que dejar que se vayan. Yo considero que no deben pasar año, pero cuando vas a reprobar a alguno te mandan un oficio de la SEP para que expliques por qué lo vas a reprobar, te piden que lo sustentes en términos pedagógicos (Archundia, 2006: C2).

Esto, a la luz de lo planteado por Echeita y Simón (2006), es exclusión educativa, pues si bien se cursa la escolarización obligatoria en su totalidad, también se engrosan las estadísticas del fracaso escolar, que conlleva a la posición de desventaja a la hora de insertarse en la vida laboral; esto nos permite dibujar el contexto en el que la organización escolar y las prácticas de enseñanza se desarrollan.

A todas luces el problema de la inclusión se torna cada vez más interesante. Las interrogantes planteadas al momento de visualizar la investigación, cuando la categoría utilizada en educación básica era integración, giraban en torno a lo que subyace como representación social en los docentes. Pero a medida que el tiempo pasó las interrogantes fueron aumentando y giraron en torno a la construcción que los maestros, directivos y supervisores de educación básica hacían o estaban haciendo sobre esa realidad que busca dar cabida a las particularidades de los sujetos (independientemente de las diferencias), para asegurar la calidad en el aprendizaje en todos y cada uno de los alumnos. También existía la constante inquietud de saber qué significaba para los actores de la educación el que se vieran a ellos mismos como diversos, con diferencias e incluso contradicciones en su interior, lo que implica comprender la diversidad como relación recíproca que nos abarca a todos, y no exclusivamente como atributo de algunos.

Así también, siguiendo al filósofo de la alteridad, Emmanuel Lévinas, otras interrogantes surgieron de cuestionar lo que para el

maestro significaba poner al Yo frente al Otro de una manera infinitamente responsable (2000: 89) en el plano de nuestra condición de igualdad como seres humanos y no porque lo decrete la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Finalmente me preguntaba con respecto a la representación social que el maestro tiene de ese que es “diferente” pero que, sin embargo, puede “comprender, reconocer, aceptar, asimilar o que puede ser inasimilable, incomprensible e incluso impensable” (Baudrillard y Guillaume, 2002: 12).

Por ello, cuestionarme sobre la forma en que el maestro de educación básica interpreta la inclusión de la diversidad escolar, las diferencias de la subjetividad individual y colectiva, así como el tipo de reconocimiento y valor que le otorga a la diversidad, me llevó a preguntarme, junto con Gerardo Echeita y Cecilia Simón (2006: 35), retomando a Booth y Ainscow (2000), quiénes somos *nosotros*, los maestros, y quiénes son *los otros*, en este juego continuo de exclusión e inclusión, visto desde la alteridad.

La complejidad del objeto llevó a considerar la necesidad de estudiar lo que acontece en la práctica educativa. Esto porque, como diría Giddens (1995), no se debe separar la conciencia discursiva de la conciencia práctica; así, se consideró necesario conocer las imágenes, creencias y representaciones que tienen los maestros, directivos y supervisores de educación básica sobre la inclusión de la diversidad escolar, al considerar que éstas indican la forma de pensar y, en consecuencia, guían las prácticas sociales que despliegan los actores mencionados en los espacios diversos de la vida escolar cotidiana.

Lo anteriormente expuesto me condujo a indagar si las RS son identificables más allá del discurso y al interior de la subjetividad de los maestros, específicamente por aquello que configura la subjetividad sobre la *inclusión de la diversidad escolar* y cuáles de esos contenidos que estructuran las RS se ponen en práctica.

Las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales (Moscovici, 1987). También son

...imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e incluso dar un sentido a lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver (Jodelet, 1985: 472).

Para Moscovici, la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación (1979: 18). Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De ahí la importancia del papel que juega la educación en la construcción y transmisión de esos saberes construidos en común.

De las citas anteriores se puede decir que la RS, es la elaboración de un objeto social por una comunidad, cuestión importante de resaltar porque más adelante ayudará a entender la representación social de la inclusión de la diversidad escolar. Las representaciones sociales nos permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Por ello se pensó en conocer las maneras en que los docentes, directivos y supervisores entienden, comunican y ponen en práctica esta

realidad llamada inclusión de la diversidad escolar (ello porque las relaciones que establecemos con el mundo, nuestras prácticas, actitudes y comportamientos responden al conjunto de representaciones que nos hemos construido).

Partimos del hecho de que las representaciones tienen un carácter a la vez estable y dinámico, de que son al mismo tiempo estructuras y procesos, pensamiento social constituido y constituyente. Son un fenómeno histórico, cultural y social de la vida contemporánea (Banchs, 1999: 3). Por todo ello, se creyó pertinente relacionar inclusión y RS, y también porque la convivencia supone al mismo tiempo el estar/ser afectado y afectar, además de que las RS son una preparación para la acción (Moscovici, 1979: 32).

El estudio de las RS que construyen los profesores de educación básica es relevante porque los profesores son los principales actores del hecho educativo, como destaca Carina Kaplan:

El maestro es indudablemente uno de los actores principales en el proceso de escolarización de los alumnos y en las innovaciones que se implementan para optimizar ese proceso y sus resultados. Es a partir de esta importancia que se le atribuye al maestro que estudiamos su subjetividad, particularmente sus RS (1997: 24).

Los actores educativos son sujetos sociales e históricos que comparten ciertos elementos sobre la inclusión de la *diversidad escolar*, y que forman parte de la ideología social dominante. Así, en tanto que estas representaciones se dan en el plano de la actividad social y la experiencia compartida, se considera que mediante la práctica, los maestros inciden de alguna manera en la aceptación o rechazo de la *inclusión de la diversidad escolar* o educación para todos.

En esta etapa del estudio también se consideró fundamental comprender la posición

de los sujetos como incluidos-excluidos, incluyentes-excluyentes, es decir, saber de qué hablan todos los integrantes de la comunidad docente² cuando se refieren a la *inclusión de la diversidad escolar*, y a la *educación para todos*; y sobre la manera en que se construyen las RS (en la escuela y al interior de los grupos), de lo extraño, de ese otro que es “diferente” y a la vez familiar.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Bajo la lógica anterior, se llevó a cabo un trabajo de campo en una escuela primaria ubicada al norponiente de la ciudad de México. Se emplearon tres instrumentos: observación, cuestionario y entrevista,³ mismos que se aplicaron a 17 actores educativos, ubicados en tres grupos denominados: gestores educativos (5), docentes inclusivos (6) y maestras colaboradoras (6). Es importante mencionar que el análisis que se presenta sólo considera al grupo aquí denominado “docentes inclusivos”. Se les nombró de esta manera porque su papel en el proceso educativo es atender y “responder a una mayor diversidad de necesidades estudiantiles” (UNESCO 2004: 44), ofreciendo a cada niño las ayudas y recursos que necesita, de acuerdo con sus características y necesidades individuales, buscando que los alumnos alcancen su máximo desarrollo y aprendizaje.

En este grupo se incluyeron seis personas: tres mujeres que fluctúan entre los 51 y 60

años de edad, con más de 30 años de servicio, inscritas en carrera magisterial: una de ellas con estudios en la Normal básica; otra con Normal superior y la tercera con Normal básica y superior; un hombre con 29 años de edad, que estudió en la Normal básica y tiene menos de cinco años en el servicio educativo. No goza del beneficio de carrera magisterial. Dos mujeres entre 28 y 29 años de edad con estudios de licenciatura⁴ que no están inscritas en carrera y tienen cuatro años en el servicio público.

A partir de las técnicas ya mencionadas se buscó encontrar respuestas a las preguntas que nos formulamos en torno al objeto de estudio: por un lado ¿qué representación social de la inclusión de la diversidad escolar han construido los supervisores, asesores, directivos, maestros de grupo y maestros de apoyo de educación básica?; y por otro ¿qué parte del discurso de su representación social se pone en práctica?

Para responder a estas interrogantes se buscó identificar y analizar las RS sobre la *inclusión de la diversidad escolar* que los mencionados agentes han construido, así como sus fuentes de determinación (medios de formación o información, discursos institucionales SEP, medios de comunicación, discursos de gobiernos nacionales e internacionales), y la congruencia entre lo que dicen sobre la inclusión y lo que hacen en el salón de clase.

De esta manera, al describir y analizar las RS que han construido los agentes educativos de la educación básica mexicana pretendo

2 Cuando hablamos de comunidad nos referimos, de acuerdo con Stainback *et al.* (2004: 23), a un grupo de individuos que se organizan de tal manera que todos se sienten ligados, aceptados, valiosos, con responsabilidades, y donde cada uno apoya y es apoyado por sus compañeros.

3 Se realizó una observación participante en el salón de clase. Esto con la intención de observar si existe correspondencia entre el discurso educativo de la inclusión y su concreción en la práctica docente. Para la entrevista se utilizó un instrumento semi-estructurado, con 19 preguntas abiertas y de evocación. Su aplicación tuvo una duración de entre 40 y 60 minutos, aproximadamente. Las preguntas permitieron al docente decir lo que cree, lo que piensa y cómo vive la inclusión en el aula. El objetivo del cuestionario fue principalmente recabar datos biográficos y profesionales de los sujetos: edad, sexo, formación académica, años de experiencia en el magisterio; un segundo grupo de preguntas cerradas se diseñaron con el fin de conocer su opinión y actitud, así como los medios por los cuales se informan sobre el objeto de estudio; la sesión se cerró con una pregunta planteada oralmente.

4 A partir de 1984 en México las escuelas normales se constituyen como instituciones de educación superior y ofrecen, a quienes optan por el magisterio en educación básica, licenciaturas en educación inicial, preescolar, primario y secundario con diversas especialidades: educación física y recreación, educación artística y educación especial. Todas ellas con una duración de cuatro años, que es equivalente al tiempo promedio en que se cursan las licenciaturas universitarias (OREALC, 2005: 187).

entender su subjetividad, considerando que ésta es el motor que genera y recrea procesos de interacción, la propiedad de las percepciones, de los argumentos y del lenguaje.

Para aproximarme al objeto de estudio recurrió a la triangulación metodológica como estrategia de control, de comprobación de calidad de la investigación, como lo mencionan Buendía *et al.* (1999: 27). En este caso, y con el fin de obtener información de los significados, interacciones y comportamientos en la vida cotidiana del aula escolar, combiné la observación en el aula con la revisión de documentos, el cuestionario y la entrevista, instrumentos que privilegiaron el enfoque cualitativo.

Siguiendo la propuesta de Gutiérrez (2007), fundamentada en la investigación realizada por Grize *et al.* (1987)⁵ para el análisis de la información obtenida por medio de los diferentes instrumentos utilizados, se emplearon dos métodos o modelos: uno para las preguntas de evocación y otro para las respuestas a las preguntas abiertas.

Para el análisis de las preguntas de evocación, la información obtenida fue retomada a través de un procedimiento operatorio de recorte de los campos de referencia en el discurso de los sujetos. Algunos de los campos semánticos que generalmente pueden ser identificados son el campo económico, el político, el de valores y normas (o axiológico) y el social.

Las respuestas a las preguntas abiertas me permitieron detectar los modos discursivos, mismos que designan la actitud cognitiva que se manifiesta en la enunciación de los contenidos de una declaración y que pueden ser identificados como constativo (en el que el sujeto se presenta como testigo y describe o constata los hechos, los acontecimientos y las cosas), proyectivo (donde el sujeto anticipa el porvenir, predice y hace proyecciones), axiológico (un juicio sobre los hechos), prescriptivo (opinión sobre algo que se hará o no, un consejo y una

forma atenuada de dar órdenes o prohibir) y el metadiscursivo (donde el locutor tematiza la situación de entrevista o el contenido de sus propio discurso).

Para poder determinar la manera en que el sujeto se compromete con lo enunciado, se analizó la presencia del locutor, estimada por el grado de compromiso que éste tiene frente a lo que enuncia. En un enunciado el locutor puede estar presente de dos modos diferentes: por un lado, puede estar incluido en el contenido proposicional del enunciado y puede figurar bajo la forma de un pronombre personal; por otro, puede estar presente en tanto enunciador del contenido proposicional, en cuyo caso es capaz de expresar diversas actitudes frente al enunciado: certeza, duda, juicio, etcétera.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

La interpretación de los resultados del análisis se organizó a partir de la identificación de las tres dimensiones de las RS que propone Moscovici (1997) (actitud, información y campo de representación), enfocada a lo expresado por los sujetos acerca de la inclusión de la diversidad escolar.

El análisis tridimensional de las RS tiene dos ventajas: permite detectar su tendencia evaluativa y los contenidos concretos sobre los que se articula, y ofrece la posibilidad de analizar a los grupos sociales en función de esas características. Asimismo permite ver en qué medida las representaciones de los grupos se sustentan sobre otros contenidos, se articulan sobre una determinada cantidad y calidad de información o se orientan en una dirección específica. Sin embargo, no se puede perder de vista que esta tridimensionalidad es únicamente la búsqueda de una información operativa para el análisis de las RS; en cierto modo, una solución metodológica para su estudio y caracterización, y no es que las RS tengan o posean esas tres dimensiones.

⁵ La cuestión central que formulan estos investigadores es "¿qué RS tienen los trabajadores de tres empresas, tanto en Francia como en Suiza, sobre las nuevas tecnologías y las consecuencias de su introducción en su trabajo y, a más largo plazo, en la economía?" (Grize *et al.*, 1987: 8).

LA IMAGEN DE LA INCLUSIÓN

La teoría utilizada en esta investigación considera que los contenidos de la representación social se organizan y jerarquizan alrededor de un núcleo de valores, normas sociales, creencias y

mitos. En este sentido, cuando se les pidió a los actores educativos que hablaran sobre lo que les trae a la mente la palabra inclusión, las palabras evocadas fueron identificadas y ubicadas en tres campos: educativo, social y axiológico, como puede apreciarse en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión “inclusión de la diversidad escolar”

Educativo 57.43%	Social 25.52%	Axiológico 17.01%
Materiales (5)	Éxito	Comprometerme (2)
Capacitación (6)	Pláticas	Mejor persona
Alumno (2)	Necesidad	Angustia
Orientar (2)	Indígenas	Desesperación
Capacidades (2)	Definición sexual	Trato igual
Estrategias	Sida	
Propósitos	Socialización	
Conocer	Capacidades diferentes	
Padres	Atender	
Trabajo en equipo	Armas	
Habilidades	Unidad	
Enseñarle		

Las palabras se ubican principalmente en el campo educativo, seguido del social y el axiológico, donde la expresión que sobresale es “falta de capacitación”, seguida de las palabras “materiales”, “alumno”, “orientar”, “capacidades” y “comprometerme”. De todos los campos, el educativo es el único que se orienta a un fin común: la atención del alumno con *capacidades diferentes*.

De los elementos asociados a las palabras utilizadas como estímulos se infiere que la imagen que prevalece sobre la inclusión de la diversidad escolar entre los docentes inclusivos está enfocada en un marco de referencia conocido y preexistente: los alumnos con *discapacidad* o con *capacidades diferentes*, a quienes perciben distintos a sus compañeros, debido a que requieren un trato especial y hay que prepararse y comprometerse para ello; ser mejor persona, trabajar en equipo y buscar materiales concretos para la educación de los *excluidos*: indígenas, niños con

capacidades diferentes, sin definición sexual o con SIDA, según el entrevistado EMG-03.⁶ Esta imagen que van construyendo los informantes se refleja en los siguientes ejemplos:

El compromiso de aprender y prepararme para tener la capacidad de orientar y mediar a mis alumnos sin importar las capacidades y necesidades que tengan (EMG-07).

En el discurso de uno de los entrevistados encontramos un componente emocional afectivo, ya que expresa reacciones emocionales, las cuales llevan a una toma de posición frente al objeto (a la actitud), que remite a la angustia y la desesperación, que juega un papel importante en la conformación de los “universos de opinión” (Moscovici, 1979: 45):

Socialización, trato igual, falta de conocimiento [señas, Braille]. Falta capacitación en otras habilidades para atenderlos. Angustia

⁶ Todos los nombres de los/as participantes en el estudio han sido modificados. Se les asignó una clasificación que corresponde a la información básica que se tiene del entrevistado con el fin de ubicarlo y de respetar su carácter confidencial y anónimo. Esta codificación sintetiza lo expresado en la entrevista del maestro y el número de su grupo.

[hablando de una sordomuda que lleva cuatro años en primer año de primaria]. Desesperación por no tener armas y material para enseñarle (EMG-17).

Al preguntarles qué significa para ellos la inclusión de la diversidad escolar, cuatro de los seis integrantes creen que tiene que ver particularmente con el trabajo que los docentes realizan con los niños en el aula, aunque las respuestas a esta pregunta las podríamos considerar como amplias y más elaboradas. La voz de algunos docentes resulta ilustrativa:

Para mí es la inclusión de todos los alumnos y personal docente en las actividades y proyectos que se lleven a cabo en mi grupo sin hacer distinciones en las capacidades, desarrollo o discapacidades de los alumnos (EMG-07).

Se refiere al trabajo que desarrollamos los docentes en el aula, cuando tratamos a los alumnos por igual sin distinción de género, capacidades o color (EMG-011).

Considero importante señalar que si bien el concepto de inclusión implica dar cabida a cualquier persona en la escuela regular, también es necesario considerar que a “la diversidad de sujetos habría que responder con la diversificación de la pedagogía. No se trata de una homogeneidad en las formas de trabajar, de una homogeneidad que da a todos lo mismo” (Moriña, 2004: 110).

Relacionando lo anterior con la información vertida en el cuestionario puedo decir que, para tres maestras de este grupo, la inclusión es un proceso político necesario; para dos docentes, una situación internacional; y para un profesor, es un proceso que influye en la dinámica escolar. Al respecto, Blanco (1998) considera que la inclusión sólo será posible si existen tanto una apuesta política clara como algunos marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades. De

aquí que la administración educativa deba reforzar y apoyar la acción de las escuelas, ya que, como indica Blanco:

...muchas veces las políticas y normativas bloquean o dificultan las iniciativas de cambio que se proponen muchos docentes. La educación inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general (Blanco, 1998: 41).

Así, en las respuestas con respecto a la opinión que tienen sobre la inclusión, dos docentes inclusivos consideran que esa operación intenta resolver problemas de educación básica; tres actores educativos, que implica habilitar las escuelas para satisfacer las necesidades de la diversidad de alumnos; y un docente piensa que la inclusión es todo lo anterior, pero con la condicionante de que los niños asistan a escuelas especializadas para atenderlos de forma integral (EMG-03).

Esto habla de una actitud de aceptación de la diversidad pero tomando una cierta distancia, y siempre que otros la lleven a cabo. Este testimonio constituye una visión reducida, en el sentido de que un niño será atendido de manera integral sólo si asiste a una escuela especializada, la cual debe contar con recursos económicos para satisfacer sus necesidades, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

Pero esto se debe a la falta de recursos, pues cerraron las escuelas especiales y se debe dedicar dinero para que esas escuelas los atiendan (EMG-017).

En este proceso de construcción de la representación, y para identificar el campo de la representación social de la inclusión, también se les pidió mencionar seis o más palabras o temáticas con las que la identifican. El mayor porcentaje de palabras que amplían el contenido del proceso inclusivo lo encontramos en

vocablos correspondientes al campo educativo (51.77 por ciento), seguido del social (30.35 por ciento), del axiológico (16.06 por ciento) y del económico (1.78 por ciento).

Un primer comentario que se desprende de estos datos es que si bien la imagen que tienen los docentes inclusivos sobre los problemas de la inclusión se ubica principalmente en el campo educativo, es significativo el hecho de que éste sólo se refiera al alumno y al aula en particular, donde la inclusión significa ofrecer una educación acorde con las características del grupo, y al mismo tiempo incrementar las posibilidades de su aprendizaje.

En relación con la pregunta sobre problemas o temáticas con las que se identifica la inclusión, la manera en que una maestra expone los contenidos de su discurso tiene un carácter prescriptivo. Ella describe críticamente la situación, haciendo énfasis en las intenciones y los sentidos de la inclusión. Asimismo, en este fragmento podemos encontrar rasgos de una cuestión compleja e histórica de la educación, la falta de recursos:

Este no es *un problema de discriminación, es un problema de poder*. El gobierno ha quitado las escuelas especiales, ¿por qué? Por poder. Por exceso de autoridad. ¿Cómo piden que trabajemos si no tenemos los materiales necesarios? (EMG-03).

El modo axiológico está presente cuando un docente inclusivo emite su opinión por medio de enunciados evaluativos, como “hay compañeros que tienen *miedo de la inclusión*, más cuando te toca un niño con SIDA y creen que se pueden contagiar” (EMG-03).

El miedo manifestado en el testimonio anterior también se observó en otra entrevistada:

Hay que tener mucho cuidado en cómo se les habla y cómo se les trata, porque los papás predisponen a los niños: “que la maestra no te grite, que la maestra no te toque”... Entonces ya no se puede ni tocarlos, ni

acerarse, ni gritarles y *está más difícil que el maestro recupere la autoridad* que tenía antes, donde yo creo que todos los niños aprendían (EMG-03).

Desde el modo constativo, las expresiones se refieren a los obstáculos que los entrevistados perciben ante la inclusión y que tienen que ver con aspectos prácticos, como “falta de tiempo y recursos” (EMG-07) o:

La frustración que implica que el alumno no logre su propósito. El aula no es adecuada para determinado número de alumnos. Los alumnos no cumplen con el material que se les pide. Los padres de familia no cooperan en la atención de su hijo (EMG-015).

El hecho de que los docentes de este grupo identifiquen la falta de tiempo como obstáculo para la inclusión, como se aprecia en el último testimonio, se refuerza con el proceder de uno de los docentes inclusivos al ingresar una maestra colaboradora (maestra de apoyo USAER) al salón de clases para realizar la actividad llamada “El cajero”: la docente inclusiva, después de ayudar a repartir el material y asignar funciones a los niños, se sienta a corregir y sellar libros desligándose del trabajo que realizaban bajo la guía de la colaboradora.

Lo anteriormente expuesto llevó a inferir que la falta de tiempo, señalada por la entrevistada, impide un trabajo coordinado de los docentes, contrario al planteamiento inclusivo. Recordemos que éste busca que los “maestros y el resto del personal escolar trabajen juntos y se apoyen mediante la cooperación profesional, [y] la enseñanza en equipo” (Stainback *et al.*, 2004: 27).

Otro de los entrevistados refiere como obstáculo de la inclusión la falta de estrategias y de preparación (EMG-11), lo que introduce otro elemento que se va perfilando en la representación de la inclusión, contrario a la filosofía que plantea el objeto de estudio: “la falta de preparación”. Como se ha mencionado, la

inclusión refiere una educación eficaz para todos, sustentada en la evolución del perfil profesional de los docentes, así como la demanda de profesionales reflexivos, críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica, con el fin de mejorarla.

Los datos parecen indicar que la imagen sobre la inclusión que tiene este tipo de docentes está relacionada con su miedo y su frustración, aunque no se ha observado ninguna clase de discriminación abierta. Los actores educativos de este grupo poseen un modelo, una imagen de niño a incluir (capacidades diferentes, discapacidad, niño con SIDA), el cual consideran que orientará su práctica educativa.

LA INFORMACIÓN: SU APROPIACIÓN

La información sobre los objetos representados varía tanto en su calidad como en su cantidad, y abarca toda la gama de conocimientos que posee el grupo acerca del objeto social investigado.

En las respuestas de este grupo sobre el proceso de formación-apropiación que han vivido con respecto al objeto de representación, un docente inclusivo respondió que ha tomado algunos cursos y talleres, mientras que otros dos hicieron referencia a la práctica, a la experiencia como escenario de la enseñanza en el marco de la inclusión; una docente mencionó a la Escuela Normal como formadora; y otra reportó que su proceso de formación en la inclusión gira en torno a preguntas que hace a terceros, a la revisión de materiales o la observación en escuelas de educación especial.

Asimismo, encontramos que los docentes inclusivos describen y constatan su apropiación en el camino hacia la inclusión de diferentes maneras: “una embarrada en el curso de inclusión” (EMG-014), “algunos cursos, algunos talleres” (EMG-07). Algunas personas hablaron de la experiencia en el aula,

de algunos cursos y talleres, de la Escuela Normal de Maestros, y también hallamos quien reporta no haber leído nada al respecto, ni haber asistido a algún curso de capacitación; en este sentido, los informantes explican contar sólo con su experiencia (EMG-03), o que su formación es muy pobre (EMG-014), como se aprecia en los siguientes ejemplos:

A base de algunos cursos, algunos talleres, la práctica en el aula, aunque no me siento al cien por ciento de conocimiento de la inclusión, creo que estoy en un 70 por ciento (EMG-07).

En ocasiones he acudido a preguntar o a consultar en diversos materiales que están a mi alcance, porque la verdad de pronto se me dificulta por el tiempo, pero sí he buscado la forma de solucionar este problema (EMG-15).

No he leído ni libros ni he ido a talleres. Me interesé mucho cuando tuve el problema de X y me fui a las escuelas especiales, y traté de informarme mucho sobre esto para tratar de ayudar, porque luego me angustiaba mucho que ella no adelantara ni aprendiera nada (EMG-17).

En los testimonios anteriores podemos ubicar problemáticas que se identifican con la inclusión, tal es el caso de una solicitud de capacitación. La función de la preparación es fundamental, ya que ésta tiene que encaminarse hacia estrategias y técnicas materiales que les permitan no sólo descubrir el estilo de aprendizaje individual de cada alumno, sino tener presente que sus necesidades cambian con el tiempo y según la tarea; que hay que asumir la heterogeneidad, tratando de atender en el aula a la diversidad con eficacia, alternando la enseñanza (conceptos básicos, resolver problemas, aplicaciones conceptuales o aspectos inmersos en las actividades reales) de grupos heterogéneos minuciosamente estructurados, con otras

destrezas y procedimientos de grupos homogéneos (Ferguson y Jeanchild, 2004).

Finalmente, de las expresiones de los entrevistados podemos inferir una falta de interés encaminada a la selección y búsqueda de información, lo cual dificulta integrar la innovación, en este caso la inclusión, porque no favorece los *intereses* de los docentes y, por ende, hay poca receptividad hacia el objeto de estudio.

En el siguiente testimonio se puede apreciar información que proviene de lo vivido por el entrevistado con respecto a la falta de preparación para atender la diversidad escolar, entendiéndola solamente como referencia a personas ciegas, síndrome de Down o sordomudas:

Las escuelas no están preparadas para la inclusión. Sí ponen rampas para sillas de ruedas, sí ponen el baño para niños parapléjicos, pero yo no estoy preparada para un niño sordomudo, o ciego, o débil visual... síndrome de Down, mucho menos. ¿Capacitación? No. O atiendo a unos niños o atiendo a los otros. Si voy a atender a los niños con inclusión, a los demás ya no voy a poder atenderlos bien... Ahora lo que hace falta son maestros que la SEP quitó y desechó, y eran maestros especialistas en eso: ceguera, discapacidad y todo eso (EMG-03).

Testimonios como el anterior permiten pensar en la necesidad de brindar a este grupo una capacitación que les lleve a adoptar una forma distinta y más constructiva de acercarse a la realidad de aquellos alumnos que enfrentan barreras para acceder al aprendizaje: una capacitación reflexiva que commine a:

...no preguntarse tanto cuáles son las dificultades o limitaciones de ese alumnado sino, sobre todo, cuáles son las barreras de distinto tipo que el sistema educativo y la sociedad en su conjunto ha levantado a su alrededor y que son las que, a la larga, más condicionan sus posibilidades de

aprendizaje y participación en la vida escolar (Echeita y Simón, 2007: 19).

Al preguntarles sobre los materiales a partir de los cuales se informan acerca de la inclusión, dos docentes inclusivos evadieron la respuesta y cuatro de los participantes señalaron no recordar alguno que les haya aportado conocimientos para comprenderla, lo cual revela que en este grupo circula escasa información sobre el objeto de representación.

Para complementar la pregunta sobre los materiales a los que los docentes inclusivos han recurrido para adentrarse en el conocimiento de la inclusión, se les cuestionó sobre los medios a través de los cuales se informaron acerca de ese tema; una maestra indica que fue informada por personal de apoyo y cinco respondieron que sólo la comunicación que se entabla con la directora de la escuela es el medio a través del cual se informan. Llama la atención esta imagen:

Mi formación realmente yo creo que ha sido muy poca, muy poca porque vuelvo a repetir, el docente tiene que buscar esas formaciones o esos cursos, donde yo busque las estrategias o los especialistas para que me ayuden, cuando debe ser al revés, si el gobierno las está incluyendo debería poner personas especializadas que no es USAER, pues USAER no cubre esas necesidades, otro tipo de necesidades o clínicas o escuelas para que nosotros busquemos las estrategias y la solución... Ningún curso sobre inclusión he tomado. Como directora ninguno, y aunque los tomara, vuelvo a repetir, la realidad dentro de una escuela es diferente al curso que me dieran o lo que ellos me platican ya a la hora de la práctica, de llevarlo a cabo es muy difícil (EDP-13).

Este último hallazgo nos permite reflexionar sobre la calidad de la comunicación que recibe 83.33 por ciento de los docentes inclusivos,

tomando en cuenta que no han llevado ningún curso sobre la inclusión, y no recuerdan material alguno que sirva para la construcción del conocimiento sobre tal tema.

DESDE DÓNDE HABLAN LOS DOCENTES INCLUSIVOS

Al definir la representación como “una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio” Moscovici (1988: 220), subraya la existencia de interconexiones entre los componentes. Desde esta perspectiva, y con el fin de continuar delineando e interconectando los elementos de la representación que de la inclusión se han formado los *docentes inclusivos*, se indagó acerca de la dimensión de la actitud.

Al cuestionarles sobre los problemas que enfrentan y cómo resolverlos, este grupo considera que la inclusión inculca respeto, no permite la discriminación (EMG-015) y significa aceptación (EMG-014).

Puesto que la discriminación es una amenaza para la sociedad, para dos de los entrevistados la inclusión busca resolver, sencillamente, la exclusión (EMG-011 y EMG-07). Asimismo, para un entrevistado, la inclusión busca resolver un problema de tipo económico, porque cerraron escuelas, y político, porque es “pura faramalla” (EMG-017).

La percepción que tienen los docentes inclusivos sobre las dificultades a las que se enfrentan al trabajar con la inclusión tiene que ver con cargas administrativas y falta de capacitación (EMG-14).

En los testimonios que a continuación se presentan sobre las situaciones a las que se enfrentan los docentes inclusivos se puede observar que para el actor educativo de este grupo la inclusión tiene que ver con la falta de información para trabajar “con un niño sordomudo o ciego o débil visual, síndrome de Down mucho menos... no voy a poder

atender bien a los demás, me van a quitar el tiempo” (EMG-03) y miedo a las reprimendas por tener que tocarlos si les pasa algo (EMG-03). Otra profesora comenta:

Con la falta de estrategias y la falta de preparación para tratar a los niños con alguna discapacidad o con una diferencia, con capacidades diferentes o con problemáticas fuertes porque muchas veces como uno no sabe cómo ayudarlos, inconscientemente los excluye (EMG-11).

Tomando en cuenta el testimonio anterior, cabe recordar que la inclusión no sólo abarca a los *niños con alguna discapacidad*, sino que debe entenderse como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad para que el 1.8 millones de personas en rezago educativo, 165 mil analfabetas, 465 mil sin primaria (INEADF, 2010) puedan alcanzar la mayor calidad escolar posible.

La inclusión también trastoca uno de los problemas que enfrenta la ciudad de México, que enfrenta un rezago educativo ya no sólo de individuos, sino también de la propia escuela como institución social.

Otros ámbitos desde los cuales hablan los docentes inclusivos son el miedo y la intolerancia de algunos maestros, mismos que reportan como factores que dificultan el trabajo con la diversidad escolar. Estos testimonios permiten identificar tal situación:

En el caso de los maestros, tal vez por el trabajo o la forma de pensar, muchas veces *no tenemos esa tolerancia de respetar las opiniones de los demás*, a pesar de que sean distintas a las nuestras (EMG-11).

Hay problemas con algunos maestros con la inclusión. Algunos sobre todo con los del SIDA sienten miedo y dicen de plano no le entran y se cambian y cosas así. A lo mejor tienen la razón (EMG-03).

En estos testimonios puede verse que al aludir el miedo que sienten a lo desconocido, se menciona como reacción el cambio de escuela. Algunos actores educativos de este grupo expresaron también dificultades cercanas a la falta de paciencia como una de las razones por las cuales la inclusión se vive como una dificultad. Asimismo ellos aluden como obstáculo el hecho de no respetarse mutuamente:

Discriminar causa secuelas muy fuertes en la autoestima, en reacciones a situaciones personales, pero si ellos saben que no tienen por qué ser discriminados, y sin embargo viven una convivencia en la escuela, a lo mejor ya no es tanto, porque en casa no se puede hacer mucho, de nuestra parte. Por ejemplo, aquí en la escuela, un niño que tiene síndrome de Down, es objeto de discriminación o se presta para burlas (EMG-11).

En algunas ocasiones a los niños se les dificulta realizar dicho trabajo, porque en ocasiones no se aceptan unos a otros, y eso es un problema (EMG-15).

Otras contrariedades para trabajar con la inclusión de la diversidad escolar se relacionan con aspectos de la práctica pedagógica, como la falta de tiempo y de compromiso, así como la disposición de padres y de alumnos:

Yo, en mi aula, trato de que *no haya discriminación*, porque yo también a veces me he sentido así. Veo que hay ciertos niños que rechazan a otros; probablemente se deba a que las mamás son demasiado entrometidas con los niños, yo trato de hacer conciencia en ellos (EMG-017).

Llama la atención que en las expresiones anteriores también esté presente el posicionamiento social de una docente que fue entrevistada, ya que ella también se siente discriminada, lo cual debe ser explorado y

analizado con mayor detenimiento por las connotaciones prácticas. De aquí la necesidad de construir una comunidad educativa en la que, como alumno o como profesor, las personas se sientan reconocidas, aceptadas, valoradas y satisfechas con su situación personal, a partir de lo cual es más fácil aprender y enseñar (Echeita y Simón, 2007).

En cuanto al aspecto económico, encontramos que en este grupo se hace hincapié en la falta de recursos:

Son muy pocos los recursos que la escuela nos proporciona y casi siempre somos nosotros los que tenemos [que ver] de qué manera podemos hacer los materiales; la escuela no te apoya (EMG-07).

En los testimonios pudo apreciarse una actitud positiva, favorable hacia la inclusión, ya que se le asocia con el respeto y la equidad. Esto contrasta con ciertas dificultades en las que afloran las emociones experimentadas, como el miedo, la desesperación, la pérdida de control y la decepción:

Me siento inclusiva y a la vez ignorante con los niños que están con serios problemas. Vuelvo a decir lo mismo, son los niños problemáticos los que nos sacan de nuestras casillas porque a veces hay mucha agresividad por parte de ellos, o falta de trabajo porque *no sabemos cómo hacerlos trabajar*, o no sabemos qué hacer para que no peguen. Había dos niños con SIDA, y se guardó su identidad para evitar problemas. Estaban en etapa terminal o algo así... Sí *nos da miedo* porque si se llegan a herir y uno los trata de auxiliar, hasta *uno corre riesgo* (EMG-03).

Sí, porque tomo en cuenta todas las características del alumnado, aunque *a veces me desespero y decepciono* con los padres de familia. El gobierno tiene mucha culpa en eso (EMG-14).

Una de las entrevistadas agrega que se preocupa porque no logra los propósitos que se ha propuesto y los niños no avanzan (EMG-17). Las emociones exteriorizadas en la respuesta al cuestionario con respecto a su sentir sobre la inclusión permiten inferir una actitud positiva acerca del objeto de estudio, lo que considero incluye una orientación evaluativa con componentes afectivos que se articulan y que dinamizan las conductas con respecto al objeto representado, suscitando un conjunto de reacciones emocionales que implican al sujeto con mayor o menor intensidad, como se expresa en el testimonio donde el docente se siente inclusivo pero “no en su totalidad” (EMG-015).

En el momento de analizar los datos que nos permitieron saber las razones que alienan a los entrevistados a trabajar con la inclusión, la palabra que emergió con mayor fuerza es “imposición” (EMG-07, EMG-17), seguida de “iniciativa” (EMG-11), y se encontró una situación paradójica:

Por iniciativa, porque amo mi carrera, lo debo sentir de corazón, pero *es imposición*. Lo más triste es que no estamos capacitados... Ni siquiera las autoridades lo están (EMG-14).

En los fragmentos anteriores se pueden apreciar dos puntos importantes: la preocupación por la falta de capacitación tanto de docentes como de autoridades, y el cierre de escuelas especiales.

REFLEXIONES FINALES

En las páginas anteriores se ha querido mostrar la representación que de la inclusión tienen los docentes inclusivos, para lo cual se recorrieron diversos caminos, aunque la ruta principal correspondió a identificar tres dimensiones del campo de representación: la información y su apropiación, la imagen que del objeto han construido y desde dónde hablan los docentes inclusivos. Entre sus

características sobresalen: la vinculación del objeto de estudio con el campo educativo y con el trabajo que se realiza al interior del aula; y su visualización como proceso político, necesario, internacional, que influye en la dinámica escolar en un intento por resolver problemas de educación básica y que implica habilitar las escuelas para satisfacer las necesidades de la diversidad de alumnos.

Los docentes inclusivos representan a la inclusión con la atención que ellos brindan en el aula a indígenas, a niños con capacidades diferentes, SIDA o con indefinición sexual, a sujetos con alguna diferencia: parapléjicos, débiles visuales, síndrome de Down, etc. Asimismo se aprecian visos de selección de unos, e igualación o “normalización” de otros. Es importante tomar en consideración estas afirmaciones, ya que nos advierten de la posible existencia de problemas de exclusión, reprobación y deserción escolar. En este sentido, es recomendable y necesario realizar investigaciones que consideren los efectos que desde la escuela, y el aula en particular, se deben asumir para favorecer una verdadera educación inclusiva para todos.

Como elementos que configuran el contenido de las RS se encontró que la inclusión busca resolver un problema de tipo económico. Asimismo, la representación que impera se liga con una fuerte atención a las competencias tanto de discentes como de docentes.

En los discursos se ubicaron contradicciones en cuanto a las fuentes de determinación de las representaciones: para cinco de los integrantes de este grupo, la directora de la escuela ha sido la gran difusora de la inclusión, pero al entrevistarla, ella misma acepta no estar capacitada en ese tema. Esto permite inferir una formación psicopedagógica acerca de la inclusión que carece de elementos que permitan un liderazgo eficaz para aspirar a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, especialmente para los que están excluidos o en riesgo de ser marginados, como las personas con discapacidad, las

provenientes de etnias, las que viven en contextos aislados o de pobreza y las portadoras de VIH, así como los niños y niñas de familias de migrantes, todos ellos con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Fue imposible identificar otras fuentes de información, ya que dos de los maestros frente a grupo evadieron la respuesta y cuatro sujetos señalaron no recordar literatura alguna, lo que me llevó a inferir que poco ha sido lo aprovechable de los “cursos y talleres” tomados sobre inclusión para modificar las condiciones de las prácticas, y que les permita a los docentes inclusivos acercarse a la realidad de aquellos alumnos en situación de desventaja.

En cada una de las dimensiones se encontraron elementos que señalan, como problema de origen, la falta de capacitación, previa a la inclusión de la diversidad en el aula, que involucre a los directivos, quienes para los entrevistados desconocen el objeto de representación.

También se pudo detectar que varios de los significados elaborados que dan sentido a la inclusión de la diversidad escolar se ubican en el terreno de lo administrativo: los docentes inclusivos perciben como dificultades para trabajar con la inclusión el excesivo trabajo administrativo, la falta de tiempo, la falta de apoyo por parte de los padres de familia así como una falta de preparación. Encontramos que los docentes inclusivos destacan, en su representación, las imágenes que han construido dentro de los espacios de su vida cotidiana; así, tres docentes piensan que en el salón de clase existe diversidad escolar, porque cada uno de los niños tiene una problemática y una situación particular y diferente a los demás.

En torno a la inclusión, las entrevistadas de mayor edad que no han tenido capacitación manifestaron reacciones emocionales, las cuales llevan a una toma de posición frente al

objeto que remite a una actitud de aceptación de la diversidad pero a la distancia, cuando otros lo hagan. Esto se expresa en términos de angustia, desesperación, frustración y miedo a lo desconocido, por considerar que aun cuando la escuela se prepare para recibir la inclusión de la diversidad escolar con adecuaciones de acceso, la docente inclusiva no lo está. En este sentido, una de las aportaciones del trabajo en torno a la inclusión escolar en los docentes inclusivos deberá considerar como premisa básica un proceso de formación docente y, dentro de ella, la labor hacia un cambio de actitud o disposición que deje de ser pasiva, estereotipada y de temor al no saber desenvolverse en el aula ante la diversidad escolar.

La representación que los docentes tienen sobre lo que es la inclusión de la diversidad escolar orienta sus prácticas. La relación entre representaciones sociales y prácticas es evidente: en este grupo encontramos ambivalencia, mezcla de deber y culpa al separar a los niños (los que sí saben y los que no), al etiquetar y al excluir. Es importante señalar que casi todas las docentes entrevistadas se visualizan inclusivas; esto nos remite a una actitud positiva, que implicaría que en el aula no hubiera discriminación. Sin embargo, esta percepción es discordante con la práctica pedagógica, donde se observó un trabajo individual, etiquetamiento y falta de adaptación del estilo de enseñanza del maestro a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, y de acuerdo a los datos obtenidos (no se pretende generalizar), un aporte de este grupo de docentes inclusivos son sus propuestas para lograr la inclusión: capacitación (EMG-03), talleres para los maestros (EMG-011), asistir a cursos y a pláticas (EMG-016). Al respecto es necesario indagar acerca de si la capacitación en los docentes frente a grupo puede ser concebida como instrumento para alcanzar una educación inclusiva, para todos.

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel (2001), *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*, en: <http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/DocumentosConsulta/epd/Ainscow2001esp.doc> (consulta: 13 de junio de 2007).
- ARCHUNDIA, Mónica (2006, 15 de enero), “Escolares aprueban cursos a pesar de rezago educativo: maestros dicen que se les presiona para no retenerlos”, México, *El Universal*, C2.
- ARNAIZ, Pilar (1995), “Integración, segregación e inclusión”, en P. Arnaiz y R. de Haro (eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES), 9 al 12 noviembre, Murcia, España.
- BANCHS, María (1999), “Representaciones sociales, memoria social e identidad de género”, ponencia presentada en la Escuela de Psicología, Caracas, Universidad Central de Venezuela, en: <http://webs.uvigo.es/pmayobre> (consulta: 28 de septiembre de 2009).
- BANCHS, María (2000), “Aproximaciones procedenciales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, *Papers on Social Representations. Textes sur Représentations Sociales, Peer Reviewed*, vol. 9, pp. 3.1-3.15.
- BAUDRILLARD, Jean y Marc Guillaume (2002), *Figuras de la alteridad*, México, Taurus.
- BLANCO, Rosa (1998), “Hacia una escuela para todos y con todos”, *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, núm. 48, Santiago, UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, pp. 55-72.
- BLANCO, Rosa (2005), “Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas”, *Revista PREALC*, núm. 1, en: <http://www.unesco.cl/revistaprelac/esp> (consulta: 13 de junio de 2009).
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000), *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, París, UNESCO.
- BUENDÍA, L., D. González, J. Gutiérrez y M. Pegalajar (1999), *Modelos de análisis de la investigación educativa*, Sevilla, Alfar.
- DÍAZ, María (1999), “Hacia la inclusión de niños con discapacidad en la escuela común”, Jornadas Rosario Integra 1999, del 11 al 13 de agosto de 1999, municipalidad de Rosario, Secretaría de Salud Pública-Dirección de Inclusión para las Personas con Discapacidad.
- ECHEITA, Gerardo y Cecilia Simón (2006), “Educación inclusiva: una escuela para todos y con todos. Sentido de la ecuación inclusiva y análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia esa aspiración”, en Z. Jacobo, E. Adame y A. Ortiz (coords.), *Sujeto, educación especial e integración*, vol. V, México, UNAM.
- ECHEITA, Gerardo y Cecilia Simón (2007), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Madrid, Narcea.
- FERGUSON, Diane y Lysa Jeanchild (2004), “Cómo poner en práctica las decisiones curriculares”, en S. Stainback y W. Stainback (coords.), *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea, pp. 179-194.
- GIDDENS, Anthony (1995), *Modernidad e identidad del yo*, Madrid, Península.
- GRIZE, Jean-Blaise (1993), “Logique naturelle et représentations sociales”, *Papers on Social Representations*, vol. 2, en: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Grize.pdf (consulta: 16 de septiembre de 2009).
- GRIZE, J-B., P. Verges y A. Silem (1987), *Salaires face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*, París, Centre National de la Recherche Scientifique.
- GUAJARDO, Eliseo (1998), “Reorientación de la educación especial en México. 1993-1998”, versión preliminar, en: <http://proyecto-cas.iespana.es/reto/eliseog.htm> (consulta: 14 de febrero de 2008).
- GUTIÉRREZ, Silvia (2003), “Las representaciones sociales del campo de la comunicación”, *Anuario de investigación de la comunicación*, México, Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, pp. 105-132.
- GUTIÉRREZ, Silvia (2007), “El análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva”, en Memorias de la V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales, Brasilia, en: www.gositres.com.br/yjirs/anaiss-online-trabalhos-completos.asp (consulta: 16 de mayo de 2010).
- Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEADF) (2010), “El INEA del Distrito Federal contra el rezago educativo”, México, en: <http://df.inea.gob.mx/inez.php?option=comcontent&task=view&id=74> (consulta: 13 de mayo de 2010).
- JODELET, Denise (1985), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici, *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- JODELET, Denise (2000), “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en D. Jodelet y A. Guerrero (coords.), *Desvelando la cultura: estudios en representaciones sociales*, México, UNAM, pp. 7-30.

- KAPLAN, Carina (1997), *La inteligencia escolarizada: un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LÉVINAS, Emmanuel (2000), *La huella del otro*, México, Taurus.
- LINDQVIST, Bengt, (1994), "Información sobre el UN Rapporteur", en: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php> (consulta: 8 de julio de 2009).
- MORIÑA, Anabel (2004), *Teoría y práctica de la educación inclusiva*, Málaga, Aljibe.
- MOSCovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- MOSCovici, Serge (1987), "Answers and Questions", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, núm. 17, pp. 513-529.
- MOSCovici, Serge (1988), "Notes towards a Description of Social Representations", *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, pp. 211-250.
- Poy, Laura (2004, 21 de diciembre), "Excesivas cargas de trabajo a docentes, obstáculo para mejorar la calidad educativa. El modelo de enseñanza aún no se ha adaptado a la sociedad actual: investigadora", entrevista a Lucero Nava, México, *La Jornada*, sección Política.
- ROBALINO, Magaly (2005), "¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente", *Revista PREALC*, núm. 1, pp. 7-23.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2003), *Lineamientos técnico pedagógicos de los servicios de educación especial*, México, SEP.
- STAINBACK, Susan, William Stainback y James Jackson (2004), "Hacia las aulas inclusivas", en Susan y William Stainback (coords.), *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea, pp. 21-35.
- UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (consulta: 10 de junio de 2007).
- UNESCO-OREALC (2004), *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*, Santiago de Chile, OREALC-UNESCO.
- UNESCO-OREALC (2005), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, OREALC.
- VILA, Eduardo (2006), "El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social", *Revista de Educación*, núm. 339, en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_39.pdf (consulta: 14 de junio de 2007).