

T
1018

 XUCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

117646

+646



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
SOBRE LA INCLUSIÓN.
UNA MIRADA DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN**

**PRESENTA
FELICITA GARNIQUE CASTRO**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. ADOLFO OLEA FRANCO**

**CO DIRECTORA DE TESIS
DRA. SILVIA GUTIÉRREZ VIDRIO**

México, D. F., diciembre de 2010.

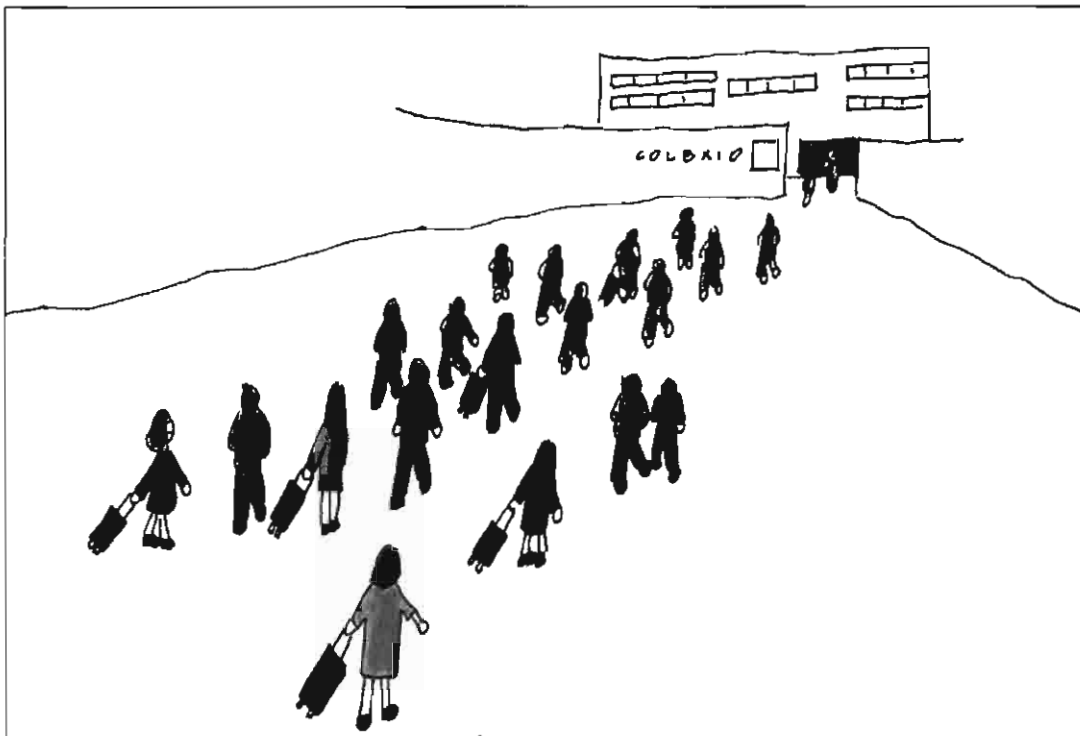


Imagen 1: Escuela para todos

Tomado de: Pilar Amaiz (2008) "Educación inclusiva, educación para todos". Eduga 52 p.2. Abril, Xaneiro.

Resumen

La presente investigación, tuvo como objetivo central identificar las representaciones sociales que de la inclusión de la diversidad escolar han construido los supervisores, asesores, directivos, maestros de grupo y docentes de apoyo de educación básica que conforman parte del Sistema Educativo Mexicano. Asimismo, deseábamos comprender cómo dichas representaciones sociales guían las actitudes, valores y comportamientos dentro de la escuela y del aula en particular de los citados actores educativos.

Fue en la perspectiva teórico-metodológica de las representaciones sociales (RS) que encontramos elementos cruciales para abordar el objeto de estudio. Primero porque las RS llevan a cabo ese trabajo de dar sentido, interpretar y construir el mundo en que el sujeto se encuentra. Es a través de éstas que los sujetos construyen activamente o mejor dicho, reconstruyen la realidad, de una forma autónoma y creativa produciendo significados que expresan el trabajo del psiquismo humano sobre el mundo. En segundo lugar porque muestran la forma en que nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los hechos de la vida diaria, las informaciones que en ésta circulan, así como a las personas de nuestro entorno próximo o lejano; en pocas palabras, el conocimiento de sentido común. Conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias, informaciones, conocimientos, pensamientos que recibimos y transmitimos por medio de la tradición, la educación y la comunicación social.

En esta investigación, la inclusión de la diversidad escolar se entiende como la forma en que la escuela responde a las necesidades educativas de todos los alumnos, como puede apreciarse en la Imagen 1, en un marco de respeto y aceptación.

Por su relevancia en la conformación del proceso inclusivo y a fin de comprender la complejidad que encierra el objeto de investigación se consideró

la perspectiva del discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública, por conducto de la Dirección de Educación Especial, así como de los planteamientos de Booth y de Mel Ainscow (2000) y de los escritos de algunos académicos del ámbito internacional y nacional.

Para llevar a cabo el trabajo, éste se abordó desde un marco teórico epistemológico interdisciplinar, es decir, desde el campo de la psicología, de la sociología y de la pedagogía lo cual permitió presentar, analizar y bosquejar una propuesta, desde los actores educativos, para lograr la inclusión de todos los alumnos a la escuela regular.

Las técnicas utilizadas para el acopio de la información fueron: observación, cuestionario y entrevista, mismas que se aplicaron a 17 actores educativos de una escuela ubicada al norponiente de la Zona Metropolitana.

La información arrojada fue procesada y analizada siguiendo la propuesta planteada por Gutiérrez (2003) para el análisis de la dimensión discursiva de las RS, la cual puede ubicarse dentro del enfoque procesual de las RS. Bajo esta orientación, nos abocamos a conocer los aspectos constituyentes de las representaciones y sus determinaciones, los cuales se definen por su contenido, la constitución de sentidos sobre el mismo por parte de los sujetos, la significación de estos sentidos en prácticas sociales concretas y el espacio social que influye y condiciona en mayor o menor medida, la conformación de ese conocimiento.

Finalmente, a partir del análisis de las RS de los tres grupos entrevistados, esta investigación señala las posibilidades y limitaciones que se encontraron en el abordaje de las representaciones sociales aplicadas al campo de la inclusión de la diversidad escolar, desde la óptica de los actores educativos.

Palabras clave: Representación social, educación inclusiva e inclusión.

A mi esposo el Dr. Dwight Acosta
por su apoyo y comprensión durante los años que le dediqué al
doctorado.
Por su escucha, sugerencias y entrañable soporte para la
consecución de esta tarea.

A mi familia, que a pesar de la distancia, siempre estuvieron y están conmigo. En especial a mi hermana Danny a quien le debo su presencia constante, su apoyo y la certeza de que estaremos siempre la una para la otra

AGRADECIMIENTOS

Gracias ante todo a Dios por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi vida y lograr una meta más en mi carrera académica.

A mi asesor Dr. Adolfo Olea Franco, por sus valiosas sugerencias y acertados aportes durante el desarrollo de la investigación, los que contribuyeron para aclarar mis ideas y me ayudaron a ver la inclusión de la diversidad escolar con "otros ojos".

A la Dra. Silvia Gutiérrez Vidrio, mi Co-Directora, por su disposición a participar en mi comité tutorial y por su lectura puntual de los avances de esta tesis. Su conocimiento, paciencia y cuidado me ayudaron a reflexionar en los momentos de inconsistencia y confusión.

A las Dras. Sonia Comboni, Guadalupe Villegas, a los Drs. Juan Manuel Piña, Juan Manuel Juárez y Vicente Paz por haber participado como sinodales, así como por sus recomendaciones.

También expreso mi gratitud al Dr. Carlos Ornelas, profesor de algunos seminarios doctorales, por su apoyo incondicional.

A mi casa de estudio, la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, por ofrecerme un espacio intelectual estimulante y ambiente excelente para trabajar en la investigación.

A quienes amablemente respondieron a las preguntas y aceptaron mi presencia en sus aulas.

A las instituciones que han alentado la elaboración de la investigación:

- El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT)
- A la Dirección de Educación Especial de la SEP, ya que mediante la autorización de la beca comisión ha contribuido en mi formación, aspecto que redundará en mi desempeño académico en las diversas funciones a realizar en el ámbito de la educación básica.

Mi gratitud también va para mis compañeros y compañeras del doctorado con quienes viví un ambiente lleno de buenas ideas. En especial a Karla, Ángel y Claudia.

INDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	
UN ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO	12
El problema de investigación	27
Supuestos de la investigación	34
Justificación	35
CAPÍTULO 2	
DE LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	39
2.1. La inclusión como derecho humano	40
2.2. Aproximación a una definición de inclusión de la diversidad	44
2.2.1 Elementos de la práctica educativa	51
2.3. Las representaciones sociales	70
2.3.1 El constructo, su nacimiento	71
2.3.2 Los procesos de construcción de las RS	76
2.3.3 Las funciones de las RS	79
2.3.4 Las dimensiones de las RS	81
2.3.5 Aproximaciones metodológicas al estudio de las RS	83
CAPÍTULO 3	
UN RECORRIDO POR LAS POLÍTICAS NACIONALES E INTERNACIONALES	87
3.1. La política educativa en México	88
3.2. Integración e inclusión, ¿dos caras de la misma moneda?	107
3.3. El concepto de inclusión de la diversidad en la educación básica	112
CAPÍTULO 4	
LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	
4.1. La metodología de la investigación y las técnicas de recolección de datos	114
4.2. Análisis e interpretación de datos	128
4.3. Presentación de los resultados	133

CAPÍTULO 5	
LUCES Y SOMBRAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS SOBRE LA INCLUSIÓN	135
5.1. Los gestores educativos y su contexto	138
5.1.1. El perfil de los entrevistados	138
5.1.2. La imagen de la inclusión	140
5.1.3. La información, su apropiación	152
5.1.4. Desde dónde hablan los actores educativos	158
5.1.5. Los gestores educativos y la práctica	175
5.1.6. ¿Cómo lograr la inclusión? ¡Una visión de los gestores educativos!	185
5.2. Los docentes inclusivos	188
5.2.1. El perfil de los entrevistados	188
5.2.2. La imagen de la inclusión	190
5.2.3. La información, su apropiación	202
5.2.4. Desde dónde hablan los actores educativos	208
5.2.5. Los docentes inclusivos y la práctica	222
5.2.6. ¿Cómo lograr la inclusión? ¡Una visión de los docentes inclusivos!	231
5.3. Las maestras colaboradoras	234
5.3.1. El perfil de los entrevistados	234
5.3.2. La imagen de la inclusión	237
5.3.3. La información, su apropiación	244
5.3.4. Desde dónde hablan los actores educativos	248
5.3.5. Las maestras colaboradoras y la práctica	258
5.3.6. ¿Cómo lograr la inclusión? ¡Una visión de las maestras colaboradoras!	262
CONSIDERACIONES FINALES	267
BIBLIOGRAFÍA	272
ANEXOS	298

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONAPO	Consejo Nacional de Población
EPT	Educación para Todos
CERI	Center for Educational Research and Innovation de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
INEADF	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Distrito Federal
LGE	Ley General de Educación
NBA	Necesidades Básicas de Aprendizaje
NESE	Necesidades Especiales de Educación
NEE	Necesidad Educativa Especial
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO)
PAT	Plan Anual de Trabajo
PCC	Preconstruido cultural
PEC	Programa Escuelas de Calidad
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Programa Nacional de Educación
PNFEEEEIE	Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
PRELAC	Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe
REDIEEI-UPN	Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la Universidad Pedagógica Nacional
RIIE	Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa
RS	Representación Social
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo Internacional de las Naciones Unidas para Emergencias de la Infancia

ÍNDICE DE CUADROS, FIGURAS Y FOTOS

Imagen 1

Capítulo 2

Diagrama 1 62

Capítulo 4

Foto 1. Escuela al sur de la ciudad 120

Foto 2. La escuela y su contexto 125

Esquema 1 130

Capítulo 5

Cuadro 1. Los gestores educativos 140

Cuadro 2. Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión inclusión 140

Cuadro 3. Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión inclusión (temáticas, problema) 145

Cuadro 4. Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión inclusión (¿qué es?) 148

Imagen 2. Gestores educativos 150

Foto 3. Barreras de infraestructura 164

Cuadro 5. Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión (situaciones a las que se enfrentan) 165

Cuadro 6. Características de la diversidad 175

Foto 4. Características individuales 177

Cuadro 7. Valores que se fomentan 179

Cuadro 8. Propuesta de los gestores educativos 185

Cuadro 9. Docentes inclusivos 190

Cuadro 10. Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión: Inclusión 191

Cuadro 11. Fines de la inclusión 195

Cuadro 12. Problemas o temáticas con la que se identifica a la inclusión 198

Imagen 3: Docentes inclusivos 202

Foto 5: La diversidad escolar 224

Cuadro 13: Maestras colaboradoras 235

Cuadro 14: Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión inclusión 237

Cuadro 15. Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión inclusión (temática, problema) 241

Imagen 4. Maestras colaboradoras 243

Introducción

En este documento, presento los resultados de la investigación realizada durante mis estudios en el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, dentro del área de Sociedad y Educación.

La realización de este estudio, responde al interés central por recuperar lo que está sucediendo en la práctica, en las aulas de la educación primaria del sistema educativo mexicano, con respecto a la inclusión de la diversidad escolar. 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 marco del planteamiento de una educación para todos en la educación básica.

Tal movimiento inclusivo refiere 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 la misma. 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). De modo que inclusión nos remite a trabajo colaborativo en el cual se ponen en juego sujetos, materiales y estrategias; es decir, a la práctica educativa enfocada y centrada en el proceso de enseñanza y 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).

El interés por desentrañar la complejidad del objeto que nos ocupa surge a partir de mi práctica profesional en el campo de la educación, pues al ser partícipe de esta tarea se fue revelando la necesidad de ir más allá de la normatividad explícita en la ley, de los fundamentos que existen en los distintos

Introducción

documentos elaborados en el nivel nacional e internacional existen, así como de los discursos teóricos que postulan la inclusión de la diversidad escolar, para poder llegar a la comprensión profunda del problema.

Cabe señalar que el objeto que nos ocupa, la inclusión de la diversidad escolar, es de reciente inserción en los debates académicos de nuestro país. Entre los estudios realizados puede encontrarse gran pluralidad de temas relacionados con la diversidad escolar y la educación inclusiva, por ejemplo: la inclusión social-educativa, los saberes pedagógicos y curriculares, el liderazgo, las políticas inclusivas, la convivencia en la diversidad, la evaluación de la inclusión educativa, las necesidades educativas especiales e inclusión, la educación plástica como propuesta para atender a la diversidad, la integración e inclusión, la diversidad e integración, la atención a la diversidad en la formación docente, el trabajo colaborativo en atención a la diversidad, la importancia de reconocer la diversidad dentro del grupo social, etc. Sin embargo, las investigaciones sobre las Representaciones Sociales (RS), es decir, el conjunto de ideas y conocimientos por medio de las cuales las personas comprenden, interpretan, comunican y actúan en la realidad (Moscovici, 1979), en el presente caso, la inclusión de la diversidad escolar en el marco de una educación para todos, se encuentran todavía en sus comienzos.

Así, al analizar lo producido y divulgado en México sobre la implementación de la inclusión de la diversidad escolar, en el marco de una educación para todos, se encontraron estudios que profundizan en las posturas, en las justificaciones, en las experiencias y en las líneas teóricas de la rehabilitación. Las corrientes analíticas que dirigen algunas de las investigaciones encontradas se circunscriben al constructivismo, al cognoscitivismo y hasta al positivismo, pero cada una de las propuestas y reflexiones han sido hechas casi exclusivamente a partir o en función del niño. Con respecto a las investigaciones acerca de los actores de la educación y sus formas de vida se observó que sus pensamientos, ideas, creencias y prácticas sobre el objeto de estudio siguen ausentes en la discusión, y se inscriben bajo lo que se denomina "subjetividad", lo cotidiano o sentido común (Piña, 2003).

Introducción

Existen antecedentes acerca del estudio de las representaciones en la educación inclusiva a los cuales es posible remontarse, como es el trabajo de Fernando Osnaya (2003) quien, dentro del programa de Doctorado en Innovación y Sistema Educativo, de la Universidad Autónoma de Barcelona, realizó un trabajo titulado "Las representaciones sociales de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular" (USAER), donde ubica las representaciones sociales del trabajo que realizan tales Unidades de Apoyo,¹ instancia creada por el gobierno mexicano para atender las necesidades educativas especiales a partir de una educación con calidad y para todos. Estas unidades son un servicio que proporciona la Dirección de Educación Especial dentro de escuelas públicas regulares.

De la misma manera, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) reporta una tesis doctoral que da cuenta del proceso de desarrollo de la inclusión educativa a partir de la experiencia narrada por los sujetos participantes. En esta investigación, y valiéndose de un análisis comparativo entre lo que "se enuncia" a partir de los otros y de sí mismo, el autor identifica la importancia de las significaciones sociales y las manifestaciones en la construcción de identidades bajo un proceso de inclusión-exclusión familiar, escolar y social (maestros, padres y alumnos) en una escuela rural de San Luis Potosí (Auces, 2008).

Con respecto a la disponibilidad de investigaciones sobre la diversidad escolar, la Consejera Presidenta de la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la UPN (REDIEEI-UPN)² afirma que:

Una de las asignaturas que tenemos pendiente, y que constituye una de las carencias, manifestadas incluso en los eventos de carácter regional y nacional que se han llevado a cabo en México, ya que hay muchas experiencias pero frecuentemente no se encuentran documentadas, lo cual impide que se pueda acceder a ellas y tenerlas como referentes... En el caso de México, a lo más que tenemos acceso es a la información que nos refieren algunos curriculums vitae de profesionistas involucrados tanto con el proyecto integrador, como con la propuesta de la educación inclusiva y de ahí podríamos empezar a investigar, contando, desde luego, con las ponencias presentadas en las 5 regiones del

¹ Instancia creada por el gobierno mexicano, cuyo servicio proporciona la Dirección de Educación Especial dentro de escuelas públicas regulares.

² Instancia que ha llevado a cabo una serie de actividades relacionadas con el ámbito de la atención a la diversidad a nivel nacional.

Introducción

pais y en el Foro Nacional, esfuerzos individuales y de pequeños grupos de profesionistas que pueden dar cuenta de información importantísima.³

Si bien existen estudios que destacan el papel fundamental de los docentes, el análisis se limita a la inclusión de los denominados componentes de capacitación, actualización o formación en servicio. En ellos se alude como misión o como razón de ser de este actor educativo el facilitar el aprendizaje de sus estudiantes para que hagan suya la realidad de la escuela y de la comunidad donde ésta se ubica; planifiquen, monitoreen y evalúen juntos su trabajo; revisen sus prácticas y sistematicen sus avances; y, participen en la formulación, ejecución y evaluación de las políticas educativas (Robalino, 2005:14). Empero, el enfoque no enfatiza la percepción (RS) de la inclusión, de la diversidad escolar, de la diferencia desde la alteridad del docente; esto es, desde el contexto histórico sociocultural en el que está inmerso el maestro y que trasciende a la escuela.

De acuerdo con lo expuesto, esta investigación está centrada en la profundización del estado del conocimiento en que se encuentra, en el nivel nacional, la diversidad escolar y la inclusión desde la alteridad del maestro(a); aunque fue importante y enriquecedor revisar registros sobre el tema en el ámbito internacional. Entre ellos, "*¿Es la escuela un espacio para la convivencia en la diversidad?*" de Silvia Redón Pantoja en Chile (2007); o la síntesis de los resultados de la investigación ecuatoriana *Evaluación de la inclusión educativa desde la percepción de los actores de la comunidad educativa*, de Alegría Barrezueta de Vera y Marcela Santos Jara (2004) de la Fundación de Asistencia Psicopedagógica para Niños, Adolescentes y Adultos con Discapacidad Intelectual y en Circunstancias Especialmente Dificiles; de igual manera, *Inclusión social-educativa saberes pedagógicos y curriculares. Voces desde la práctica en formación inicial docente*, de Claudio Muñoz Ibaceta (2006), del Departamento de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Chile; y, finalmente, *De la tolerancia al reconocimiento: Programa de formación para una ciudadanía intercultural*, de Pilar Folgueiras B., para la Universidad de Barcelona (2007).

³ María Azucena Sánchez Aburto, Presidenta de la Red de Integración Educativa y Educación Inclusiva de la UPN (REDIEEI-UPN) y Consejera por la Región Sur-Sureste. Entrevista realizada por la autora, vía internet, 23 de julio de 2008.

Introducción

Así también, la Red Internacional de Investigadores y participantes sobre Integración Educativa, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, divulga una publicación titulada *Sujeto, educación especial e integración* (2006). En ella se reúnen ponencias de profesionales destacados donde se encuentran trabajos, por ejemplo, el de Ángeles Parrilla Latas de España, "Conceptualización de la diversidad y diversidad de respuestas educativas" (2006); y el de Gerardo Echeita Sarrionandia, "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" (2006); así como trabajos como el de Rosita Elder y Carvalho (2006) y el de Valdelucía Alver Da Costa de Brasil sobre "Conceptos, principios y directrices de un sistema educacional inclusivo", y "Educación escolar inclusiva en Brasil, demanda por una sociedad humana y democrática" (2006), respectivamente.

Se revisaron también autores que abordan al docente desde una perspectiva de las representaciones sociales, entre los que están Guadalupe Villegas Tapia (2006); Laura Mercado Marín (2002) y Georgina Aguirre Lora (2005), entre otras. Finalmente, Rita Branco (2007), quien en su artículo "*Escuela especial, escuela inclusiva. Representaciones sociales*", reflexiona sobre cuestiones tales como educación, salud y normalidad, escuela especial e inclusiva, aunque no aborda las representaciones sociales de los actores educativos desde el objeto de estudio, la inclusión.

De acuerdo con lo señalado, la escasa información sobre el tema incitó a continuar en la profundización sobre el debate de la inclusión de la diversidad, la educación para todos y a ubicarla como un primer acercamiento a una temática que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las barreras al aprendizaje a las que se enfrentan muchos niños, independientemente del origen de las mismas. Por ello, la inclusión puede ser un buen aliciente para mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos, y coadyuvar en la equidad e igualdad de oportunidades que son de los retos asumidos por el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 (Cámara de Diputados, 2001:13).

Introducción

En esta nueva concepción tales desafíos serían infructuosos sin el concurso del profesorado. Al respecto, la UNESCO señala que “Ninguna reforma de la educación ha tenido, ni probablemente tendrá éxito, sin el concurso del profesorado” (PRELAC, 2007:49). De esta manera, tal como podemos leer en el Plan Nacional de Desarrollo (2001:80), es en los maestros⁴ en quienes descansa la calidad de la educación. Así, transitar de la escuela tradicional, excluyente, a la inclusión de la diversidad, para evitar la deserción y reprobación escolar de “36 millones de habitantes [que] abandonaron la escuela antes de concluir la educación básica y hoy se enfrentan a limitadas oportunidades para su desarrollo” (Plan Nacional de Desarrollo, 2001:85).

Es así que la presente investigación se aborda desde el estudio de las representaciones sociales (RS), ubicando este concepto como forma de conocimiento que el hombre, en tanto ser social requiere conocer, elaborar, otorgarle sentido, significado a su existencia y explicar sobre su entorno. Es a partir de este conocimiento que nos orientamos en la vida cotidiana, el cual no es igual que el conocimiento científico aunque ambos se retroalimentan, además de que nos construimos a nosotros mismos en las relaciones que establecemos con nuestro mundo y en la interrelación con los demás (Banchs, 1999); es también a partir de éste que la persona forma su propia opinión, su particular visión de la realidad y con el que se inserta en diversas categorías sociales y grupos, generando visiones e interpretaciones compartidas y mezcladas con rasgos de subjetividad individual y colectiva.

Por ello, apoyándonos en Ibáñez (1994) y Gutiérrez (2007) podríamos decir que es mediante el estudio de las RS buscamos acceder a las formas subjetivadas, interiorizadas-expresadas a través del lenguaje de los docentes, directivos y supervisores de educación básica primaria, con respecto a la inclusión de la diversidad escolar, en el marco de una educación para todos,

Así, al trabajar desde la teoría de las RS no se trata de teorizar sino más bien de buscar un acercamiento que permita captar creencias, valores y prácticas de estos actores sociales sobre dicha educación; lo cual tiene que ver

⁴ Por cuestiones lingüísticas, en esta investigación no siempre se utilizará conjuntamente el género masculino y femenino, en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se hable de “alumno” o “niño” se entiende que se refiere también a la “niña” o “alumna” y, al aludir al “profesor”, no excluye a las profesoras.

Introducción

con los grupos sociales desde los cuales se han formado, con la información que éstos hayan recibido y con las vías empleadas para ello; de tal manera que este estudio no se centra en discutir la validez de tal o cual representación de la inclusión de la diversidad escolar, ni tampoco en proponer un modelo de inclusión, pero sí pretende recuperar la voz de los actores educativos así como proponer orientaciones para lograrla, 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 la práctica; ya que éstas, así como pueden impactar negativamente, también pueden llegar a constituirse en fuerzas impulsoras del cambio social inherente a la educación inclusiva.

Considerando que las disciplinas sociales tienen como fundamento la interacción de los sujetos sociales, puesto que el mundo contemporáneo y sus problemas globales exigen cada vez más de enfoques interdisciplinarios en donde la colaboración de diversas y diferentes disciplinas manejen un lenguaje y métodos comunes en la búsqueda de un fin común, y que nociones como "diversidad" o "diferencia" traen consigo supuestos fundamentales de la convivencia o interacción social, con esta investigación se ha buscado recuperar las opiniones de los actores educativos, comprender los procesos por medio de los cuales los docentes, directivos y supervisores de educación básica regular primaria atribuyen ciertos significados a la inclusión de la diversidad escolar.

El objeto de estudio, la inclusión de la diversidad escolar, fue abordado desde un planteamiento metodológico congruente con la teoría de las representaciones sociales, el cual permite recuperar la particularidad de los actores educativos. Asimismo, se tomaron como referentes a la filosofía, a la sociología y la psicología, para a partir de ellas articular todas las miradas que posibilitaran acercarnos a la realidad en su unidad problemática, al develar los distintos hilos que componen la compleja madeja escolar.

El planteamiento metodológico empleado trata de dar cuenta de los procesos mediante los cuales los actores construyen sus realidades; ello a la

Introducción

par y de manera complementaria con la perspectiva psicosocial, modelo de investigación promovido por Moscovici (1979) y Jodelet (2000) y con el propósito de recuperar la complejidad de sucesos por medio de los cuales los actores mencionados van conformando significados compartidos.

En este trabajo, se utilizó la propuesta de Gutiérrez (2007, 2003a) para el análisis de la dimensión discursiva⁵ de las RS la cual puede ubicarse dentro del enfoque procesual⁶, enfocada a la construcción de las representaciones. Se optó por el enfoque procesual porque éste se centra en el aspecto constituyente de las representaciones, dentro de un metaparadigma que va hacia el socioconstruccionismo (Banchs, 2000: 9) y porque visualiza al ser humano como productor de sentidos, dentro de un contexto socio histórico y cultural específico.

La investigación descansa en postulados cualitativos que producen datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observable. Asimismo, privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales en general. Por otro lado, coincidimos con Banchs (2000:2) en el sentido de que este modo de apropiación, más centrado en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido, nos remite tanto a procesos cognitivos mentales de carácter individual, como a los de interacción y contextuales de carácter social que inciden en la conformación de las representaciones sociales.

Por su parte Vasilachis (2006:33) al hablar con respecto a lo cualitativo, expresa que se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tiene lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local. Además, lo cualitativo es flexible y sensible al contexto social en el que los datos son producidos, está situado y

⁵ Para ahondar en la propuesta teórica metodológica remitirse a Silvia Gutiérrez (2007, 2003:45-66).

⁶ La propuesta de Gutiérrez, basada en J. B. Grize, puede ser considerada como procesual, ya que en ella no sólo se identifican los contenidos de las representaciones sino también se indaga sobre su proceso de formación, encaminándose al significado de los sentidos. Cf. Gutiérrez (2003a:105-132).

Introducción

centrado en la práctica real, la cual se sustenta en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes (Vasilachis, 2006:29).

En esta investigación y por su relevancia en la conformación del proceso inclusivo, se parte de la ubicación del objeto de estudio en el proceso histórico educativo en que se inscribe. Por tal motivo se hace un breve recorrido por los principios que dieron origen a la educación inclusiva tanto a nivel internacional como nacional, tomando en cuenta para ello, el discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública, por conducto de la Dirección de Educación Especial, así como de los planteamientos de Booth y de Mel Ainscow (2000) y de los escritos de algunos académicos del ámbito internacional y nacional.

El objeto de estudio, considerando su complejidad, se abordó desde un marco teórico epistemológico interdisciplinar, el cual requiere conceptualizaciones desde el campo de la psicología, de la sociología y de la pedagogía. Asimismo, se hizo una distinción sobre los conceptos alteridad, discurso, igualdad, desigualdad, calidad educativa, inclusión, exclusión, con la intención de vincularlos y estudiarlos desde el contexto social, político y económico mexicano en el que esta investigación se realizó.

Para aprehender lo que los sujetos dicen sobre el objeto se emplearon tres instrumentos: observación, cuestionario y entrevista. Adoptamos la entrevista porque es un instrumento que permite obtener información a través de la interacción, del diálogo; más que recoger sólo opiniones. En ella se consideraron 20 preguntas, mismas que se aplicaron a 17 actores educativos de una escuela ubicada al norponiente de la Zona Metropolitana. El cuestionario, con 9 interrogantes, se utilizó para introducir, de acuerdo con Abric (2004), los aspectos cuantitativos del contenido. Cabe señalar que la observación fue un apoyo importante para contrastar o reiterar la información obtenida en los instrumentos antes mencionados. Asimismo, la triangulación metodológica proporcionó el necesario rigor en la obtención de datos y permitió afinar y pulir los resultados conseguidos por medio de cada uno de los instrumentos metodológicos utilizados.

La investigación está organizada en cinco capítulos. En el primero se presentan los rasgos generales de la investigación, el proceso, los planteamientos y las estrategias mediante las cuales se construyó el objeto de

Introducción

estudio. Los puntos desarrollados son las aproximaciones al objeto de estudio: el detonante, el problema de investigación, la hipótesis, y la justificación.

El segundo capítulo, “De la inclusión de la diversidad a las representaciones sociales”, es fruto del diálogo que tratamos de establecer con los autores tanto de las representaciones sociales como de la inclusión de la diversidad escolar, ello permitió explicitar conceptos y categorías, intentando de esta forma llevar a una mejor comprensión de la realidad. Asimismo, en este capítulo se pueden apreciar las orientaciones teóricas y las aproximaciones metodológicas para el estudio de las representaciones sociales.

En el capítulo tercero, “El recorrido por las políticas nacionales e internacionales”, se reflexiona sobre los pasos que en México se han realizado hacia la institucionalización de la inclusión de la diversidad escolar. Esto, con la finalidad de enmarcarla en un contexto socio-histórico y en aras de comprender la problemática que le da origen. Aquí se describe el papel asignado por el gobierno federal a la educación inclusiva como alternativa para elevar la calidad en la educación de los niños y lograr una mayor equidad en la distribución y la calidad de la oferta educativa que asegure la igualdad de oportunidades de los niños y niñas que por sus condiciones individuales, sociales o culturales se encuentran frente a barreras para el aprendizaje.

En el cuarto capítulo se presentan los pasos metodológicos seguidos en el análisis, los ejes y dimensiones en los que se centra el estudio, vinculando tales ejes y dimensiones con el referente empírico. Asimismo, se incluyen aspectos que corresponden a los sujetos de estudio, a las técnicas de recolección de la información con las que se reconstruyeron las Representaciones Sociales que del objeto de estudio se tiene en el campo de la educación básica.

El capítulo quinto abarca, los datos que se obtuvieron y los resultados del análisis que se realizó. Esta parte se organiza en tres grupos: *gestores educativos, docentes inclusivos y maestras colaboradoras*. Cada conjunto o universo de proposiciones está organizado de manera diversa y posee tres dimensiones: campo de representación o imagen, información y actitud,

Introducción

revelando con ello los significados que los sucesos, conocimientos o fenómenos inclusivos tienen para los actores educativos.

A continuación, presentamos el apartado "Consideraciones finales" en el cual se articularon los capítulos anteriores lo cual implica un ejercicio de reconstrucción de lo social en las respectivas representaciones de los actores educativos. El trabajo termina con una bibliografía y anexos donde se encuentran los instrumentos utilizados.

Capítulo 1

UN ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

México está embarcado en un proyecto de modernización, el cual se entiende como un proceso socio-económico 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 cualitativamente su calidad.⁷

En este contexto, y teniendo como elementos fundamentales de partida las políticas generales y las recomendaciones propuestas a nivel internacional, el gobierno mexicano, decidió tomar en consideración esos lineamientos e implementarlos en el aparato educativo. Esto llevó a una serie de iniciativas no planeadas, encaminadas hacia el proceso de inclusión de la diversidad escolar, entendida como el compromiso que el sistema educativo hace para que todos los niños no sólo asistan a la escuela sino para que se les brinde una educación de calidad que fomente el respeto a sus derechos, que tome en cuenta las características diversas, derivadas de 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.

Esta nueva concepción implica también cambios importantes en la forma de entender la educación especial, al plantear que los fines de la educación son los mismos para todos los niños(as), sean cuales fueran las barreras que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. De tal manera que con este enfoque se concibe a la educación como un continuo de prestaciones y esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades de los alumnos, de forma que puedan alcanzar los fines de la educación; así, y desde esta

⁷ Remitirse al Programa para la Modernización Educativa 1989 y al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

perspectiva la educación especial⁸ se define por las ayudas y recursos adicionales y no por la población a la que atiende.

Este tipo de educación debe garantizar los apoyos necesarios-pedagógicos, terapéuticos, tecnológicos y de bienestar, para minimizar las barreras en el aprendizaje y promover el acceso y 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 niños/as; es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes (Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994).⁹

En este sentido, dentro de las recomendaciones internacionales que se han dado podemos considerar las dos conferencias auspiciadas por la UNESCO: “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Atendiendo Necesidades Básicas”, realizada en Jomtien, Tailandia, 1990 y la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales”, Salamanca, 1994, o el Foro Mundial sobre Educación que tuvo lugar en el 2000 en Dakar, Senegal. Con respecto a las recomendaciones nacionales es preciso señalar el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se puede leer que todos los individuos tienen derecho a recibir educación. Este mandato constitucional se enriquece en la Ley General de Educación (LGE, 1993), en su artículo dos, que señala “Todo individuo tiene derecho a recibir educación y por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional...”.¹⁰

Lo anterior se tradujo, en el planteamiento de una educación básica con calidad, equidad, pertinencia y en el desarrollo de diversos programas educativos en los que se propusieron nuevas acciones y directrices, entre las podemos citar: Ampliación de la cobertura, el establecimiento de programas compensatorios, el impulso de acciones en torno a la equidad de género, el reconocimiento de la diversidad étnica y sociocultural que caracteriza a México, la creación de un sistema de evaluación de la calidad educativa, la formación y

⁸ Para ahondar en el tema ver *Modelos de atención educativa de los Servicios de la Dirección de Educación Especial en el D.F.* (2009:5-9).

⁹ Remitirse a Inclusión Internacional: “Nueva página Web sobre Educación Inclusiva” (Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994).

Consultado en: <http://www.inclusion-international.org/sp/news/46.html>, el 25 de junio de 2007.

¹⁰ Consultado en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

actualización del docente, la revisión de los planes de estudio, libros de texto; la instauración de la Carrera Magisterial, y la visión de la escuela como instrumento para la igualdad de oportunidades para todos.

Es en el contexto de tales recomendaciones y el énfasis que se hace sobre la responsabilidad indelegable del sistema educativo, que surge la propuesta de desentrañar la complejidad de la inclusión en el campo de la educación; además del interés por rescatar la propia experiencia, a partir de mi práctica profesional, como parte de un equipo interdisciplinario en Educación Especial y de la revisión de investigaciones previas. Así, el ser participe de esta tarea fue revelando la necesidad de ir más allá de la normatividad de los fundamentos plasmados en los distintos documentos elaborados en el nivel internacional, tales como en la Declaración de Salamanca, o en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, o en los discursos teóricos que postulan la inclusión; o bien en la intención por recuperar las vivencias y relaciones (comportamientos, actitudes y prácticas) con las que los actores¹¹ educativos están construyendo su realidad con respecto a la inclusión de la diversidad escolar.

Por ello, consideramos que si bien es cierto que la posición que han asumido los docentes ante los cambios que la educación básica está viviendo depende de muchas variables, entre las que podemos mencionar: edad, preparación académica, nivel cultural, contexto profesional y situación socioeconómica; también es cierto que la construcción de una escuela inclusiva, que atienda de manera equitativa a niños y niñas de cualquier condición social, física religiosa, política o étnica, así como de diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, motoras y de rol sexual no es posible si no se abarca la representación social que sostienen los docentes con respecto a la inclusión de la diversidad escolar, en el marco de una educación para todos, la cual orienta la práctica pedagógica.

¹¹ El término se usa en esta investigación en el sentido al que alude Gilberto Giménez, en la conferencia titulada: "Introducción al estudio de las identidades urbanas", UNAM, México, donde señala que el "actor" ni es completamente libre ni está totalmente determinado por la maquinaria de las estructuras, sino que se encuentra siempre "en algún lugar entre el determinismo y la libertad". Ese "lugar" -prosigue Giménez- puede variar según la posición que el actor ocupa en las estructuras sociales y los recursos de que dispone. Conferencia presentada el 30 de septiembre de 2004, en el marco del Seminario Permanente de Estudios sobre la Ciudad del Centro de Estudios sobre la Ciudad.

El detonante

Las observaciones al interior del aula se han dado a partir de la participación de la sustentante en algunas de las instituciones educativas donde ha puesto en práctica su labor docente, debido a que hubieron ciclos escolares en que los docentes comenzaron con entusiasmo a trabajar con la "inclusión", aceptando trabajar con todos los niños, incluyendo a aquellos niños etiquetados con "N.E.E. y/o discapacidad"; sin embargo, sin poder explicar aún el por qué, poco a poco se fueron decepcionando, siendo invadidas(os) por la idea de lo irresolutivo de los casos. Ante ello, en un principio las "visitas" a la Dirección de la escuela fueron constantes, hasta que finalmente se "sugirió" la conveniencia de trasladarlos a otra escuela donde pudieran tener una atención de acuerdo con sus necesidades.

Asimismo, se prestó atención a una aparente disposición y sensibilidad para atender a la heterogénea población que concurre a las escuelas de educación básica, pero al mismo tiempo se advirtió una serie de deficiencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mismas que provocaron una insuficiencia en el desarrollo integral de los alumnos (conocimientos, participación, integración, falta de autoestima y en algunos casos deserción).

En ese momento, se tuvo conocimiento de docentes que aceptaban, en su discurso, la inclusión de todos los niños, pero al interior del aula demostraron poca tolerancia, que es un supuesto fundamental para la convivencia social, a las necesidades y requerimientos de sus pupilos. En las prácticas se dio demasiado énfasis al método basado en la exposición frontal y muy poca atención a las técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos.

Lo anterior nos llevó a interrogarnos sobre este tipo de actuación, pues en el discurso se aprueba la inclusión de la diversidad escolar, pero en el quehacer prevalecen prácticas prejuiciadas, que no toman en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Así, al tratar de comprender por qué los maestros manejan un discurso que no coincide con su práctica, condujo a generar cuestionamientos en torno a sus representaciones sociales silenciosas, no declaradas; inconscientes; esto es, las subjetividades que sobre la *inclusión de la diversidad* escolar se han formado estos actores.

Este planteamiento se potenció con la investigación realizada por Jacobo, Alvarado y Adame: *Elaboración simbólica de la diversidad*, publicada por la UPAEP, en la que al respecto se dice:

La voz reiterada de profesores de educación especial y de básica, funcionarios y padres manifiestan la afirmación o aceptación por la integración o inclusión y, sin embargo, en las prácticas su discurso lo rechaza encubriéndose con la falta de preparación, capacitación e infraestructura material (2007:4).

Asimismo, Agustín Fernández (2003) afirma que el modelo educativo homogeneizador no ha dado respuestas eficientes a las diferencias sociales, económicas, geográficas, culturales e individuales de los alumnos. Más bien ha llevado al fracaso escolar a un gran número de estudiantes y ha aumentado las tasas de analfabetismo funcional, de repetición y deserción escolar, generando una grave situación de inequidad. Esto sin dejar de lado que hay causas contextuales asociadas a estos resultados: pobreza, desempleo, desintegración familiar, etc. Claro que muchas de estas desventajas son socio-económicas, culturales, no fincadas primariamente en deficiencias pedagógicas de la escuela; no todo se decide dentro del aula. En este sentido, el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de la UNESCO sobre la Educación de Calidad (2005) hace un llamado de atención cuando advierte que: "los modelos uniformes de reforma que ignoran las múltiples desventajas que enfrentan muchos alumnos, fracasarán" (Inclusión Internacional, 2009).

Al leer los "Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el D. F., para el ciclo escolar 2007-2008", se añadieron dos premisas a la argumentación. La primera que dispone este documento es no negar o condicionar el ingreso, permanencia o egreso de los alumnos, particularmente a aquellos que presentan problemas de salud, discapacidad, necesidades educativas especiales, aptitudes sobresalientes, diferencias lingüísticas o culturales (léase diversidad escolar); quienes deben recibir un trato respetuoso y equitativo. Todo ello aunado al trabajo conjunto que entre los profesores del mismo grado o asignatura y el personal de USAER se debe realizar para la elaboración de la

Propuesta Curricular Adaptada,¹² y que esté acorde con la atención de los menores que presenten necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, integrados en los grupos regulares.¹³ La segunda premisa gira en torno a la integración e inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, necesidades educativas y aptitudes sobresalientes de acuerdo con lo previsto en el Art. 41 de la Ley General de Educación. Este segundo punto fue motivo de una reflexión y búsqueda para avanzar en la comprensión de estos alumnos, debido a que se estaban manejando dos conceptos diferentes: integración e inclusión.

El concepto de integración, tomando como base la definición presentada por Ismael García Cedillo *et al.*, en el libro titulado *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, (2000) consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad. De tal forma que se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral) y, por tanto, la eliminación de la marginación y la segregación. Así, apoyándose en un documento interno producto de la Reunión Nacional de Responsables del Equipo del Centro de Orientación para la Integración Educativa, llevada a cabo en México por la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública (1991), el autor prosigue "El objetivo de la integración es coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda así a cada individuo la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida".

¹² Propuesta Curricular Adaptada (PCA) es la propuesta de trabajo que realizan de manera conjunta y colaborativa el maestro de grupo, el equipo de apoyo USAER y los padres de familia, para el alumno con NEE con o sin discapacidad que requiere ajustes importantes a lo que el maestro(a) de grupo realizará con el resto de sus alumnos. Ésta se construye a partir de la información obtenida en la evaluación psicopedagógica y de la planeación que el maestro(a) tiene para su grupo. En ella se toman en consideración las fortalezas y debilidades del alumno(a) en las distintas áreas, las principales necesidades detectadas, los propósitos educativos (sobre todo aquellos que serán distintos al del resto de los compañeros del salón). Considera las adecuaciones a realizar, esto es con respecto a la metodología, en la evaluación, en los contenidos, el tipo de ayudas personales o técnicas, el apoyo por parte de educación especial, educación especial, los compromisos que asumen los distintos involucrados y las fechas en que se revisarán los avances del alumno (SEP, 2003).

¹³ Léanse los artículos 17, 47 y 74 de los *Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el D.F., para el ciclo escolar 2007-2009*

[Cap. 1. Un acercamiento al objeto de estudio]

De esta definición podemos señalar que el concepto de integración supone que el objetivo es dar acceso, cabida en la vida normal de la escuela y de la comunidad a aquel que había sido excluido, léase "persona con discapacidad".

Contrario al concepto anterior, inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualquiera que sean sus características, desventajas y dificultades; nos remite a no dejar a nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico y social (Stainback, 2004:21). Ello significa que las escuelas deben:

...acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños 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 (UNESCO, 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 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 mediante un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades" (UNESCO, 1994, Marco de Acción: 11-12).

Analizando la definición anteriormente señalada, se destacaron ciertos aspectos fundamentales: la inclusión es también para aquellos que "cursan el sexto grado de primaria pero su lectura y comprensión matemática es de niños de tercero" (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, quienes vienen con hambre de su casa, que su familia no esté "bien construida", los que habiendo terminado su formación escolar no logran insertarse al mercado laboral porque los aprendizajes conseguidos en la escuela no son relevantes para la sociedad.

Asimismo, la inclusión no sólo trata de captar la presencia física de los niños anteriormente etiquetados con necesidades educativas especiales

(N.E.E.), con o sin discapacidad. Ella busca, contando con la responsabilidad del personal de la escuela, satisfacer las necesidades de todos los alumnos, evitando las etiquetas y brindando todos los apoyos necesarios a éste o aquel sujeto que en algún momento, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se enfrenta con dificultades que obstaculizan su aprendizaje, lo que nos lleva a respetar sus diferencias, promover el desarrollo de habilidades cognitivas y de comunicación junto a sus pares, en el aula regular (SEP, 2003:60).

Por todo ello, la inclusión requiere “situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo, y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar” (Ainscow, 2001a: 2).

Ahora bien, si el análisis de estos cuestionamientos lo redujéramos a una visión unilateral diríamos que es necesario aplicar el concepto de artesanía y de sustentabilidad construido por Sennett (2006), y pensar la *práctica pedagógica* desde la autodisciplina, la autocrítica. Sin embargo, y como lo sostiene Eduardo S. Vila (2006:6), la escuela es ya una tarea suficientemente compleja como para ser algo que solamente corresponda al profesorado o a las familias por separado.

En este sentido, nos detuvimos a meditar en cuestiones que nos parecieron relevantes en virtud de la indudable e irrestricta responsabilidad que el profesor tiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, debe ser considerada bajo todos los elementos que implica.

Por un lado, se encuentran las obligaciones reales que de su labor emanan pero que terminan acartonándose por idealistas: “el docente es el único factor para el aprendizaje de los alumnos y, en consecuencia, responsable de los malos resultados educativos” (Robalino, 2005:18) o, “los docentes tienen que alcanzar la competencia suficiente para hacer que sus alumnos puedan aprender y progresar, y ello no se logrará sin una previa actitud de aceptación de las diferencias” (Berruezo, 2006:191), o “[...] cuando el alumno fracasa no fracasa él solo, fracasan todos con él” (Guajardo, 1998:23).

Pero, por otro lado, están las condiciones objetivas bajo las cuales su trabajo es desarrollado, ejemplo de ello son las condiciones en las que el profesor de grupo tiene que trabajar; esto es, dar atención individual a las especificidades (distintas capacidades, talentos, habilidades) en grupos de 30 a 35 alumnos, como los que existen en algunas escuelas de educación básica primaria, contando con una o dos horas semanales de apoyo, soporte o asesorías del maestro de USAER. En este sentido, y en el contexto de la integración un docente lo expresa así:

A veces no hay tiempo; no lo conozco; nos falta preparación, los maestros no estamos capacitados para la atención que necesitan, ya que los grupos son muy numerosos (Maestro de regular). (Evaluación externa al PNFEIE, 2006:180).

De tal manera que si recurrimos a la norma, podemos leer que una maestra de apoyo en aprendizaje tiene que desarrollar “actividades planeadas de manera colaborativa con los profesores [...] tener un enfoque global del currículo, capacidad y destreza precisa para el empleo de una variedad de técnicas apropiadas al contexto donde se desenvuelven el alumno, los maestros y los padres de familia” (SEP, 2003:93), en todos los grupos en que se haya determinado una necesidad.

Esto se dificulta mucho más cuando la USAER se encuentra incompleta y el equipo interdisciplinario¹⁴ lo forma una persona, lo cual obstaculiza la labor de la trabajadora social (para efectos de este ejemplo, único miembro del equipo interdisciplinario), así es prácticamente imposible pensar la práctica pedagógica inclusiva para los grupos donde se ha determinado una necesidad.

En otro momento nos cuestionamos también lo que implica el satisfacer las necesidades de todos los alumnos cuando no se cuenta con la estructura o el apoyo requerido. En ese sentido, la Secretaría de Educación sostiene que se deben desarrollar, para cada alumno, por parte del maestro de apoyo o del equipo interdisciplinario USAER (integrado por un psicólogo, un trabajador social y un maestro de lenguaje), tal como se señaló en la cita anterior: “actividades planeadas de manera colaborativa con los profesores (...) tener un

¹⁴ El equipo interdisciplinario se conforma de: un psicólogo, un trabajador social y una maestra de lenguaje, quienes asisten una vez a la semana -dependiendo de las necesidades- a cada escuela.

[Cap. 1. Un acercamiento al objeto de estudio]

enfoque global del currículo, capacidad y destreza precisa para el empleo de una variedad de técnicas apropiadas al contexto donde se desenvuelve el alumno, los maestros y los padres de familia" (SEP, 2003:93).

La realidad descrita no es exclusiva de la Educación Especial, pues en las escuelas donde la sustentante ha laborado se observa una gran movilidad de maestros. Se observaron casos en los que durante un ciclo escolar un grupo tuvo hasta tres profesores cuya constante movilidad lleva a la frustración de los alumnos. Los maestros se agregan o descartan, sin considerar que es necesario y conveniente, para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos, el trabajar en conjunto, con la consecuente alteración del trabajo planeado.

En este punto, consideramos que la jerarquización de la escuela dentro del conjunto de las relaciones sociales es conveniente, ya que permite juzgar su comportamiento frente a otros campos sociales que ejercen influencia en la población estudiantil. Sin embargo, es imposible, usando la expresión de la UNESCO (2004), que los educadores tengan un rotundo éxito en el proceso de enseñanza cuando otras instituciones sociales -televisión o gobierno- no se comprometen para formar 'ciudadanos críticos', o cuando otras áreas del sistema educativo y social se mantienen sin reforzar, por lo que generan exclusión.

En otras palabras, es difícil dilucidar cómo trabajar con las complejas dinámicas sociales, familiares, psicológicas, 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 en un reportaje realizado por Laura Poy (2004), para el periódico *La Jornada*, en el cual afirma 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) en su obra *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*, indica que las nuevas demandas sobre el trabajo docente no se acompañan de procesos sistémicos 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 propiciado por la modernidad neoliberal, en donde está inmerso el docente, donde el poder busca "reinventar" al maestro enfrentándolo a la "prohibición, no escrita de reprobar alumnos", tal como lo apreciamos en el reportaje de Archundia (2006: C2), o en la declaración misma que hace un docente para la periodista antes mencionada, hablando de sus dos estudiantes: una niña y un niño de 11 y 12 años, quienes enfrentan ciertas dificultades para leer, comprender lo que leen y razonar las matemáticas pero inevitablemente, afirma, 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 sustentar en términos pedagógicos (Archundia, 2006: C2).

Esto, a la luz de Echeita (2006), es exclusión educativa, pues si bien se cursa la escolarización obligatoria en su totalidad, también se engrosa las estadísticas del "fracaso escolar", lo cual lleva a la posición de desventaja a la hora de insertarse en la vida laboral.

Ante todo lo anterior, el problema devino cada vez más interesante. Las interrogantes que nos planteábamos -en ese momento- giraron en torno a lo

que subyace como representación social en los docentes, por ello el cambio de las reformas educativas vinculadas con la integración educativa de alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)¹⁵ y/o Necesidades Especiales de Educación (NESE¹⁶), y la elaboración de la Propuesta Curricular Adaptada. Cabe hacer notar que en ese punto de la reflexión, la categoría utilizada en educación básica era integración.

Así, 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 (indistintamente de las diferencias), para asegurar la calidad en el aprendizaje en todos y cada uno de los alumnos. También nos inquietaba conocer lo que para los actores de la educación representaba esta concepción que requiere que nos veamos a nosotros mismos como diversos, aún con diferencias e incluso contradicciones en nuestro interior, lo que implica comprender la diversidad como relación recíproca que nos abarca a todos y no exclusivamente como atributo de algunos.

¹⁵ El utilizar las siglas del concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), como una nueva etiqueta para hacer referencia a determinados alumnos, me lleva a sumarme al esfuerzo de quienes consideran necesario manejar las siglas separadas por puntos como corresponde al manejo de un nombre propio en la totalidad de la investigación. El término NEE data de los años 60, sin embargo, fue popularizado en los 80 por el Informe Warnock, y elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido en 1978. Se dice que un alumno tiene estas necesidades cuando presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. Cuando hablamos de ellas, se compara al sujeto que las presenta con su grupo de referencia en el contexto escolar, el grupo es el parámetro que determina.

¹⁶ Necesidades Especiales de Educación. En esa época, concepto en construcción por la Dirección de Educación Especial. Ellas “consideran las exigencias que tienen los entornos educativos, para respetar y atender la diversidad del alumno, incluyendo aquellos que requieren apoyos o recursos específicos y pertinentes de acuerdo con las características personales, y con las formas de enseñanza dentro de un contexto social y cultural específico, en algún momento de su escolarización (discapacidad, marginación socio-cultural, capacidades sobresalientes, entre otros). Como principios básicos del quehacer docente [...] se definen como la necesidad por parte del entorno educativo de reconocer y respetar los procesos diferenciados de aprendizaje y de enseñanza ya que se integra y representa el conocimiento de manera diferente, es decir, con ritmos distintos, estrategias y habilidades influenciadas por las diversas condiciones socioculturales en las que se presentan y a una respuesta educativa pertinente y con equidad. Por lo que dicho entorno debe ofrecer los recursos necesarios que favorezcan la adquisición sistemática de conocimientos habilidades y actitudes que potencien el desarrollo integral de todos los educandos (SEP, 2003:34).

Así también, apoyándonos en el filósofo de la alteridad, Emmanuel Lévinas nos preguntábamos lo que para el maestro significaba poner al Yo frente al Otro de una manera infinitamente responsable (Lévinas, 2000:89), en el plano de nuestra condición de igualdad como seres humanos y no porque lo decreta la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.¹⁷ Finalmente, nos interpelábamos 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, el cuestionarnos 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 -desde la alteridad- que le otorgan a la diversidad, nos llevó a preguntarnos, junto con Gerardo Echeita (2006:35), retomando a Booth y Ainscow (1998) quiénes somos "nosotros" los maestros y quiénes son "los otros", en este juego continuo de exclusión e inclusión.

De tal manera que la complejidad del objeto nos 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 que se consideró necesario conocer las imágenes, creencias y representaciones que sobre la *inclusión de la diversidad escolar* o de la educación para todos tienen los maestros, directivos y supervisores de educación básica; 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.

De acuerdo con lo anterior, es esta mencionada complejidad lo que hace pensar, usando la expresión de Morin (1994), en incertidumbre, en diversidad de interconexiones e interacciones de orden y desorden, de alumnos, maestros, supervisores, sujetos, etcétera; todos ellos con objetivos y contextos sociales, económicos y políticos diferentes.

¹⁷ Art. 4º del Capítulo 1: "De las Garantías individuales"; y, para el caso que nos ocupa, el Art. 3º.

Todo lo anteriormente expuesto, nos condujo a preguntarnos sobre las Representaciones Sociales que 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 Representaciones Sociales se ponen en práctica.

Así que, considerando que las Representaciones Sociales no son sólo productos mentales, sino construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 2000), y que como teoría dialéctica vincula representaciones y prácticas, individuo y sociedad sin dicotomizarlos (Banchs, 1999:12); se pensó en conocer las maneras que los docentes, directivos y supervisores tienen de entender, comunicar y poner en la 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. En dos palabras: son un fenómeno histórico cultural y social del mundo de vida contemporáneo; es decir, su carácter histórico cultural implica por un lado que ellas no surgen de la nada, sino que están ancladas en una cultura, en sus saberes populares, mitos, tradiciones y, por tanto, responden a las características particulares de cada tradición histórico cultural (Banchs, 1999:3). Por todo ello, se creyó pertinente relacionar, desde las RS, la imagen que construye el docente en esta nueva forma de ver la educación: porque la convivencia supone al mismo tiempo el estar/ser afectado y afectar, y porque ellas son una preparación para la acción (Moscovici, 1979:32).

En esta etapa, también se consideró fundamental para el estudio comprender la posición de los sujetos como incluidos-excluidos, incluyentes-excluyentes; es decir, saber de lo que hablan cuando se refieren a la *inclusión de la diversidad escolar, educación para todos*; y sobre la manera en que se

formulan las representaciones sociales (en la escuela y al interior de los grupos), de lo extraño, de ese otro que es "diferente" y familiar.

Se pensó entonces partir de la alteridad para revisar la forma en que los actores educativos, vinculan, enfrentan e interpretan este nuevo contexto: la diversidad escolar, la diferencia, que, como ya se mencionó, no se puede rechazar, esconder, exterminar sino reconocer y valorar. Ese *otro* que le habla de sí mismo, el sujeto de concordancia que lo conmina a renovar las técnicas didácticas, a eliminar la improvisación con material fotocopiado, la memorización de contenidos, la realización de "planas" y la máxima 'la letra con gritos entra'. También se consideró la responsabilidad (término tomado de Lévinas) que tenemos en la conformación de una cultura escolar inclusiva, de acuerdo con el Artículo 39 de la Ley General de Educación y de la propuesta inclusiva de conformar un solo sistema educativo (regular y especial).

Por ello, para efectos analíticos de esta investigación, se incluyeron a los docentes de apoyo de educación especial. De ese modo se trabajó primaria-educación especial como la "única" estructura administrativa que se responsabiliza por la atención de los educandos. Así, el problema se enfoca desde la perspectiva de la comunidad docente.¹⁸ Se consideró pertinente esta dirección porque el maestro no está solo, forma parte de una organización y porque su práctica se encuentra delimitada por procesos sociales, institucionales e históricos. Por tanto, se añade como variable la capacidad docente de "construir identidades nuevas en situaciones conflictivas, de armonizarlas con las viejas identidades" (Habermas, 1981:80). De este modo, las transformaciones e interacciones sociales, así como las premisas cognoscitivas son identificadas al conformarse como experiencias con las que el docente construye representaciones sociales en la educación básica primaria.

¹⁸ Cuando hablamos de comunidad nos referimos, de acuerdo con Stainback, Stainback y Jackson (2004:23), a un grupo de individuos que se organizan de tal manera que todos se sienten ligados, aceptados, apoyados, donde cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas. Es donde los dones y talentos de cada cual, incluyendo a aquellos alumnos tradicionalmente etiquetados por sus discapacidades o su comportamiento, se reconocen estimulan y utilizan. Finalmente, es donde cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y una función que desempeñar para apoyar a los otros.

El problema de investigación

Las situaciones complejas que condujeron a plantear el problema de investigación parten desde diversos ángulos del proceso educativo de los planos político, pedagógico, ideológico, epistemológico, sociológico y ético. Por un lado nos encontramos que a pesar de que el Estado se ha adherido a una política nacional e internacional¹⁹ para asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el 2015 (SEP, 2008:10), con la que se garantice, en concordancia con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, el acceso universal para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona-niño, joven o adulto (SEP, 2008:7), la realidad es otra.

Lo anterior se encuentra claro en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 donde se señala:

Aspiramos a que *todos los niños y jóvenes* del país aprendan en la escuela lo que requieren para su desarrollo personal y para convivir con los demás, que las relaciones que ahí se establezcan se sustenten sobre la base del respeto, la tolerancia y la valoración de *la diferencia*.²⁰

A pesar, incluso del mandato establecido en el Artículo Tercero Constitucional "Todo individuo tiene derecho a recibir educación", existen también manifestaciones con respecto a que:

Todos los actores han 'aceptado' la integración;²¹ sin embargo, las contradicciones encontradas parecieran desmentirla. Una explicación - hablando de integración- sería la siguiente: ante la inminencia del cambio que implicó la integración educativa y ante la imposibilidad de conformar y expresar una oposición a la política de integración y poderla revertir, se termina por 'afirmarla', 'avalarla' y hasta 'coadyuvar' con ella" (*Informe final, Evaluación Externa al PNFEIE, 2006:221*).

De tal forma que desde el discurso de los actores educativos:

...se manifiesta como aceptación, sin embargo, tiene un efecto de 'pasividad activa', de 'dejar hacer' ante el sentimiento de 'falta de capacitación'. En el fondo se revela como una barrera, una manera de resistir al cambio. Así resulta que en el proceso de integración algunos docentes, padres o funcionarios lo vean desde fuera, no sienten como

¹⁹ Remitirse a: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990; Foro Mundial sobre Educación, Dakar 2000, y Cumbre del Milenio 2000, entre otros.

²⁰ Programa Nacional de Educación 2001-2006, Tercera parte: Educación básica.

²¹ Dentro del proceso de educación para todos, atención a la diversidad se considera a la integración, es decir, un paso anterior a la *inclusión de la diversidad* escolar en las escuelas de educación básica primaria.

suyo lo que ocurre; no cuentan con las herramientas en su decir e incluso se sienten una parte 'importante' porque al no hacer nada en contra justifican el apoyo a la tarea de Educación Especial, permiten que realicen su trabajo y cumplen con el sólo hecho de aceptar a los niños en sus grupos. Asimismo, llaman la atención repuestas del 'no sé', como el no me atañe, como algo ajeno que resulta en sus vidas. Muestran efecto 'involuntario' de resistencia pasiva y resulta implícitamente una manera de eludir la responsabilidad, la indiferencia la fomenta (*Informe final, Evaluación Externa al PNFEIE*, 2006:221).

Si se reflexiona en que si "lo que resulta más efectivo para detener una reforma es declararse a favor de ella y argumentar dificultades en su operación" (Guajardo, 1998:23), o si la intencionalidad positiva hacia la diversidad es un hecho genuino en el discurso de todos los agentes educativos pero su implementación en las prácticas, como lo menciona Jacobo, Alvarado y Adame "es y sigue siendo paradójal [...] Esto es, se puede tolerar pero no resolver" (2007:5). Así, la dualidad hace que los intentos de hacer el bien conduzcan, a mediano o largo plazo, al mal (Baudrillard, 2002).

Lo anterior nos llevaría a pensar que esas actitudes y acciones están favoreciendo las iniquidades y la injusticia que afectan a los niños y jóvenes, en el acceso, en los procesos y en los resultados escolares, como lo podemos apreciar en los resultados de evaluaciones internacionales del Programme for International Student Assessment (PISA).²² En este estudio (para el examen de lectura), México se encuentra por debajo de España, Grecia y Turquía.

Con la intención de buscar un mayor acercamiento a nuestra realidad - pues quizá la ubicación mencionada nos sea distante, o maquillada, mencionaremos los resultados de la evaluación realizada a los grupos de 3º y 4º, (que fue expuesta en el patio de la escuela donde se realizó la investigación). Los puntajes en ella reportados, para matemáticas fueron: 4.7 el más bajo y 7.8 el más alto. Para español: 5.2 y 8.7, respectivamente. Ante este pequeño panorama surgió la duda con respecto a si los conocimientos y

²² Estudio coordinado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En este participaron, en el 2000, 28 países miembros y cuatro países no pertenecientes. Para el año 2002, además de los integrantes de esta organización, se sumaron 14 países no miembros. En el Programa para la Evaluación Internacional de alumnos se examinan los resultados de los sistemas educativos, medidos en función de los logros alcanzados por los alumnos.

habilidades que los alumnos están construyendo son los necesarios para su participación en la sociedad del saber.

Lo que hemos leído líneas arriba refuerza lo expresado por la Secretaría de Educación Pública en el documento titulado "Modelos de atención educativa de los servicios de la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal", en el apartado referente a la justificación, donde se reconocen "bajos resultados en la atención educativa, lo que conlleva a un rezago importante para cubrir los propósitos de la educación básica. Los altos niveles de deserción y reprobación y dificultades de inclusión a contextos educativos, sociales y laborales..." (2009:4).

Esta información, nos lleva a cuestionarnos sobre las formas en que se puede trabajar atendiendo a la diversidad en el aula; nos invita a preguntarnos sobre el modo en que se pueden "garantizar" aprendizajes concretos y la forma de lograr que la escuela se convierta en un lugar donde prevalezca la preocupación de que todos aprendan, logren aprendizajes relevantes para la sociedad en la que viven y no sólo centrarnos "en aquéllos con discapacidades y otros categorizados con "necesidades educativas especiales" (Ainscow, 2001a:2).

De acuerdo con lo anterior podríamos conjeturar que el sistema educativo mexicano, no se encuentra diseñado para soportar una estructura de inclusión en la educación. Sin embargo, podemos también retomarlo para justificar la necesidad de echar por tierra "itinerarios didácticos inmóviles, repetitivos, aburridos, habitualmente fundados en prejuicios" (Cuomo, 2006). Al mismo tiempo inferir la relevancia del objeto de estudio, máxime cuando históricamente México no ha implementado cambios para atender a su población "regular".

Esto remite a una pesquisa anterior que realizamos, titulada "El trabajo colaborativo entre USAER y Primaria para la elaboración de la propuesta curricular adaptada en atención a la diversidad" (2004) donde se encontró que, para algunos directivos y docentes -tanto de USAER como de primaria-, la responsabilidad de intervención en la atención de la diversidad del alumnado radica en enfatizar su labor hacia los individuos que presentan una de las

siguientes necesidades educativas: discapacidad intelectual, dificultades de coordinación gruesa y/o fina, dificultades de lenguaje, problemas de adaptación social, percepción del mundo y de las personas que les rodean, así como su auto concepto y autoestima. Con ello, buscan cubrir los propósitos del programa del grado, dejando de lado los ritmos y estilos de aprendizaje de sus educandos (Garnique, 2004).

De acuerdo con lo que se argumenta en el estudio antes mencionado, lejos se encuentran, de acuerdo con lo argumentado en el estudio antes mencionado, de aplicar una metodología adecuada o de asumir actitudes de comprensión del "otro", la aceptación de la diversidad, que genera respeto, diálogo y confianza hacia aquellos niños que forman parte de la diversidad cultural y educativa de México.

De tal manera que en algunas escuelas se mantiene el tradicionalismo²³ como metodología, nacida de modelos, prácticas sociales y culturales más arraigadas y que en términos de José María Fernández (2005-2006) terminan siendo sólo clases frontales, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad, que se basan en lecciones magistrales y trabajos con el libro de texto en la mesa-banco. Dicha situación deja de lado los intereses de los niños y las diferencias individuales existentes entre ellos, por lo que "los niños con algún tipo de discapacidad son los que están más expuestos a la marginación" (Toribio, 2007:14).

Estas prácticas educativas tradicionalistas, tanto del maestro de grupo como en algunos casos docentes de apoyo, en donde hace falta tomar en cuenta tanto la participación del entorno, los aspectos sociales, así como las características, necesidades, intereses, potencialidades y limitaciones individuales como factores que obstaculizan el proceso de enseñanza y aprendizaje; dificultan la inclusión de la diversidad escolar en la educación básica regular. Asimismo, son obstáculo para el reconocimiento de la alteridad de todos los niños que por distintas razones presentan barreras que impiden su aprendizaje.

²³ Cuando utilizamos este término nos referimos a la escuela del método y el orden. Ella tiene como base y modelo al maestro, quien organiza el conocimiento valiéndose del libro de texto en el que se encuentra lo que el niño tiene que aprender y el cual es el mismo para todos.

De esta manera, el pensar que la inclusión de la *diversidad escolar* es un “proceso” a largo plazo -para México, 2015- conduce a considerar la necesidad de recuperar, desde la experiencia de los agentes de las prácticas educativas, lo que las Representaciones Sociales de la inclusión generan, pues no se trata de soportar “al otro en una especie de contrato perverso” (Baudrillard, 2000:61). Es más bien necesario el pensar al actor educativo desde la posición de sujeto dirigido por los gobernantes, excluido de la toma de decisiones -en la escuela básica-, y desde esta posición tomar su experiencia para reflejarla en las prácticas escolares.

Así, hablar de inclusión no es tolerar, soportar, aguantar. Es consensuar el problema de la “identidad”; aceptar las coincidencias bajo la conciencia de la diversidad de pensamiento, de acciones desde y hacia distintos niveles o dimensiones: espacio-tiempo, físico-políticas, individual-colectivas, entre otras. De modo que es necesario conocer qué sucede con aquél a quien se considera diverso, con quien se sostiene una relación de “superior” a inferior, de tolerancia mas *no* de igualdad, de consenso, de comprensión. Se trata así de reconocer al otro como otro, sí, pero como parte de la construcción de nuestra propia identidad, pues no hay posibilidad de constituirse en un sujeto, de construir identidad, si no es a través de la percepción del otro.

En este sentido, de acuerdo con Taborda (2005), las miradas esquivas, los rechazos manifiestos o disimulados resultan perturbadores tanto para el que los recibe como para el que los emite, impregnando y dificultando la relación. Por ello, es indispensable conocer las experiencias surgidas y opiniones suscitadas en los maestros ante esta nueva dinámica de trabajo que implica la inclusión de la diversidad o educación para todos, esto considerando que los sentimientos que no pueden ser expresados, socializados ni elaborados pueden generar rabia, frustración, ansiedad, depresión y, por tanto, bloquear la comunicación y con ello la posibilidad de ser un semejante.

Asimismo, sería importante conocer los pensamientos de los actores educativos ante testimonios, como por ejemplo, la del entonces subsecretario de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Lorenzo Gómez Morín Fuentes, quien afirmó en un reportaje periodístico que “se requiere una inversión de 200 millones de pesos para dotar de

infraestructura a las escuelas, distribuir materiales educativos y didácticos, así como brindar todos los apoyos necesarios a los estudiantes que tienen alguna discapacidad” (citado en Martínez, 2004).

Del mismo modo, es necesario entender el sentir de los docentes cuando tienen que resignificar el conjunto de sus *habitus*,²⁴ su capital cultural, o el rol que socialmente les fue adjudicado y que en algún momento les otorgó competencia, estatus y una posición de poder. Por ello, consideramos importante indagar en la posición que los maestros toman ante estas revalorizaciones estructuradas y estructurantes sobre los cambios planteados por el sistema como pasos a seguir hacia el 2015.

Es en este contexto que nos pareció particularmente pertinente, abordar la inclusión escolar, desde la óptica de las representaciones sociales, buscando estudiar y ofrecer un panorama de la situación que éstas presentan y bajo qué parámetros y modalidades se está llevando a cabo la práctica de la inclusión de los alumnos.

En este sentido, se buscó explorar las ideas que se tienen con respecto al otro, ese que es diferente pero que tiene iguales derechos y deberes para pensar de “otro modo” la educación, y que no es más que pensar de otro modo nuestra relación con el otro, que no requiere de otra cosa sino de arriesgarse a pensar de otro modo la mismidad (Pérez, 2002). Es decir, pensar el otro, para dejar de pensar el uno. Pensar en esta relación en la que uno no es sin el otro, reconociendo que trabajar con el otro, estar con el otro, no es nada fácil, pues cuando estamos frente a ese otro que nos conmueve se interpone el niño que fuimos, el que soñamos, el que [...] no fuimos (Skliar, 2007).

Esto a su vez nos llevó a buscar contribuir en la reflexión sobre la complejidad de la problemática de la inclusión, con el anhelo de reflejar el recorrido realizado a partir de las técnicas de observación, entrevista y

²⁴ El término nos remite a Pierre Bourdieu (1991), y por ese concepto entendemos el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas que están socialmente estructurados, se han ido conformando e interiorizando a lo largo de la historia de cada sujeto, desde la estructura social, desde el entorno social en que el sujeto se ha conformado. Al mismo tiempo son estructurantes, es decir son las estructuras a partir de las cuales se producen los pensamientos, percepciones y acciones del sujeto.

[Cap. 1. Un acercamiento al objeto de estudio]

cuestionario, en el intento de encontrar respuestas a las preguntas que nos formulamos con respecto al objeto de estudio:

¿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?

¿Qué del discurso de su representación social se pone en práctica?

Para responder a estas interrogantes nos planteamos como objetivos:

- Identificar y analizar las representaciones sociales sobre la *inclusión de la diversidad* escolar, que los mencionados agentes han construido.
- Identificar las fuentes de determinación de las representaciones (medios de formación o información, discursos institucionales SEP, medios de comunicación, discursos gubernamentales nacionales e internacionales).
- Identificar si existe congruencia entre lo que dicen sobre la inclusión y lo que hacen en el salón de clase.²⁵

De tal manera que describir y analizar las representaciones sociales que acerca de la inclusión de la diversidad escolar han construido los supervisores, asesores, directivos maestros de grupo y maestros de apoyo de educación básica que conforman una parte del Sistema Educativo mexicano busca indagar en la subjetividad de los actores educativos. Esto considerando que la subjetividad es el motor que genera y recrea procesos de interacción, es la propiedad de las percepciones, de los argumentos, del lenguaje.

Por ello, el apropiarnos de esta forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, como la define Jodelet (1985), orientada hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social, motivó el trabajo de investigación.

El estudio de las RS que sobre la *inclusión de la diversidad escolar, para todos*, han ido construyendo los profesores de Educación Básica es relevante,

²⁵ Para un desarrollo de esta temática ver Denise Jodelet y Alfredo Tapia (2000).

- b) A menor formación, menor aceptación.
- c) Dependiendo de la representación social que de la inclusión de la diversidad tenga el actor educativo, se favorecerá o rechazará la inclusión.

Justificación

Esta investigación se sustenta en tres argumentos. El primero se apoya en la pertinencia que tiene esta reflexión al interior del campo de la investigación pedagógica; el segundo es epistemológico y tiene como fin discutir y reflexionar, desde un enfoque crítico y propositivo tanto la política educativa nacional como la noción de la inclusión de la diversidad en el marco de una educación para todos desde la perspectiva de la alteridad; y, el tercero de orden propositivo, es la necesidad de sugerir modificaciones a la práctica educativa en el contexto mexicano en particular.

Desde la perspectiva del docente la ausencia de investigaciones sobre *inclusión de la diversidad*, en el marco de educación para todos, desde la perspectiva del docente, es propiciada por la hegemonía teórica de investigaciones en tomo de la integración -que no inclusión- del alumno y bajo el criterio de niños “con discapacidad y necesidades educativas especiales”. De tal forma que hay pocos estudios sobre un tema vital, en el marco de un modelo educativo centrado en “elevar la calidad de la educación de los niños [...] Ampliar la cobertura y las oportunidades educativas para reducir desigualdades e impulsar la equidad; apoyar el ingreso y la permanencia, combatir al rezago educativo, mejorar la calidad y la pertinencia de los servicios” (SEP, 2008:4).

En este sentido, una mirada a alguna de las razones expuestas por Victor Manuel Ponce (2006) en *“Investigar la práctica en educación básica”* nos ayuda a comprender la pertinencia de la presente investigación, al señalar que es “...la práctica como objeto de conocimiento, cuya evidencia podría mejorar la política y la toma de decisiones”. A este respecto, el autor señala que;

...en la Universidad Pedagógica Nacional como en la Secretaría de Educación Pública se producen conocimientos sobre “práctica de profesores”, pero se trata de un campo no consolidado, ni con prestigio

en el campo nacional de la investigación educativa. [Por ello]...la necesidad de impulsar la investigación de la práctica se localiza en las conclusiones del estado de conocimiento en educación especial, el cual sugiere establecer un "programa de apoyo a la investigación de los servicios y prácticas educativas especiales en los diversos estados de la república y promover que sean los resultados de la investigación los que guíen las políticas educativas especiales y la toma de decisiones de esta área.

[Así]...la práctica educativa se constituye como uno de los ejes fundamentales de investigación y evaluación del Programa Nacional de Escuelas de Calidad, dirigidos por Heurística Educativa (2000, 2003). Una mirada a estos reportes ayuda a comprender la pertinencia de la tarea; de lo que se trata en escuelas de calidad es de la mejora de lo que se denomina "práctica pedagógica es decir, que las acciones de los educadores contribuyan de manera efectiva a la mejora del aprendizaje (2006:30-32).

De aquí la importancia de conocer las representaciones sociales que sobre la inclusión de la diversidad escolar, en el marco de la educación para todos, han construido los actores educativos de educación básica. Es el maestro, figura central, por ser quien "opera" con las disposiciones oficiales en torno a qué y cómo enseñar; sus presupuestos y percepciones juegan un papel determinante para la consecución en la construcción de un sistema que incluya a la diversidad y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada alumno.

Y aunque son muchas las destrezas curriculares y docentes de los maestros, la educación en aulas inclusivas requiere la colaboración y el apoyo de profesionales de diversas disciplinas. Este apoyo, "nos recuerda que, con independencia de su disciplina o experiencia, ningún individuo tiene la capacidad suficiente para satisfacer todo el conjunto de necesidades de la diversidad de alumnos que puede presentarse en una clase heterogénea". (York, *et al.*, 2004:119).

En este sentido, se debe considerar también que de la misma manera que en las aulas se deben promover el cuidado y el respeto entre los alumnos, también a nivel de escuela hay que establecer objetivos y políticas para progresar hacia relaciones de mayor colaboración y confianza. Para conseguirlo se requiere de "implicación y un liderazgo efectivo del equipo

directivo, introduciendo mejoras a nivel organizativo, a nivel relacional y en las políticas de formación” (Huguet, 2009:85)

Así que es fundamental el analizar el objeto de estudio desde la óptica de los actores educativos mexicanos y lo que las representaciones sociales nos aportan, como lo menciona Jodelet “recursos para dar cuenta de las prácticas cotidianas (individuales, grupales o colectivas) desplegadas en el espacio público y privado, e intervenir sobre ellas en una perspectiva de cambio” (2000:8-9).

En lo que respecta al segundo argumento, remite a la forma de observar la realidad inclusiva. Es decir, se busca mirar al docente (unidad de análisis de esta investigación) en su igualdad como ser humano pero también en sus diferencias, en su diversidad, producto de la heterogeneidad social. Por ello, es importante preguntarse por las características particulares de los actores educativos, edades, formación profesional, situación laboral, etc., para después explicar cómo estas condiciones contribuyen en la construcción de la representación de la inclusión de la diversidad escolar, la cual contribuye a evitar el abandono escolar y reprobación escolar.

El tercer argumento se sustenta en la premisa que estipula que dependiendo de la Representación Social que acerca de la inclusión de *la diversidad escolar, en el marco de una educación para todos* tenga el docente, directivo y supervisor de educación básica primaria será -en gran medida- el éxito del objetivo propuesto por la SEP. Esto es, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo y cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (SEP, 2008:11). Asimismo, permitiría “brindar, en México, a quienes están en edad escolar, oportunidades formales para adquirir, desarrollar y emplear los conocimientos, las competencias las habilidades y los valores necesarios, no sólo para seguir aprendiendo a lo largo de su vida, sino para enfrentar los retos que impone una sociedad en permanente cambio” (SEP, 2008:8).

En este sentido, y como se ha mencionado anteriormente, los actores de la educación son parte fundamental del proceso de construcción de una cultura

y gestión escolar inclusiva, la que busca redefinir la labor del docente regular, de apoyo, en principio, pues son quienes están directamente en contacto con el niño(a), con sus necesidades, el que conoce el entorno de sus pupilos y de la comunidad escolar, que permite a *todos* aprender en un mismo espacio escolar, reconocer y en su caso hacer modificaciones a las prácticas pedagógicas que conducen a la marginación y discriminación, las que no generan conciencia y las que conducen a altos niveles de deserción y reprobación.

De aquí la importancia de conocer el tipo de pensamiento que como miembros de una cultura, de una sociedad es utilizada en el campo educativo pues es aquí donde se forja nuestra visión de las personas, de las cosas de las realidades, de los acontecimientos que constituyen nuestro mundo. Por ello, difícilmente conseguiremos explicar las reacciones, las conductas y, en definitiva, la psicología de los seres humanos concretos y reales -en este caso los actores educativos- si no conseguimos descifrar las condiciones de formación del pensamiento social que le es propio, así como los mecanismos de su funcionamiento y la estructura que adopta (Ibáñez, 1994).

El estudio de los saberes sociales tácitos sobre la inclusión de la diversidad escolar en los actores de Educación Básica es una tarea crucial para entender como los entrevistados la piensan y la practican; para entender las posibilidades de una educación en donde todos los niños ejerzan su derecho a contar con una formación de calidad, en igualdad de condiciones con sus pares, en la comunidad en la que viven y especialmente para entender el largo proceso histórico del objeto de estudio. Es necesario aclarar que, esta investigación no es sobre el pensamiento científico y social de la inclusión. No, se trata de la forma como la inclusión es pensada y representada por sujetos comunes. Se trata de la forma como la inclusión es pensada por sujetos comunes, como ella aparece en la vida cotidiana escolar y como ella emerge como una representación social. O sea, este es un estudio que busca entender la forma como los saberes del trabajo diario, cotidiano dan sentido y configuran la trama simbólica sobre la inclusión de la diversidad escolar.

Para profundizar en el tema, en el siguiente capítulo hacemos una fundamentación teórica sobre la inclusión y las representaciones sociales.

Capítulo 2

DE LA INCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

El tema principal de la presente investigación son las Representaciones Sociales (RS) que en el campo de la educación básica primaria se tienen sobre la *inclusión de la diversidad*. Por ello, resulta obligado definir los dos conceptos claves: inclusión y Representaciones Sociales.

Este acápite, fundamentación teórica de la investigación, pretende -en una primera parte- articular, relacionar y comprender la realidad de nuestro objeto de estudio, tanto en su concepto como en su proceso histórico, porque creemos que no será posible clarificar hacia dónde vamos si no tenemos claro de dónde venimos y por qué consideramos a la educación un “fenómeno muy amplio que transmite diferentes saberes y adopta distintos formatos en cada época y en cada sociedad” (Gvirtz, Grinberg y Abregú, 2007:21).

Sobre la base de estas consideraciones y a la luz de teóricos tales como: Mel Ainscow (1997, 2001), Anabel Moriña (2004), Gerardo Echeita (2006), Pilar Arnaiz (1995) y Rosa Blanco (2005), entre otros, podremos señalar lo que hemos construido como concepto: inclusión de la diversidad escolar, escuela para todos, inclusiva, estableciendo la diferencia con un concepto al que se relaciona: la integración.

En un segundo momento, nos proponemos abordar el tema de las Representaciones Sociales (RS) desde una revisión somera de sus antecedentes teóricos, aproximándonos al concepto, significados, estructura, dinámica y funciones.

2.1. La inclusión como derecho humano

Un concepto recurrente en el medio educativo del siglo XXI es la inclusión. Es importante detenernos a reflexionar en el por qué de su reiteración en la investigación teórica de la pedagogía, con el objetivo de comprender su significación e incluso su utilización en las distintas comunidades epistémicas en que es apropiado. Por ello, se inicia con las preguntas: ¿qué se entiende por inclusión? y ¿A qué nos referimos cuando hablamos de ella?

La inclusión "es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos" (Moriña, 2004:21). Sin embargo, el origen de la idea de inclusión se sitúa, desde el ámbito anglosajón, en el Informe Warnock, que a decir de Ainscow (2001:147) fue "históricamente único", porque cuestionó las ideas médicas sobre la minusvalía y porque introdujo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Este informe publicado en 1978 se elaboró a partir de una investigación realizada entre 1974 y 1978 por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido en aquel momento.

A partir de este informe se inició una nueva forma de entender la educación, debido a que en él queda explícita la idea de que la educación es un bien al que todos tienen derecho, que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos, las cuales son comunes a todos los niños. Asimismo, en el informe se considera que los problemas de aprendizaje están relacionados con las características propias de cada niño, y con la capacidad de la escuela para compensar tales dificultades de aprendizaje del alumno, ya que éstas tienen un carácter interactivo, dependiendo tanto de las características personales como de la respuesta educativa y recursos que se brindan a los alumnos.

El informe destaca que la complejidad de las necesidades individuales es mucho más que la dicotomía niños discapacitados, quienes se piensa

requieren educación especial, y no discapacitados, para quienes es la educación regular, debido a que esta tipología no transmite nada del tipo de ayuda educativa que requieren.

Con respecto a la formación docente, en el capítulo 12 de este informe encontramos una recomendación importante relativa a los conocimientos sobre educación especial en general, para poder familiarizarse con las distintas formas de provisión de servicios de apoyo y orientación, especialmente para saber cuándo y dónde dirigirse para pedir ayuda. Tal recomendación tiene que ver con los conocimientos específicos y destrezas referidas a la observación del aprendizaje y la conducta de los niños: la conciencia de las variables que afectan al desarrollo y progreso educativo; la detección de necesidades de niños con dificultades físicas, sensoriales, de conducta y de aprendizaje; la consideración del papel de los padres; la comprensión y conocimiento práctico de los pasos que pueden darse mediante la modificación de la organización de la escuela, el aula, el curriculum y los métodos de enseñanza.

Posteriormente, se dio un paso más con la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación para Todos (EPT), celebrada en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990, co-auspiciada por el Banco Mundial (BM), y promovida “desde un relativo pequeño número de países desarrollados (todos ellos del contexto anglosajón) y desde el ámbito específico de la Educación Especial, [...que] es donde se configura el germen de la idea de inclusión” (Parrilla, 2004:12), de la diversidad escolar.

Así, a principios de la década de los noventa se inició lo que Moriña (2004) y Parrilla (2002) denominaron como el movimiento inclusivo, cuyo eje troncal es la base de la satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA) de los seres humanos a partir de tres principios:

- 1) La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación (Art.1º).
- 2) Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige [...] ‘visión ampliada’ que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.

- 3) Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje, [...] y en el caso de "las personas impedidas" ellas "precisan especial atención". Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo... [Y que] el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente [...] que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores. En consecuencia, la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje...(OEI, 2007: 2)

Estos tres principios rigen las actitudes y acciones que las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NBA) abarcan, que son tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Cuatro años después (1994), en Salamanca, durante la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, convocada por la UNESCO, se definió y extendió la idea de inclusión como principio central que debería guiar la política y la práctica de la construcción de una educación para todos; aunque también se formalizó el término "Integración educativa". A este respecto Guajardo señala que en el panel del Congreso Internacional "Integración Educativa e Inclusión Social" que organizó la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla en 2007, y ante la polémica que se debatía con respecto a la integración y la inclusión, Gerardo Echeita comentó esta anécdota:

Ante la traducción de los documentos para la Conferencia Mundial de Declaración de Salamanca la palabra inclusión no sonaba bien en español en esa época, por lo que se prefirió el término integración que parecía más castiza. Pero nada tenía que ver con aspectos conceptuales. Esto es, bien pudo haberse hablado de inclusión desde entonces para referirse a lo que se denominó integración educativa por más de diez años (Guajardo, 2009:2).

Cap. 2. De la inclusión a las RS

Como ejemplos de algunos compromisos formulados en la Conferencia de Salamanca, podemos mencionar:

- Cada niño(a) tiene el derecho fundamental a la educación y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.
- Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niñas de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (UNESCO, 1994:7-8).

Así también, para el año 2000, se celebró en Dakar, el Foro Mundial sobre la Educación para todos, en el cual se buscó establecer un marco de acción adecuado para que la sociedad, los gobiernos y la cooperación internacional contribuyeran a "incluir y fomentar la participación de todos aquellos que han sido objeto de discriminación y se mantienen excluidos de los procesos de aprendizaje básico de calidad" (1998:5).

Ante estos acontecimientos cruciales se han hecho aportaciones teóricas para la construcción del modelo de educación que promueva el aprendizaje de todos los alumnos, desarrolle procesos que tiendan a evitar y eliminar las barreras que conducen a la exclusión educativa y social de esos *otros* que llamados diferentes son aquellos que, más que deficientes,

desequilibran y denuncian las dificultades de las relaciones políticas, culturales y para el caso que nos ocupa pedagógicas, educativas.

2.2. Aproximación a una definición de Inclusión de la diversidad escolar

Los seres humanos diferimos unos de otros en lo físico, psicológico, social y cultural. La diversidad es una característica presente en la naturaleza y en la sociedad. Una categoría inherente a todo grupo humano es la diferencia, la heterogeneidad de las personas, lo que las convierte en seres únicos e irrepetibles. Esa diferencia, esa heterogeneidad, engloba una gama de necesidades que en el ámbito de la educación no puede ignorarse o eliminarse, pues es una "característica presente en todos los componentes de la realidad escolar y afecta a los alumnos y alumnas, a los profesores y profesoras y al propio centro como institución" (Puigdemívol, 2005:22).

La escuela es uno de los espacios donde se da el encuentro con el *otro* al que llamamos diferente, debido básicamente a diferencias de carácter individual: de capacidad, de intereses, de ritmos de aprendizaje o de carácter social o colectivo: étnicas, religiosas, lingüísticas, con ese *otro* que al reconocerlo como otro nos permite la construcción de nuestra propia identidad.

Este encuentro con el *otro*, su inclusión y sus implicaciones ha sido evidente en los últimos años tanto en el plano social, político y económico, como más específicamente -colocándonos en el interés de esta investigación- en el educativo y escolar. Por ello, y para comprender el sentido de este constructo, al que se le han dado denominaciones tales como: educación integradora, educación en la diversidad, educación para todos, atención a la diversidad, educación inclusiva, es imprescindible el remitirnos a su conceptualización.

Inclusión conlleva un sentido análogo en las investigaciones realizadas fuera de nuestro país: Vlachou (1999), así como Booth y Ainscow (2000) utilizan la locución simple 'inclusión'. La Secretaría de Educación en el Distrito Federal (2009) maneja la expresión 'Educación incluyente', mientras que Echeita (2006) prefiere "educación para la inclusión". Por su parte, Picó (1999) se fundamenta en el 'multiculturalismo' para definirla, entendido en el sentido

de reconocer la diferencia y el derecho de todos los individuos a recibir una educación que satisfaga sus necesidades educativas y de fortalecer la identidad de los sujetos.

Mel Ainscow (2001a) sostiene que la inclusión no es asimilación, no es un acto de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela. Desde esta perspectiva, la palabra inclusión refiere un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de sus alumnos. Ella no está destinada a los alumnos con necesidades especiales exclusivamente, sino a todos los niños que quieran pertenecer a esta o aquella escuela.

Para Parrilla (2002:18), inclusión remite a la consideración de prácticas educativas y sociales democráticas, significa participar en la comunidad de todos respetando el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar en forma activa, política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela.

Para Blanco (2005: 174), especialista en educación inclusiva, la inclusión no es un concepto de moda sino un componente nodal:

Es ante todo una cuestión de justicia y de igualdad, ya que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad, que son muchos más que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales [...]

Indudablemente que entender, convivir y actuar según el enfoque de la inclusión de la diversidad escolar, cuando históricamente México no ha implementado cambios para atender a la población *regular* es un proceso que requiere el involucramiento, acciones coordinadas, unificación de criterios de todos y cada uno de los “encargados de la formación de los educandos”.

Esto nos lleva a reflexionar en el sentido de que la inclusión involucra la reconstrucción del sistema, lo que significa la recomposición de culturas, políticas y prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000:17).

Así, en el contexto de la práctica de la educación, se reconoce que la inclusión es un concepto complejo, tal como lo expresa Eliseo Guajardo (1998) al argumentar que la inclusión no sólo es asunto de recursos sino también de

las condiciones político-ideológicas de quienes toman las decisiones sobre la política pública y quienes definen si es incluyente o excluyente. Asimismo, parte del reconocimiento y valoración de las diferencias individuales de los niños, de la diversidad. De tal forma que pensar en la inclusión significa aunarse a la visión contraria a las prácticas de la *escuela tradicional* que caracteriza la práctica actual, sobre todo si se toma en cuenta que el proceso de la inclusión:

Promueve las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo [...] que los maestros y el resto del personal escolar trabajen juntos y se apoyen mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda de maestros y alumnos [...] (Stainback, 2004:27).

En este sentido, Moriña (2004), hace énfasis en que la inclusión aspira a que ningún niño que presente barreras para el aprendizaje y la participación, por la razón que sea (sexo, raza, pobreza, discapacidad, lenguaje, etnia u origen cultural, contexto familiar o religión) quede excluido; para lo cual es necesario que el maestro de grupo, a partir de la reflexión y la diversidad de estrategias de enseñanza-como de su propia práctica, concluyendo que “El aprendizaje de todos los alumnos sucederá en aquellas escuelas donde el profesorado llegue a ser más práctico reflexivo y crítico, capaz de investigar aspectos de su práctica con el objetivo de hacer mejoras”.

Entonces, la práctica de la inclusión no depende exclusivamente de la reflexión crítica, sino también de las políticas educativas que permiten formular culturas y prácticas inclusivas²⁶ (Booth y Ainscow, 2000), las cuales son el objetivo de esta investigación, que posibiliten que todos logren aprender aquello que se considera significativo para sus propias vidas y para la comunidad en la que viven.

Asimismo, de acuerdo con el *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*, publicado por

²⁶ Para ahondar en el tema de prácticas inclusivas cf. Booth y Ainscow, 2000; también a L. Morales, en “Aulas inclusivas”, disponible en: www.aulaintercultural.org7IMG/pdf/o4.Aulas_inclusivas.pdf.

la UNESCO,²⁷ (documento utilizado por la Dirección de Educación Especial para orientar el trabajo conjunto con la escuela en atención a la diversidad), se asume que la educación inclusiva implica, en primer lugar, habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender -por igual- a todos los niños y niñas; y, en segundo lugar, desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, con o sin discapacidad, así como a todos aquellos sujetos que encuentran dificultades para aprender en las escuelas ordinarias.

Igualmente, el Proyecto de Educación Especial, Moriña (2004), Ainscow (1999) y a Parrilla (1998) coinciden en que las escuelas que se han dado a la tarea de atender a la diversidad, reconstruyendo su cultura, buscando alternativas, implicando a profesores padres y alumnos entienden que la diversidad en las aulas supone un enriquecimiento para todos (alumnos, profesores y escuela).

En este marco se entiende que la conciencia inclusiva reflexiona críticamente sobre su sentir con respecto a la diversidad, sobre su práctica pedagógica y sobre cómo se puede eliminar la barrera al aprendizaje de éste o aquel niño que camina con la idea de que todos los niños pueden aprender, que todos pueden recrearse en un aula con sus pares, que replantea sus valores y busca incrementar la calidad de la convivencia.

De acuerdo con las diferentes categorizaciones expuestas, la *inclusión de la diversidad* se ha convertido en un proceso emergente, producto de un movimiento que pretende eliminar las barreras que impiden la participación de determinadas personas o grupos, poniéndolos en desventaja sobre otras personas o grupos dominantes, mayoritarios o intolerantes. El término inclusión se opone al de exclusión; sin embargo, podemos encontrarlos ligados de modo indistinguible, como lo considera Edgar Morin (2002a), en diferentes ámbitos: laboral, sanitario, educativo o comunitario; y en cada uno va en contra de prácticas y discursos excluyentes, divisores.

²⁷ Este volumen es producto de un singular trabajo colaborativo internacional que posteriormente fue "cotejado y analizado por el Dr. Alan Dyson", y en sus etapas preliminares por la Dra. María Báez, (-) del Centro de Investigaciones de las Necesidades Especiales de la Universidad de Newcastle, en Inglaterra (UNESCO, 2004:12).

En lo que se refiere a la *escuela inclusiva*, desde el punto de vista educativo, según describe Ainscow (2001), es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Las escuelas eficaces son escuelas educativamente inclusivas. Esto queda demostrado no solamente en sus rendimientos, sino además en su carácter distintivo y en su disposición a ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que pueden haber experimentado previamente dificultades. Estas escuelas, prosigue el autor, no dan la inclusión por sentada; ellas hacen un seguimiento y evalúan constantemente el progreso de cada estudiante. Identifican a los alumnos que pueden encontrarse perdidos, que encuentran dificultades para seguir el ritmo, o que de alguna forma se sienten fuera de lo que la escuela pretende proporcionar.

Aquí, el profesor se transforma en generador, motivador y estimulador del aprendizaje y del apoyo; sin embargo, esto no puede hacerse sin un compromiso del educador. Su función consiste en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros. Por ello, es imposible que exista una inclusión total si algunos alumnos reciben pero nunca proporcionan el apoyo; todos podemos aprender de los otros y enseñarles.

Partiendo de que la educación es un derecho humano básico y fundamento de una sociedad justa, con la inclusión se pretende que todos los alumnos trabajen junto con sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades, al máximo nivel que les sea posible fomentando la participación de todos los alumnos. En algunos países, nos dicen Ainscow y Miles (2005), se considera la educación inclusiva como un enfoque para atender a alumnos con discapacidades dentro de entornos educativos generales. Sin embargo, desde el punto de vista internacional, se considera, cada vez más, como una reforma que responde a la diversidad entre todos los estudiantes. Esta formulación supone que el objetivo de la mejora de la escuela inclusiva es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación, que son una consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad.

Cap. 2. De la inclusión a las RS

En ella se considera que el maestro al motivar y fomentar la colaboración de los alumnos con sus propios compañeros posibilita el conocimiento de las habilidades de todos los miembros de una clase; prepara a los alumnos para compartir y aceptar la responsabilidad en el aprendizaje; asimismo, facilita el aprovechamiento de la diversidad de posibilidades de aprendizaje y enseñanza y los conduce a preocuparse por los demás.

De esta forma la educación inclusiva pretende que todos los alumnos se sientan acogidos y seguros, que se percaten del apoyo que se les da tanto en el plano educativo como en el social, que aprendan a respetar a los otros y a respetarse a sí mismos convencidos de que tienen y pueden ofrecer y recibir. En este tipo de escuela se fomenta la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad (Stainback y Stainback, 2004).

Es a partir de que este dispositivo²⁸ ha sido insertado en la escuela regular que se ha puesto en tela de juicio el actuar del maestro, quien en el discurso aprueba el valor de la diversidad, de la diferencia, pero en la práctica se conduce a través de prácticas prejuiciadas que no toman en cuenta las capacidades, intereses, y/o los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, con la consecuente anulación de la diversidad o provocando y/o manteniendo la desigualdad.

Por ello, en el ámbito educativo, la inclusión no se sustrae de la "educación general"; por el contrario, es una dimensión de ésta, es una oportunidad para avanzar hacia una nueva imagen de la escuela como comunidad social, educativa y de aprendizaje, con base en la participación de todos y cada uno de sus miembros: "es una posibilidad de construir un nuevo

²⁸ Entendemos por dispositivo una forma de ejercicio del poder, basado en Foucault, para quien es de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta o bien para bloquearlas o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. "El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero así mismo lo condicionan [..] Lo que tratamos de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no dicho..." (Foucault, 1984:130).

marco teórico sobre la respuesta educativa a las desigualdades [...]” (Parrilla, 2004:11-12).

En este orden de ideas y siguiendo a Jacobo, Adame y Ortiz (2006) la diversidad, la diferencia, puede convertirse en desigualdad en la medida en que las singularidades de los sujetos o de los grupos humanos, al interaccionar con determinadas condiciones y exigencias sociales (escolares o laborales), representen dificultades para alcanzar los objetivos propuestos. Por ello, todos los “diferentes” deben ser respetados y tratados como seres humanos diversos para impedir que sus diversidades pesen como factores de desigualdad pues ellas, se concurren para formar identidades diferentes que se concretizan en los individuos reales para formar rasgos específicos que los individualizan y distancian (Yuren y Romero, 2008).

Así, la inclusión conmina a pensar en la pluralidad, en la diversidad y en la multiplicidad no como algo peligroso o maléfico, prohibido y apartado, sino como un concepto de esencia relacional, es decir, no determinista de los sujetos o grupos.²⁹ Es pensar la alteridad desde el “nosotros y ellos” los “otros”; no sólo desde el “nosotros y ellos”.

En este sentido, la perspectiva metodológica que asume esta investigación, la *inclusión de la diversidad*, parte del enfoque crítico que realiza la permanente autocrítica de pensar las ideas y los criterios que determinan a la misma práctica inclusiva. El enfoque reflexiona acerca de las siguientes categorías: trabajo colaborativo e interdisciplinario; respeto a las diferencias; barreras al aprendizaje; tolerancia frente a la diversidad; complejidad; y la incertidumbre.

De este modo, la implicación fundamental para el campo de la educación será definir la práctica pedagógica como una actividad dialéctica de síntesis, donde debe promoverse simultáneamente tanto la autoeducación del alumno como la coordinación del conocimiento por parte del docente; es decir, se trabaja con base en el principio de cooperación y no en el de imposición, se pone el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza, y se le concede

²⁹ La presente reflexión se generó durante una serie de conversaciones en línea por medio de la Red de Inclusión de la UPN con Z. Jacobo.

mayor relevancia a la formación que a la información. En definitiva, se le “enseña” o, más bien, el alumno “aprende a aprender” (Bórquez, 2006:90).

Es por esto que sin duda, hablar de inclusión de la diversidad escolar es hablar de un proceso posible y plausible, siempre y cuando se reconozca que ella, es esencialmente paradójica “cuando determinamos la posición, indeterminamos el estado de movimiento. Si determinamos el estado de movimiento, indeterminamos la posición” (Ibáñez, 1994:5). En otras palabras, de la posición que asumamos ante la educación para todos, estaremos aceptándola o rechazándola.

Ahora bien, si aunamos a lo anterior una constante vigilancia en cuanto a: un trabajo colaborativo e interdisciplinario, el respeto a la diversidad y trabajamos en aras de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, en un ambiente de aceptación, no de tolerancia, dentro de este marco de complejidad e incertidumbre; por tanto, el camino hacia el logro de la inclusión de la diversidad escolar en el marco de una educación para todos puede ser posible.

2.2.1. Elementos de la práctica inclusiva

Las condiciones necesarias para que una institución educativa se considere incluyente, implican el conocimiento de la dinámica institucional y de los distintos factores que influyen en el desarrollo de sus prácticas. Por ello, en este apartado se analizan algunas acciones indispensables para propiciar opciones de trabajo que fomenten la inclusión de la diversidad escolar, vista como un “medio para mejorar la calidad de la educación para todos los educandos y no sólo para aquellos que tienen una discapacidad o necesidad educativa especial” (UNESCO 2004: 47).

Trabajo colaborativo e interdisciplinario

El equiparar oportunidades, reducir las barreras al aprendizaje, atender a la heterogeneidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos(as) requiere de un proceso estratégico para cada comunidad escolar; en la que se trabaje de manera colaborativa e interdisciplinaria para evitar etiquetar, separar, distinguir o discriminar.

En este sentido, la inclusión, dado que regula la igualdad y la equidad en la oferta educativa, tiene como prioridad establecer los fundamentos de una escuela abierta para todos, donde se tengan las mismas oportunidades de participación y aprendizaje aún dentro de la gama de diferencias entre los alumnos, docentes, familias y contextos; lo que requiere realizar un trabajo en equipo colaborativo por parte de los docentes, de ambos sistemas (regular-especial).

Por tanto, reconocer a la inclusión como proceso de transformación implica no sólo reconocer que existen estudiantes con características diversas, sino que sus estilos de aprendizaje, ritmos y diferencias individuales provocan que el docente proporcione diversidad de apoyos educativos desde los principios de accesibilidad y participación con equidad en las oportunidades de desarrollo de la sociedad, en un contexto determinado; por ello, se hace necesario que tanto administradores como docentes ofrezcan una respuesta educativa y social eficiente, que responda a las demandas de la sociedad; pero también es necesario tomar en cuenta la diversidad existente entre el propio profesorado, quien algunas veces “no siente acogida su diversidad en el marco del claustro y de la escuela a la que pertenece, o cuando, en definitiva, se le impone la adopción de un rol estándar como profesor, completamente al margen de sus características, intereses y aptitudes personales” (Puidellívol, 2005:22).

De esta forma la inclusión, considerada desde la perspectiva de Educación Especial³⁰ como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas, y que busca desarrollar escuelas capaces de satisfacer sus necesidades, es tan amplia en su concepción y alcance que no se piensa como una práctica metodológica o técnica que permita entender ciertos aspectos de un tema de una unidad didáctica, más bien se considera una filosofía educativa que implica una transformación mental y actitudinal hacia todos los estudiantes, tengan o no discapacidad. No es un concepto segregador, por el contrario, integra e incluye a todos y cada uno de los estudiantes.

³⁰ Proyecto de Educación Especial (2001-2006).

Así también, en los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal 2007-2008, emitidos por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, se define a la educación inclusiva como un principio fundamental y universal de la educación que permite enfrentar tres desafíos. Esto es: ofrecer una cobertura con equidad y calidad para los procesos educativos y los niveles de aprendizaje; evaluar la integración y funcionamiento del sistema educativo; y, a través de ella, garantizar la atención a la diversidad (Art. 120); asimismo, se establece trabajar de "manera colegiada con el docente de grado y personal de USAER [...] El director de la escuela coordinará a los docentes, equipos multidisciplinarios y de Educación Especial para garantizar la atención a la diversidad, con una visión de educación inclusiva".³¹

De estos artículos se infiere que ofrecer nuevas oportunidades a aquellos alumnos que han experimentado o "sufrido" dificultades (Ainscow, 2001) es una cuestión compleja, que plantea la necesidad de un trabajo colaborativo, colegiado, interdisciplinario, entre pares maestros, pues el abordaje aislado, en solitario, "no llega a buen puerto, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela" Graden y Bauer 2004:103).

En las recomendaciones de Graden y Bauer precitados, se establece que es fundamental crear equipos de ayuda al maestro o profesor orientados a facilitar apoyo a sus intervenciones. Y aunque en la práctica éstos procuran cooperar, sin embargo, terminan por convertirse en sesiones de "asesoría" de expertos que no garantizan la viabilidad de las ideas del equipo ni su implementación. Esta mala práctica se produce cuando el equipo se ve sometido a restricciones, cuando es presionado ante numerosos profesores, y cuando los miembros del mismo no están atentos o preparados para trabajar en colaboración. Por lo consiguiente, las recomendaciones no alcanzarán su objetivo a menos que los maestros accedan a colaborar en un proceso

³¹ Remitirse a los artículos 82 y 138 de las Disposiciones y Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal 2008-2009.

compartido de resolución de problemas, lo que permitirá que el proceso de aprendizaje entre maestros se convierta en un asunto enriquecedor para los alumnos.

De acuerdo con lo anterior, metodológicamente la inclusión requiere apoyar el aprendizaje del personal docente en los mismos términos en que se apoya a los alumnos, pues la colaboración no supone la presencia de un facilitador activo y un receptor pasivo, sino la participación activa de todos los implicados, así como la potenciación de los maestros. La interdisciplinariedad permite generar estrategias más efectivas, de modo que los maestros mantienen la responsabilidad práctica de la docencia ante sus clases y sus alumnos. Así aunque los colaboradores trabajan con ellos para dar alternativas, sin embargo, el maestro debe ser el más activo en lo que se refiere a la descripción del ambiente de la clase y a la selección de las adaptaciones más fáciles para conservar el ambiente natural de la misma (Stainback & Stainback, 2004:108).

Si bien es cierto que consideramos que plantearnos el tema de la inclusión excede el campo de lo educativo, también es cierto que tenemos que trabajar de manera interdisciplinaria, ya que como señala Frigerio:

...hemos sido objeto de políticas que han construido la marginalidad y la exclusión. Es algo que la escuela no quiere hacer ni fue su vocación: lo ha recibido como un desafío que tiene que responder. Y cuando decimos que ésta no fue la "vocación" de la escuela queremos significar que, en realidad, esta vocación fue compleja, ambigua y contradictoria. No fue necesariamente la de la igualdad: la escuela aunque se la planteó como sueño, no educó igual en el campo que en las ciudades, ni a los niños ni a las niñas, ni a los que tienen ciertas características [distintas] que el resto. Y en estos últimos tiempos, siguiendo ciertos discursos hegemónicos, la escuela está siendo empujada a provocar esa diferencia particular que es entender que la calidad puede ser para algunos, olvidando que cuando no es para todos no es calidad sino privilegio y que el correlato de esta calidad para algunos es la exclusión de muchos (1999:13).

Con esto Frigerio concluye en la importancia de la interdisciplinariedad como proceso complejo, pues "es una locura creer que se pueda conocer desde el punto de vista de la omnisciencia, desde un trono supremo a partir del cual se contemplaría el universo. No hay un lugar posible de omnisciencia" (Morin, 2002:433). De tal forma que la interdisciplinariedad articula, no modifica las

relaciones entre disciplinas, lo que conduciría a un cambio de orientación, de mirada, de presupuestos metodológicos y esto a la transformación de la práctica docente (Villaseñor, 2009), bajo un marco de respeto.

Respeto a la diversidad

El respeto a la diversidad, a las diferencias, es una cuestión sumamente importante sobre la que merece la pena que nos detengamos a pensar,

Por ello, hablar de respeto a la diversidad en el proceso educativo conlleva una carga axiológica, la cual se refiere a ser opositores de la categorización, discriminación y/o exclusión (Berruezo, 2006).³² Se prescribe como un derecho de todos los niños el adquirir un aprendizaje profundo (aproximación a la comprensión de la realidad que se vive) y de recibir, de acuerdo con Laorden, Prado y Rijo (2006), una educación acorde con sus necesidades de aprendizaje individuales, con los potenciales que manifiestan, entendidos como una cuestión de justicia y de igualdad.

Así, el respeto a la diversidad, en el marco de la inclusión, implica reconocer el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a valorar la existencia de la diversidad, no la homogeneidad. En palabras de Aguilar, “incluye las diferencias y excluye las desigualdades” (2000:54). En este sentido, se vislumbra como la alternativa para mejorar la escuela pues acoge a todos los niños con independencia de su naturaleza o grado de necesidad, aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad.

Lo anterior se logra, de acuerdo con Blanco (2005), al considerar que cada alumno tiene necesidades educativas y características propias, fruto de su procedencia social y cultural y de sus condiciones personales en cuanto a motivaciones, competencias e intereses, que mediatizan los procesos de aprendizaje haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

³² Se habla de exclusión cuando el sistema impide o dificulta la participación de determinadas personas (minorías étnicas, lingüísticas, geográficas o culturales, personas con discapacidad, personas con escasos recursos económicos, enfermos, mayores, mujeres, etc.) de y en los recursos (bienes y servicios) que la comunidad ofrece a sus miembros.

Por ello, hablar de respeto a la diversidad es contrario a la pedagogía, sobre la cual Carlos Skliar nos dice,

...que hospeda, que alberga; pero [es] una pedagogía a la cual no le importa quién es su huésped sino que se interesa por la propia estética del hospedar, del albergar. Una pedagogía que reúne, en el mismo tiempo, la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro. Que denuncia su generosidad y esconde su violencia de orden (2007:151-152).

El respeto a la diversidad según la Dirección de Educación Especial (SEP, 2003) es un elemento esencial en la escuela regular e indispensable para promover las expresiones culturales singulares. Contribuye a fortalecer el tejido social al enseñar a compartir las diferencias desde que el individuo cursa la educación básica. Miguel López Melero (2005b) coincide con este pensamiento y lo retoma como un referente positivo para transformar la escuela, el pensamiento de los maestros y la cultura escolar. Menciona que la diversidad no consiste en buscar el mejor modelo educativo individual sino englobarlos en la cultura de la inclusión, donde los procesos de enseñanza y de aprendizaje son simultáneos y dialécticos, con una actitud de profundo respeto (Echeita, 2004). En este orden de ideas, la escuela se dibuja como una institución abierta, que respeta la diversidad, con la capacidad de aprender nuevas estrategias para la resolución de problemas de manera cooperativa y solidaria; por ello, se considera que en la educación básica se aprende y responde considerando las particularidades y necesidades de cada alumno.

Jacobo, Adame y Ortiz, (2006), al referirse a la diversidad, a la diferencia, nos advierte del peligro de convertirse en desigualdad en la medida en que las singularidades de los sujetos, o de los grupos humanos, al interaccionar con determinadas condiciones y exigencias sociales (o escolares, o laborales) representen dificultades para alcanzar los objetivos propuestos. Por ello, todos los “diferentes” deben ser respetados y tratados como seres humanos diversos, impidiendo que sus diversidades pesen como factores de desigualdad, pues ellas concurren, en su conjunto a formar diversas y concretas identidades de cada persona, y forman rasgos específicos que individualizan a las personas.

López Melero (1997) menciona que diversidad hace referencia a la cualidad de la persona por la que “cada cual es como es y no como nos

gustaría que fuera". Este reconocimiento es precisamente lo que configura la diversidad humana, el respeto a la diferencia. La diferencia es la valoración de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones, ya sean de rechazo (antipatía) o de comprensión (simpatía). Es la consideración de la diversidad como valor. Si lo ponemos en términos de Ferrajoli, diremos que diferencia no es igualdad sino desigualdad; cuando para López Melero, desigualdad es establecer jerarquías entre las personas por criterios de poder social, político o económico. Es precisamente lo contrario de la igualdad.

Desde una perspectiva más abstracta la diversidad, así como la desigualdad, Alcudia, (2000), refiere que son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas. La diversidad es tan normal como la vida misma. Por ello, en el espacio escolar y siguiendo a según Benavent (2004), es necesario adoptar las medidas pedagógicas y aplicar las metodologías didácticas oportunas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos que pertenecen a las distintas minorías étnicas; que se encuentran en situaciones sociales, económicas y culturales desfavorecidas; que presenten dificultades de inserción escolar; graves dificultades de aprendizaje y convivencia; o tengan condiciones personales de sobredotación, discapacidades psíquicas, motoras o sensoriales, tanto permanentes como transitorias.

Tratándose de educación, la expresión se entenderá como el despliegue de estrategias pedagógicas que permitan, a ese *otro*, a esos *otros* inscritos en la escuela primaria, trabajar y aprender junto a sus compañeros a través de propuestas de aprendizaje, materiales, flexibilización y diversificación del currículo, de tal manera que se consideren las particularidades de cada uno, de cada *otro*. Como consecuencia, se eliminará lo que obstaculiza su acceso al currículo y se asegurarán aprendizajes de mayor calidad así como igualdad de oportunidades.

De esta forma, es concluyente el que incluir la diversidad significa empezar por reconocer al *otro*, al distinto, al diferente, al diverso a la pluralidad; a ese *otro* que buscamos respetar, considerar, aceptar; a ese otro, no como

una identidad deficiente con respecto a la mía, sino como a ese otro que posee algo que yo no tengo, que no soy. O como dice Lévinas (1991:12), el otro no es un ser que en relación a mí es de otro modo, sino que el otro es ser “de otro modo de ser”

Ahora bien, para argumentar con respeto a la diferencia, a la diversidad, en esta investigación se parte de la propuesta lévinasiana y nos referimos a la circunstancia del *otro*, de los sujetos (para el caso de la presente investigación; docentes y discentes) a ser singulares y diferentes (la diferencia describe sexo, raza, lengua, religión, distintas manifestaciones emocionales, biológicas, mentales, culturales), a ese *otro* al que llamamos diferente, aquellos que desequilibran y denuncian las dificultades en las relaciones pedagógicas, políticas, culturales, educativas.

Asimismo, partimos de la propuesta de Lévinas sobre el humanismo del *otro* hombre, del hombre que se responsabiliza y responde totalmente por el *otro*. Responsabilidad que asumimos en el momento que aceptamos “encargarnos del *otro*”. De aquí que no hay escapatoria: “desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él, su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago” (Lévinas, 1991:90). Estamos llamados a poner, responsablemente, a disposición del *otro*, todo aquello que le posibilite lograr destrezas, habilidades, saberes y actitudes para vivir en esta sociedad plural. Nos debemos al *otro* pues es el *otro* quien nos constituye, quien constituye mi yo.

Cabe aclarar aquí también que en esta investigación se considera el concepto de responsabilidad, igualmente tomado de Lévinas, en el sentido de: “estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad” (1991:89) de aquellos sujetos (docentes-discentes) siempre condicionados a circunstancias históricas, políticas, culturales, etc. Se pensará al *otro* “de otro modo” (Lévinas, 2000:26), en su carácter de excepcionalidad y no de su diferencia; como expresión de la abundancia, de la riqueza del ser humano. Excepcionalidad que permite dimensionar al *otro* como expresión de las múltiples manifestaciones del ser humano que, lejos de “obstruir”, enriquece el ámbito escolar. De este modo, empezar por el reconocimiento del *otro* implica la

aceptación, el diálogo; donde la comunicación es el único reducto que se opone a la soledad y al aislamiento.

Barreras al aprendizaje y la participación

Este concepto hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de un gran número de niños(as).

Al respecto, según la UNESCO el sistema educativo tradicional genera “barreras al aprendizaje debido a currículos mal diseñados, maestros poco capacitados, medios de instrucción inapropiados, edificaciones inaccesibles, etc.” (UNESCO, 2004:12). Para evitar lo anterior, según el modelo de inclusión, y siguiendo a Blanco (2005), para evitar lo anterior se requiere de flexibilidad y diversificación del currículo. De esta forma, todos los alumnos con dificultades trabajan junto a sus compañeros en el desarrollo -al máximo, que les sea posible- de sus capacidades, por medio de propuestas de aprendizaje distintas, horarios, materiales, desarrollando actitudes de respeto, valorando las diferencias, aprendiendo a vivir juntos y, con ello, trabajando en la construcción de sociedades más justas, democráticas, menos fragmentadas y discriminadoras.

Pero no todas las barreras al aprendizaje son o pueden ser imputadas a la educación, aunque cotidianamente reproducen tendencias a la exclusión (UNESCO, 2003). En este punto coinciden Booth y Ainscow (2000),³³ al señalar que las barreras, al igual que los recursos, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales, debido a que las barreras aparecen en la interacción entre los estudiantes, en su contexto, entre las personas, en las políticas, en las instituciones, entre las culturas y en las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

³³ Los autores desarrollaron en Gran Bretaña un material que sirve de apoyo para el contexto mexicano. Se titula *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela*. Traducido al español por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO/Santiago). En él los autores recomiendan que se adapte y modifique de acuerdo con las circunstancias de cada país.

Los autores mencionados ligan la inclusión a cualquier tipo de discriminación y exclusión, ya que la mayoría carecen de igualdad de oportunidades educativas, y al no recibir una educación adecuada a sus necesidades y características personales; los más afectados terminan siendo los alumnos con discapacidad, niños pertenecientes a pueblos originarios o afro descendientes, niños portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas, entre otros. Entonces, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras del aprendizaje para maximizar los recursos a través de un análisis de la situación de cada institución, ante lo que es imperativo apelar en cuanto a la participación de las familias y del conjunto de la sociedad.

Como fenómeno pedagógico, la escuela abierta a la *inclusión de la diversidad* (Booth y Ainscow, 2000 y Berruzo, 2006), minimiza o elimina las barreras para aprender y participar sobre lo que experimentan los alumnos.³⁴ Así, al valorar y respetar las diferencias, las considera como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y no como un obstáculo. En ella se toma en cuenta, a partir de una orientación social, que las dificultades educativas no pueden explicarse -sólo- en términos de deficiencia del alumno. Una escuela inclusiva reconoce las diferentes necesidades de sus alumnos(as) y responde a ellas, se adapta a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños(as) y garantiza una enseñanza de calidad a través de un programa de estudio apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades (UNESCO, 1994, Declaración, p. ix; en Vázquez, 2005).

Para López Melero (1995:65), quien habla de escuela multicultural, sin exclusiones, considera que una institución de esta naturaleza se "prepara para el cambio social, se desarrollan actitudes y se generan cambios significativos entre las personas". Este autor elaboró un proyecto escolar comprensivo desde la diversidad, donde "El Epicentro del Proyecto es la Diversidad y no la Normalidad", de acuerdo con el cual se necesita:

- Un currículo comprensivo, único, amplio y diverso. Un currículo alternativo, no tan cargado académicamente, que permita el

³⁴ Implica tener voz y ser aceptado por lo que se es.

autoaprendizaje para la resolución de problemas reales de la vida cotidiana del alumno.

- Una reprofesionalización de los enseñantes que caminen de la reflexión a la emancipación. Es necesaria una formación inicial y un perfeccionamiento del profesorado que no está preparado sino para la homogeneidad.
- Una nueva estructura organizativa que opte abiertamente por la interacción y la heterogeneidad y en la que los órganos de dirección, las jefaturas y los documentos programáticos del centro estén calados de una filosofía que implica una nueva forma de trabajar en el aula y en la escuela, que habla de procesos de mediación, de enfoques socioconstructivistas, pero sobre todo habla de trabajo cooperativo y solidario y de aulas heterogéneas.
- Un nuevo estilo de enseñanza, que abandone las viejas prácticas de profesores dueños y señores de ese sacrosanto lugar que es el aula y se implique por el trabajo solidario y en equipo, que investigue, que comparta, que sea cooperativo. "Se trata de buscar nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, nuevos modos de interacción heterogéneos, nuevos servicios de apoyo y con otras funciones en la escuela, un nuevo modo de ser profesional de la enseñanza".
- La participación de la familia y de la comunidad; así como recursos y apoyo en el proceso de educación para la diversidad para así proyectar a la sociedad la idea de escuela al servicio de la colectividad (1995:65).

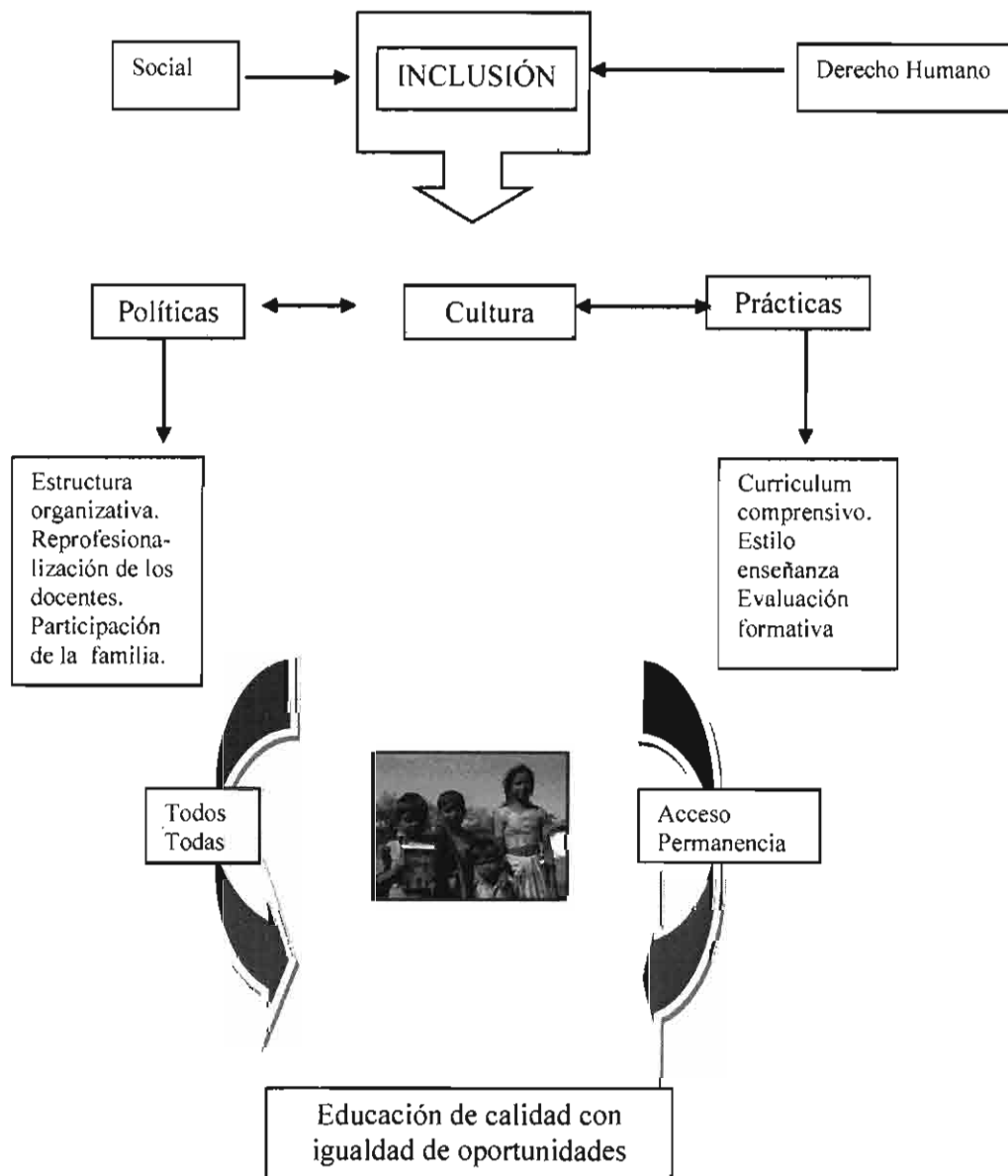
En este sentido, López Melero y Aguilar coinciden, es decir, con respecto al compromiso que debe existir por parte de la comunidad para apoyar el proceso educativo.

- Quiero acentuar esta idea de servicios a la comunidad porque la educación no es un problema que afecte exclusivamente a la institución escolar, sino que compromete a toda la sociedad. Es desde aquí, desde donde hay que responder a los problemas locales y no sólo a los específicos del ámbito escolar, sino a los problemas de toda la población (Aguilar, 2000:60-61).

Así, bajo la mirada de los Lineamientos señalados, es necesario identificar las barreras que impiden la igualdad y/o satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Estas necesidades son identificadas en un conjunto de actitudes y valores, así como de conocimientos y habilidades pedagógicas. Por ello, se considera que el foco de atención es la escuela en general y el aula en particular. De aquí la recomendación por parte de la UNESCO (2004) para la unificación de la educación especial y la regular para

generar una única estructura administrativa a fin de facilitar el desarrollo de proyectos inclusivos.

**DIAGRAMA 1
LA INCLUSIÓN**



Fuente: Elaboración propia con base en UNESCO, 2004.

Si lo anterior se lee a través de la Educación Especial, diremos que el paso de una educación especial integradora, a una educación básica inclusiva es mucho más que la pura sensibilización o buena voluntad; implica el despertar

de una conciencia colectiva de aceptación de la diversidad, que fomente nuevas prácticas en la relación educativa y permita a las instituciones adecuar su organización a las políticas, infraestructura, metodología, evaluación y currículo de la inclusión para ofrecer una educación equitativa.

En síntesis, una escuela inclusiva analiza su situación, identifica las barreras y oportunidades, establece un conjunto de valores y actitudes compartidos; los cuales plasma en su proyecto escolar, en su plan anual, en los programas de aula, replantea las formas de organización y estilos de enseñanza de los principios que guían el proceso. Y, debido a que en ella se conocen las características de los alumnos, se establece un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, el cual reconoce, fomenta y aprovecha al máximo los talentos de todos y cada uno de los alumnos.

Sin embargo, de acuerdo con los datos de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE)³⁵, publicados por Avilés (2006b), el 72% de los maestros de las USAER afirman que la SEP no provee los recursos y servicios necesarios para llevar a cabo este proceso; el 65.43% dice no tener herramientas para atender todas las discapacidades; el 72.84% manifiestan que su plantel no tiene la infraestructura que favorezca el acceso físico de los niños que presentan una necesidad de esta índole; y el 46.15% indican que no existe coordinación entre los centros educativos y las instituciones que atienden la integración de los niños. Lo anterior nos lleva a reflexionar que si es un problema de recursos, será prácticamente imposible que los niños que enfrentan “barreras para el aprendizaje y la participación” reciban una enseñanza digna.

A pesar de que las directrices internacionales sobre inclusión contienen elementos de gran interés para México, no obstante, su alcance depende de la realidad social del país, además para que su aplicación sea eficiente, es necesario generar motivación, compromiso y acción para la transformación de la sociedad. En primer lugar, se debe evitar la demagogia para que convivan y aprendan los alumnos(as) de distintas condiciones sociales, culturas,

³⁵ Cabe recordar que la integración refiere atención a los sujetos con N.E.E. con o sin discapacidad y que inclusión remite a la satisfacción de las necesidades escolares de todos los niños.

capacidades, habilidades e intereses, etiquetados o no como N.E.E. con o sin discapacidad. En ese sentido, José María Fernández (2005-2006) expresa que “una educación de orientación inclusiva pretende disminuir todas las barreras al aprendizaje y a la participación, independientemente de quién las experimenta y dónde se encuentren estas barreras, en las culturas, políticas y prácticas de una escuela”.

De esta forma, nos encontramos ante un objeto de estudio polisémico conformado por una multidimensionalidad constitutiva de origen, que requiere dirigir acciones interdisciplinarias³⁶ que eliminen las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos(as) en las actividades educativas. En el contexto educativo mexicano el término se utiliza como Educación Inclusiva, y refiere a una filosofía y guía pedagógica entre niveles y modalidades educativas (SEP, 2003) que formula cambios en la concepción de la enseñanza y en las prácticas pedagógicas realizadas en la escuela para que todos los niños³⁷ sean beneficiados. Propone la disminución de las barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales se fomentan por las diferencias, características personales y contextos distintos bajo los que cada niño es educado.

Este objeto de estudio requiere un trabajo de mucha complejidad que pone en juego básicamente la decisión y la voluntad no sólo del maestro sino de la institución. En este sentido, Graciela Frigeiro (1994: 24), considera que la posición del maestro es fundamental pero si la institución no lo acompaña, “en las implicaciones prácticas, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, de atender la diversidad del alumnado en el aula común” (UNESCO, 2004:51) es de una aridez o de un nivel de dificultad muy concentrado. Por ello, a partir del hecho de que se trata de una labor institucional, es la institución quien tiene que estar trabajando para avanzar hacia enfoques inclusivos; sin la ilusión del idilio, sin la idea de que esto se puede hacer maravillosamente y sin conflicto,

³⁶ La interdisciplina, en esta investigación, supone la articulación y colaboración de varias disciplinas para el estudio de problemas complejos, para producir mayores soluciones; por tanto, está asociada a procesos de investigación e innovación y nos permite ver de un nuevo modo la realidad.

³⁷ Al mencionar “todos los niños” se hará alusión, también a los sujetos etiquetados con necesidades educativas especiales, discapacidad o capacidad sobresaliente.

no existe una institución sin conflicto-con inclusión o sin ella. No hay institución sin ambigüedad sin tensión.

Aceptación frente a la diversidad

Hablar de aceptación³⁸ en el ámbito de la inclusión, nos remite a una actitud atenta, activa y respetuosa de reconocimiento de los derechos, y de las características diversas de una persona, derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos, así como de las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas sensoriales, motoras, y del rol sexual de los sujetos. Es el reconocimiento del *Otro* como diferente, pero con iguales derechos y deberes.

En la misma línea podemos retomar las palabras de Benedetto Sarraceno, quien la postula como una forma de aceptación que se ejerce:

Con menos énfasis sobre la buena voluntad de los individuos y mucho más sobre la afirmación de derechos substanciales protegidos por las colectividades y por sus organizaciones públicas [...] tolerancia que no está basada en la noble voluntad de una minoría, iluminada sino en la capacidad de organización de los recursos y de las instituciones que existen en una comunidad [...] la tolerancia como ética del respeto, de la igualdad de los seres humanos que se transforma en ética del acceso a las oportunidades materiales y afectivas de que una comunidad dispone (Sarraceno, 2009:15-16).

Así también, el hablar de aceptación, no tolerancia, remite a un docente que necesariamente es también diverso, que se nutre de la Pedagogía y de la Psicología para aplicar metodologías que permitan dar cuenta de la heterogeneidad con que se conforman los grupos de educandos y educadores. En este sentido puede ser fácil hablar de inclusión y enunciar las palabras en términos de discursos pero construir la práctica es otra historia porque exige poner la cabeza y el cuerpo, no solamente la charlatanería (Frigerio, 1999).

Así, una *escuela inclusiva*, acepta las diferencias brindando la

...posibilidad de conservar o de constituir un lazo de filiación en el campo de lo social, pertenecer, estar incluido, formar parte de la institución educativa implica para muchos de los chicos la única posibilidad que tienen de poder establecer un vínculo que los sujete al campo de lo social, que les permita devenir ciudadanos y poder, en el campo de la ciudadanía, reclamar por más justicia (Frigerio, 1999: 17).

³⁸ Remitirse a la Declaración de Principios sobre la tolerancia de la UNESCO firmada el 16 de noviembre de 1995.

La inclusión dejará de ser tal si a todos se les da las mismas oportunidades, si algunos alumnos reciben el apoyo pero nunca lo proporcionan, todos podemos aprender de los otros y enseñarles; si se deja de lado la cuestión de qué hacer con los que se encuentran en una situación de diferencia respecto de otros que gozan de todos los beneficios. De tal modo que la motivación que el maestro promueve entre sus alumnos para que el conocimiento se posibilite a través de sus mismos compañeros permite que las habilidades de cada miembro sean compartidas y aceptadas como elementos en el aprendizaje. De la misma manera, facilita el aprovechamiento de la diversidad de posibilidades de aprendizaje, además de conducir a la reproducción de la conciencia colectiva. Con ello se pretende que todos y cada uno de los alumnos se sientan acogidos y seguros, que se percaten del apoyo que se les da tanto en el plano educativo como en el social, que aprendan a respetar a los otros y a respetarse a sí mismos, convencidos de que tienen y pueden ofrecer y recibir.

De esta forma, una escuela que acepta la inclusión fomenta la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad (Stainback y Stainback, 2004). De aquí la importancia de estudiar la inclusión bajo el lente de las representaciones sociales. Ellas son instrumento para comprender al *otro*, para saber cómo conducirnos ante él, e incluso para asignarle un lugar en la sociedad (Jodelet, 1985:472). Son una manera de pensar e interpretar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y correlativamente la "actividad mental desplegada por los individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones o acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen". (Jodelet, 1985: 473)

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que la inclusión es atención a la diversidad escolar e implica respetar las diferencias así como los valores culturales, raza, sexo y edad que cada *otro*: sujeto- alumno posee. Asimismo, inclusión implica que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aumentar sus conocimientos, aprendiendo de las contribuciones que al proceso Enseñanza y Aprendizaje proporcionan cada uno de los integrantes del grupo al que pertenece. Esto en un marco de colaboración, trabajo en equipo, de apoyo en cuanto a recursos y estrategias, para una mejor atención a las

necesidades de todos y cada uno de los niños, en una cultura de diálogo permanente por parte de los actores educativos.

Todo lo anterior nos conduce a pensar que una escuela está preparada para incluir a todo niño, cuando considera la condición básica del ser humano: la diversidad.

Complejidad e incertidumbre

Debido al carácter complejo de la inclusión, el propósito de “educación para todos” permite ver la magnitud del desafío al que nos enfrentamos:

Todos los niños/as y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños/as. Es por ello, que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños/as y jóvenes” (Lindqvist, 1994:1).

En esta perspectiva, la idea de complejidad implica un estado donde “estará siempre presente la dificultad” (Morín, 2002:421), y la diversidad tanto en alumnos como en docentes; por lo mismo, no podemos trabajar en solitario.

Como menciona el filósofo de Kaunas, Emmanuel Lévinas, no es sencillo trabajar en conjunto, pues no estamos sólo yo y el *otro* sino que también existe un tercero por el que se condicionan las leyes y se instaura la justicia. En esto coincidimos también con el filósofo francés Edgar Morin (2002:422) cuando dice “nada está realmente aislado en el Universo y todo está en relación”. Y es en esta relación que también está lo que llama el filósofo lituano-judío (francés por elección), Lévinas, la “presencia del tercero al lado del otro, los que condicionan las leyes e instauran la justicia” (1991:84). En este sentido, lo importante será crear condiciones para planear, construir interdisciplinariamente propuestas pedagógicas flexibles que se adecuen a la diversidad, que involucren, que permitan la participación de todos. No que aisle a éste o a aquel niño o maestro; más bien que se asuma una posición ante la inclusión desde la cual responder a las demandas de los educandos en lo cognitivo, personal y social.

En síntesis, la inclusión es un proceso que se da en una relación dialéctica entre el sujeto y su entorno social, ambos dinámicos y cambiantes;

por lo tanto, depende de las características individuales, áreas afectadas, necesidades e intereses, así como del grado de exigencias del medio, las demandas familiares y de las frustraciones o expectativas que de algún modo marcan todas las formas de vida. La inclusión se desarrolla así en una escuela que acoge a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Incluidos los etiquetados como niños discapacitados, bien dotados, que viven en la calle, que trabajan, provienen de poblaciones remotas, nómadas, de minorías lingüísticas étnicas o culturales, así como niños de otros RS grupos o de zonas desfavorecidas y marginadas.

Ante tal expectativa, el trascender la educación tradicional hacia una inclusiva requiere, por tanto, de un proceso de asimilación y transferencia, por un lado, para adaptar e integrar "como si le fuera propia una cultura que le es ajena, hasta fundirse con ella homogéneamente"; y permitir, por el otro, que los deseos inconscientes se actualicen en esta nueva relación.

Es una realidad ineludible que numerosos niños experimentan dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización; pero por tal motivo es necesario desarrollar una pedagogía centrada en el niño, comprendiendo, desde la alteridad, las diferencias. De esta manera, se respalda el aprendizaje al responder a la "diversidad de características y necesidades del alumnado, al mismo tiempo que se asume la responsabilidad por los resultados del aprendizaje de todos y cada uno de ellos" (Echeita y Duk, 2008:8); al mismo tiempo también que se reflexiona en la relación con el otro, que soy yo mismo, con el objetivo de evitar consignas al estilo de: lo que "sirve a uno sirve para todos". Así la visión integracionista se elude para no caer en el modelo segregador y etiquetador que crea programas globales generalizados para que los docentes los adapten a las necesidades educativas de cada estudiante.

Entonces, cuando hablamos de *diversidad* nos referimos a la circunstancia de los sujetos, a ser singulares y diferentes (la diferencia describe: sexo, raza, lengua, religión, distintas manifestaciones emocionales, biológicas, mentales, culturales). Así, tratándose de educación la expresión se entenderá como el ofrecimiento de las condiciones necesarias para que el

alumno realmente pueda interactuar y participar de las actividades escolares. Ello implica un despliegue de estrategias pedagógicas que permitan al otro -léase todos y cada uno de los niños inscritos en la escuela básica primaria- gozar de una relación (docente-discente) ética, basada en la responsabilidad, en el respeto a su esencialidad, en su excepcionalidad. De esta forma, partiendo de los propósitos para la educación primaria (SEP, 2008), y diferenciando lo que es básico y universal de lo necesario, en función de la diversidad existente en el aula, al alumno se le permite adquirir habilidades para responsabilizarse de su propio aprendizaje, que trabaje en la construcción de una imagen positiva de sí mismo, aumente su interés por aprender placenteramente, y que sea sensible, participativo y respetuoso de los demás.

Este dispositivo obliga a pensar, interpelar, analizar la situación retomando elementos teóricos de dos enfoques: primero, el de *educación inclusiva* o educación para todos, el cual se sustenta en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (Jomtien, 1990), divulgada en la Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) y reafirmada en Dakar (2000); y, segundo, el de la teoría de las representaciones sociales.

Éste es un tema fundamental en el análisis de la inclusión, ya que se aborda desde la posición de sujetos incluidos-excluidos, incluyentes-excluyentes en el contexto escolar y áulico. Se sustenta en el conocimiento acerca de cómo los maestros, directivos o líderes pedagógicos, desde la alteridad y las representaciones se vinculan, enfrentan e interpretan a la *inclusión de la diversidad*, de la diferencia que no se trata de matarla, devorarla o seducirla, ni de enfrentarla o rivalizar con ella (Baudrillard y Guillaume, 2000:113), se trata de incluirla, de respetarla, valorarla.

De esta manera, se abordará cómo es que el vínculo generado por una percepción, al interactuar cotidianamente con la diversidad-alteridad, influye en sus prácticas de inclusión o exclusión en la diversidad escolar. Asimismo, se busca identificar qué efectos generan los discursos inclusivos sobre ellos, con el objetivo de encontrar cómo éste 'decir' se vincula con el 'hacer', para hacer la diferencia, al interior de las escuelas.

Por lo anteriormente expuesto, se consideró abordar el objeto de estudio desde la perspectiva de las representaciones sociales (RS), considerando que establecer las RS que sobre la *inclusión de la diversidad* han interiorizado los maestros de primaria permitirá identificar desde su subjetividad y sus propios referentes simbólicos, el proceso y las prácticas mediante los cuales han construido su visión, de la inclusión de la diferencia, así como la influencia de ella en la práctica educativa escolar.

Es por ello que la tesis que se sostiene en esta investigación es que si describimos y valoramos la manera en que en el campo de la educación se hace uso, se apropian y piensan la inclusión de la diversidad escolar, es probable contribuir a entenderla y quizá a modificar esos esquemas de conocimiento que se constituyen en los verdaderos soportes o pilares de las acciones de los educadores.

Intentar entender las razones, orígenes de las acciones y reacciones de los actores educativos con respecto a la inclusión de la diversidad, nos lleva a reflexionar sobre la importancia de conocer la imagen que este grupo se ha formado acerca del objeto de estudio ya que ésta "orienta sin duda las relaciones que se establecen entre ellos" (Ibáñez, 1994:192).

2.3. Las Representaciones Sociales

El interés por abordar el objeto de estudio desde la perspectiva de las Representaciones Sociales parte del supuesto de que éstas son guía de acción y marco de lectura de la realidad. Son significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales. Expresan las informaciones, los comentarios, las conversaciones que mantenemos, las relaciones que establecemos, circulan en el espacio público e inciden con fuerza en la elaboración de la realidad social, la cual se construye en interrelación con los otros generando versiones compartidas de dicha realidad e interpretaciones similares de los acontecimientos (Ibáñez, 1994:155).

En este sentido, pensamos que la teoría de las representaciones sociales, base para poder abordar el objeto de estudio, hace posible abordar las lógicas de aprehensión, las formas de entender y vivir las concepciones y

prácticas en el campo educativo, y el modo en que se representan, se producen y reproducen en la inclusión de la diversidad.

Por ello en este apartado explicamos aspectos relacionados con el estudio de las representaciones sociales como una forma de conocimiento social. Con este fin se ha estructurado el contenido en ejes: en el primero, exponemos cómo nacen y en qué consisten; el segundo muestra cómo se forman y cuáles son las funciones que desempeñan, así como los ejes en torno a los cuales se estructuran las dimensiones de una representación social: actitud, información y campo de representación o imagen; y, en el último las técnicas que algunos autores han utilizado para su estudio.

2.3.1. El constructo: su nacimiento³⁹

En 1961, Serge Moscovici publicó su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* en la que define el concepto de representación social. Tras diez años de investigaciones empíricas y de elaboraciones teóricas. La aportación del autor fue recibida con recelo dentro de la comunidad científica por lo que es hasta la década de los setenta, que se abrió un nuevo periodo en la historia de la teoría de las representaciones sociales.

Ibáñez (1994) señala que el concepto de representaciones sociales tampoco tuvo éxito en el campo de la sociología, a pesar de haber hecho su aparición en éste mucho antes de que Moscovici lo introdujera en el campo de la psicología social. También, entre las raíces de la teoría que abordamos está el concepto elaborado por el sociólogo Émile Durkheim: “representaciones colectivas”. Aunque cabe aclarar que si bien es cierto que Durkheim no fue el primero en señalar el factor social como determinante del pensamiento y acción del hombre, es indiscutible que sentó las bases para una concepción de la mente humana como un producto de la historia y la cultura. Por ello, Moscovici reconoce estas ideas como uno de los precedentes más significativos de su propuesta.

Para Émile Durkheim, el concepto de representaciones colectivas, arriba mencionado, condensa las formas de pensamiento que dominan en una

³⁹ Remitirse a las obras de Moscovici, 1979; Ibáñez, 1994; Mora, 2001; y Arbesú *et al.*, 2008:241-278.

sociedad y que se esparcen en todos sus integrantes...el individuo se constituye en persona a través de la incorporación de este pensamiento colectivo, formado por normas, valores, creencias. Este autor considera que cada persona, está formada por dos seres estrechamente vinculados: por un lado, el individuo como ser único y distinto al resto de sus semejantes; por el otro, el ser social, aquel que ha integrado los conocimientos acumulados colectivamente, como son las creencias, la moral, las tradiciones nacionales o profesionales, en otros términos: el ser individual y el ser social (Gutiérrez y Piña, 2008:18).

Y, aunque el concepto explicaba la relación entre el individuo y la sociedad, también requería aún un enorme trabajo de elaboración para ser realmente fecundo. Si bien la sociología no emprendió explícitamente este trabajo, produjo una enorme cantidad de conocimientos que aportaron materiales para entender sus funciones, sus mecanismos o sus modos de elaboración. Ejemplo de ello es la obra de Berger y Luckmann (2008) y toda la corriente del *interaccionismo simbólico* que se dedicó al estudio de los procesos mediante los cuales se negocian las significaciones atribuidas a los fenómenos sociales (Ibáñez, 1994:169).

Así, a pesar de toda la construcción de conocimiento, se carecía de un principio unificador que permitiera integrar en una misma perspectiva la explicación del origen y la naturaleza del pensamiento social. En este sentido, Moscovici (1961) rescata el concepto representación colectiva, lo cambia y lo enriquece, para explicar el paso del conocimiento científico al conocimiento de sentido común que se convirtió en una teoría útil para abordar los fenómenos sociales: la representación social.

Por eso hoy en día, a partir de los presupuestos de Moscovici; en Europa y otras partes del mundo, se habla de la teoría de las representaciones sociales que agrupa a un numeroso grupo de investigadores que han realizado trabajos destinados a discutir tal o cual aspecto de las representaciones sociales. Así, podemos mencionar como exponentes en Europa a: Denise Jodelet, Jean-Claude Abric. En América Latina se han realizado trabajos con temáticas como política, medios de comunicación, identidad, inteligencia, salud,

educación entre otros⁴⁰. Entre los autores podemos mencionar a María Auxiliadora Banchs en Venezuela, Angela Arruda en Brasil, a Juan Manuel Piña, María Isabel Arbesú, Guadalupe Villegas, Alfredo Guerrero, Silvia Gutiérrez por mencionar algunos investigadores en México⁴¹.

Las representaciones sociales, son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Moscovici (1985:682) hace hincapié en la necesidad de acercarse al pensamiento de *sentido común*, pues en éste se forman "las imágenes y los lazos mentales que sirven como herramientas para el aprendizaje". El autor establece una distinción muy clara entre dos formas distintas de sentido común. La primera, epistemología popular, espontánea y surgida de la tradición, la segunda, epistemología científica, como la incorporación del discurso científico, transformado para su uso en la vida diaria.

El autor de la teoría de las RS señala que el hombre posee la capacidad de "re presentar un ser, una cualidad, a la conciencia, es decir, las presenta una vez más, las actualiza a pesar de su ausencia y aun de su no existencia eventual...es reconstituirlo, retocarlo, cambiarle el texto" (Moscovici 1979: 38-39). Esto permite entrever que la representación es un proceso cognitivo que implica imagen, significado y que entre éstos hay un proceso de construcción que implica una relación. En este sentido, Jodelet al definir una representación social menciona que "no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación" (1985:475). De lo anterior infiere que es la relación lo que permite la construcción de las representaciones sociales.

La complejidad del fenómeno, hace difícil atraparlo en un concepto. El propio Moscovici ha dicho que "Si bien la realidad de las representaciones sociales es nada fácil captar, el concepto no lo es" (1979: 27). Él, las define como:

⁴⁰ Para un panorama bibliográfico consultar a Gutiérrez (2007) "Las representaciones sociales. Panorama bibliográfico" en la Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política No 19, UAM, Xochimilco, México, pp. 315-340.

⁴¹ Para distintas perspectivas de investigación educativa en México remitirse a Piña y Cuevas (2004) "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. Perfiles Educativos 102 Vol. XXVI · 105-106, pp. 103-124.

...modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... 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 en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (1979:17-18).

Moscovici logró re-colocar -aunque no fue el único-⁴² al sujeto y sus ideas, al conocimiento 'espontáneo', 'ingenuo', al cual habitualmente se le denomina *conocimiento de sentido común* o pensamiento natural -por oposición al pensamiento científico (Jodelet 1985). El rubricador de la obra *La psychanalyse, son image et son public*, estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social, y a partir de sus elaboraciones propuso una teoría cuyo objeto de estudio es el conocimiento del sentido común enfocado desde una doble vía: desde su producción en el plano social e intelectual y como forma de construcción social de la realidad (Araya, 2002).

En otro momento Moscovici (1987) afirma que éstas no son solo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. Son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad, y son determinadas por las personas a través de sus interacciones. La representación social se construye a partir de un conjunto de valores atribuidos a una imagen, la cual se organiza formando una estructura conceptual que orienta a las normas y reglas que rigen las acciones de los integrantes de una comunidad y que, además, les garantiza su permanencia y aceptación en la misma. Por lo tanto, cuando hablamos de representaciones, en principio asumimos que todas ellas son sociales, en tanto se constituyen en el proceso de interrelación humana, entre hombres y mujeres que interactúan física y simbólicamente. No hay por tanto una representación en solitario, individual; ellas se encuentran mediadas, constituidas por los otros, en interrelación.

Jodelet, una de las más destacadas seguidoras de Moscovici, define a las representaciones sociales como "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

⁴² Para una reflexión teórica sobre el sentido común referirse a Berger y Luckmann (2008).

las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver" (1985:472).

Para resaltar la importancia que tienen los diferentes tipos de relaciones sociales en términos del tipo de representaciones que generan, Moscovici identifica tres formas en que las representaciones pueden ser sociales, en función de las relaciones entre los miembros del grupo:

1.- Las representaciones pueden ser compartidas por todos los miembros de un grupo altamente estructurado -un partido, una nación- sin que hayan sido producidas por el grupo. Estas representaciones *hegemónicas* prevalecen implícitamente en toda práctica simbólica o afectiva. Parecen ser uniformes y coercitivas. Reflejan la homogeneidad que Durkheim tenía en mente cuando llamó esas representaciones como representaciones colectivas.

2.- Otras representaciones son producto de la circulación de conocimientos e ideas pertenecientes a subgrupos que están más o menos en contacto. Cada subgrupo crea su propia versión y la comparte con los otros. Estas son representaciones *emancipadas*, con cierto grado de autonomía (...) y resultan de compartir e intercambiar un conjunto de interpretaciones y símbolos. Son sociales en virtud de la división de funciones y de la información que se reúne y combina a través de ellas.

3.- Por último hay representaciones generadas en el curso de conflictos sociales, controversias sociales, y la sociedad como un todo no las comparte. Ellas están determinadas por relaciones antagónicas entre sus miembros e intentan ser mutuamente excluyentes. Estas representaciones *polémicas*, deben verse en el contexto de oposiciones o luchas entre grupos y con frecuencia se expresan en términos de un interlocutor imaginario (Banchs, 1999:5).

Las representaciones sociales permiten interpretar las experiencias propias y de los otros guiando las interacciones, de tal modo que pueden considerarse como la versión contemporánea del sentido común (Moscovici, 1987). Esta relación dialéctica entre interpretaciones y actos, entre individuos y contextos sociales, hace que el estudio de las representaciones sociales sea de gran utilidad en la investigación de problemáticas comunitarias, ya que permite comprender cogniciones y sistemas explicativos que median en las interacciones de determinados grupos.

Jodelet (1985) en "Representación social, fenómenos, concepto y teoría" señala en principio que el acto de representar constituye el nivel elemental para abordar la representación social. Este es un acto de pensamiento, por medio

del cual un sujeto se relaciona con un objeto. Entonces, cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, ello porque tienen una representación social de ese objeto.

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 en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, 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 representación social, es la elaboración de un objeto social por una comunidad, cuestiones que queremos resaltar porque más adelante ayudan 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, estudiar las RS es aproximarnos a la "visión del mundo que las personas o grupos tienen", pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. Nos permite entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994).

2.3.2. Los procesos de construcción de las representaciones sociales

Las representaciones sociales permiten interpretar lo que nos sucede, y dar sentido a lo inesperado. Son categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y las personas con quienes tenemos algo que ver, permitiendo diseñar la actuación cotidiana. Y como menciona Jodelet, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de la vida social, las representaciones sociales son todo esto junto (1985:472).

Las representaciones sociales albergan un conjunto de ideas y conocimientos -no formales, de sentido común-⁴³ socialmente elaborados y compartidos a partir de los cuales las personas comprenden, interpretan y actúan en la realidad en un proceso dinámico, que da la oportunidad de comprender al *otro*, de saber cómo conducirse ante él y asignarle un lugar. Las representaciones sociales pueden modificarse para producir nuevos comportamientos y nuevas relaciones con el objeto de representación. Asimismo, permiten entender y comunicar la realidad y son determinadas por los sujetos sociales a través de sus interacciones (Farr, 1985:503).

Buscando explicar la forma en que lo social transforma un conocimiento en representación y cómo ésta representación transforma la sociedad, a continuación se retoman los procesos de objetivación y anclaje elaborados identificados y desarrollados por Moscovici (1979), en su investigación sobre el psicoanálisis: la objetivación y el anclaje.

La objetivación

Por objetivación se entiende el proceso a través del cual transformamos los conceptos abstractos o extraños en experiencias y conocimientos concretos, a través de la comunicación. Consiste en transferir algo que está en la mente en algo que existe en el mundo físico. Objetivar "es reabsorber un exceso de significaciones materializándolas" (Moscovici, 1979:76).

En este proceso se diferencian, a decir de Jodelet (1985:482) tres fases: selección y descontextualización, formación del núcleo formativo y naturalización.

La selección y la descontextualización es el proceso mediante el cual los distintos grupos y los individuos se apropian de las informaciones y los saberes de un objeto, de acuerdo con criterios culturales y normativos. Es decir, se retiene a unos, y se rechazan, pasan desapercibidos o se olvidan otros. Así, los

⁴³ Entendemos con Moscovici (1979:13,36) que el conocimiento de sentido común implica al individuo común que es interpelado por el conocimiento especializado, pero es imposible captar el lenguaje porque su objetivo no es generar conocimiento, sino simplemente hacer comprensible la realidad traduciendo ese conocimiento a su lenguaje propio, a sus palabras. En una posición muy cercana se encuentra el planteamiento de Berger y Luckmann, quienes consideran que "el conocimiento" del sentido común más que las "ideas" debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este "conocimiento" constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir (2008:29).

elementos retenidos sufren un proceso de transformación para que puedan encajar en las estructuras de pensamiento que el sujeto ya tiene constituidas.

La formación de un núcleo figurativo permite la organización coherente de la imagen simbólica del objeto. Es decir, los elementos que han sido seleccionados y adaptados a través del proceso anterior se organizan en el esquema figurativo en torno al cual se vertebra la representación.

Finalmente, la naturalización es la transformación de un concepto en una imagen, esto es que pierde su carácter simbólico arbitrario y se convierte en una realidad con existencia autónoma. La distancia que separa lo representado del objeto desaparece de modo que las imágenes sustituyen la realidad. Así lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo percibido. De este modo, sustituyendo conceptos abstractos por imágenes, se reconstruyen esos objetos, se les aplican figuras que aparecen naturales para aprehenderlos, explicarlos y vivir con ellos y son esas imágenes, las que finalmente constituyen la realidad cotidiana.

El anclaje

El segundo proceso que permite la conformación de las representaciones sociales es el anclaje. Moscovici (1985) considera que "el proceso de anclaje" se descompone en varias modalidades que permiten comprender: cómo se confiere el significado al objeto representado, cómo se utiliza la representación en tanto que sistema de interpretación del mundo social, marco e instrumento de conducta, y cómo se opera su integración dentro de un sistema de recepción y en la conversión de los elementos de este último relacionados con la representación.

Jodelet (1985:486) explica que es en este proceso cuando la representación adquiere *significado y utilidad*. En otras palabras, el anclaje consiste en la integración de la información sobre un objeto dentro de nuestro sistema de pensamiento, tal y como está ya constituido. Nos permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con el objeto que no nos es familiar. De tal forma que utilizamos las categorías ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social. Este proceso

permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías que nos es propio.

Si objetivar es “reabsorber un exceso de significaciones materializándoles” (Moscovici, 1979: 76), anclar una representación consiste en su enraizamiento en el espacio social para utilizarlo cotidianamente. Este proceso testifica cómo se efectúa la construcción de una representación social con relación a los valores, a las creencias y a los conocimientos preexistentes propios al grupo social de donde ella ha salido.

De este modo recuperamos el anclaje primordialmente como asignación de sentido, debido a que en nuestro estudio pretendemos valorar el significado que los sujetos construyen sobre la inclusión de la diversidad escolar.

Este segundo proceso recuerda al proceso de acomodación de Piaget (Labinowicz, 1986), que permite comprender cómo se asigna el sentido o el valor al objeto representado, cómo se utiliza la representación para interpretar el mundo social y cómo se opera su integración dentro de un sistema de comunicación humana.

De acuerdo con Jodelet (1985) es el anclaje el que articula las tres funciones básicas de la representación social: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales, mismas que abordaremos a continuación.

En resumen, “la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y el anclaje la delimita en el del hacer” (Moscovici, 1979:121).

2.3.3. Las funciones de las representaciones sociales

Las representaciones se manifiestan en el lenguaje y en las prácticas, en razón de su función simbólica y de los marcos que proporcionan para codificar y categorizar el mundo de la vida. Las funciones de las representaciones sociales han sido expuestas por varios autores,⁴⁴ destacando la funcionalidad y utilidad práctica de la teoría en el ámbito social.

⁴⁴ Denise Jodelet (1985:486-490), Jean-Claude Abric (2004:15-16), Tomás Ibáñez (1994:190-193).

Como ya se mencionó, Jodelet (1985), resume las funciones del anclaje de la siguiente forma: función de interpretación de la realidad, función de integración de la novedad en un sistema preexistente de pensamiento grupal; función de orientación de las conductas y relaciones sociales: al comprender el objeto social desde una perspectiva particular del grupo, sus miembros saben cómo hay que actuar en relación con él.

Al respecto, Ibáñez (1994:192-193) señala otra serie de funciones que contribuyen a que el individuo se integre satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición: Función de comunicación, él habla de su papel capital en la comunicación social; ello debido a que los intercambios verbales de la vida cotidiana exigen algo más que la utilización de un mismo código lingüístico, requiere que se comparta un mismo trasfondo de las representaciones sociales, aunque sea para expresar posturas contrapuestas.

Una segunda función, en la que Ibáñez coincide con Jodelet, es la de integrar las novedades en el pensamiento social. En este sentido, considera que la dialéctica entre acomodación y asimilación mantiene la estabilidad del pensamiento social al mismo tiempo que transforma progresivamente las mentalidades. Es así como nos adaptamos a las nuevas realidades sin que éstas nos transporten permanentemente hacia paisajes totalmente extraños.

Asimismo, y de acuerdo con la propuesta de Abric, las RS cumplen con diversas funciones: *de saber, que permiten entender y explicar la realidad y que se relaciona con el sentido común; identitarias, que definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos, ya que sitúan a los sujetos en un determinado grupo social y les da características particulares; función de orientación, que conducen los comportamientos y las prácticas, al ser guías para la acción que definen lo permitido o no en un grupo social; justificadoras que permiten sustentar a posteriori los comportamientos y las posturas.* (2004: 15-17).

En este sentido, Abric (2004) considera que las representaciones sociales tienen un papel importante en la conformación de las identidades personales y sociales, así como en la expresión y en la configuración de los grupos. Ellas están compuestas, como ya hemos señalado, por elementos

valorativos que orientan la postura que toma una persona ante el objeto representado, a la vez que determinan la conducta hacia dicho objeto, consiguen que las personas acepten la realidad social instituida, contribuyen a que el individuo se integre satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición, así como a la legitimación y a la fundación del orden social.

Así tomando en consideración el planteamiento anterior, la inclusión de la diversidad escolar en cuanto representación social estaría en el orden del conocimiento del sentido común, como una imagen que guía la práctica pedagógica de los actores educativos que interactúan en un contexto social específico, la escuela.

2.3.4. Las dimensiones de la representación social

Las representaciones sociales como forma de conocimiento aluden a un proceso y a un contenido. En tanto proceso, las RS refieren a una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos. Como contenido, describen una forma particular de conocimiento que constituye tantos universos de opinión como clases, culturas o grupos existen (Moscovici, 1979).

Moscovici, a partir de sus investigaciones sobre la representación social del psicoanálisis identificó que en cada universo de opinión es posible identificar tres dimensiones: La información, la actitud y el campo de representación (1979).

La información

Esta dimensión, se “relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social” (Moscovici, 1979:45); en nuestro caso, la inclusión de la diversidad escolar. Ésta varía tanto en calidad como en cantidad e incide en el tipo de representación que se elabora sobre un objeto social y, por consiguiente, sobre la naturaleza misma del objeto para los distintos grupos sociales. Esto porque “las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible, incidiendo en el tipo de representación que se forma” (Ibáñez, 1994:185). Por ello, el origen de la información es, asimismo, un elemento a

considerar pues la información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación con él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social (Araya, 2002).

La actitud

A decir de Moscovici, se refiere a la “orientación global del sujeto o del grupo en relación con el objeto de representación social” (1979: 47), se organiza de manera diversa según las clases o las culturas. Suscita tomas de posiciones determinadas. Asimismo, y como el propio Moscovici menciona, se deduce que es la más frecuente de las tres dimensiones. De esta forma se concluye que nos informamos y representamos sobre una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.

Los diversos componentes afectivos que forman parte de cualquier representación se articulan precisamente sobre esta dimensión evaluativa imprimiendo a las representaciones sociales un carácter dinámico. Es así como el componente actitudinal de las representaciones sociales dinamiza y orienta decisivamente las conductas hacia el objeto representado, suscitando un conjunto de reacciones emocionales e implicando a las personas con mayor o menor intensidad. Esta función dinámica está presente aún en los casos en que la representación social no alcanza una estructuración plena y permanece relativamente difusa (Ibáñez, 1994).

A este respecto Araya (2002) señala que es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque no se manifieste en el campo de representación o haga falta información sobre un hecho en particular. Por ello, se puede decir que las RS contienen a las actitudes y no a la inversa.

El campo de representación o imagen

Este es el tercer elemento constitutivo de la representación social. Moscovici señala que remite a la “idea de imagen, de modo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (1997: 46). Constituye el conjunto de actitudes,

opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social. Se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo, parte más sólida y estable de la representación. Como se ha mencionado en líneas anteriores, en el núcleo figurativo se encuentran aquellos contenidos de mayor significación que para los sujetos tiene el objeto representado.

Araya (2002) considera que la teoría del esquema figurativo tiene importantes implicaciones para el cambio social. Esto porque las actuaciones tendientes a modificar una representación social no tendrán éxito si no se dirigen prioritariamente a la modificación del esquema, debido a que de él depende el significado global de la representación. La autora nos alerta del cuidado que se debe tener al captar esta interesante y original dimensión. Menciona que debe analizarse en función de la totalidad del discurso y no sólo en un párrafo o en una frase. En suma, es lo que vamos construyendo en nuestro cerebro sobre lo que estamos observando, dialogando o enfocando.

En el caso que nos ocupa, conocer o establecer la representación social que en el campo educativo se tiene implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud) con respecto a la inclusión de la diversidad escolar.

2.3.5. Aproximaciones metodológicas al estudio de las representaciones sociales

A casi cincuenta años desde que Moscovici propuso la noción de representación social, se ha pasado de la elaboración del concepto al desarrollo de la teoría que ha permeado las ciencias sociales; que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción. Esa suerte de noción psicosocial se constituye en herramienta valiosa, porque brinda un marco explicativo acerca del comportamiento de los individuos y los grupos en la sociedad.

Desde aquella época, numerosos son los investigadores que se han dedicado a continuar el trabajo emprendido por el autor. Jodelet, hace un

Cap. 2. De la inclusión a las RS

recuento de las diferentes perspectivas o enfoques sobre las representaciones sociales como se puede apreciar a continuación:

...es el caso del modelo del núcleo central, desarrollado en la Universidad de Aix-en-Provence, en la escuela de Midi (Jean-Claude Abric, Claude Flament, Christian Guimelli, Pascal Moliner, Michel-Lois Rouquette), o en el caso del modelo de Willem Doise y sus colaboradores (Alain Clemence, Fabrice Lorenzi Cioldi, Dario Spini) en la escuela de Ginebra, que hace de las representaciones sociales un principio de "tomas de posición", o la corriente más antropológica de la cual soy defensora y más recientemente, las perspectivas dialógica y comunicacional, desarrolladas por Ivana Marková en Inglaterra, Annamaria de Rosa, en Italia o la corriente interpretativa que representan autores como Gerard Duveen y Sandra Jovchelovich en Inglaterra, o Uwe Flick y Wolfgang Wagner en Alemania y Austria" (Jodelet, 2003:2).

Banchs (2000) apoyándose en Pereira de Sà, identifica tres líneas de abordaje o de apropiación de los contenidos de la representación: una, conocida como la escuela sociológica, que es la desarrollada en Ginebra por Willem Doise la cual, está centrada en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales. Otra, enfocada en los procesos cognitivos es la desarrollada en Aix en Provence por Jean Claude Abric, en torno al estudio de la estructura de las representaciones sociales. A esta corriente se le conoce con el nombre de enfoque estructural de las representaciones sociales, ya que estudia la estructura de las representaciones sociales (objeto) a propósito de cualquier objeto de representación, con la finalidad de desarrollar la teoría del núcleo central de las Representaciones (objetivo). Por excelencia recurre a las técnicas experimentales. La última, es la desarrollada por Jodelet, cercana a la propuesta original de Moscovici. Esta autora consideran que las representaciones sociales deben ser analizadas en relación con los procesos de la dinámica social y de la dinámica psíquica: "debemos tener en cuenta de un lado el funcionamiento cognitivo y el del aparato psíquico, del otro el funcionamiento del sistema social, de los grupos y de las interacciones en la medida en que ellas afectan la génesis, la estructura y la evolución de las representaciones" (Banchs, 2000).

Otra manera en que se designa a esta última corriente es la de aproximación *dinámica*. Esto por analogía entre la psicología clínica conductista *versus* la dinámica; una tercera denominación sería *compleja*, dada la riqueza de elementos que implica y las exigencias de relaciones entre

múltiples elementos. También se le conoce como *cualitativa*. Esto, debido a que las relaciones cualitativas/cuantitativas en los estudios en ciencias sociales no están claramente definidas a pesar de su complejidad. Por ello, es necesario recurrir a diversas técnicas de recolección de datos, todas fundamentadas sobre un análisis cualitativo de los mismos, independientemente de su naturaleza. Una última característica que se le asigna es *procesual*. Esto porque refiere a proceso, y está más centrado en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones. Para Banchs (2000), el abordaje principal de este enfoque es de tipo hermenéutico. Aquí, se entiende al ser humano como productor de sentido y se focaliza en el análisis de las producciones simbólicas. Esta aproximación - prosigue la autora- se encuentra muy cercana a las posturas provenientes del interaccionismo simbólico de Mead y Blumer.

Desde este enfoque, el análisis se centra en los aspectos constituyentes de la representación social, se hace énfasis en los procesos sociales y psicológicos subyacentes e insoslayables y se busca indagar por el sentido que se otorga a la representación social. Al respecto Banchs afirma que el enfoque procesual se caracteriza por ser:

Un enfoque cualitativo, hermenéutico, centrado en la diversidad y en los aspectos significantes de la actividad representativa; un uso más frecuente de referentes teóricos procedentes de la filosofía, lingüística, sociología; un interés focalizado por el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas; una definición del objeto como instituyente más que como instituido, serían, entre otras cosas, características distintivas del abordaje procesual de las representaciones sociales (Banchs, 2000:37).

En esta investigación partimos de este enfoque en virtud de considerar que ningún objeto puede ser percibido sin la perspectiva social a la vista del *otro*, el alter, el peso de lo social no conduce a negar la importancia del individuo ni de su subjetividad. Si queremos entender las representaciones sociales en su pluralidad, el sujeto social,⁴⁵ nos alerta Banchs (2000) retomando a Sandra

⁴⁵ Entendemos, de acuerdo con Gilberto Giménez (2004), al actor social como aquel que ocupa siempre una o varias posiciones en la estructura social, se concibe en interacción con otros, está dotado de alguna forma de poder, en el sentido que dispone siempre de algún tipo de recursos que le permite establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos, está

Cap. 2. De la inclusión a las RS

Jovchelovitch, debe ser interrogado desde diferentes ángulos. Tendríamos que preguntarnos quién es, cuál es su identidad, cuándo lo abordamos, a partir de qué lugar, el objetivo del sujeto; es decir, el momento histórico de producción de saberes, el contexto social de esos saberes, la función y consecuencia social de los saberes.

De tal modo que si ignoramos al sujeto nos quedamos frente a un conjunto de representaciones indiferenciadas que no hablan de la vida social del sujeto. Ahora bien, considerando que las representaciones expresan identidades, afectos, intereses y proyectos diferenciados, refiriéndose así a la complejidad de las relaciones que definen la vida social, es importante entender su conexión con los modos de vida, entender la identidad posible que se asume en un momento histórico dado. Por ello, para entender y explicar esa identidad es necesario relacionarla con la alteridad, con los otros. (Banch, 2000).

Asimismo, retomamos el enfoque procesual porque miramos la representación como proceso, con el propósito de entender las formas en que los actores educativos construyen la representación social de la inclusión de la diversidad escolar y cómo esas representaciones se transforman en el quehacer diario, la práctica⁴⁶ en el aula. Estas cuestiones están en el centro de esta investigación.

Con base en lo anterior, y en lo que sigue, nos ocuparemos de entender, qué son las representaciones sociales, los diversos significados que en los espacios de interacción cotidiana de la educación básica se están tejiendo acerca de nuestro objeto de estudio la inclusión de la diversidad escolar (algo) por los actores educativos (alguien) y cómo se enlazan con las prácticas educativas.

dotado de una identidad, un proyecto para el futuro y en constante proceso de socialización y aprendizaje, está haciéndose siempre y nunca termina de configurarse definitivamente.

⁴⁶ Para ahondar en el estudio del papel que las representaciones sociales pueden desempeñar en las prácticas sociales consultar: Guimelli (2004 :76-96); Morin (2004, :97-128); Singéry (2004 :159-194); Abric (2004 :195-214)

Capítulo 3

UN RECORRIDO POR LAS POLÍTICAS NACIONALES E INTERNACIONALES SOBRE INCLUSIÓN

*“Todo objeto que ignoramos es
provisoriamente monstruoso”
Jorge Luis Borges*

Con el propósito de dar cuenta del significado producido oficialmente con respecto a la inclusión de la diversidad escolar, en el marco de una educación para todos, creemos necesario presentar en este capítulo, lo estipulado por organismos internacionales y nacionales, así como los puntos de vista de personas involucradas en el trabajo de la inclusión; con el fin de poder comprender desde un contexto socio-histórico la problemática que le da origen y reflexionar sobre los pasos que en México se han realizado hacia la institucionalización de la inclusión de la diversidad escolar.

El gobierno mexicano ha tomado la decisión de adherirse a la política internacional de *educación para la diversidad*, y de inclusión educativa, y con ello ha asumido la responsabilidad de implantar y perfilar programas, normativas o legislaciones tendientes a la inclusión escolar de todos los niños. Aunque cabe señalar que no obstante que en los estudios realizados sobre inclusión de la diversidad escolar se toma como referencia el Artículo 3º Constitucional, así como el 41 de la Ley General de Educación (1993), en ninguno de ellos se alude al concepto de inclusión, se habla, simplemente, de integración como política de Estado.

De aquí la confusión sobre qué se entiende por un concepto y el otro, qué es primero, qué es más importante, la inclusión o la integración, o a qué nos remite uno u otro concepto. En los ambientes escolares esta confusión provoca desconcierto por la cuestión de cómo ser “incluido” en la práctica.

Si bien múltiples términos aluden a una misma realidad: multiculturalismo, segregación, discriminación, integración, diversidad escolar, inclusión de la diversidad escolar en el marco de la educación para todos, escuela inclusiva; sin embargo, cada actor formula su propia definición acerca

de cómo realizar la inclusión de la *diversidad escolar* en la escuela. Por ello, en esta investigación los términos, educación para todos y diversidad escolar nos remitirán al tema de investigación: la inclusión de la diversidad escolar.

Para definir *inclusión de la diversidad escolar* es necesario revisar las políticas que ponen o dejan de poner en práctica la diversidad. En ese sentido, abordamos las propuestas teóricas que bajo realidades distintas han sido pensadas. En el caso de occidente se plantean las experiencias en Inglaterra; en Salamanca, España; en Huatulco, Oaxaca y en el Distrito Federal. De oriente consideramos necesario incluir los aportes realizados en Tailandia y Dakar. Esto nos permitirá identificar la problemática, así como los elementos que se entretajan en su concepto y significado. Los cuestionamientos se realizaron con la mayor flexibilidad y con la única finalidad de encontrar explicación al por qué ahora todos los niños pueden quedar incluidos en la educación primaria. Finalmente, se expone el concepto de inclusión en educación básica.

3.1. La política educativa en México

Mientras que en México la desconcentración de la Secretaría de Educación Pública (SEP) comenzó entre 1978 y 1982, la discusión y futuras directrices mundiales con respecto a las políticas hacia la infancia fueron establecidas en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, celebrada en Nueva York del 19 al 21 de septiembre del 2001, en la sede de las Naciones Unidas. En ella participaron 71 jefes de Estado y de Gobierno, entre los que se encontraban representantes de Canadá, Egipto, Mali, Pakistán, Suecia y México (SEP, 2003). El documento extraído fue la Declaración Mundial sobre Supervivencia, Protección y Desarrollo del niño, así como el Plan de Acción para cumplirse en el 2000. En el inciso f) a la letra dice:

Nos esforzaremos para que se ejecuten programas encaminados a reducir el analfabetismo y ofrecer oportunidades de educación a todos los niños, independientemente de su origen y sexo; preparar a los niños para realizar actividades productivas y para aprovechar las oportunidades de aprendizaje permanentes, por ejemplo, mediante la capacitación profesional, y permitir a los niños llegar a la vida adulta en un medio cultural y social que les dé apoyo y sea enriquecedor

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

(Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del niño, 1990).

Mientras tanto, en Inglaterra se elaboró el Informe Warnock, del que ya hablamos en el capítulo anterior.

En mayo de 1992 se consumó el proceso de descentralización de la educación en México y con él se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), donde quedó establecido que la jurisdicción de la Dirección General de Educación Especial⁴⁶ dejaría de ser nacional para reducirse al Distrito Federal cambiando su denominación a Dirección de Educación Especial. Así que hasta la década del 80, la educación especial operaba, como lo menciona Eliseo Guajardo (1998:8), de acuerdo con los tipos de discapacidad y con un currículo paralelo al de la educación básica, cuyos estudios eran certificados como de primaria especial. Dicho certificado tenía validez legal para obtener un empleo pero no para continuar estudios en secundaria al no equivaler al conocimiento de la primaria regular. El currículo de educación especial era básicamente rehabilitatorio, y se decía que era un 'currículo para la vida' no para la actividad académica. Entonces, las escuelas se especializaban en una discapacidad, las había para ciegos, sordos, problemas neuromotores y deficiencia mental; así también se iniciaban las instituciones asistencialistas para individuos autistas.

Por otra parte, existían los servicios de educación especial para los problemas de aprendizaje y para los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) y funcionaban como servicios de apoyo a la escuela regular. Los problemas de aprendizaje se atendían, para el primer grado, con un programa fuertemente orientado a la lecto-escritura y las matemáticas, complementado por el currículo regular; de esta manera los alumnos tenían la posibilidad de continuar el segundo grado en su primaria de origen.

De segundo a sexto grado se les atendía en un turno alterno en los gabinetes de los Centros Psicopedagógicos. A los alumnos con capacidades y

⁴⁶ Creada por Decreto Presidencial, a finales de 1970, estructurada desde sus inicios y consolidada poco a poco como sistema paralelo con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas, prestando atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (SEP, 2006:7).

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

aptitudes sobresalientes, después de un diagnóstico de verificación, se les atendía en aula de apoyo y en su salón de clase junto con su maestro regular a través de una intensificación curricular. No se les promovía de grado aún cuando ya dominaran los contenidos de su grado correspondiente.

Los servicios de educación especial estuvieron diseñados para zonas urbanas y no obligatorias, ya que se otorgaban a quien lo solicitara y debían pasar por una sofisticada selección diagnóstica, de acuerdo con el perfil definido por área de atención; de forma que cada una contaba con maestros especialistas específicos. Así, además del equipo multidisciplinario, como el psicólogo, la trabajadora social y en ocasiones un médico, la infraestructura de las escuelas especiales contaban con un modelo de construcción acorde con el área de atención; por ejemplo: las de neuromotores con tinas de hidromasaje; las de deficiencia mental incluían una réplica de un hogar tipo con cocina y recámara en miniatura para las “actividades de la vida diaria”.

Cuando se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992) la Nación atravesaba por dos problemas serios: el rezago escolar y la imposibilidad de atender a la población con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Así, el discurso del gobierno federal -plasmado en el mencionado acuerdo- pasó, de ser sólo tema de educación, a la necesidad de cobertura y expansión de calidad y permanencia:

Los resultados del XI Censo General de Población y Vivienda, relativos al año de 1990, permiten apreciar limitaciones muy serias de la cobertura educacional en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas. La calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente, a su propio progreso social y al desarrollo del país [...] Se asume también el compromiso de atender, con sustento en una creciente canalización de recursos públicos, tres líneas fundamentales de estrategia para impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial.

Este Acuerdo Nacional está inspirado por el propósito fundamental de elevar la calidad de la educación pública, pero los programas y acciones

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

que aquí se formulan tendrán también el efecto de promover y mejorar la calidad de la educación. [...] En efecto, del Acuerdo se derivarán planes y programas de estudio tendientes a una mayor calidad (*Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica*, 1992:2-3).

Por tanto, los niños accederían a las escuelas regulares por considerar a la escuela como el ambiente social y educativo ideal para que desarrollen sus capacidades físicas, intelectuales y de socialización, y que de la misma manera se beneficiaría al resto del grupo. En este sentido, Martha Ezcurra (citada en Avilés, 2006a) argumenta que el Acuerdo Nacional tuvo la única consecuencia de conservar el mismo presupuesto pero con una matrícula multiplicada. Por su parte, Alicia Rivera Morales (2004:6) afirma que esta medida fue una respuesta del Estado ante el crecimiento insostenible de los servicios de Educación Especial. Así con la inclusión parecía buscarse la reducción del gasto público en educación especial;⁴⁷ y de este modo se ubica al Acuerdo Nacional como el resultado de una política coercitiva, discriminatoria y equivocada que pretende forzar a todos los alumnos a su molde.

Desde otra perspectiva, el Acuerdo Nacional pudo ser un ardid globalizador esgrimido en las instancias gubernamentales para asignar menos recursos a la educación. Sin embargo, vemos que a la Conferencia citada se añan, en 1993, las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las personas con discapacidad, de las Naciones Unidas (ONU, 1993:21), donde se legitima la igualdad de derechos a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad en contextos escolares integrados y de la escuela regular. Asimismo, se conceptualizaron los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía.⁴⁸

En las Normas de la ONU se lee a la igualdad como el principio que garantiza oportunidades para todos, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales y se aprende a respetar y valorar la diferencia (Figueroa, 2007:1). La igualdad así, no sólo se manifiesta

⁴⁷ "La inclusión es resultado de una política equivocada de ahorrar dinero (una expectativa no realista según Kauffman). Argumenta que la inclusión pretende forzar a todos los alumnos al modelo o molde de la inclusión; para él esta política es tan coercitiva y discriminatoria como pretender forzar a todos a que ingresen a educación especial o a un internado" (Schultz Scout citado en Klingler y Vadillo, 2004:174).

⁴⁸ Se evita la conceptualización de los términos por no ser prioridad para la presente investigación.

para poder asistir a la escuela, pues estar inscrito en ella no significa acceso al mismo tipo de escolarización, sino de contar con prácticas apropiadas en el salón de clase que permitan superar, por ejemplo, el lugar 48 en el que se encuentra México en el Índice de Desarrollo Educativo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (Figuroa, 2007:1); por ello también la igualdad se encontraría en el sentido de atender a los niños o grupos desfavorecidos, y de esta forma mejorar los resultados del aprendizaje. Todo ello significa contrarrestar las desigualdades con prácticas docentes diversas.

Así, en este contexto, a decir de Guajardo (1998:5),⁴⁹ en materia de Educación Especial se formuló un documento indicativo para todo el país: el Proyecto General de Educación Especial en México, que se apoyó en la Reunión Regional de Venezuela. Dicho documento fue la base para el Art. 41 de la Ley General de Educación, en el cual se especifica que:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación (*Ley General de Educación*, 1993:12).

Por otra parte, en el Artículo 39, se enfatiza que:

En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares

⁴⁹ Contradictoriamente, la educación especial -como sistema paralelo a la educación regular- era el principal obstáculo para la integración. Había que orientarla -si bien no desaparecerla- desde el espíritu de la educación para todos de Jomtien. Para ello, se formuló un documento indicativo para todo el país: Proyecto General de Educación Especial en México, (SEP y DEE, 1994) que se apoyó también en la Reunión Regional de Venezuela (UNESCO, 1992); dicho documento fue la base para el Art. 41 de la Ley vigente (LGE, 1993:5), en materia de educación especial.

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

para atender dichas necesidades (*Revista Iberoamericana de Educación*, 2008).

Así, los fundamentos jurídicos citados apelan a que si bien se reconceptualiza la educación especial dentro de la educación básica, se definen y determinan los lineamientos y ámbitos de acción, se mantiene válido el principio de integración educativa, y se clarifica que la educación especial atiende a las personas que presentan discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Sin embargo, cabe preguntarse por los términos en que se definen los principios de la educación especial. ¿Clasificación, separación, marginación, exclusión? ¿De qué se habla? ¿Cuál es la diferencia entre planear un currículo especial para determinados alumnos, con expulsarles del currículo común?

Evidentemente estaríamos hablando de una acción discriminadora amparada desde la propia Ley General de Educación. En contradicción, desde luego, con lo planteado en la reformulación que el 21 de noviembre de 2006, se hizo, del Artículo 1º. Párrafo Tercero, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual representa un paso decisivo en la implementación de medidas dirigidas a erradicar conceptos y prácticas excluyentes, tomando como punto de partida el hecho de dotar de un marco jurídico que defina con claridad y precisión a la población susceptible de segregación y discriminación social (Sánchez, 2008:52).

De tal modo se debe reconsiderar la diferenciación que se establece en la Ley General de Educación, pues al distinguir a los individuos con discapacidad para quienes está destinada la educación especial de los “*otros*”, implica ya una clasificación que lleva implícito que los “*otros*” son los que sí pueden aprender sin dificultades o sin ayudas. En este sentido, es relevante señalar la advertencia de Humberto Maturana:

...desde el punto de vista del ser biológico no hay errores, no hay minusvalía, no hay disfunciones [...] En biología no existe minusvalía [...] Es en el espacio de las relaciones humanas donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada... (Maturana, 1992:262).

Desde esta perspectiva, al separar a los alumnos y definir a unos como limitados se reproduce la exclusión, erigiendo barreras al aprendizaje y a la participación social. Por ende, se convierten en impedimentos para el acceso a una mejor calidad de vida.

Reorientación de los servicios de Educación Especial

Debido al contexto internacional imperante se promovió en México la creación, en el Distrito Federal, de la instancia técnico operativa y administrativa de la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular). El objetivo fue favorecer el:

Acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes en situación de N.E.E., otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, sin soslayar a los alumnos con aptitudes sobresalientes o aquellos con diferencias socioculturales o lingüísticas, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente (SEP, 2003: 11).

Es también, en este marco, que se modificó el Artículo 3º Constitucional:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación [...] La educación primaria y la Secundaria son obligatorias [...] La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (*Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, Título 1º, Capítulo 1).

En función de lo anterior, como se ha mencionado, se elaboró el Proyecto General para la Educación Especial; integrando a los niños que presentan N.E.E con o sin discapacidad a la escuela regular. El proyecto tomó en consideración que “mientras más oportunidades tenga el alumno con alguna discapacidad de convivir con otros niños en clases regulares, mejor será su proceso educativo” (SEP, 2003:15). En este sentido, es necesario indicar lo mencionado por Guajardo (1998:21) en relación con la reorientación de los servicios e integración escolar:

Justo es reconocer que los padres de familia no demandaron el cambio, no iban a buscar un servicio educativo en un lugar que seguros estaban no se les había permitido acceder, tradicionalmente: educación básica para sus hijos. Se les hizo saber a lo que tenían derecho⁵⁰ en cada centro educativo y sin interrumpir, ni cancelar ningún servicio, sino dándoles la opción a cambio se fueron reorientando cada uno de ellos. La demanda se entendía, implícitamente, como un derecho, no como una solicitud expresa que no llegaría.

⁵⁰ Artículo 4º, que a la letra dice: “Todos los habitantes del país deben cursar la educación primaria y la secundaria. Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación primaria y la secundaria”.

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

De la cita anterior podemos inferir la falta de participación igualitaria de los diferentes agentes sociales que convergen para la transformación de la escuela, la ausencia de una campaña de sensibilización y sin un sustento en la organización de la escuela como podemos apreciar en la siguiente declaración

A las listas de espera se les dio curso expedito, sin mediar diagnóstico de selección; a los servicios de intervención temprana con las tradicionales sesiones terapéuticas de una hora por dos o tres veces a la semana, se les informó que se pasaría a la jornada completa de cuatro horas y media diaria, durante 200 días con el programa de educación inicial, con adecuaciones específicas y orientación a padres; lo mismo con las edades de preescolar, se llevaría el mismo programa de preescolar regular definiéndoles que su hijo formalmente estaba en tal nivel y llevaba los mismos contenidos, dentro de sus limitaciones, y que al final recibirían la misma boleta que validaba que habían cursado dicho nivel; en los centros educativos de educación especial de primaria especial, se reorientó a los programas de primaria regular, se les ubicó en los grados equivalentes -más menos dos, de acuerdo a su edad y no a la "promoción cognoscitiva",

En este sentido podemos decir que si bien la búsqueda de soluciones y de resultados para la reorientación de los servicios de educación especial se podría apoyar en que "había aberraciones de niños de 10 y 12 años que se mantenían en preescolar porque no accedían a los contenidos superiores" (Guajardo, 1998:21) el hecho lleva a la reflexión sobre el derecho de toda persona a participar plenamente en la sociedad a la que pertenece y gozar, de una forma no discriminada, de todos sus servicios, incluidos los del ámbito escolar; se considera una actuación precipitada que impidió valorar los requerimientos propios de la escuela a la hora de afrontar la educación de los alumnos y las posibilidades de adaptar el trabajo escolar a sus necesidades educativas aún cuando como prosigue Guajardo

...se les dieron sus libros de texto correspondientes y se les encargaron tareas escolares para su casa, orientando del proyecto a los padres para que los apoyaran y cambiaran sus expectativas para con sus hijos, dentro de las limitaciones evidentes; en los servicios de apoyo con problemas de aprendizaje en la primaria, que asistían a sesiones terapéuticas en turno alterno, se les indicó que recibirían el servicio en la propia escuela con la ventaja que se podría tener contacto cotidiano con su maestro de grupo; etcétera. Así, la gran mayoría de los padres respondieron positivamente al cambio, y se eliminó el fantasma de que educación especial desaparecería.

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

En los argumentos anteriores prima el discurso hegemónico el cual, a decir de Van Dijk (2005:43), "hace que las personas actúen como si ello fuera natural, normal o simplemente existiese consenso".

Cuatro años después de la Conferencia de Jomtien, en Junio de 1994, en Salamanca, España se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, promovida por el gobierno español y la UNESCO (Dense y de Souza, 2006:87). De ella resultó la Declaración de Principios Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Es esta Conferencia la que definió y extendió la idea de educación inclusiva como principio y política educativa, contando con la aprobación de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación (Parrilla, 2002 y Moraña, 2004), que hicieron suya la idea de desarrollar y promover escuelas con una orientación inclusiva. En esta Conferencia, dice Parrilla (2002:21), "no sólo se introduce la noción de inclusión a nivel internacional, sino se refrendó el denominado movimiento inclusivo que los países desarrollados perseguimos, y al que aspiran en desigual medida los países en vías de desarrollo".

La UNESCO (1994:20) considera que el objetivo de la educación para todos, es favorecer, desde una perspectiva incluyente, una educación para todos, y no únicamente para aquellos que presentan "necesidades especiales"; lo que significó la creación de un marco de igualdad de oportunidades educativas en el país. La educación básica tendrá que adecuarse a las condiciones de la población y no a la inversa, con resultados equivalentes en la calidad educativa para actuar con equidad.

De tal modo que el planteamiento de una educación inclusiva reconoce que todos los niños, de ambos sexos, tienen derecho fundamental a la educación y debe otorgárseles la oportunidad de alcanzar el nivel de conocimientos concorde a las características, intereses y necesidades de aprendizaje de cada niño. El objetivo se logra a través de la implementación de sistemas educativos diseñados, para tomar en cuenta las necesidades e intereses distintos. Asimismo, la educación inclusiva está en el llamado a los gobiernos para "dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales” (*Declaración de Salamanca, 1994*). En los compromisos de la Declaración se estructura la inclusión -esbozada en Educación para Todos- como:

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades [...] las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (*Declaración de Salamanca, 1994*).

Asimismo, en el punto 3 del Marco de Acción se lee:

Apelamos a todos los Gobiernos y les instamos a dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales; adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integradora que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario. (*Declaración de Salamanca, 1994*).

Es a partir de este suceso, y como parte del criterio de calidad del sistema educativo mexicano, dice Guajardo (1998) que se requirió una nueva concepción de educación básica para la diversidad, para no excluir a poblaciones ni a individuos, como parte del criterio de calidad del sistema educativo. Un sistema que no excluye es un sistema con calidad. Esta "ola" sobre el criterio de calidad educativa, no eficientista e incluyente, había de ser aprovechada para la integración educativa y escolar. Por lo tanto, en materia educativa la prioridad era garantizar la equidad, así como mejorar la calidad y pertinencia del sistema básico.

Así, buscando consensos en torno a corresponsabilidad y relevancia de la integración educativa, del 16 al 18 de abril de 1997 se reunieron en Huatulco, Oaxaca, maestros, padres de familia, profesionales, representantes del sindicato de trabajadores de la educación, autoridades educativas y sociedad civil, para analizar las orientaciones pedagógicas que podrían favorecer la atención de las necesidades educativas especiales, dando como

resultado la Declaración de la Conferencia Nacional, Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, Equidad para la Diversidad.

De aquí se obtuvieron cuatro compromisos: educación básica para todos los niños, independientemente de su condición física o social, con énfasis en quienes viven circunstancias específicas de vulnerabilidad; con ello se definió la integración educativa como el acceso al currículo de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sea en la escuela regular o en los espacios escolares de educación especial; se estableció la preparación y actualización del magisterio como condición necesaria para el éxito de la integración educativa; y, finalmente, que la reorientación de los servicios de educación especial no implica su desaparición. De estos compromisos se obtuvieron cuatro principios: justicia, entendida como equidad; igualdad, vinculada a la diferencia; igualdad de oportunidades; y el derecho de todos a la educación básica (DEE/SEP, 1997:5-7)

Durante el Foro Mundial sobre Educación 2000, realizado en Dakar, Senegal convocado por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, se propuso un concepto de educación inclusiva que reemplazaría al de educación como derecho de responsabilidad del Estado, que termina siendo Educación como Servicio, mercancía o "commodity". Ahí, el Director del Programa para América Latina de la ONG *Save The Children* del Reino Unido, Richard Hartill, la definió como un principio para que todos los sujetos puedan ejercer la ciudadanía en contextos ampliamente competitivos, requeridos por los sistemas sociales actuales. De este modo se sostuvo que la "educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa", y se enfatizó en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para colocarlas como un compromiso central de la educación básica.

Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006

Para este Programa la educación es fundamental para el desarrollo humano sustentable, derecho básico que el Estado y la sociedad tienen la responsabilidad ineludible de hacer efectivo; por ello, se establece para 2015 el ciclo que garantizará a la población una educación pertinente, incluyente e

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

integralmente formativa en función de los valores de equidad y calidad. De este modo, vemos que en el Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006, ya se habla de acuerdo con lo expresado se habla de inclusión, es decir, hay una modificación en la conceptualización, aunque el vocablo es integración.

Con estos antecedentes, el Programa Nacional de Desarrollo (2001-2006), publicado en la Gaceta Parlamentaria (2001) considera tres desafíos iniciales: 1) cobertura con equidad; 2) calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; y 3) integración y funcionamiento del sistema educativo. Sin embargo, es con el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 que en México se incorpora la integración educativa como uno de los criterios centrales para el desarrollo de la nación, después de haber reconocido las insuficiencias del sistema que generan segregación, exclusión, marginación y vulnerabilidad en los educandos (2006:48-50).

En el documento se afirma que 36 millones de habitantes abandonaron la escuela antes de concluir la educación básica⁵¹; mientras que otros 2.2 millones sufrieron discriminación y falta de oportunidades en el ámbito educativo, provocando profundas diferencias regionales, interculturales y de género (2006:84).

El Programa Nacional de Educación (2001-2006:17) señala, en su primera parte, que un sistema educativo que no logre asegurar el derecho universal a la educación básica de buena calidad, y que no reúna las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de formación para la vida y el trabajo, será calificado como instrumento de exclusión social. Al Plan Nacional se le articula el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), el cual establece como prioridad en la política pública federal alcanzar la justicia educativa y garantizar equidad, así como mejorar la calidad del proceso educativo y sus resultados.⁵² Este documento señala que la integración educativa:

⁵¹ Es importante aclarar que esta cifra se refiere a quienes abandonaron la escuela antes de concluir; en tanto que en el apartado "Desde donde hablan los *gestores educativo*, (p. 192 de esta tesis) se habla de 30 millones de personas que no concluyeron o nunca cursaron.

⁵² En este trabajo se destaca la relevancia del Informe Final, Evaluación Externa al PNFEEIE (2006), debido a que considera a la Delegación Iztapalapa del D.F. Esta Delegación busca

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

Implica a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación. Considera principalmente cuatro aspectos: 1) la posibilidad de que los niños y las niñas con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y aula que los demás alumnos; 2) ofrecer a los niños y a las niñas con necesidades educativas especiales todo el apoyo que requieran, lo cual implica realizar adecuaciones curriculares; 3) la importancia de que el niño o la niña, los padres y/o el maestro de grupo reciban el apoyo y la orientación necesaria por parte del personal de educación especial; y 4) que la escuela regular en su conjunto asuma el compromiso de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales de los alumnos. (*Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, 2003:3)

Asimismo se establece, *propiciando un trabajo paralelo* que la misión de los servicios de educación especial, que no de la educación básica

...es la de favorecer el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente. (*Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, 2003:3).

Posteriormente, el 11 de Junio de 2003, con objeto de prevenir y eliminar las formas de discriminación que se ejerzan contra cualquier persona, así como promover la igualdad de oportunidades y de trato, se promulga la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2003:1-2). En su artículo 4º se argumenta que la discriminación es toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas.

promover la educación de calidad a través de la atención a la diversidad y pretende que todas las escuelas fomenten el patrón de instituciones incluyentes y toma como denominador común el Programa de Inclusión Educativa.

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

Es con la Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de Junio de 2005, Artículo 1 del Capítulo Único: Disposiciones Generales se establecen las "bases que permiten la plena inclusión de las personas con discapacidad, dentro de un marco de igualdad en todos los ámbitos de la vida". Y se enlista que el conjunto de servicios, programas, orientaciones y recursos educativos especializados de Educación Especial serán para las personas que padecen algún tipo de discapacidad, favoreciendo su desarrollo integral y facilitando la adquisición de habilidades y destrezas que les capaciten para lograr los fines de la educación (2005:1-2).

En el contexto de esta discusión, la Secretaría de Educación Pública, a través de la voz del entonces Subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez Morín Fuentes, se pronunció por la escuela entendida como un espacio abierto para la formación, donde todos los niños y las niñas sean educados, incluyendo aquellos que presentan N.E.E. demanda coincidente con la funcionaria María del Carmen Escandón Minutti 2006 (citado en Avilés, 2006b), quien expresa que una verdadera cultura de inclusión para todos los alumnos se refleja en las políticas y prácticas de la escuela, y se extiende a maestros y familias.

Secretaría de Educación en el D.F.

Asimismo, en el nivel de instituciones de la SEP en el Distrito Federal, se hicieron declaraciones por parte de la Dirección de Educación Especial, dependencia federal con jurisdicción en el D.F., en voz de su directora, la profesora Guadalupe Vargas Rodríguez, sustentando también la estructura de dicha construcción teórica, al manifestarse afirmativamente por una sociedad basada en la equidad, la justicia, la igualdad y la interdependencia, sin discriminaciones y que reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social; además de que garantice la dignidad del individuo, sus derechos, autodeterminación, contribución a la vida comunitaria, así como su pleno acceso a los bienes sociales.

Por lo tanto, para la Dirección del Distrito Federal la educación debe ser vista como un proceso que tiene como finalidad el ser universal, garantizando a

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

cada miembro de los distintos grupos sociales no ser excluido, al optar por la convivencia y el aprendizaje en grupo como un elemento que beneficia al conjunto social, en su totalidad (DGOSDF, 2007). Por otra parte, en cuanto a las estrategias metodológicas propone, basada en el artículo 41 de la Ley General de Educación, fomentar el apoyo al maestro de grupo a través de la premisa de la formación de la escuela incluyente como aquella que atiende y respeta la diversidad del alumnado, incluyendo aquellos que requieren apoyos o recursos específicos y pertinentes a sus características personales (SEP, 2003:34). De lo contrario, la educación propiciaría la homogenización, ocultación, invisibilidad y desconocimiento, por lo tanto, resultaría en la violación de sus derechos.

En la misma época, la SSSEDF (Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF) propuso, entre otras acciones, reforzar la atención diferenciada a grupos vulnerables. En este mismo tenor, la Dirección de Educación Especial, dependencia pública en el Distrito Federal, planteaba la inclusión educativa de los alumnos con N.E.E., con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes (SEP, 2003).

Lo significativo del anterior aporte es que se entiende que la atención a los niños será desde el enfoque inclusivo, ya que todos los alumnos en determinado momento sufren una necesidad. Es concluyente que lo que comenzó como un proyecto para la Educación Especial, gracias a la intervención social ahora se encuentra plasmado en los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para Adultos en el Distrito Federal para el Ciclo Escolar 2007-2008, emitida por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Así, de acuerdo con cada una de las manifestaciones pedagógicas enunciadas acerca de que la educación de calidad en México se deben formar alumnos con niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo; asimismo, se debe promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y formar valores de libertad, justicia y capacidad de diálogo para que los niños y los jóvenes tengan formación y fortaleza que

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

les permitan enfrentar fenómenos como las adicciones y la cultura de la violencia.

Todo lo anterior permite también reflexionar sobre la forma en que el maestro, la escuela y el sistema escolar en su conjunto pueden “garantizar” el éxito del proceso inclusivo, pues ninguno de ellos son auto suficientes para lograr que todos los niños sean aceptados, respetados y valorados en la escuela de su comunidad, cuando falta insertar, a la estrategia inclusiva, en un marco social que prevenga y elimine formas de discriminación contra cualquier persona; es decir que la inclusión de la diversidad escolar no sólo “ingrese” al sistema educativo sino que sea puesta en acción, a pesar de que cada una de estas manifestaciones han sido reproducidas en el discurso político a través de organismos de Estado (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012).

Desde esta perspectiva, se encontraron contradicciones en el documento Orientaciones Generales para el funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006), que confunde las categorías de inclusión e integración. Ambas apelan, en la página 17 de dicho documento, a los niños con necesidades educativas especiales o sin discapacidad:

Las escuelas integradoras son centros en los que se promueve la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otras condiciones, asegurando que participen en todas las actividades; aprendan de acuerdo con su propio ritmo, estilo e intereses, y desarrollen habilidades, actitudes y destrezas que les permitan resolver problemas en la vida cotidiana.

Por lo anterior, las escuelas integradoras ya tienen un camino andado hacia la inclusión pues, seguramente, el personal docente y directivo, la familia y los alumnos, al aceptar y dar respuesta a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos son capaces de desarrollar herramientas para ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos y sus familias (SEP, 2006:17).

Ahora bien, la utilización indistinta de conceptos en los documentos oficiales de la SEP no es una coincidencia, son métodos burocráticos que han ocasionado una deuda social de la educación en el Distrito Federal y que ha conducido a “118 mil mujeres y 48 mil hombres analfabetos; 384 mil mujeres y 227 mil hombres sin primaria completa; 995 mil mujeres y 736 hombres sin secundaria

terminada; un millón 968 mil mujeres y un millón 677 mil hombres sin educación media superior concluida” (Secretaría de Educación de la Ciudad de México, 2008:1).

Sin embargo, y de acuerdo con la categoría de la inclusión, en la educación se busca eliminar las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de todos los niños(as), donde la etiquetación es una roca difícil de mover o eliminar. La frase “camino andado hacia la inclusión” descubre que en México se mantienen la hegemonía pedagógica, las prácticas segregadoras, excluyentes, ajenas al ideal de que “el personal docente y directivo, la familia y los alumnos, al aceptar y dar respuesta a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos son capaces de desarrollar herramientas para ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos y sus familias”⁵³

Las Disposiciones y Lineamientos Generales para la Organización y el Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica 2008-2009, en su artículo 239, afirman que el director es el responsable de que su proyecto escolar ponga en práctica el enfoque de la educación inclusiva. Por lo tanto, se devela la misma contradicción en las categorías, misma que impacta en la práctica y favorece la distinción o separación, lo que implica una barrera. Aquí, es importante recordar que la claridad conceptual nos permite determinar qué hacer, cómo hacerlo y para qué hacerlo. Por ejemplo, en el rubro de la educación inclusiva (contenido en el artículo 155) se recomienda especial cuidado en la identificación de niños etiquetados con N.E.E, discapacidades o aptitudes sobresalientes, indígenas y/o migrantes, con el objetivo de que se incluya en la planificación pedagógica a quienes se deberá solicitar apoyo, ya sea la USAER u otras instituciones especializadas.

En este mismo sentido -énfasis en la cultura del déficit, en la etiquetación del alumno- se encuentra la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal. Sin embargo, de la lectura del documento “Modelos de atención educativa...”, podemos inferir una iniciativa incluyente; así, en este

⁵³ Propuesta de intervención educativa para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes.
Consultado en: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/boletin/interven/as2_a.pdf

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

momento se considera a la educación inclusiva como principio y como enfoque, no como sinónimo de otros proyectos educativos de atención a la diversidad, ni como una continuidad de la integración educativa, que busca superar

...la concepción centrada en la integración de las personas con discapacidad que en el Sistema Educativo fue asumida como responsabilidad únicamente de la Educación Especial, a fin de involucrar al Sistema Educativo Nacional, es decir los niveles y modalidades de la Educación Básica, lo cual ha tenido una concreción importante en el caso del Distrito Federal, en donde se asume la tarea de la inclusión como responsabilidad y esfuerzo conjunto de niveles y modalidades (SEP, 2009:5).

Uno de los puntos interesantes de este documento es el que parte del derecho de los alumnos a una educación integral que permita el desarrollo de sus potencialidades, independientemente de la condición social, cultural o psicobiológica.

Asimismo, se redefine, en la educación básica, el papel de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular. Estas se conciben como

...servicio de apoyo de la Educación Especial, que tiene como propósito desarrollar y poner a disposición de la educación básica recursos humanos, conceptuales y metodológicos para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el marco de una gestión basada en la corresponsabilidad de los logros educativos, mediante el apoyo al desarrollo curricular, los programas de orientación y la construcción de redes de apoyo (SEP, 2009:7).

Esta aclaración quita, a las unidades de apoyo, la única responsabilidad que se asumían en la atención de los niños etiquetados con N.E.E.

De acuerdo con lo expuesto y después de haber revisado los documentos oficiales arriba citado, se puede decir que se está trabajando en un sustento normativo y legal que demande, como una obligación de los educadores y como un derecho de los educandos, contar con la *inclusión de la diversidad escolar, en el marco de educación para todos*, como una política del Estado mexicano, aunque todavía falta definir, lo enumerado en el discurso, en el cual no se definen las condiciones para asegurar su presencia en la práctica educativa.

De este modo es innegable que las escuelas, hoy en día, se caracterizan por la diversidad de su alumnado, las aulas son hoy más

heterogéneas en su composición cultural, étnica, económica, lingüística, religiosa, de género así como de diferentes capacidades intelectuales, psíquicas sensoriales, motoras, y del rol sexual de los sujetos.

Por tanto, el que la inclusión brille por su ausencia en la legislación educativa mexicana permite concluir que la profunda contradicción en materia pedagógica que existe actualmente en los marcos jurídicos escolares lleva a reflexionar sobre la necesidad del gobierno mexicano de articular principios y derechos que establezcan mandatos de procedimientos y prácticas en todo el sistema educativo que faciliten la inclusión, evitando así continuar en la creencia que este proceso sólo compete y es responsabilidad de la educación especial. Así, la inclusión trasciende a la Reforma Educativa, pues cuestiona toda metodología política o pedagógica tradicional

En este sentido, el discurso oficial denota la pretensión por incluir en la escuela regular a todos los niños que tienen barreras de aprendizaje o que padecen de discriminación, además, que es necesario borrar las jerarquías del prejuicio. Sin embargo, por el otro, las prácticas políticas de Estados nacionales e internacionales (llámese Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Banco Mundial (BM), son quienes profundizan las desigualdades y la exclusión, son las que mantienen en las sociedades contemporáneas la hegemonía de una minoría social sobre las grandes mayorías de la población.

Por todo ello es la insistencia de que la *inclusión de la diversidad* tiene una connotación mucho más amplia que tan sólo colocar a los estudiantes en la escuela primaria, pues concluye que es necesario reestructurar el sistema educativo⁵⁴ para que todos los niños sean atendidos en sus excepcionalidades, especificidades y particularidades. Esta demanda será formar alumnos creativos, capaces de aprender significativamente. Para ello, es necesario eliminar la separación *regular-especial* abocándonos a construir una escuela para todos, en donde:

⁵⁴ Para profundizar sobre este planteamiento se sugiere consultar lo que nos parece una clara presentación, UNESCO (2004).

...se celebren las diferencias, se respalde los aprendizajes y se responda a las necesidades de cada cual, invitando a las familias a participar en sus decisiones, [una escuela que les proporcione] herramientas conceptuales y metodológicas que ayuden a modificar los esquemas homogeneizadores por enfoques que consideren las particulares necesidades de los alumnos (Comisión de Expertos, 2004: 43).

Lo anterior permite comprender, de manera general, cómo se ha generado la construcción discursiva de la inclusión; y que el hablar de ella es remitirnos, en todo momento, a su contexto educativo, sociopolítico y económico.

3.2 Integración e inclusión, ¿dos caras de una misma moneda?

El término inclusión refiere a alumnos con características diversas, derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos, así como de las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas sensoriales, motoras, y del rol sexual de los sujetos- en educación básica es un tema complejo. Uno de los problemas centrales que encierra este término, además de no ser unívoco es que la inclusión es entendida como concepto teórico que hace referencia a la disposición que la comunidad educativa tiene para asumir la responsabilidad de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos y alumnas que asisten a la escuela regular. Busca eliminar las barreras de aprendizaje del alumno⁵⁵ como fundamento de la convivencia social así como del derecho y pleno acceso a los bienes sociales.

En ella, la práctica educativa pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad, en clases ordinarias donde todos los estudiantes participan en actividades y experiencias, garantiza una escuela primaria no selectiva o excluyente, a la que acceden todos los alumnos, con equidad. Esto es, cada alumno recibe el apoyo que necesita para desarrollar su potencial.

En varios ámbitos de la sociedad y en la escuela en particular hablar de inclusión implica asociar a dos grupos de alumnos: los que presentan una

⁵⁵ Se debe tomar en cuenta la capacidad que en la infancia se tiene para el cambio: en cualquier momento un niño puede atravesar, fruto de su procedencia social, de su cultura y de sus condiciones personales, la barrera de la diferencia. De igual manera, influyen sus motivaciones, competencias e intereses que mediatizan los procesos de aprendizaje, reconociendo y aceptando la diversidad.

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

N.E.E. y los discapacitados y para quienes se requiere estructuras especiales que les apoyen. Este idea es contraria al concepto de inclusión pues esta última busca atender a todos los niños que enfrentan, en determinado momento, una barrera al aprendizaje y a la participación; su riqueza estriba, precisamente, en aprovechar el potencial de cada ser humano. Esta última postura alcanza a todos los alumnos y conlleva no excluir a nadie de la educación a la que tiene derecho.

Como hemos venido señalando, la inclusión tiene su antecedente en la integración, pero la trasciende para lograr el acceso y permanencia de todos los alumnos a la escuela. La integración considera al otro, como el distinto, como aquel a quien la escuela debía asimilar, y que tiene derecho a estar con sus pares pero no tiene derecho a ser otro, por lo tanto, se debe hacer semejante. La integración dejó de considerar la excepcionalidad de ese otro, como expresión de las múltiples manifestaciones del ser humano que lejos de "obstruir" enriquece el ámbito escolar.

En el proyecto de integración se plantearon dos acciones: la escolar y la social. La primera se refiere a la atención centrada en el cumplimiento de los propósitos educativos del currículo básico y que se brinda tanto en los servicios de educación regular (escuela primaria) como en los servicios de educación especial a través de las USAER (SEP, 2003), sin centrarse en el sujeto como un modelo terapéutico y asistencial. La acción social es la que engloba los aspectos relacionados con salud, recreación, deporte, educación y asuntos laborales (Garnique, 2004:2).

A partir de este cambio, del terapéutico o asistencial al educativo, es cuando se deja de concebir a la educación especial como un sistema paralelo de atención y se asume como modalidad de educación básica a través de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las USAER que, como anteriormente se mencionó, fueron creadas para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de alumnos con N.E.E. integrados a la escuela regular. Bajo este panorama surgen inquietudes y errores en la interpretación de la atención a las N.E.E., bajo el proyecto integrador:

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

- a) Se consideraba que la escuela regular debía cambiar sus actitudes de rechazo a los menores con discapacidad pues eran los responsables de obstaculizar la integración escolar.
- b) Se creyó que todos los alumnos de educación especial se incorporarían a la escuela regular y desaparecería la educación especial.
- c) Se pensó que cualquier dificultad escolar era o representaba una N.E.E. Por ello, fue necesario aclarar que las N.E.E. se experimentan frente al ejercicio del currículo; no pueden ser "diagnosticadas" al margen o fuera de la práctica escolar. Se resuelven en dicho contexto con la colaboración de sus pares: el maestro regular del aula, los de la escuela, la familia, contando con la aceptación de los otros padres y el especialista.
- d) Que los menores con discapacidades severas no podrían integrarse a la escuela regular. Que algunas discapacidades no eran susceptibles de integración -la deficiencia mental franca, por ejemplo-. Se olvidó que las necesidades no dependen directamente de la discapacidad (Guajardo, 1999:11).

Desde esta perspectiva, tendríamos que asumir que la inclusión surge de la educación especial y no como una propuesta de transformación que emerge de la propia escuela regular. En tiempo, es una etapa posterior a la integración educativa pero *no* un paso más de ella. La inclusión pone en tela de juicio a la propia integración educativa, a la escuela regular y a la especial.

El término inclusión representa una evolución con respecto del concepto utilizado con tanta frecuencia en el ámbito educativo: Integración, la cual supone reconocer y aceptar las diferencias pero sólo de los niños etiquetados como con necesidades educativas especiales. En la inclusión se pasa de pensar al sujeto que se incluye a pensar en el "contexto" que debe satisfacer las necesidades de todos los que se encuentran en él. Los aspectos institucionales adquieren una importancia decisiva, en tanto la escuela ha de proporcionar una respuesta educativa para todos y cada uno de los alumnos. La inclusión escolar implica que la escuela común se re-estructure y organice como una escuela inclusiva. Esto nos lleva a pensar en una escuela que no está dispuesta a legitimar las desigualdades, pero que se enfrenta a la idea del fracaso a la que están condenados tanto los sujetos con escaso capital cultural como también los denominados discapacitados.

Existen, por tanto, diferencias substanciales entre ambas propuestas: la primera se basa en la normalización de la vida de los alumnos con N.E.E; la

segunda plantea el reconocimiento y la valoración de la diversidad como un derecho humano, acepta la heterogeneidad, se dirige a todos los alumnos y a todas las personas. La inclusión exige un nuevo modelo de ser docente, de ser especialista; implica un cambio global. Este es el punto nodal de la investigación: no conforme con ayudar tan sólo a los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales en las escuelas regulares, la inclusión se ocupa de las necesidades de apoyo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa; esto es: maestros-alumnos.

La integración está centrada en los alumnos con N.E.E., a quienes se les ofrece apoyos, recursos y adaptaciones curriculares como medidas para superar las dificultades que presenta en comparación a su grupo de referencia y para quienes -en los grupos- se restringe su ingreso. Así lo podemos leer en los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial especial y para adultos en el D.F. 2007-2008: “En los casos de alumnos con necesidades educativas especiales con discapacidad, se recomienda integrar como máximo a tres alumnos a un grupo regular considerando el tipo de discapacidad” (SEP, 2008:21).

La inclusión mira desde un modelo socio comunitario donde se trabaja de manera conjunta para el mejoramiento de la calidad educativa, propone un currículo común para todos los alumnos, inclusivo, en el que cada alumno aprenda de manera diferente, adaptando a la diversidad: metodologías, infraestructura y estructuras organizacionales del sistema educativo (Arnaiz, 1999). Por todo ello, el objetivo de la inclusión, como lo menciona Moriña (2004:26), no es homogeneizar las diferencias sino el reconocerlas, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectado con lo que está haciendo en esa aula.

Por otro lado, y siguiendo a Stainback y Stainback y Jackson (2004:25), en la escuela inclusiva el aula es la unidad básica de atención. Las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a alumnos y maestros para que se apoyen mutuamente. En estas escuelas todos los alumnos están en aulas ordinarias durante todo el tiempo, en consecuencia, todo el personal y todos los recursos pueden dedicarse por entero a la educación *primaria, para nuestro caso*.

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

En la educación inclusiva se habla de todos los alumnos, reconociendo que todos son diferentes, que esta diferencia es un valor y que puesta junto a los “otros” enriquece a los demás, ayudándoles a superar las “dificultades” cognitivas que el objeto de conocimiento representa para cada uno de ellos. Pensar en los alumnos con dificultades implica un límite en su “posibilidad” de aprender, límite que es de ellos, de los alumnos con dificultad: siendo así, estaríamos regresando o ubicándonos en el paradigma del déficit.

La educación inclusiva es, por tanto, reconocer la diferencia pero no pensando en límites, ya que si favorecemos un contexto de aprendizaje considerando estas diferencias: la biología y las condiciones particulares de una persona, dejan de ser un límite para el aprendizaje, gracias a las condiciones que favorecen su desarrollo integral y encuentra los caminos para que éste sea posible.

Al respecto, Miguel López Melero (2003:4) recuerda que “...la naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad, y de la misma manera en que no hay dos amapolas iguales tampoco hay dos personas iguales”. De modo que si no reconocemos al sujeto en su diferencia, en su alteridad -como otro-, no podemos hablar de respeto a sus derechos, tal como lo establece el Artículo 1º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

La importancia de diferenciar entre integración e inclusión no es meramente jurídica. La segunda tiene una aplicación con miras hacia transformar al lenguaje mismo que ya elimina el concepto de N.E.E. para sustituirlo por el de “barreras para el aprendizaje y la participación”.⁵⁶ La trascendencia del lenguaje radica en que, al etiquetar a un alumno, se generan expectativas insuficientes que desvían la atención de las dificultades reales que experimentan los demás y se refuerza la creencia de que la educación del alumnado etiquetado es responsabilidad de un especialista (Ainscow y Booth,

⁵⁶ Como “barreras para el aprendizaje y la participación” se comprenderá cualquier dificultad que puede experimentar cualquier alumno (a) que surge de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, además de entre las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas y personalidades.

2003); asimismo, implica un proceso de transformación de las escuelas en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas. Por el contrario, la “integración” alude a un proceso de asimilación en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente -y petrificado- de la escuela (Ainscow, 2001).

3.3. El concepto de inclusión de la diversidad en la educación básica

En este inciso se explican los aspectos esenciales en torno a la inclusión, presentes en el enfoque educativo de los Planes de Estudio 2009. Se abordarán bajo el marco de la reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias:

- 1) La inclusión es considerada en el contexto de valores sociales particulares: igualdad, paz, seguridad, equidad, inclusión, solidaridad, cooperación.
- 2) La inclusión, el respeto, el diálogo y la laboriosidad se refieren a ambientes de participación y confianza; y son contrarios a la indiferencia, recelo, desconfianza, poco respeto y exclusión.
- 3) La inclusión presupone el derecho a la dignidad, la equidad y la integración educativa; así como a la participación y la existencia de normas claras y construidas de manera democrática como condiciones para la convivencia democrática.
- 4) Se considera que el ambiente de diversidad debe aprovecharse para formar a los alumnos en la inclusión y el aprecio por personas de diferentes culturas, que hablan otra lengua o tienen necesidades educativas especiales.
- 5) El plan de estudios de educación primaria considera que la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales en la escuela requiere que directivos y docentes generen las condiciones para ser incluidos en los juegos y conversaciones, así como ubicarlos en lugares del aula que les permitan ver, escuchar, aprender y relacionarse mejor. Además, considera como fundamental el trabajo directo con las familias y el apoyo de los servicios de educación especial para lograr las adecuaciones curriculares y de infraestructura física necesarias.
- 6) Considera que el trabajo educativo para la inclusión de los niños que pertenecen a comunidades indígenas y migrantes tendrá que ser sistemático y decidido, pues requiere la eliminación de prejuicios y discriminación.
- 7) Finalmente, concluye que un ambiente escolar equitativo e incluyente debe ser también un ambiente integrador, por lo que deberá impulsar tanto la comprensión como la práctica del respeto y

Cap. 3. Un recorrido por las políticas

la valoración de la diversidad en un ambiente integrador, por lo que deberá impulsar tanto la comprensión como la práctica del respeto y la valoración de la diversidad en sentido pleno (2008:229)⁵⁷

Por consiguiente, para los grupos poblacionales más vulnerables, que son identificados como los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, cuentan con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, el cual tiene como propósito central promover la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro educativo (2008:219).

Por tanto, es concluyente que para la educación básica la *inclusión* pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad, en clases ordinarias donde todos los estudiantes participan en actividades y experiencias, sin embargo, quienes son etiquetados como con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad cuentan con “el apoyo, la atención” de Educación Especial.

Ahora bien, ¿garantiza esta dinámica una escuela primaria no selectiva o excluyente, y permite el acceso a todos los alumnos, con equidad? En ese sentido, cabe cuestionar la conveniencia de determinar qué niveles y modalidades se encuentran vinculados a una dinámica de trabajo que otorga respuesta educativa a todos los alumnos escolarizados mediante la diversificación de estrategias de enseñanza, que les permita aprender con ellos, en entornos incluyentes (SEP, 2003). La funcionalidad, por lo tanto, se encuentra restringida a que se reconozca que los alumnos y, para el caso de la presente investigación, los docentes son personas, sujetos que no existirían sin otro que los reconozca como diferentes.

Resultará pertinente estudiar a continuación el mundo de los docentes de educación básica para reflexionar acerca de sus prácticas y formas de pensamiento (representaciones sociales, creencias, imágenes) con la finalidad de conocer cómo perciben la estrategia: *inclusión de la diversidad*.

⁵⁷ Los siete numerales pertenecen a la misma fuente: SEP, 2008 PP 186-229)

Capítulo 4

LA ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

Para estudiar las representaciones sociales, se han utilizado una variedad de métodos tanto en la fase de acopio como de análisis de los datos, dependiendo de la metodología cualitativa o cuantitativa que se haya elegido, así como de la asunción de una perspectiva procesual (enfocada a la construcción de las representaciones) o una estructural (encaminada a detectar la organización de las representaciones).

En este estudio elegimos un enfoque procesual porque buscamos averiguar qué es lo que piensan los sujetos, cómo lo expresan; asimismo nos interesa ver si el contexto en que se ubica el grupo de docentes y las condiciones en que laboran y se relacionan influye en la conformación de sus representaciones.

En esta investigación, de corte cualitativo, se define a la metodología como el conjunto de medios tanto teóricos, conceptuales, como técnicos que articulan una disciplina para alcanzar sus fines. La “articulación de ese conjunto de medios” pretende indicar, con la menor ambigüedad posible, cuál es el camino a seguir necesario para producir el tipo de conocimientos más adecuado a su objeto de análisis (Ibáñez, 1994:111), en este caso la inclusión de la diversidad escolar.

El presente capítulo describe el proceso metodológico que se siguió tanto en la elección y acceso a la población estudiada, la selección de las técnicas de recolección y el análisis de la información.

4.1. La metodología de la investigación y las técnicas de recolección de datos

Considerando al ser humano como productor de sentidos, buscando abarcar diferentes facetas: cognitiva, discursiva y práctica del fenómeno estudiado y a fin de tomar en cuenta a los “dos tipos de procesos [que] inciden en la conformación de representaciones sociales: por un lado, los procesos

Cap. 4. La estrategia de investigación

cognitivos o mentales, de carácter individual y por otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social" (Banchs, 2000:3), se optó por el enfoque procesual para la indagación de las representaciones sociales que surgen de la inclusión de ese *otro*, de esa persona que presenta características diversas, derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, religiosos, así como de las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas sensoriales, motoras, y del rol sexual de los sujetos, desde el campo educativo, y que muchas veces nos es extraño.

La investigación fue realizada desde el enfoque cualitativo, que intenta explicar la manera en que los sujetos sociales significan su realidad, partiendo del supuesto de que la realidad se construye socialmente.

En el presente trabajo se parte de un enfoque cualitativo,⁵⁸ porque existe un interés por la vida de las personas, sus perspectivas subjetivas, sus historias, sus comportamientos, sus experiencias, sus interacciones, sus acciones, los sentidos, e interpreta a todos ellos de forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que suceden. Se trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicarlos recurriendo a sus expresiones en lo particular. Así, lo cualitativo tanto para el análisis como para una explicación es flexible y sensible al contexto social en el que los datos son producidos, en la práctica real, la cual se sustenta en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes (Vasilachis, 2006:29-33).

El enfoque cualitativo es una manera flexible de investigar, pues el "[...] investigador se debe reservar el derecho de hacer modificaciones sobre el diseño original, que evoluciona y puede cambiar; por lo tanto, 'no está escrito en la piedra'" (Mendizábal, 2006:67).

S. J. Taylor, y R. Bogdan (1998), comparten la perspectiva de los estudios cualitativos señalada en los puntos anteriores y, además; destacan otras características:

- a) "La investigación cualitativa es inductiva.

⁵⁸ Tradicionalmente para la investigación ha existido una tendencia por la metodología cuantitativa teniendo como base el paradigma positivista. Sin embargo, esta manera de enfocar el problema ha ido cambiando a lo largo del desarrollo de las Ciencias Sociales y, desde hace años, la metodología cualitativa ha ido ganando terreno (Smagorisky y Leech, 2007: 199-200).

Cap. 4. La estrategia de investigación

- b) Entiende el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística.
- c) Es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio.
- d) El investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad.
- e) El investigador que enfoca los problemas y busca respuesta bajo este tipo de investigación, suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, viendo las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se ha de dar por sobrentendido.
- f) No se busca "la verdad o la moralidad", sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas, pues todas las perspectivas son valiosas.
- g) ...permite conocer el aspecto personal, la vida interior, las perspectivas, creencias, conceptos..., éxitos y fracasos, la lucha moral, los esfuerzos...
- h) ...dan énfasis a la validez de la investigación pues aseguran un estrecho ajuste entre los datos y lo que realmente la gente hace y dice.
- i) Todos los contextos y personas son a la vez similares y únicos y por tanto, potenciales ámbitos de estudio. Son similares en tanto que entre cualquier escenario o grupo de personas se pueden encontrar algunos procesos sociales de tipo general. Son únicos porque en cada escenario o a través de cada informante se puede estudiar de mejor modo algún aspecto.
- j) ...es un arte, pues es flexible en cuanto al modo de conducir los estudios. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos están al servicio del investigador; el investigador no está supeditado a un procedimiento o técnica" (Taylor y Bogdan, 1998:20-23).

La metodología cualitativa es abordada desde diferentes perspectivas y autores. Vasilachis, (2006) retomando a Flick, considera entre las perspectivas y escuelas más importantes: la teoría fundamentada, la etnometodología, el análisis de la conversación, el análisis del discurso y estudios de género, el análisis narrativo, la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento, la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida, la etnografía, los estudios culturales y los estudios de género.

De igual modo, nos dice Vasilachis (2006), apoyándose en Creswell, que el enfoque cualitativo es multimetódico, aunque para el segundo autor también es naturalista e interpretativo, es decir, que los investigadores cualitativos

indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan; abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos -estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, texto observacionales, históricos, interaccionales y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. Es precisamente por estas posibilidades que tiene la metodología cualitativa en cuanto a métodos de recolección y análisis por lo que se trabajó con ella.

Técnicas para la recolección de la información

Para la etapa del diseño de los instrumentos la inquietud giró en torno a cómo obtener la información que permitiera identificar las representaciones sociales; esto es, el contenido, su construcción, el contexto en el que se configuran, su función y sus fuentes.

Cabe hacer notar que esta investigación no debatirá sobre lo que es o debería ser la inclusión, ni propone una definición sólida o acabada de ésta. Tampoco intenta confrontar lo positivo y negativo de ella, ni analizar los efectos que ocasiona la inclusión en las prácticas pedagógicas. En concreto, busca comprender las representaciones sociales que sobre la inclusión han construido los supervisores, asesores, directivos, maestros de grupo y maestros de apoyo -de sólo una parte del sistema educativo mexicano que conforma a la educación primaria-, y cómo los significados que le otorgan -a partir de su subjetividad- en su propio espacio de interacción, se reflejan en la práctica escolar cotidiana.

Para recolectar la información que permitiera identificar las representaciones sociales se reflexionó sobre qué herramientas elegir y utilizar para captar sus componentes: a) su contenido (informaciones y actitudes); y b) su proceso de construcción, punto de suma importancia en este trabajo.

Por ello, partiendo del planteamiento de que esta investigación es de corte cualitativo, para el diseño de los instrumentos que permitieran obtener la información necesaria para aprehender el contenido y el significado de las

representaciones sociales, sobre la inclusión de la diversidad, se consideró pertinente apoyarnos en Abric (2004).

Siguiendo a Abric, en los estudios sobre RS en la fase de acopio de la información se pueden distinguir dos grandes tipos de métodos; aquellos que Abric califica de métodos interrogativos, consistentes en recoger una expresión de los individuos sobre el objeto de la representación estudiado; esa expresión puede ser verbal o figurativa; entre otros, se encuentran herramientas tales como: la entrevista, el cuestionario, las tablas inductoras. Por otro lado están aquellos, que llama asociativos; estos también se centran en una expresión verbal la cuál se trata de que sea lo más espontánea, lo menos controlada y por hipótesis, más auténtica; en este caso los métodos más utilizados son la asociación libre y la carta asociativa (2004:54).

Para la presente investigación las técnicas⁵⁹ utilizadas para acercarse al fenómeno fueron: el cuestionario, la observación participante y la entrevista semi estructurada. A continuación se da a conocer en qué consistió cada uno.

Diseño del cuestionario

Este instrumento, es, a decir de Abric la técnica más utilizada en el estudio de las representaciones ya que permite "introducir los aspectos cuantitativos fundamentales en el aspecto social de una representación; análisis cuantitativo del contenido que permite, por ejemplo, identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos o discriminantes en una población..." (2004:56).

Esta herramienta, se construye para constatar puntos de vista, favorece el acercamiento a formas de conocimiento; su análisis se apoya en el uso de datos estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra) hacia un punto de referencia más amplio y definitorio (población), y dada su estandarización reduce, como lo señala Abric "los

⁵⁹ En este sentido, estamos de acuerdo con Rossana Reguillo cuando dice que asumir una técnica es un procedimiento lógico que permite ir construyendo en pasos sucesivos conocimientos sobre el "objeto"; lo que convierte al proceso de investigación en una empresa abierta, autorreflexiva y permite al observador ir "corrigiendo" y sobre todo aprender de y en el proceso (2003:26).

riesgos subjetivos de la recolección y las variaciones interindividuales de la expresión de los sujetos” (2004:56). El cuestionario limita la expresión de los individuos a las estrictas interrogantes que le son propuestas y que pueden eludir las propias preguntas del sujeto.

Existen diferentes tipos de cuestionario, dependiendo del tipo de información que se requiera recoger. Su diseño debe tener claridad en la obtención de la información de carácter cuantitativo y reunir un conjunto de cuestiones que supongan concretar las ideas, creencias o ser concebido de tal forma que permita valorar la actividad de la persona interrogada (Abric, 2004).

Considerando lo anterior, para esta investigación se elaboró un primer cuestionario como prueba piloto, mismo que se aplicó en una escuela primaria al sur de la ciudad, como puede apreciarse en la foto 1, donde se aplicaron 6 cuestionarios. Esto con el fin de revisar y precisar el tipo de preguntas y las palabras a utilizar. De su primer procesamiento se obtuvo información que permitió la re-elaboración del mismo. A partir de éste, y considerando los tiempos y actividades de los sujetos, se elaboró un cuestionario (ver Anexos) semi estructurado. Una parte de esta herramienta, cubría datos biográficos y profesionales de los sujetos; edad, sexo, formación académica, años de experiencia en el magisterio; un segundo grupo de preguntas cerradas se enfocaba directamente a conocer su opinión, actitud, así como los medios por los cuales se informan sobre el objeto de estudio; cerrando éste con una pregunta planteada oralmente.

Sobre esta herramienta utilizada, conviene especificar que con la información solicitada se buscaba conocer el perfil general del grupo, así como contar con datos que permitieran indagar si algunas variables influían de una manera o de otra sobre la formación de las representaciones sociales de los sujetos. Asimismo porque, la hipótesis que subyace en esta investigación es que: cuanto mayor es la edad y la antigüedad del docente, mayor resistencia existe a las prácticas pedagógicas inclusivas; y a menor formación, menor aceptación de la diversidad escolar, información que se comprobará posteriormente con lo que han expresado este grupo de mujeres y hombres de entre 23 y 60 años de edad.



Foto 1: Escuela al sur de la ciudad en donde se realizó el pilotaje de los instrumentos. (Felicita Garnique Castro)

Asimismo, una vez que se obtuvo la información se consideró pertinente ubicarlos en tres grupos que corresponden a los tipos de actores de acuerdo a la función desempeñada. Esto en virtud de que los contenidos y la forma en cómo se construyen son diferentes, de acuerdo con el grupo al que se pertenece.

La información arrojada por la pregunta abierta de esta herramienta se articuló a las entrevistas porque finalmente estas últimas son las que permitieron dar cuenta de la manera en que una representación social se construye. Asimismo, se recuperaron al momento de captar el "universo de opiniones", como ya se ha mencionado, que expresaron los actores educativos y porque la propuesta de análisis argumentativo tiene en cuenta, para la conformación del corpus de estudio, la necesidad de trabajar con representaciones discursivas que se expresan en las respuestas verbales de los sujetos.

Observación participante

Para captar el sentido y significado de las acciones subjetivas de los actores estudiados, en un primer momento, se realizó una observación participante en el salón de clase (como puede observarse en la Foto Núm. 1). Esto con la intención de observar si existe correspondencia entre el discurso educativo de la inclusión y su concreción en la práctica docente. Ello también porque se consideró que el aula es el escenario fundamental para el despliegue de relaciones e interacciones "cara a cara"; el espacio donde se pueden compartir actividades y sentimientos durante un periodo de tiempo, y porque además de la obtención de información se podría producir un proceso reflexivo entre los docentes y la investigadora.

Para ello fue necesario mantener una actitud de "apertura", de sensibilidad ante los distintos "escenarios", y de agudización de la mirada (Vasilachis, 2006) que permitiera observar hechos, realidades sociales, actitudes, comportamientos, lenguaje y las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes. Esto, sin olvidar el carácter reactivo de la observación, o sea, que la persona tiende a reaccionar en forma distinta a la "normal" al sentirse observada.

Para recolectar la información se realizaron, en principio, dos visitas semanales, por la mañana -lunes y martes- a la escuela donde se llevó a cabo la presente investigación. Cada visita tuvo una duración de 4 horas, abarcando toda la jornada de trabajo. Estas tuvieron una duración de 3 meses. El propósito de las visitas fue la observación en el patio escolar y en el aula de la escuela.

La información obtenida de las observaciones tomó en consideración el planteamiento que sobre aulas inclusivas proponen Booth y Ainscow (2000) en su obra *Índice de inclusión; desarrollando el aprendizaje y la participación*. La observación por espacio de 40 a 45 minutos, aproximadamente, se focalizó, en maestros-alumnos en sus aulas y en otros espacios del contexto escolar, así como en la dinámica y las interacciones. Lo visto y oído, descubierto, sentido e intuido por la investigadora, en el campo, se registró en una bitácora, una vez

por semana (para cada grupo) con la intención de tomar información sobre sus prácticas y relacionar el decir con el hacer.

En el segundo paso se eligió a la informante clave, como le llaman Taylor y Bogdam (1998:61) que fue una de las maestras de apoyo asignada para la escuela. A ella se le realizó una primera entrevista para conocer los perfiles grupales de los alumnos. (grupos en los que existían niños con apoyo especial y niños sin él), información que nos ayudó para seleccionar la muestra.

El uso de las entrevistas

La entrevista es un procedimiento interrogatorio en el que se registra el punto de vista subjetivo del entrevistado. Desde un guión previamente elaborado, el entrevistador hace una serie de preguntas a otra persona (entrevistado) con el fin de conocer mediante la verbalización: sus opiniones, actitudes y creencias, su forma de actuar. Existen muchos tipos de entrevistas, las que pueden definirse de las formas más variadas, sin embargo, en términos generales, se trata de una situación en la que una persona se somete a las preguntas realizadas por otra. Las diferentes clases de entrevistas guardan -al igual que el cuestionario- relación con el objetivo que ésta persiga y la información que con ella se pretenda obtener.

Para autores como Abric (2004), Farr (1985) y Moscovici (1979), la entrevista es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se “traduce en la producción de un discurso” (Abric, 2004:55), vía idónea para expresar las representaciones.

De acuerdo con Gutiérrez y Piña (2009:36-37), al buscar respuestas informativas a través de preguntas abiertas el sujeto interrogado, en la gran mayoría de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras, etc. En otras palabras, el sujeto elabora un micro universo complejo y coherente, dotado de una cierta autonomía y frente al cual la pregunta hecha aparece como un simple detonador.

Con ese propósito se elaboró un guión de entrevista, instrumento semi estructurado con 19 interrogantes en donde se ubicaron preguntas abiertas y de evocación. Este instrumento, que en algún momento tuvo la intervención de la investigadora para solicitar una aclaración o lanzar una provocación, se aplicó a 17 maestros, que conformaron la muestra final.

La aplicación de cada entrevista tuvo una duración de entre 40 y 60 minutos, aproximadamente. Las preguntas permitieron al docente decir lo que cree, lo que piensa y como vive la inclusión en el aula. Algunas interrogantes se pensaron en términos vinculados con los indicadores de la *inclusión de la diversidad* escolar, tales como: fines, concepto, sentires, problemas que resuelve, etcétera.

Sujetos de estudio⁶⁰

En esta investigación se trabajó con los diferentes actores involucrados en el proceso educativo: Directivos, supervisores, maestros.

En este sentido, estudios realizados por la UNESCO/OREALC (2000 en *Revista PRELAC*, 2005, julio) demuestran que los maestros son actores fundamentales en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, son ellos quienes aseguran el derecho a la educación de la población y pueden contribuir al mejoramiento de las políticas educativas.

Schmelkes (1997) ha demostrado que la práctica docente y sus actitudes son factor importante para mejorar el aprovechamiento de los alumnos y la calidad de las escuelas. El *maestro* es el responsable de la conducción del proceso de enseñanza en el interior del aula, los *directivos* son los responsables de la adecuada administración escolar y la orientación pedagógica de los docentes y los *supervisores*, teóricamente deben cumplir la función de relacionar la escuela con el sistema educativo en general, así como servir como medio para prestar apoyo pedagógico y administrativo al personal de la escuela.

⁶⁰ Todos los nombres de los(as) participantes en el estudio han sido modificados, asignándoles una clasificación que corresponde a la información básica que se tiene del entrevistado. Esto con el fin de ubicarlo y de respetar su carácter confidencial y anónimo.

Cap. 4. La estrategia de investigación

Para seleccionar a los informantes, es decir, a los profesores, quienes forman parte importante para que el niño(a), desarrolle al máximo sus capacidades de aprendizaje, proporcionando una educación en un clima de respeto, justicia, en igualdad de condiciones, se revisó el material administrativo (proyecto escolar tanto de primaria como de la USAER). Se conocieron las fortalezas y debilidades con que la escuela contaba y el tiempo que los maestros llevan laborando en el sector educación. A partir de ello, se hizo una primera elección que fue modificada en dos momentos, primero por la inconformidad de dos maestras ante la atención y el trabajo que, de acuerdo con ellas, el grupo de apoyo no realizaba,⁶¹ y posteriormente por el deseo de otra maestra de no participar debido a que constantemente sale del aula para atender una comisión a su cargo.

La muestra estuvo conformada por:

- 1) Tres maestros(as) de grupo que cuentan con más de treinta años de servicio, dos maestra y un maestro con menos de cinco años de labor educativa (antes y después de la reforma);
- 2) Cinco docentes de apoyo (dos maestras de aprendizaje, una psicóloga, una maestra de lenguaje y una trabajadora social);
- 3) Una maestra de educación física;
- 4) Una asesora del servicio USAER; y,
- 5) Dos directoras, una supervisora de Primaria y un supervisor de USAER.

Son estos los diecisiete participantes pertenecientes a la escuela de Educación Primaria ubicada al norponiente de la ciudad.

Para la realización del presente trabajo en principio se gestionó -ante la Dirección de Educación Especial- el permiso⁶² para la realización de actividades prácticas en uno de sus servicios de apoyo pertenecientes a una Coordinación que había aceptado la propuesta de investigación. Esta

⁶¹ "...las maestras X y Y preguntan la razón por la cual se entrará a observar si ellas no tienen apoyo al servicio". La directora del plantel manifiesta su inconformidad, así como la de algunos maestros que dice "aunque no lo expresan a USAER, están inconformes por la atención y el trabajo que no realizan; no canalizan; problemas de conducta, no lo atienden; no trabajan. Les dije que le expresaran sus inquietudes a usted. También les digo que quien no quiera el servicio que me envíe su carta de no aceptación del servicio" (Bitácora de investigación, 13 de octubre de 2008).

⁶² Sin esta autorización es imposible ingresar a las escuelas y mucho menos contar con la información necesaria.

Cap. 4. La estrategia de investigación

Coordinación, a su vez, emitió los oficios pertinentes, tanto para la supervisión y dirección de primaria como de educación especial. En un segundo momento se conocieron las necesidades de las escuelas de esa Unidad de Apoyo, considerando pertinente realizar el trabajo en la primaria que entonces presentaba mayores necesidades. Esto parecía abrir un camino que facilitaría la significación, comprensión y explicación de las representaciones sociales.

Delimitación del contexto

La escuela donde se aplicaron los instrumentos (Ver Foto 2) a partir de los cuales se conformó el corpus de estudio se encuentra al norponiente de la Zona Metropolitana.



Foto 2: La escuela y su contexto. (Felicita Garnique Castro)

Cuenta con dos directoras (primaria y USAER), dos profesoras adjuntas, un secretario, 24 docentes frente a grupo y 5 maestras de apoyo.⁶³ La población

⁶³ El grupo interdisciplinario de Educación Especial está conformado por dos maestras de apoyo, psicólogo, maestro de lenguaje y trabajador social. Las dos primeras permanecen en la

Cap. 4. La estrategia de investigación

de esta institución escolar es de aproximadamente 789 alumnos. Cada grado (1° a 6°) tiene 4 grupos (A, B, C y D). Ellos son atendidos por las “Especialistas en problemas de aprendizaje”, quienes atienden a la población de acuerdo a la siguiente distribución, según consta en el proyecto escolar de la escuela.

Maestra apoyo 1	Maestra apoyo 2
1A, 1B, 1C, 1D	4A, 4B, 4C, 4D
2A, 2B, 2C, 2D	5A, 5B, 5C, 5D
3A, 3B, 3C, 3D	6A, 6B, 6C, 6D

La zona donde se encuentra ubicada la escuela, cuenta con todos los servicios públicos, calles limpias. No se habla de alto índice de robo ni drogadicción; sin embargo, sí existen algunos casos. Cuenta con servicios de transporte como: microbuses, taxis, metro, camión de RTP, particular y ahora el nuevo tren suburbano, bibliotecas que apoyan a las tareas, casas de apoyo a la tarea escolar, ludotecas. Cerca tienen un centro de salud y la clínica 40 del IMSS donde asiste la mayoría de la Comunidad, el Tecno Parque y el TEC Milenio para jóvenes que estudian licenciatura de manera particular. A unas cuadras se ubica una Preparatoria del Gobierno del D.F., además de áreas verdes remodeladas. Aledañas a la colonia encontramos: Centro de Apoyo a la Mujer (atención en crisis y orientaciones al retirado) en donde se da atención psicológica y Casa de la Cultura en el centro de la Delegación. (Proyecto escolar “Leyendo despierto mi imaginación” Ciclo escolar 2008-2009).

Para aprehender el objeto, en una primera etapa se examinaron documentos (proyecto escolar de la escuela primaria y de la Unidad de Apoyo). En el Proyecto escolar de la escuela primaria se pretende, como misión:

...ser una institución que ofrezca a la población escolar una educación para la vida, que sea inclusiva, con calidad y equidad, proporcionando un espacio para el desarrollo de aprendizaje significativo a través de

escuela de lunes a viernes. Sin embargo, “al inicio del proceso de evaluación diagnóstica sólo se contaba con una maestra de aprendizaje, razón por la cual se le dio prioridad a la aplicación conjunta entre USAER y Primaria a los alumnos de seguimiento” (Proyecto Escolar de la Escuela Primaria “Leyendo despierto mi imaginación” Ciclo Escolar 2008-2009) las tres últimas asisten una vez a la semana. Esto porque atienden a cuatro escuelas más.

Cap. 4. La estrategia de investigación

diferentes habilidades que deben fortalecer durante el ciclo escolar, propiciando que los niños sean críticos, reflexivos, propositivos e independientes,⁶⁴ haciendo uso de los valores universales y partiendo de los propósitos educativos (Proyecto escolar de la escuela).

Asimismo, consideran en el mencionado documento, estar “en vías de lograr nuestra misión, ya que hemos alcanzado mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje al haber considerado la diversidad y la equidad como aspectos generadores para el cumplimiento de nuestros objetivos” (Proyecto escolar de la escuela).

La escuela se ha planteado como visión:

Proporcionar instrumentos adecuados para favorecer el interés por la práctica de la lectura, que cubra sus necesidades personales y educativas dentro de un ambiente armónico e integral, involucrando a toda la comunidad escolar, respetando la diversidad y con la finalidad de que los niños sean capaces de enfrentar los retos de la vida (*ídem*).

En el Plan de Trabajo de la Unidad de Apoyo se menciona como misión:

Institución educativa inclusiva conformada por profesionales que apoyan y colaboran en el desarrollo de las competencias para la vida del alumnado, atendiendo a las Necesidades Básicas de Aprendizaje de aquellos en situación de Necesidad Educativa Especial con o sin discapacidad.

Asimismo, en el documento se establece, como visión de la Unidad:

Somos una institución pública que brinda apoyo a la educación regular a favor de la inclusión educativa, brindando atención a los niños en situación de Necesidad Educativa Especial con o sin discapacidad con el fin de fortalecer el desarrollo de las competencias a través de un trabajo colaborativo con maestros y padres de familia.

Posteriormente, el Supervisor y la Directora de Educación Especial, buscando el apoyo y la aceptación de la labor a realizar y haciendo las veces de “informantes”,⁶⁵ comunicaron sobre la misma a la Mtra. Directora. Ella, a su vez, en una Junta de Consejo Técnico, lo notificó al personal de la escuela.

Finalmente, y después de haber seleccionado a los participantes, se tuvo la primera interacción con los maestros, a quienes se les informó del

⁶⁴ El subrayado es de la autora.

⁶⁵ El “portero” o “informante” como los llama Irene Vasilachis (2006:126) es la persona que se constituye en nuestra primera referencia en el lugar. Aquel que nos presenta, facilita nuestros primeros contactos o, simplemente, pasa a ser nuestro referente inmediato.

trabajo a realizar. En ese momento, se convino el espacio-tiempo de las sesiones durante el cual se trabajaría.

4.2. Análisis de los datos

Para aproximarnos al objeto de estudio, se recurrió a la triangulación metodológica como estrategia de control, de comprobación de calidad de la investigación como lo menciona 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 combinamos: observación en el aula, revisión de documentos, cuestionario, y entrevista, instrumentos que privilegiaron el enfoque cualitativo.

Consideramos que esta triangulación proporcionó el rigor necesario, tanto en la recolección de datos como para pulir los resultados obtenidos mediante cada uno de los instrumentos. Además, de acuerdo con Banchs (2000:6) se garantizó “la confiabilidad en las interpretaciones [...] y una mayor profundización y ampliación del objeto de estudio”.

La información obtenida de los cuestionarios se capturó en *Excel*, con la finalidad de concentrarla y dar mayor facilidad de acceso tanto a la información para su análisis como para la interpretación de los resultados respectivos.

La primera fase del análisis consistió en hacer la transcripción y el vaciado, de todas las respuestas obtenidas. En un inicio los datos se agruparon sujeto por sujeto, luego de manera general, todos los entrevistados y la última, tomando en cuenta las funciones desempeñadas en la institución educativa, por grupos. Los grupos se conformaron fueron: en el área administrativa, los denominados *gestores educativos*; en el área de educación, en y para la diversidad ubicamos a los *docentes inclusivo* y en el área de apoyo situamos a las *maestras colaboradoras*.

Debemos recordar que el propósito del análisis es la identificación de las representaciones sociales, que como forma de conocimiento, aluden a un proceso y a un contenido. En tanto *proceso*, las RS refieren una forma particular de adquirir y comunicar conocimientos; como *contenido*, a una forma particular de conocimiento que constituye un universo de creencias en el que

se distinguen las tres dimensiones antes señaladas: actitud, información y campo de representación (Moscovici, 1979:45).

Para el análisis de la información nos basamos fundamentalmente en la propuesta de Gutiérrez (2009, 2007b) la cual está, en gran parte, fundamentada en la investigación realizada por Grize, *et al.*, *Los asalariados frente a las nuevas tecnologías* (1987). Una de las razones por las que esta investigación sirvió de guía es que en ella están incorporados diferentes avances tanto de la psicología social como de la sociología y la lógica natural que permiten aprehender y analizar las representaciones sociales en sus diferentes dimensiones. En la propuesta metodológica se incorpora una doble perspectiva de las ciencias sociales. Por un lado, se tiene en cuenta una dimensión práctica, ideológica y cultural; por el otro, una dimensión cognitiva; lo que permite que se revisen todos los espacios en los que las representaciones se generan y sustentan como fenómeno sociológico y psicológico.

Siguiendo la propuesta de Gutiérrez para el análisis de la información se utilizaron dos métodos o modelos. Uno fue utilizado para las preguntas de evocación o asociación y otro para las respuestas a las preguntas abiertas.

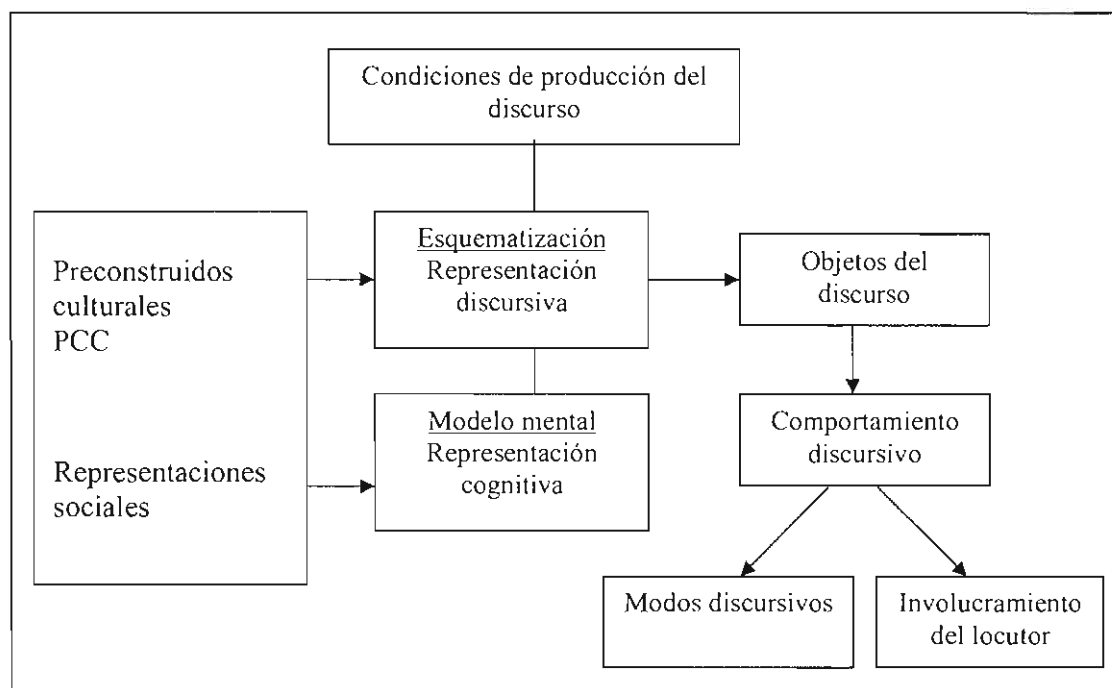
Para el análisis de las preguntas de asociación se siguieron los siguientes pasos. Como primer momento en la sistematización de la información se recurrió al análisis de contenido, el cual se funda sobre un proceso de generalización, que no implica perder la fineza del análisis. A partir de las palabras empleadas en la evocación, el análisis de contenido sirve para dar un cierto orden a la gran cantidad de información correspondiente a la verbalización. El sistema que se utilizó para sistematizar la información es una matriz de análisis que se puede denominar tipología; es un sistema de clasificación o sistema de categorización. Dicha matriz tiene que ser apropiada y específica al tipo de información que se va a analizar y es utilizada para el análisis de la evocación. Posteriormente, 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.

Cap. 4. La estrategia de investigación

El segundo modelo que se utilizó es un esquema analítico que fue diseñado a partir de la propuesta metodológica de Grize, J. B., P. Vergés y A. Silem (1987) y algunos planteamientos teóricos de Jean-Blaise Grize (1982, 1990) sobre la argumentación (cf. Gutiérrez 2009).

Como señala Grize (1993), una primera cuestión que es necesario tener en cuenta en el estudio de las representaciones sociales es que éstas no se expresan ni se observan directamente. Por ello tienen que ser captadas a partir de los comportamientos verbales en general y en particular en los discursos (citado en 2007b).

El siguiente modelo⁶⁶ de acuerdo con Gutiérrez (2009) permite detectar, a partir del concepto clave de esquematización, los objetos del discurso, los diversos modos en los que el locutor desarrolla los objetos o tópicos de su discurso (los modos discursivos), la manera en que se compromete con los enunciados (implicación del locutor) los juicios o valores que sustentan una argumentación así como la construcción misma de la argumentación.



Para explicar el esquema analítico Gutiérrez (2009) expone algunos de los conceptos centrales en los que está fundamentado. La noción clave de la lógica

⁶⁶ Este modelo toma como base el modelo propuesto por Grize (1993) pero se han hecho algunas reformulaciones para poder captar algunos elementos que se consideran necesarios en el estudio de las representaciones sociales.

natural es la de esquematización. Siguiendo a Grize, un discurso no hace otra cosa que pro-poner, es decir, poner frente al interlocutor, una esquematización. Existe ahí un acto semiótico que consiste permitir ver un modelo mental que uno tiene a través del discurso. Por eso y porque además son visibles, las esquematizaciones pueden ser analizables, y el instrumento para su análisis es la lógica natural. Los resultados de esos análisis proveen los indicios propios para obtener los datos sobre los modelos mentales (Grize, 1993, citado en Gutiérrez 2009).

Todo discurso puede ser considerado como un proceso de elaboración de un universo compuesto por ciertas entidades que se denominan objetos de discurso. Estos objetos combinan estrechamente una dimensión semiológica, en tanto resultan de un conjunto de signos lingüísticos y re-envían a diversos dominios referenciales, y una dimensión cognitiva ya que son como micro-representaciones, y en tanto tales, pueden ser consideradas como fragmentos de conocimiento. Un objeto de discurso, por tanto, siempre está asociado a un conjunto de aspectos y siempre es proyectado en una cierta perspectiva (Grize, *et al.*, citado en Gutiérrez 2009).

La noción de objeto de discurso está ligada estrechamente a lo que la lógica natural llama preconstruido cultural (PCC). Se trata de una organización socialmente regulada del conjunto de representaciones en las que los objetos se encuentran inmersos. Para Grize los preconstruidos "son los depósitos que las representaciones dejan en el lenguaje", en el fondo se trata del aspecto lingüístico de las representaciones sociales (citado en Gutiérrez 2009).

Son varias las operaciones de la lógica natural que Grize ha sugerido pero en el diseño del esquema analítico que aquí retomamos sólo se han utilizado aquellas que sirven más claramente para el análisis de las representaciones sociales; éstas son las operaciones que tienen que ver con la construcción de los objetos del discurso (las clases objeto) y las operaciones de predicación o determinación.

A partir de las operaciones constitutivas "de objeto" se puede identificar las clases-objeto que hace surgir el sujeto, los ingredientes que las componen y los predicados que las determinan. Los objetos están ya determinados por la

Cap. 4. La estrategia de investigación

naturaleza de sus elementos, pero al ser construidos van siendo determinados por sus predicados, ya sea directamente por atribución de propiedades o indirectamente al relacionar los unos con los otros (Gutiérrez 2009).

Además de detectar los objetos del discurso es necesario saber cómo es que los individuos construyen los predicados que describen esos objetos. Por ello, como señala Gutiérrez (2009) existe la necesidad de reunir en una misma noción los elementos que revelan los contenidos del discurso y aquellos que revelan los comportamientos: relativos a la situación de intercambio verbal, las estrategias discursivas, las actitudes en relación a los mensajes elaborados, la influencia de la relación entre los interlocutores en la elaboración de esos mensajes, etc.; el concepto de conductas discursivas agrupa a todos estos elementos.

La noción de conductas discursivas se define por las siguientes subnociones: el comportamiento discursivo y el contenido. El comportamiento discursivo concierne, por un lado, a los diversos modos en los que el locutor desarrolla los objetos o tópicos de su discurso (los modos discursivos) y, por otro, la manera en que se compromete con los enunciados (implicación del locutor). La noción de contenido se analiza a partir de los temas y niveles de referenciación (el estudio del campo referencial) (Gutiérrez 2009).

Los modos discursivos designan la manera en que el locutor expone los contenidos de su discurso; en otras palabras, la actitud cognitiva que manifiesta en la enunciación de esos contenidos. Los modos que generalmente pueden ser identificados son los siguientes:

- El constativo. Es en el que el sujeto se presenta como testigo y describe o constata los hechos, los acontecimientos y las cosas: *Falta de tiempo, tiempo y recursos.*
- El proyectivo. Aquí el sujeto anticipa el porvenir, predice y hace proyecciones: *que nos quitaran por ejemplo, te toca la cooperativa, o tal comisión.*
- El axiológico. El sujeto hace un juicio sobre los hechos o acontecimientos: *Buscar soluciones para cada alumno con necesidad especial y es muy desagradable*
- El prescriptivo. El sujeto da su opinión sobre algo que se hará o no, da un consejo. Es una forma atenuada de las órdenes o las prohibiciones: *ya cerraron las escuelas especiales o las están desapareciendo y cosa que lo juzgo muy mal.*

- El metadiscursivo. El locutor tematiza la situación de entrevista o el contenido de su propio discurso: *“Cómo tu sabes, el campo es muy amplio”*.

Además, para poder determinar la manera en que el sujeto se compromete con lo enunciado, se analiza la presencia del locutor.⁶⁷ Ésta es estimada por el grado de compromiso que tiene el locutor frente a lo que enuncia.

4.3 Presentación de los resultados

Finalmente, la presentación de los resultados del análisis del estudio así como su interpretación se organizó a partir de la identificación de las tres dimensiones de las representaciones sociales, actitudes, información y campo enfocándonos a lo expresado por los sujetos acerca de la inclusión de la diversidad escolar.

El análisis tridimensional de las representaciones sociales tiene dos ventajas, por una parte, permite detectar, su tendencia evaluativa, los contenidos concretos sobre los que se articula y, por otra, 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, (los elementos de información, el campo de representación y la actitud) se refieren únicamente a la búsqueda de una información operativa para el análisis de las representaciones sociales, en cierto modo a una solución metodológica.

De tal forma que no es que las representaciones sociales tengan, en sí mismas, estas tres dimensiones, sino que para su estudio y caracterización pueden resultar operativas. Es importante aclarar que el análisis tridimensional es sólo una estrategia de operacionalización, como podremos apreciar en el capítulo que a continuación se presenta.

⁶⁷ Un tipo de operaciones que permiten detectar las referencias individuales o colectivas son las operaciones de apropiación, éstas incluyen, entre otras, el señalamiento de fuentes y la toma de distancia.

Capítulo 5

LUCES Y SOMBRAS EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS SOBRE LA INCLUSIÓN

El futuro no está escrito, sino que
lo configurarán nuestros valores,
nuestra forma de pensar y de actuar.
Nuestro éxito en los años venideros
dependerá no tanto de lo que hagamos
como de los frutos que de nuestros
esfuerzos vayamos cosechando.

Federico Mayor

Prefacio Declaración de Salamanca, 1994.

En este capítulo, se identifican e interpretan las representaciones sociales que acerca de la inclusión de la diversidad escolar han construido los sujetos de estudio. Considerando que las representaciones conforman las prácticas que los actores realizan, en el análisis se intenta dar cuenta de las condiciones en que se producen y circulan las representaciones sociales (RS), así como de los procesos de elaboración y las circunstancias sociales actuales que afectan los aspectos socio-cognitivos de la representación.

La presentación del análisis de los datos se hace de acuerdo con los grupos de actores educativos entrevistados: a) "Gestores educativos, b) "docentes inclusivos" y c) "maestras colaboradores". Como anteriormente se expuso, el material empírico obtenido a partir de las entrevistas no es presentado de manera conjunta, debido a que los contenidos y la manera en que se construyen las RS son diferentes, dependiendo del grupo al que se pertenece; por eso, la información se organizó tomando en consideración el ser y el hacer de los actores educativos.

En este sentido, se consideró necesario tomar en cuenta que la pertenencia grupal permite dar cuenta del aspecto social de la representación, ya que las personas construyen sus pensamientos de los objetos que conforman su realidad, en la interacción y no de forma aislada. De este modo,

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

siguiendo a Moscovici (1991) podemos decir que en la interacción sujeto-objeto no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros, sujetos, a los que el autor les llama Alter(a), que además de relacionarse estrechamente entre ellos y ellas, guardan también íntima relación con el objeto social. Por otro lado, la pertenencia grupal es una de las cuestiones que van a determinar de una manera más clara no sólo la representación sino las prácticas. Por ello, en cada grupo el análisis se inicia con un bosquejo general de sus integrantes, seguido de la descripción de lo que los actores educativos saben (información), lo que creen, los contenidos centrales (campo de representación o imagen), lo que hacen, la forma de actuar (actitud) en este proceso de apropiarse, comunicar y vivir la inclusión de la diversidad escolar.

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas se clasificaron y centraron fundamentalmente en las ideas, opiniones y comentarios de los informantes sobre seis ejes: El contexto, el campo de representación, la información, desde donde hablan, la práctica y cómo lograr la inclusión según los actores. Cabe señalar que los ejes están íntimamente relacionados y todos tienen una parcela importante en la construcción de la inclusión en cuanto objeto de representación.

Teniendo presente que las representaciones y las prácticas de los docentes están determinadas en parte por su situación y su historia, como diría Bourdieu (1991), por su posición en el campo y su *habitus* generado gracias a su formación, experiencia, edad, sexo, grado de escolaridad; a partir de las preguntas acerca de los datos biográficos de los sujetos, en la primera parte del cuestionario, obtuvimos información sobre los rasgos de los sujetos que nos permitió caracterizarlos. En este punto, se trató de observar la correspondencia entre el nivel escolar de los docentes, el *habitus* y la predisposición hacia las prácticas.

Con el propósito de conocer los elementos que nos permitieron construir el segundo eje de la representación, el campo, el cual nos sugiere la idea de modelo social (Moscovici, 1979), de imagen de contenido concreto y limitado de las proposiciones acerca de un aspecto preciso del objeto, en cada grupo; se adoptaron como criterio aquellas cuestiones que para los docentes están

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

asociados al concepto de inclusión de la diversidad escolar, sus fines, problemas y dificultades.

Para ello, se tomaron en consideración aquellas interrogantes de la entrevista diseñadas para lograr un acercamiento a los contenidos en torno al esquema figurativo de la representación. Se analizaron las preguntas de evocación, las que a pesar de su simplicidad formal, implican un alto grado de abstracción, ya que los entrevistados hacen un esfuerzo por expresar los elementos que asocian a las palabras utilizadas como estímulo:⁶⁸ (Gutiérrez, 2007)

- a) Cuando escucha la palabra inclusión ¿qué aspectos de su vida diaria dentro y fuera de la escuela le vienen a la mente?
- b) Mencione cinco fines de la inclusión.
- c) Mencione seis o más palabras, problemas o temáticas para identificar la inclusión.

Posteriormente se analizaron las respuestas a las interrogantes que nos permitieron determinar la manera en que los entrevistados se acercan a la realidad. Esto es, el tercer eje, con el cual se buscó conocer las fuentes de información a partir de las cuales la población estudiada forma sus ideas, de ahí se infirió la calidad y cantidad de información que circula entre ellos sobre el caso que aquí nos ocupa: la inclusión.

A fin de conocer las expresiones subjetivas, el componente motivacional afectivo en la conformación de la representación social que de la inclusión expresan los entrevistados, se analizaron categorías tales como: barreras de carácter organizativo, ausencia de planeación conjunta barreras de tipo didáctico, falta de capacitación, barreras arquitectónicas. Con éstas se articuló el cuarto eje denominado las actitudes o “desde donde hablan los actores educativos”.

Este eje, la actitud, es el que le imprime un carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento hacia el objeto de la misma, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección. Esta dimensión indica la orientación global positiva o negativa, favorable o

⁶⁸ Más adelante se presenta de manera esquemática el análisis que se hizo de las palabras de evocación que permitió identificar los contenidos centrales sobre la inclusión, su finalidad y sentido. Ver cuadro 1.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

desfavorable de una representación, y se haya siempre presente aunque los otros elementos no estén (Araya, 2002).

Los diferentes discursos referentes a la práctica pedagógica de los actores educativos los contrastamos con lo que se realiza en la cotidianidad del aula. En este punto, la observación y la bitácora fueron importantes instrumentos de apoyo con lo cual se articuló el quinto eje llamado la práctica pedagógica.

Con cada uno de los tres grupos, se procedió de la misma manera, lo que permitió al final comparar los resultados obtenidos y tener una idea del sentido, contenido y grado de estructuración de las diferentes representaciones sociales que cada grupo tiene de esta realidad llamada inclusión y que determina el comportamiento de los actores en la práctica pedagógica.

A continuación, se presenta la información de cada uno de los grupos de actores educativos.

5.1. Los gestores educativos

5.1.1. El perfil de los entrevistados

A los actores que conforman este grupo se les nombró gestores por el papel preponderante que juegan en la consecución de los objetivos y metas educativas. Se encuentra integrado por cinco personas: un varón de 51 años de edad con cargo de Supervisor de zona del grupo de apoyo, quien acorde con las demandas y necesidades educativas en el contexto donde desarrolla su actividad organiza, coordina, promueve, gestiona y toma decisiones en función de los principios educativos y las prioridades de atención, integrando de forma organizada a todos los miembros de la comunidad educativa (SEP, 2003:77-78). Su último grado de estudios es de licenciatura, se encuentra inscrito en el programa de carrera magisterial y tiene 21 años de servicio en el sistema educativo.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Una mujer, que antes de ocupar el puesto de Supervisora fue directora con licenciatura. Tiene 21 años de servicio y 48 años de edad e inscrita en Carrera Magisterial.

Otras dos personas pertenecientes al equipo directivo realizan un trabajo de suma importancia para la organización y funcionamiento de la escuela, articular la organización, la planificación, la gestión de los recursos, el seguimiento, la evaluación y las relaciones con la comunidad, entre otras muchas actividades. Las dos son mujeres y tienen estudios de licenciatura. Una de ellas cuenta con 48 años de edad, 20 en el servicio y está inscrita en el programa de Carrera Magisterial. La otra tiene 43 años de edad, 12 en el servicio educativo y no está en Carrera Magisterial.⁶⁹

La última persona que conforma el grupo es otra mujer que está al mismo tiempo *dentro y fuera* de la escuela, lo que le permite tomar la distancia necesaria para poder asesorar, después de analizar determinadas situaciones de un modo más *objetivo* que si formara parte de la planta docente. Esta posición resulta interesante, pues le permite colaborar como elemento de apoyo haciendo sugerencias, aportaciones o reflexiones *desde fuera*, que puedan ser útiles y oportunas en el contexto y situación concreta de cada centro. Ella tiene 35 años de edad, estudios de licenciatura y una antigüedad en la institución de 8 años, pero no goza del estímulo que ofrece el programa de la Carrera Magisterial (ver cuadro 1).

⁶⁹ Este programa fue creado en 1993, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), como una estrategia para elevar la calidad de la educación básica, reconociendo y estimulando la labor de los mejores profesores, ya que refuerza el interés por la actualización y superación permanente de los docentes. Cf. Portal SEP "Carrera Magisterial". Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Introduccion_lin consultado el 13 de noviembre de 2009.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

	Edad		Tiempo Servicio		Carrera Magisterial		Formación
	31-40	41-50	8-12	20-21	SI	NO	Licenciatura
Hombres		1		1	1		1
Mujeres	1	3	2	2	2	2	4
Total	1	4	3	3	3	2	5

Cuadro 1. Los gestores educativos

5.1.2. La imagen de la inclusión

Para poder identificar los contenidos, se les pidió que dijeran lo que les venía a la mente cuando escuchaban la palabra inclusión:

De las respuestas de los **gestores educativos** se obtuvieron la frecuencia de las palabras evocadas (Cuadro 2). Las que registraron mayor frecuencia cayeron dentro del campo educativo (41.30%), donde el término más repetido fue competencias (2).

En orden de importancia, le siguen los campos social (39.13%) y axiológico (19.56%), siendo las palabras diferencias (2), aceptar a todos (2) y respetar; las más repetidas.

Cuadro 2
Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión
Inclusión de la diversidad escolar

Educativo 41.30%	Social 39.13%	Axiológico 19.56%
Competencias (2)	Diferencias (2)	Aceptar a todos (2)
Vida	Variedad de gente	Respetar (2)
Docentes	Problemáticas	Desagradable
Alumno	Buscar soluciones	Lograr
Necesidad especial	Características	Ayuda
Curriculum para todos	Participación de todos	
Capacidades diferentes	Tarea de todos	
Compañeros de trabajo	Sociedad	
Diferentes escuelas	Comunidad	
Niño	Convivir	
Práctica		

Fuente: Elaboración propia

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Un primer comentario que se desprende de los datos anteriores es que la información que manejan los *gestores educativos* entrevistados acerca de la inclusión de la diversidad escolar, habla del campo educativo con una perspectiva centrada en competencias.⁷⁰ Esto lo relacionamos con el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, a partir del cual se propone la reforma educativa que hoy se vive en México y la adopción de un modelo educativo basado en competencias tanto en el alumno orientadas al logro educativo, como en el docente enfocadas hacia el desempeño profesional⁷¹.

Para completar el análisis cuantitativo, se estudiaron las respuestas a la misma pregunta desde un enfoque cualitativo, a partir de los modos discursivos. Como habíamos señalado anteriormente, las representaciones no pueden simplemente identificarse con una organización de contenidos, sino también con las condiciones de producción del discurso, ya que surgen de una situación de intercambio (Gutiérrez, 2003a:123). Los modos discursivos designan la manera en que el locutor expone los contenidos; en otras palabras, es la actitud cognitiva la que se manifiesta en la enunciación.

En la información recabada con respecto a la manera en que los gestores exponen los contenidos respecto a la inclusión, predomina el modo constativo, lo cual nos permite inferir el grado de acercamiento al tema por parte de los sujetos. Por los datos obtenidos podemos observar que existe poco involucramiento de los *gestores educativos*. Esto quizá porque la información que se les solicita tiene que ver más con el conocimiento que poseen los sujetos sobre el objeto social, o sea la inclusión de la diversidad escolar, y no tanto con los valores a la que la asocian. Las apreciaciones son claras como se observa en las siguientes citas textuales previamente codificadas.⁷²

⁷⁰ Hablando de educación, Yolanda Argudin en *La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de las competencias educativas*, menciona, que una competencia es un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad, una tarea (2005).

⁷¹ Remitirse al Programa Sectorial 2007-2012, objetivo 4. Disponible en http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf Consultado el 3 de Septiembre 2009.

⁷² A partir de esta parte las citas textuales se señalan con viñetas y codificación, la cual se realizó de la siguiente manera: ESU-06 Entrevista Supervisor USAER; ESP-12, Entrevista Supervisor Primaria; EAS-05, Entrevista Asesora USAER; EDP-013, Directora Primaria y EDU-09, Directora USAER.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Las competencias para la vida, el desarrollo de un curriculum para todos y el descubrimiento de las competencias docentes y su puesta en práctica (ESU-06).
- La variedad de gente con la que convivo, algunos con problemáticas específicas. Lo anterior, primordialmente con los niños de las diferentes escuelas de la zona a mi cargo (ESP.12).
- Primeramente el aceptar y respetar a mis compañeros de trabajo, el que si en la calle veo a alguna persona con capacidades diferentes pienso que merece mi respeto (EAS-05).

Estos testimonios hablan no sólo de incluir a todos los niños en la vida educativa y social de la escuela sino de trabajar desde un enfoque por competencias planeando, para todos los niños, con apoyo del curriculum de educación básica regular y que remite tanto a los alumnos como las personas a quienes va dirigida la acción (capacidades diferentes, necesidad especial), y considera a los compañeros de trabajo” y a “competencias docentes”.

Asimismo, y desde lo axiológico les remite a:

- Buscar soluciones para cada alumno con necesidad especial y es muy desagradable (EDP-13).
- El aceptar a todos con sus características y diferencias muy particulares, el que pueden lograr grandes cosas con ayuda y participación de todos (la entrevistada levanta la voz para remarcar la palabra todos) es una tarea de todos (como sociedad y comunidad) (EDU-09)

Lo expuesto por el informante EDP-13, nos remite a una “tendencia psicológica que se expresa en la evaluación” (Guitart 2002:11); debido a que expresa actitudes que denotan desacuerdo, contrariedad hacia el objeto de estudio. También nos llevó a considerar que las actitudes, tal como señala Guitart (2002:12) “al ser tendencias psicológicas, pertenecen al estado interno de la persona y, por lo tanto, no son observables directamente sino que hay que inferirlas a partir de las respuestas de la persona, respuestas que pueden ser tanto cognitivas, afectivas o comportamentales”

En cuanto respecta a la pregunta referida a los fines de la inclusión, cuatro de los cinco informantes contestaron con alusiones a los cambios que

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

sería conveniente considerar para lograr su propósito, los cuales tienden hacia mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela, y a que la educación escolar contribuya firmemente a la reducción de los procesos de exclusión social.

La información recabada en relación con la solicitud de mencionar cinco fines de la inclusión se organizó en cuatro categorías. Tres de ellos se agruparon en las dimensiones que Booth y Ainscow (2002) relacionan con el desarrollo de escuelas inclusivas y con el cambio escolar; esto es, la conexión entre políticas, prácticas educativas y culturas organizativas. En la cuarta categoría hemos agrupado las respuestas de los docentes que expresan desconocimiento o que consideran que la inclusión no tiene ningún fin o propósito.

La primera dimensión, **culturas inclusivas**, considera la construcción de la comunidad, que acepte, apoye y potencie los mejores resultados para todos, así como el establecimiento de valores inclusivos, compartidos, que involucran a la dirección, al profesorado, a los estudiantes y a los padres de familia. Esta primera dimensión permite guiar las decisiones sobre políticas y prácticas educativas. Como ejemplo está el:

- Promover de modo más activo la participación de las familias (EAS-05).

La segunda dimensión que proponen Booth y Ainscow (2000) se denomina **políticas inclusivas** y considera que todos, profesores y alumnos, participan activamente -desde su ingreso- en la escuela, organizando los apoyos que permitan -a la escuela- la capacidad para responder a la diversidad de los estudiantes.

- Manejo y fortalecimiento de las competencias docentes (EAS-05) (actualización).
- Promover la educación para todos (EAS-05).
- Mejorar la calidad de vida (EDU-09).
- Escuela para todos (ESU-06).
- Apoyar a elevar la calidad educativa (EAS-05).

La tercera dimensión que se maneja a partir del marco teórico, pretende que las **prácticas inclusivas** de las escuelas reflejen la cultura y las políticas

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

inclusivas. Con ellas, se busca que los alumnos sean estimulados a involucrarse en todos los aspectos de su educación. Si hablamos del aula, a ellos se les motiva a la participación; se tiene en cuenta su conocimiento y su experiencia fuera del entorno escolar. Para lograr lo anterior, los docentes tendrían que contar con estrategias que les permita estimular la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos, ofreciendo apoyos a todos aquellos alumnos vulnerables a la marginación, a la exclusión, o en riesgo de un bajo rendimiento. Los entrevistados mencionaron estas prácticas:

- Reorganización de las formas de enseñanza (EAS-05).
- Descubrimiento de las barreras para el aprendizaje (ESU-06).
- Flexibilidad curricular (ESU-06).
- Evaluación contextual (ESU-06).

En los enunciados anteriores, los encuestados engloban diferentes elementos que le dan significado al proceso inclusivo. Sin embargo, también nos hablan acerca de desconocimiento, de una falta de consenso social, de una falta de análisis de las políticas y en el cual deben implicarse tanto los docentes responsables del grupo, de apoyo y sobre todo los *gestores educativos*. Esto para poder unificar conceptos y prácticas. Los siguientes son algunos fragmentos textuales de las respuestas a la solicitud de mencionar cinco fines de la inclusión:

- No las manejo (ESP-012).
- Para mí no tiene ningún fin (EDP-013).

Una tercera pregunta para identificar el campo de la representación social de la inclusión de la diversidad escolar giró en torno a identificar problemas o temáticas con las que equiparen la inclusión. En el siguiente cuadro podemos observar las palabras que amplían el contenido del proceso en estudio.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Cuadro 3
Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión inclusión
(Temáticas, problemas)

Formativo 22.72%	Axiológico 27.27%	Educativo 57.89%
Actualización (7) Reorganizar Modos de enseñanza	Aceptar (3) Respeto (2) Barreras Intolerancia Angustia Dificultad Discapacidad Resistencias Cambio Necesidad	Contextos Áulicos (2) Docente (2) Problemas (2) Generación Aprendizaje Alumnado Apoyo clínico Evaluación Trabajo colaborativo Tiempos Directivos Padres Conductas grupales

Fuente: Elaboración propia

Las palabras se ubican principalmente en el campo educativo, donde docente, contextos áulicos y problemas son las palabras que más se repiten. Luego en el campo axiológico se encuentran: aceptar y respeto en el campo axiológico y, finalmente en lo formativo encontramos actualización como el vocablo más citado. Esto podría interpretarse como el llamado de este grupo a la realización de acciones que permitan una capacitación docente que lo lleve a aceptar y respetar en los contextos áulicos la diversidad, y donde todos los niños (as) aprendan juntos garantizándoles el desarrollo de sus capacidades, la participación e inclusión social a fin de evitar la discriminación, la exclusión escolar. Los siguientes testimonios son un ejemplo:

- Desconocimiento del o los problemas, aprendizaje, apoyo clínico, generación de problemas de conducta grupales (EDP-013).
- Aún hay barreras para aceptar la diversidad del alumnado en los contextos áulicos. Resistencias al cambio por parte del personal docente. Necesidad de actualización para reorganizar los modos de enseñanza (EAS-05).
- Respeto, aceptación, contexto, aula, valoración, evaluación (ESU-06).
- Discapacidad, intolerancia, respeto, conocimiento, preparación actualización (ESP-12).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Angustia, dificultad en trabajo colaborativo, tiempos, sensibilización a directivos, docentes y padres de familia. Aceptación, preparación, conocimiento (EDU-09).

De los argumentos anteriores es importante tomar en consideración la presencia de la expresión "apoyo clínico," el cual remite a un enfoque médico asistencial, en el que se considera que el problema o las dificultades educativas se explican fundamentalmente en términos de su posible déficit. En esta perspectiva se ignora las influencias del entorno en el aprendizaje, convirtiéndose como lo señala Climent Giné en "una barrera para el desarrollo de una visión más amplia de la inclusión ya que desplaza la atención de lo que es realmente crucial, es decir el desarrollo y la mejora del entorno educativo y de mayores oportunidades para todo el alumnado" (2009:15).

Otras palabras y frases que llaman la atención son: intolerancia, angustia, resistencias al cambio del personal docente. Esto porque intolerancia es un valor que implica negar o restringir la posibilidad de expresar opiniones y creencias, sostener valores y optar por conductas diferentes, a las que consideramos adecuadas bajo algún punto de vista. En este sentido, Françoise Héritier (2007:22) en la compilación sobre el tema titulada *La intolerancia* destaca que en sus formas "más ostensibles (...) la intolerancia es siempre la expresión profunda de una voluntad de asegurar la cohesión de todo aquello que se considera que forma parte del yo, de lo idéntico a sí mismo y de destruir todo lo que se oponga a su supremacía absoluta".

Estas frases nos llevan a reflexionar con respecto a que la diversidad no es característica exclusiva de aquellos grupos vulnerables, sino que en nuestra sociedad también somos diversos, es una característica intrínseca y esencial del ser humano. Si como docentes no se reconoce esta visión será difícil que la diversidad escolar sea reconocida, aceptada, respetada. Sin las actitudes antes mencionadas se propicia la intolerancia que es un obstáculo en el proceso educativo, en el desarrollo de una sociedad justa y en el establecimiento de relaciones personales sin prejuicios.

En este sentido Paul Ricoeur (2007:19) considera que la intolerancia tiene dos aspectos fundamentales: "La desaprobación de las creencias y

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

convicciones de los demás y el poder de impedir a éstos últimos vivir su vida como les plazca”. Se define entonces la intolerancia en una doble dimensión, como la desaprobación de la idea ajena (o el desacuerdo con ésta) y como voluntad y capacidad de imponer a los demás (avalada por el poder real de hacerlo) la propia visión (avalada por el poder real de hacerlo).

Para efectos de esta investigación, la intolerancia, es considerada como una manera de rechazar al otro, ya sea por lo que es o por lo que representa, es una falta de respeto a las diferencias. De aquí que se tome en cuenta que para eliminar las barreras que impiden aceptar la diversidad del alumnado en los contextos áulicos, es necesaria “la aproximación hacia el otro, para que exista un primer (re) conocimiento, para que se establezca algún saber por pequeño que sea, acerca de ese otro” (Veiga-Nieto, 2001:175) ya que “la única aceptación posible es la de aceptar al otro en la soberanía de su diferencia” (Skliar, 2007:114).

Al relacionar y vincular las respuestas de la entrevista con las respuestas de cuatro de los cinco entrevistados, a la pregunta del cuestionario, ¿Qué es para usted la inclusión de la diversidad escolar?, se encontró que el peso de las palabras (ver cuadro 4) se ubica en el campo educativo donde alumnos, actividad, escolar, ritmo, estilo y aprendizaje son las más mencionadas. Inmediatamente encontramos vocablos como: atención, en lo axiológico; todos y partícipes, en lo social.

Por las respuestas a la anterior pregunta se puede observar que en términos de la representación que tienen los *gestores educativos*, en el marco de la inclusión, las aulas constituyen espacios donde se reúnen alumnos (*también profesores*)⁷³ con diferentes capacidades, motivaciones intereses estilos y ritmos de aprendizaje.

⁷³ Las cursivas son de la autora.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Cuadro 4
Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión inclusión
(¿Qué es?)

Social 14.03%	Axiológico 28.07%	Educativo 57.89%
Todos (4) Participes (2) Características Problemáticas	Atención (3) Favorezcan Con sus diferencias Con o sin discapacidad Presenten o no Otro problema	Alumnos (7) Actividades (4) Escolares (3) Ritmos (2) Estilos (2) Aprendizaje (2) Adecuaciones Metodología Currículum Materiales Estrategias Aula Extraescolar Competencias Cognitivas Físicas Desarrollo Conocer Presenten

Fuente: Elaboración propia

Con el objeto de reunir en una misma noción los elementos que revelan por un lado los contenidos del discurso y por otro los comportamientos, es decir, las conductas discursivas, se analizaron las diversas maneras en las que el gestor educativo desarrolla los tópicos de su discurso y la manera en que se compromete con los enunciados.

De lo reportado por los entrevistados y que textualmente se presentan en líneas posteriores podemos observar contenidos que se comparten e indican la forma en que los *gestores educativos* constatan, describen y afirman lo que para ellos significa la inclusión. Es importante no perder de vista que para este grupo la inclusión está focalizada en el trabajo que se hace con todos los alumnos con o sin discapacidad o alguna discapacidad, aunque como un entrevistado argumentó “Buscar soluciones para cada alumno con necesidad especial (...) es muy desagradable” (EDP-13).

En este sentido cabe enfatizar que inclusión no sólo remite a un cambio en el vocabulario, en las expresiones (inclusión, barreras al aprendizaje y a la

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

participación y apoyo), sino en el cambio de actitudes, del profesorado,⁷⁴ de los miembros del consejo escolar, del alumnado y de las familias, que se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, aceptación y en la elaboración, creación y desarrollo de políticas, culturas y prácticas que traigan consigo una nueva forma de construir comunidad, establecer valores inclusivos que permitan construir una escuela donde se movilicen recursos que guíen el proceso de aprendizaje para todos los alumnos (Booth, T. y M. Ainscow (2000). Este tipo de cambios quedan expresados en los siguientes testimonios:

- Que a todos los alumnos se les haga partícipes de las actividades escolares aún con sus diferencias físicas, cognitivas, etcétera., haciendo las adecuaciones pertinentes ya sea en metodología, al currículum, a la actividad, materiales, a través de diversas estrategias tomando en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos (EDU-09).
- Primeramente es conocer las características de todo el alumnado y a partir de ello contemplar sus ritmos y estilos de aprendizaje durante el desarrollo del Proyecto Zonal/Escolar, así como en la planeación para hacerles partícipes de cada una de las actividades escolares al interior del aula como extra escolares que favorezcan el desarrollo de las competencias del alumno (EAS-05).
- La atención de todos los alumnos que presenten o no alguna problemática, involucrándolos en todas las actividades escolares, atendiendo las características de los alumnos (ESP-012).
- Atender a todos los alumnos con o sin discapacidad u otro problema diferente (EDP-013).

Correlacionando la información anterior con lo opinado por los *gestores educativos* en el cuestionario, encontramos que para el 60% la implementación y el diseño de la inclusión es un asunto político, para el 20% es internacional, y necesario para el restante 20%. En sus respuestas también manifestaron que la inclusión influye en la dinámica escolar. Asimismo, consideran que ella

⁷⁴ En esta investigación sostenemos que la relación ética entre todos los miembros de la sociedad permite el reconocimiento mutuo y humano (derechos, libertad, individualidad e identidad), ya que sin la presencia del *otro aquella* no tiene sentido.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

intenta resolver problemas de educación básica, aunque para uno de ellos “es muy complejo”, y otro sujeto piensa que como “No se cuenta con la actualización y preparación para atenderlos (*refiriéndose a las personas con discapacidad*) deberían ir a escuelas especializadas” (CDP-013).

Con la información hasta aquí analizada tratamos de reconstruir el campo de representación que de acuerdo a la información está conformado por los contenidos que se mencionan en los campos: educativo, social, axiológico y formativo, donde la inclusión se relaciona con maestros-alumnos en un contexto áulico, con actividades escolares, que logren aprendizajes significativos para atender a niños con alguna discapacidad, capacidades diferentes, necesidad especial o con diferencias físicas y/o cognitivas; para lo cual se requiere de actualización; como se muestra en el siguiente esquema:

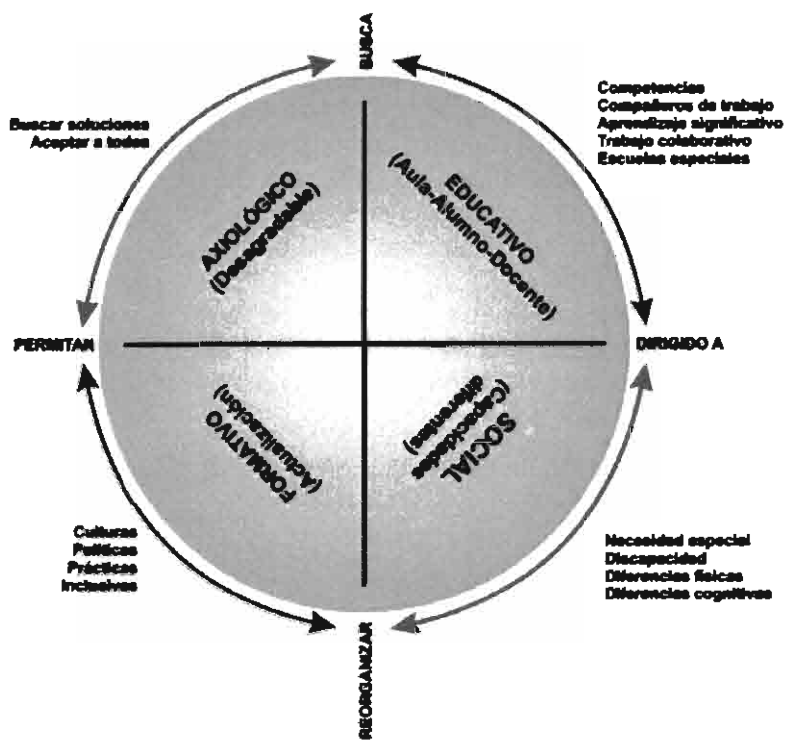


Imagen 2: “Gestores Educativos”

Fuente: Elaboración propia con base en la información recabada.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Hasta aquí, pudimos delimitar que la población estudiada ha creado una imagen, del objeto de representación, a partir de los contenidos de respeto, aceptación de todos los niños, de buscar soluciones, de competencias. Asimismo, se identificaron una variedad de posiciones frecuentemente contradictorias sobre la inclusión. Se habla de respeto, pero también de intolerancia, de ayudar, de apoyar a elevar la calidad de la educación, de la reorganización de las formas de enseñanza, de buscar soluciones para cada alumno con necesidad especial pero también de apoyo clínico, de angustia, de una acción desagradable, quizá por la percepción de que la inclusión no tiene ningún fin o por una falta de conocimiento de que la inclusión busca la mejora del sistema educativo, promueve cambios estructurales que acercan propuestas educativas hacia aquellos sectores de población más vulnerables, que busca el respeto a las diferencias individuales, de los derechos humanos; la permanencia e inclusión-en condiciones iguales de participación-de niños en situación de riesgo social en el sistema educativo, el cambio en la formación docente; la posibilidad que tiene cada niño de beneficiarse de las oportunidades educativas orientadas a satisfacer sus necesidades de aprendizaje; la posibilidad de aprender entre iguales, entre otras.

Se menciona que es una tarea de todos. Sin embargo, hay por un lado dificultad para trabajar de manera colaborativa, y por otro la necesidad de sensibilización a directivos y a docentes. Actores responsables de socializar la información los primeros, y de poner en práctica la inclusión de la diversidad escolar, los segundos; creyendo conveniente que existan mayores elementos (económicos) para alumnos con discapacidad.

Esto nos llevó a considerar que entre los "gestores educativos" existe imprecisión acerca de lo que significa la inclusión; situación que dificulta que los propósitos planteados en la reforma educativa⁷⁵ lleguen a buen término. Esto se podría explicar retomando lo que señala Echeita sobre las reformas educativas; "son particularmente difíciles en contextos donde existe una falta de acuerdo o comprensión común entre los actores educativos" (2007a:13).

⁷⁵ Véase Plan de Estudios 2009, SEP 2009, México.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

5.1.3. La información, su apropiación

Este apartado refiere a la forma en que cada individuo o grupo social se apropia de la información o de un segmento de ella; tiene que ver con la organización o suma de conocimientos con que cuenta "...un grupo con respecto a un objeto social" (Moscovici, 1979:45).

Para indagar sobre las fuentes de información de las cuales los *gestores educativos* se nutren y la medida en que se apropian de la información, comprenden y le dan sentido a la inclusión de la diversidad escolar, se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Cuál ha sido su proceso de formación en la inclusión?
- ¿Recuerda algún libro, autor u otro medio de información que a su juicio le ha aportado conocimientos para comprender la inclusión?
- ¿Cómo se considera la inclusión en los contenidos del Plan de estudios?

De lo mencionado por los **gestores educativos** como respuesta a la pregunta, sobre su proceso de formación, con la cual se buscó obtener interpretaciones que reflejaran los elementos con los cuales estos actores educativos adquieren y construyen los saberes de la inclusión, puede inferirse que hay carencias en la formación psicopedagógica acerca de la inclusión. Tres de los informantes expresan:

- Desde primero ser directora y tener a USAER, tener el contacto con el servicio, conocer los beneficios que se pueden brindar a los chicos y sobre todo, conocer que podemos trabajar en conjunto, no aislado. Yo, no he tomado cursos, bueno ni los de carrera magisterial (ESP-012).⁷⁶
- 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 (EDP13).

⁷⁶ Subrayados de la autora.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Mi formación en esta parte únicamente ha sido documentos que me han podido acercar, un congreso que asistí sobre inclusión y algo que he podido investigar, entonces creo que si me falta ¿no? (EDU-09).

En los ejemplos anteriores se puede apreciar la forma en que los *gestores educativos* constatan la forma en que se han apropiado del objeto de representación. Para respaldar sus ideas, algunos de ellos citan fuentes y reconocen el vínculo con la institución de formación:

- El tiempo, nos hemos formado a partir de la reorientación de los servicios de educación especial en el D.F., estaríamos hablando de 1992-1993 a la fecha como ha venido transcurriendo el proceso histórico durante estos 16-18 años que llevamos de reorientación y nos hemos estado formando en este mismo proceso (ESU-06)
- Me han enseñado mucho los maestros, sus problemáticas, porque hay problemáticas a las que no me había enfrentado y tengo que ponerme a investigar o preguntar, en las juntas de consejo se exponen también las situaciones problemáticas (EAS-05)

Los testimonios anteriores llaman la atención, pues este grupo de actores educativos es el encargado de comunicar, de transmitir la información a maestros de grupo y de apoyo, respectivamente. Asimismo, aportan elementos para interpretar y reflexionar en las razones por las cuales nos encontramos frente a *gestores educativos* a quienes les falta capacitación e información de un objeto cuyo proceso se ha venido conformado de manera paulatina, a partir de declaraciones internacionales, ordenamientos jurídicos en los cuales se parte de elementos fundamentales. Por mencionar algunos: Artículo 3º Constitucional en donde se lee que la educación es un derecho de todo individuo; los artículos 32 a 35 de la Ley General de Educación, dedicados a la equidad en la educación; el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) en el cual se menciona educación para todos, con calidad con equidad y de vanguardia como principios para lograr los retos de la educación mexicana (PNE 2001-2006:4); el Programa Escuelas de Calidad (PEC) cuyo objetivo general es "Instituir en las escuelas públicas de educación básica beneficiadas por el Programa, un modelo de gestión con enfoque estratégico orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, que atienda con equidad a la diversidad,

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

apoyándose en un esquema de participación social, de transparencia y rendición de cuentas”⁷⁷.

Cuando se les pregunto si recordaban algún libro, autor u otro medio de información que a su juicio les hubiera aportado conocimientos para comprender la inclusión, los entrevistados reportaron como más leído el Temario Abierto (2) y el Índice de Inclusión (2); esto quizá porque una de las opciones para el enriquecimiento de los procesos de actualización y formación del personal de los servicios de Educación Especial, fue el seminario “Construyendo escuelas para todos” con Mei Ainscow, coordinado por Kadima.⁷⁸ O quizá porque el especialista asesor de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)⁷⁹ ha hecho pronunciamientos al respecto para México. En un segundo lugar mencionaron los libros editados por la Dirección de Educación Especial, como se expresa en el siguiente ejemplo:

- La base son todos los libros editados por D.E.E. (ESU-06).

Asimismo, reportaron documentos relacionados al tema y consultados en páginas de Internet y en las publicaciones sobre Integración educativa,

- “Diversos documentos que abordan temas como la diversidad, educación inclusiva aunque no recuerdo los autores, sólo que los rescaté de Internet” (EAS-05).

También hubo dos *gestores educativos* que manifestaron haber olvidado títulos de libro, autores o cualquier otro medio que en su momento les aportó conocimientos de la inclusión, por ejemplo:

- No recuerdo (ESP-012).
- No (EDP-013).

⁷⁷ Programa Escuelas de Calidad. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/programa.pdf>, consultado el 12 de enero de 2010.

⁷⁸ Red Internacional de Investigadores (2007:47).

⁷⁹ FONAES-SE “Asuntos relevantes de prensa sobre el tema de mujeres y personas con discapacidad” Síntesis de información textual, 2 al 8 de Septiembre de 2006. Disponible en: <http://www.e-mexico.gob.mx/work/resources/ContenidoLocal/SintesisFONAES8SEP.pdf>

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

De lo expresado por los entrevistados se infiere que no hay recuerdo de la inclusión porque:

- 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 platicaran, ya a la hora de la práctica, de llevarlo a cabo es muy difícil. (EDP-013).
- Yo, no he tomado cursos, bueno ni los de carrera magisterial (ESP-012).

Las respuestas de los *gestores educativos* en torno a que no recuerdan el autor o el título de algún libro que les hable de inclusión, son preocupantes debido a la envergadura del cargo. Siguiendo a Gloria del Castillo (2007), la supervisión escolar es la actividad que se desarrolla en torno a la escuela bajo la responsabilidad del supervisor y comprende dos dimensiones: a) vigilancia y seguimiento de las acciones que debieran cumplir las escuelas con sus colectivos docentes y, b) el acompañamiento técnico-pedagógico.

La labor del director, prescrita en los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, inicial, especial y para adultos en el D.F., establece que es la persona que coordina la “elaboración del Proyecto Escolar, el Plan Anual de Trabajo (PAT)⁸⁰ y planeación didáctica de los docentes, (...) para asegurar que su proyecto escolar tiene el enfoque de educación inclusiva, es decir, educación para todos. Él o ella, junto con el maestro de grupo, “deberán tomar las medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación, así como la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de manera particular para la población en desventaja” además de ser la persona que “luego de identificar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, así como a aquellos con constantes inasistencias, se coordinarán con los padres de familia a través del personal docente y especialistas, con el fin de orientarlos y corresponsabilizarlos en la atención educativa que requieren sus hijos” (SEP, 2007:32).

⁸⁰ PAT quiere decir Plan Anual de Trabajo.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Relacionando la información anterior con las respuestas que los *gestores educativos* expresaron como medios a través de los que se ha enterado de la inclusión; encontramos que el 40% reportó que la información la ha tomado de los talleres y cursos; el 60% que el personal de apoyo es el informante. Esto coincide con lo extraído del Plan de Trabajo del grupo de apoyo en donde se lee como propósito el “Colaborar en el proceso de mejora a los contextos escolares de las primarias proporcionando apoyos técnicos metodológicos, estrategias pedagógicas a los docentes titulares y trabajar de manera colaborativa Primaria-USAER, de tal manera que apoye a elevar la atención de calidad a la población principalmente a los niños con NEE con y sin discapacidad, así como también brindar estrategias a los padres de familia con la finalidad de que todos estos esfuerzos se vean reflejados en el desarrollo de competencias de los niños”.⁸¹

Una primera idea que surge de los datos anteriores y al comparar ésta información con la imprecisión del concepto inclusión, es que los *gestores educativos* están recibiendo apoyo con cierta ambigüedad, falta de sentido y poco significativo, en los que falta involucrar a los actores educativos y relacionar los conocimientos o saberes de la inclusión con los diferentes contextos, dejando fuera el aprendizaje memorístico, que es superficial y poco duradero en el tiempo.

En las respuestas a la interrogante que se formuló para conocer la percepción que los entrevistados tienen de la forma en que el Plan de estudios de educación básica primaria valora la inclusión, se encontró, como puede observarse en los siguientes testimonios, que el Plan de estudios considera la flexibilidad curricular como un apoyo para satisfacer las necesidades del alumnado:

- Los contenidos del Plan de Estudio, mismos que se contemplan en la planeación pueden flexibilizarse en función de dar atención a las necesidades educativas que presenta el alumnado (EAS-05).
- Como parte de ella y como parte de la educación para todos en base en el currículo regular y la implementación de la flexibilidad curricular (ESU-06).

⁸¹ Registro de observación, 27 de octubre de 2008.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Otro testimonio que corrobora lo anterior nos lo proporcionó un directivo, quien menciona dos aspectos: la complejidad de la inclusión y la sobrecarga de trabajo que se les asigna, ya que independientemente de las labores derivadas de su función docente, realizan una serie de trabajos extra que se tienen que desarrollar como parte de las actividades en la rutina cotidiana: desde la cooperativa, hasta la vigilancia de los alumnos a la hora del descanso, así como de la organización y desarrollo de concursos y eventos festivos.

- Es muy complejo ya que el docente es el que tendría que hacer esa flexibilidad a los contenidos y tiene excesiva carga de trabajo, y en el mejor de los casos USAER apoya (EDU-09).

En el Plan de estudio 2009 se considera la flexibilidad a los programas para utilizar distintos recursos y tomar en cuenta los intereses y las necesidades educativas de las niñas y los niños, ella "busca generar, entre los integrantes de la sociedad, las disposiciones necesarias para establecer relaciones entre diversas culturas en condiciones de equidad. Este enfoque estimula el conocimiento crítico de diversas culturas, el rechazo a prácticas de discriminación y segregación de sus integrantes, el respeto a las diferencias y el rechazo a la desigualdad; asimismo pondera la diversidad cultural como elemento enriquecedor" (SEP, 2008:237).

Dos fragmentos de las entrevistas sirven como ejemplos de la percepción que los *gestores educativos* tienen de la inclusión en el Plan de estudio:

- ...considero que en el plan de estudios no se presenta sino que es en la aplicación de los contenidos donde se toma en cuenta (ESP-012).
- No existe (EDP-012).

En el Plan de estudio 2009 se plantea aprovechar el ambiente de diversidad para propiciar el aprecio por personas de diferentes culturas, lenguas o que tienen necesidades educativas especiales. Asimismo considera a la inclusión y la integración educativa como condiciones para favorecer el aprendizaje académico, el trato diversificado a quien lo necesita, el cual tendrá que ser sistemático y decidido a fin de eliminar prejuicios y la discriminación. Además, en el Plan se reconoce que la diversidad sociocultural, lingüística, étnica, de ritmos, estilos de aprendizaje, está presente en la escuela.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

5.1.4. Desde dónde hablan los actores educativos

Al abordar la problemática de la actitud, la cual puede llevar a la toma de conciencia y, eventualmente, al cambio de visión con respecto a la inclusión.

Esta dimensión de la RS tiene que ver con la afectividad, le imprime un carácter dinámico a la representación y orienta el comportamiento hacia el objeto de la misma; es el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación, o como lo expresa Moscovici (1979:49), “nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada.

Con la intención de presentar la información que nos permitió ubicar las actitudes que expresaban en torno al objeto de representación, se tomaron en consideración tres preguntas:

¿Qué problemas estudia y busca resolver la inclusión?

¿A qué situaciones se enfrentan los profesores para trabajar con la inclusión?

¿Por qué se dice que la educación es inclusiva?

Dado que la transición y la transformación suponen la inclusión “no es un mero cambio a nivel técnico u organizacional” (UNESCO, 2004:26), es un proceso en el cual no faltan los obstáculos, las dificultades, como lo podemos apreciar en las respuestas que los actores educativos dan a las interrogantes que tratan de indagar sobre los problemas que resuelve la inclusión y las dificultades que se presentan al trabajarla.

Con la primera pregunta en este apartado se indagó sobre la forma en que los actores educativos, partiendo de sus esquemas, interpretan le dan sentido, integran lo novedoso de la inclusión. Se buscó saber la forma en que cognitivamente están integrando al objeto representado dentro de sus esquemas de pensamiento ya constituidos y desde su posición social.

La visión de los **gestores educativos** está inmersa en la complejidad de los problemas⁸² que confronta la educación básica, entre ellos:

⁸² En el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 de la Secretaría de Educación se menciona que “Si bien hemos avanzado considerablemente en ampliar la cobertura, sobre todo en la educación básica, y en reducir las inequidades de género y regionales de los servicios educativos, tenemos todavía graves rezagos. Más de 30 millones de personas no concluyeron o nunca cursaron la primaria o la secundaria, es

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- La segregación e intolerancia hacia casos especiales (ESP-012).
- Todas las relacionadas con brindar una atención de calidad lo que implica una atención para cada necesidad (ESU-06).
- Incluirlos en toda actividad escolar y darles los elementos para una mejor calidad de vida (EDU-09).
- Tenemos alumnos que por cualquier situación o característica personal ya lo molestan, los compañeritos o los mismos maestros y lo que nosotros buscamos es que no haya un alto nivel de discriminación en nuestras escuelas (ESU-06).

Los testimonios aquí plasmados hablan de segregación, intolerancia, discriminación, educación deficiente y falta de participación, como problemas que la inclusión busca resolver. Así, teniendo la escuela una función social y socializadora para con todos los alumnos, tiene que buscar las estrategias que le permitan reconocer el derecho de todos y cada uno de los alumnos, respetando y valorando sus diferencias, así como fomentando la participación y la equidad a fin de evitar la exclusión, el riesgo de exclusión, la deserción, como se ha expuesto en el capítulos anteriores.

Los argumentos que a continuación se despliegan son ejemplos de lo que hemos identificado como obstáculos, que a decir de los *gestores educativos* agravan los problemas que busca resolver la inclusión, aceptando estas dificultades como oportunidades para crecer y contrastar puntos de vista; para aprender a negociar, a llegar a acuerdos y a construir ambientes de colaboración.

Hemos agrupado esas barreras u obstáculos en 6 tipos. Iniciamos con las de carácter organizativo, luego las de ausencia de planeación, después

decir, un tercio de la población mexicana no ha tenido acceso a la educación básica o no ha podido concluirla. El promedio de escolaridad es inferior a la secundaria terminada, lo que constituye una grave limitante a nuestro potencial de desarrollo. Nuestro sistema educativo presenta serias deficiencias, con altos índices de reprobación y deserción de los alumnos, y bajos niveles de aprovechamiento. La formación escolar prevaleciente, como lo han demostrado las pruebas nacionales e internacionales aplicadas en la educación básica y en la media superior, no logra todavía desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral" (2007:9).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

las de tipo didáctico, seguidas por las de falta de capacitación, flexibilidad curricular y, por último, las de infraestructura.

Barreras de carácter organizativo

La inclusión plantea que es la organización la que debe ser transformada para que se adapte a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, el compromiso mutuo, solidaridad y confianza son valores que se desarrollan en culturas de escuelas que aceptan la diversidad. Siguiendo a Teresa Huguet (2009:84),

...se trata de una cultura en la que se alimentan relaciones y comunicaciones positivas, donde se desarrollan actitudes proactivas en las que cada profesional tiene el reto y la responsabilidad de contribuir a la calidad de las relaciones y de la colaboración, poniendo por encima de sus necesidades, las necesidades del grupo y de la escuela...

Así también, la inclusión plantea aprender a resolver los problemas y conflictos que surgen; tal como el entrevistado indica:

- Primeramente el que los docentes de educación especial retomen y respeten su función como apoyo técnico pedagógico en atención a la diversidad del alumnado (EAS-05).

Asimismo, es un reto de la inclusión aceptar estas dificultades como oportunidades para crecer y contrastar puntos de vista; para aprender a negociar, a llegar a acuerdos y a construir ambientes de colaboración.

Ausencia de planeación conjunta

Construir un aula inclusiva requiere, entre otras cosas, que el profesor de grupo, junto con el de apoyo, planifiquen y actúen conjuntamente teniendo en cuenta a todos los miembros de la clase (Moriña, 2004), no hacerlo implica un problema en el proceso inclusivo, como podemos apreciar en la siguiente afirmación de un entrevistado:

- ...empezamos apenas esta parte conjunta, pues al menos en los servicios ya se hace el diagnóstico conjunto con la primaria, eso ya, falta todavía la planeación conjunta que es la que...por cuestiones de tiempo más que nada no tanto por dificultades o actitudes, sino por cuestiones de tiempo porque la primaria planea para ocho días y la USAER planea cada bimestre (EAS-05).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Barreras de tipo didáctico

La transición hacia la inclusión no es siempre entendida o acogida. Por tanto, es necesario movilizar las opiniones a favor de ella y comenzar un proceso de sensibilización. Si se quiere que un proceso de cambio tenga éxito, ha de ser entendido y aceptado por todos los interesados. En los testimonios que a continuación se presenta se menciona la falta de sensibilización,⁸³ la cual es un factor del contexto que dificulta o limita el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos y alumnas:

- Sensibilización al equipo directivo, y docente de primaria (EAS-05).
- Ahorita muchos son problemas de conducta. Una niña en sexto en donde si el maestro se distrae les agarra los testículos a los niños, las pompas, los agrede y si la maestra le llama la atención la ha golpeado con golpes, bofetadas, patadas y nosotros no podemos hacer nada más que hablarles a su papás que vienen a controlarla, a darle su medicamento o a llevársela porque a los niños les genera agresión y obvio ellos responden, y no funciona en nada ni los trabajos que hemos estado trabajando en valores o la actividad que se esté trabajando (EDP-13).
- Son diversos los problemas a los que nos enfrentamos los maestros empezando por el que en ocasiones -como comentaba- hace falta mucha sensibilización también por parte de los alumnos, a veces problemas de conducta fuertes dentro del grupo que alteran la dinámica del grupo fuertemente. Yo creo que esas serían unas de las principales problemáticas a las que se enfrentaría el maestro de grupo de primaria. (EDU-09).

Falta de capacitación

En las respuestas que a continuación se presentan se reflejan los obstáculos relacionados con la falta de capacitación que los *gestores educativos* ven para lograr la inclusión. Es importante considerar que para alcanzarla no basta con la voluntad, hace falta conocimiento, formación, capacitación que permita plantearse objetivos compartidos por todos los docentes de la escuela, abordar todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje como se puede observar de los siguientes testimonios:

⁸³ Para consultar estrategias de sensibilización remitirse a: "Educar en la diversidad. Material de formación. Ministerio de Educación del Brasil, pp. 87-8. Disponible en: [http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/Educar%20en%20la%20diversidad ONU Unesco.pdf](http://inclusion.udea.edu.co/documentos_links/Educar%20en%20la%20diversidad%20ONU%20Unesco.pdf). Consultado el 23 de marzo de 2010.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Ahora el maestro de apoyo en parte también la no aceptación del maestro de grupo que le impide a veces a los maestros entrar a los grupos o que no son muy participativos, no siguen las sugerencias y por qué no decirlo la falta de capacitación a veces de los mismos maestros de USAER, que en ocasiones pues algunos no tienen la verdad los elementos suficientes para enfrentarse y dar sugerencias al docente de primaria (EDU-09).
- Desde mi punto de vista más que nada sería esta parte de bueno qué elementos hemos proporcionado nosotros como educación especial en esta parte de apoyo a la educación básica, elementos técnicos a la primaria, qué elementos hemos ofertado, porque muchas veces a lo mejor la misma USAER se limita mucho en su participación en esta parte de promover la atención a la diversidad, porque luego nos hemos enterado que hacen cosas que son únicamente de primaria, o lo que la primaria les dice y olvidan esta parte de su papel técnico pedagógico como acompañamiento a la primaria porque son personal de apoyo" (EAS-05).
- Por parte de USAER, pues yo creo que ponernos a estudiar un poquito más, también nos hace falta, para poder dar mejores estrategias, para poder brindar un poquito de mejor atención, sensibilizados creo que estamos pero sí nos falta como que estudiar un poquito más" (EDU-09).
- Desde la misma infraestructura de la escuela" (ESP-12).

De los testimonios anteriores destacan tres puntos nodales: 1) Una postura con respecto al papel que juega en este proceso la formación de los docentes de apoyo; 2) una postura frente a la necesidad de transformación -en los grupos de apoyo-, de prácticas pedagógicas que estén encaminadas a eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; que impacten, por un lado en el proceso enseñanza y aprendizaje y, por el otro, que incidan en la transformación de las prácticas de los docentes frente a grupo; y, 3) una postura ante la política gubernamental en cuanto a la necesidad de mejorar la infraestructura escolar para que todos puedan transitar con comodidades.

Falta de flexibilidad curricular

La propuesta inclusiva propone construir un currículum común, diverso, flexible. De acuerdo con Moraña, el "referente para dar respuesta a la diversidad es un único currículum donde los alumnos no son excluidos" (2004:41); pensarlo de

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

otro modo es obstaculizar el proceso inclusivo, como señalan tres *gestores educativos*:

- Si se viera desde qué tengo que planear para los alumnos con discapacidad o tengo que planear para los alumnos con NEE, a lo mejor si estamos haciendo una exclusión pero si utilizamos un currículo flexible para todos entonces ahí entonces no habría ninguna exclusión (ESU-06).
- Se piensa que por tener discapacidad eso etiqueta o peyoriza el que tengan que tener más trabajo, cuando la respuesta es aplicar un currículo más flexible para atención a toda la población, no a la diversidad como tal (ASU-06).
- Eso si se piensa que la (inclusión de la) diversidad son los alumnos con discapacidad hay un error, es aplicar un currículo flexible para toda la población y ver de una manera normalizadora el contexto" (ASU-06).

Los anteriores testimonios nos llevan a reflexionar sobre la necesidad de aclarar el concepto de inclusión de la diversidad escolar misma que nos remite a una escuela que no excluye a ninguna persona. En ella sólo se encuentran alumnos que son diferentes entre sí, que tienen características y necesidades propias, porque eso es lo natural. Éstas son manifestaciones corrientes de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas; en donde interaccionan con compañeros de la misma edad, participando tanto como sea posible en las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje y donde se valora el progreso que han conseguido todos y cada uno de los alumnos en el desarrollo de todas sus capacidades y posibilidades.

Sin embargo, de los testimonios emitidos por los encuestados, al pedirles que mencionen las dificultades que los docentes tienen al trabajar con la inclusión, observamos que el tema se asocia únicamente con dos grupos de alumnos: los que presentan una N.E.E. y los discapacitados, enfatizando en su discurso, que se requiere realizar un trabajo mayor.

Barreras de infraestructura

Un concepto central en el planteamiento de la inclusión de la diversidad escolar es eliminar las barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales,

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

económicas) para el aprendizaje y la participación (como puede observarse en la Foto 3), con el cual autores como Booth y Ainscow (2000) enfatizan la perspectiva social o contextual con respecto a las dificultades de aprendizaje. Las barreras dificultan, como menciona el siguiente entrevistado, el acceso y permanencia en el sistema educativo; ya que limitan la igualdad de oportunidades de muchos e impiden conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos.

➤ Desde la misma infraestructura de la escuela (ESP-12).

Lo anteriormente planteado nos lleva a reflexionar en la “transformación”. Esto en virtud de que el proceso inclusivo no sólo refiere acceso a la escuela regular de determinados grupos o alumnos, tradicionalmente etiquetados como con discapacidad *y/o necesidades educativas especiales*. También requiere transformar el sistema educativo para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación.



Foto3. "Barreras de infraestructura.

(Felicita Garrigue).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

En lo que se refiere a las situaciones a las que los profesores se enfrentan para trabajar con la inclusión, como observamos en el cuadro 5, la mayoría de los enunciados de los *gestores educativos* se encuentran en el campo axiológico en el que palabras como: aceptación, éstos casos (refiriéndose a los niños con alguna discapacidad), necesidades educativas especiales y cooperación; son las que mayormente se mencionan; mismas que nos permiten inferir cierto juicio de valor. Le sigue el campo educativo en el que se hace mención a maestro, docente y alumnos; puesto que es la comunidad educativa la que debe dar respuesta a la diversidad escolar.

Cuadro 5
Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión:
Situaciones a las que se enfrentan

Social 3.77%	Axiológico 52.83%	Educativo 43.39%
Trabajar	Aceptación (3)	Maestro, docente (5)
Compartir	Estos casos (3)	Alumnos (4)
	NEE (2)	Falta conocimiento
	Cooperación (2)	Entre pares
	Población vulnerable	USAER
	Cambios	Primaria
	Visión	Colegiado
	Discapacidad	Planea
	Inclusión	Actividades
	Sensibilización	Director
	Poder	Padre
	Fácil	Hiperactividad
	No hay	Escuela
	Compromiso	calidad
	Apatía	
	No pueden	
	Se van	

Asimismo, y desde los modos discursivos podemos apreciar que los entrevistados expresan su involucramiento al incluirse en el contenido proposicional del enunciado. Como señala Rodríguez, las repeticiones (yo creo, vuelvo a repetir) y otros énfasis pueden considerarse como indicadores del “valor expresivo de una idea, creencia o imagen” (2007:182).

- Vuelvo a repetir el primer factor, el primer factor es la aceptación a esta población vulnerable, la aceptación a los cambios de visión que se tiene de un menor con discapacidad (ESU-06).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Con los profesores frente a grupo yo creo que la parte de la aceptación de la inclusión tal vez por la falta de conocimiento, de sensibilización todavía un poco más yo creo que logrando la aceptación por parte del maestro es mucho más fácil el poder compartir y poder trabajar entre pares tanto los maestros de USAER como los maestros de primaria, por el lado de primaria (EDU-09).
- Más que nada, pues los docentes de primaria, bueno así lo han manifestado; la actitud de los docentes de primaria que no hay mucho compromiso para trabajar con los alumnos que tienen necesidades educativas especiales (EAS-05).

Las ideas en los testimonios anteriores se pueden considerar como obstáculos para la construcción, desde la interdisciplinariedad, de una filosofía inclusiva. Asimismo, nos lleva a inferir una falta de apoyo interno, de liderazgo como estrategia ineludible en este proceso, tal como se aprecia en el siguiente sentir:

- A lo mejor la misma no cooperación del mismo director (ESP-12).

Esta frase se relacionó con el comentario expresado por una de las entrevistadas al inicio de la investigación, quien comentó ciertas dificultades a nivel de dirección con respecto al planteamiento inclusivo:

- ...existen problemas con la directora de la escuela a pesar de las orientaciones e información que se le ha proporcionado a la maestra. Existen actitudes y palabras contrarias a lo que se ha abordado referente a la inclusión de la diversidad en la escuela (EDU-09).⁸⁴

Una de las entrevistadas visualiza la actitud de la familia como dificultad para la consecución de los objetivos de la inclusión:

- La no cooperación del padre, básicamente (ESP12).

A este respecto, Berruezo señala la implicación de la familia como uno de los elementos importantes relacionado con el movimiento inclusivo. Él menciona:

Probablemente sí en Canadá se han desarrollado experiencias inclusivas en la escuela y si en algunas provincias o Juntas Escolares la inclusión se ha generalizado ha sido por y con el apoyo de las familias de las personas con discapacidad. El motor del cambio, quienes presionan, son las familias, más que los docentes. Son ellas las que exigen que la asistencia a la escuela ordinaria sea considerada un derecho para todos”, [y más adelante prosigue]... “Si las familias no se

⁸⁴ Registro de observación, 29 de septiembre de 2008.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

movilizan por la inclusión, difícilmente lo harán las escuelas o los maestros.” (2006:197-201).

Es importante considerar, desde el campo axiológico, la alusión que hacen los *gestores educativos* a la falta de valores cooperativos entre iguales (alumno-alumno, maestro-maestro), tales como: aceptar, compartir, el compromiso para trabajar, la no cooperación, que pueden estar impidiendo que el aula y la escuela sea una comunidad cuidadosa para todos sus alumnos o que esté impidiendo “crear las condiciones para una participación social basada en los valores de la cooperación” (Durán, 2009:96). Esta falta de valores se expresa en la siguiente opinión de un entrevistado en donde se privilegia la posición, el status de la escuela sobre los derechos de los niños:

En algunas escuelas hemos encontrado, empezando por los mismos directores, ante las necesidades educativas especiales o ante los alumnos con hiperactividad, son nuestros principales rasgos en donde dicen “como yo quiero una escuela de calidad estos que no pueden, estos se van y es una característica muy marcada en algunas escuelas (ESU-06).

El testimonio anterior nos lleva a retomar lo expresado por Hernández (2010) cuando plantea que el concepto educación de calidad ha evolucionado de tal forma que:

...que en la actualidad se piensa más en los resultados, que en los procesos y los elementos que intervienen en el hecho educativo, también los niveles y dimensiones del análisis son variados, muchas veces los factores cuantitativos son privilegiados sobre los cualitativos.⁸⁵

La intervención anterior también remite a exclusión, segregación⁸⁶ en los que se ven envueltos gran cantidad de alumnos en situación de desventaja. Otro punto que es importante reconsiderar es que los testimonios hacen énfasis en el papel central tanto del docente frente a grupo como de la acción del director.

⁸⁵ Pedro Hernández en el Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México. “Hacia una alternativa Democrática. Estrategias para una educación de calidad en la Ciudad de México”. Disponible en : <http://www.alternativaeducativa.df.gob.mx/estrategias.html>, Consultado el 30 de mayo de 2010.

⁸⁶ La población estudiantil de educación básica en México es de 25 millones 525 000, de los cuales 14 millones 654 000 son alumnos del nivel primaria. En el ciclo escolar 2007-2008, 3.4% de la población en edad escolar no asistió a la escuela. (“Porcentaje de población según edad escolar normativa básica (2007) p. 52 Disponible en: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2008/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS01/2008_CS01_.pdf Consultado el 13 de enero de 2008.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Una de las respuestas a la pregunta con respecto a los problemas que estudia y busca resolver la inclusión, refiere:

- No se estudia ninguno y por lo tanto no hay solución (EDP-13).

Testimonios como este manifiestan la actitud del sujeto ante la inclusión.

La lectura de los argumentos anteriores, permitió analizar y reflexionar sobre la responsabilidad que a todos nos corresponde para incidir en este reto transformador que requiere no sólo la escuela sino la sociedad. Esta responsabilidad exige actitud positiva y constructiva para asumir la inclusión de la diversidad como valor y como instrumento educativo más allá de la atención o del tratamiento educativo de los alumnos con *necesidades educativas especiales*.

Un elemento necesario y clave para el éxito de la inclusión es la colaboración entre los docentes, el resto del personal de la escuela, los padres y los alumnos. De hecho, sin esta colaboración la inclusión de la diversidad escolar no llega a buen puerto, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela. “No es suficiente con crear estrategias de inclusión: hay que creer en la inclusión para generar actitudes” (Tudela *et al.*, 2001:170).

Por otro lado, en cuanto a la actitud de los *gestores educativos*, con respecto a la inclusión se halló en sentido general, una actitud favorable hacia su labor a favor de la inclusión de la diversidad escolar:

- Pues yo creo que sí, porque sí trato dentro de todas mis posibilidades el incluir al niño dentro de mis posibilidades en todas las actividades que tenga las mismas oportunidades que los demás... (EDU-09).
- Sí. Porque no me importa ni la raza, ni el color, ni el género ni la entidad de vida del sujeto para mí todos los sujetos son iguales en el nivel de oportunidades y a todos les brindo oportunidades, pues la discriminación afecta al niño, definitivamente... (ESU-06).

También llama la atención el sentimiento de ausencia, de carencia que se observa en los testimonios que se presentan a continuación:

- Creo que me falta (ESP-012).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Estoy en proceso, (ja,ja,) no puedo decir que todo, yo creo que ninguno de nosotros somos algo acabado creo que a pesar de que yo pudiera tener muchos años de servicio creo que diré que todavía estoy en ese proceso de inclusión (EAS-05).
- Sí, pero no preparada (EDP-013).

En el último argumento se observa un recurso cognitivo⁸⁷ de carácter reflexivo: la risa. Esto sugiere una actitud crítica, que puede indicar que la inclusión -de algún modo- ha sido problematizada, identificada, la reproduce semánticamente pero se ríe de ella. Esta información se correlacionó con datos extraídos del cuestionario que refiere al sentir del *gestor educativo* al trabajar con el objeto de estudio. De las respuestas inferimos una actitud positiva aunque uno de ellos considera que como

- No se cuenta con planeaciones específicas para ello, deben ir a escuela especializada (CDP-013)

Dado que es probable que el término inclusión pueda adquirir caras, matices y realidades diversas que no fueron previstas por quienes concibieron y gestionan el movimiento inclusivo, se consideró necesario preguntarles acerca de la inclusión y sus razones.

Al respecto, encontramos, en sus respuestas, que son varias y de naturaleza distinta las razones que para los entrevistados tiene la educación inclusiva, por ejemplo se proporcionan razones de tipo psicopedagógico, por ejemplo;

- Porque los contextos aúlicos requieren brindar una atención que tenga que ver con los contextos aúlicos y el respeto a las diferencias (ESU-06).
- ...se cuenta con equipos especializados que apoyan en este aspecto. (ESP-12).
- Porque dentro del marco de la educación básica se encuentran los elementos para dar pie a la atención a la diversidad (organización de los apoyos: apoyo de alumno a alumno, entre docentes y participación de la comunidad educativa) (EAS-05).
- Porque atiende a todo el alumnado, independientemente de sus características físicas, cognitivas, ritmos y estilos de aprendizaje (EDU-09).

⁸⁷ Remitirse a Tania Rodríguez (2007).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Partiendo de los testimonios anteriores podemos mencionar que la educación es inclusiva porque reconoce el derecho que tienen, para el caso que nos ocupa, todos los niños/as a una educación de calidad, que considere y respete sus diferentes capacidades y necesidades educativas, costumbres, etnia, idioma, edad, discapacidad. Asimismo, permite que todos los alumnos, no sólo aquellos que pudieran presentar *necesidades educativas especiales* asociadas a *discapacidad*, puedan beneficiarse de una enseñanza adaptada a sus necesidades y realidades. Reconoce que todos los niños/as pueden aprender en el aula regular, con el apoyo y adaptaciones que pudieran necesitar.

La visión de la inclusión para dos de los *gestores educativos* se enfoca desde la institucionalización:

- Se maneja bajo una normatividad (ESP-12).
- Supongo que le conviene al gobierno (EDO-013).

Dado que en uno de los enunciados se nombra la normatividad, es necesario señalar que la inclusión es una responsabilidad de la educación básica y del sistema educativo en su conjunto y, por tanto, tiene que estar normada, lo que se traduce en derechos y obligaciones, y regulada desde la Secretaría de Educación, con el fin de evitar actos de discriminación y exclusión.

Ante estas respuestas se buscó conocer las razones que alientan a los entrevistados a trabajar con la inclusión de la diversidad escolar. Es interesante anotar que ante esta interrogante dos sujetos constatan que la inclusión es:

- una disposición (EDP-13).
- una disposición que tenemos que realizar por el bien de los niños (ESP-12).

Lo expresado por los informantes nos remite a un sentir de imposición, de obligación, de fuerte gravitación a la hora de confirmar el marco referencial desde donde se apoya la labor educativa y en el que es necesario reflexionar.

Asimismo, hay quien prescribe que aunque es una disposición hay niños que estarían mejor atendidos en otros servicios escolarizados de educación especial, como puede observarse de la siguiente respuesta:

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Yo creo que por las dos porque considero que hay algunos niños definitivamente que a mi parecer, que no deberían seguir en un sistema de primaria regular, ¿no? Por diversas situaciones entre ellas: porque podría ser mejor atendidos en un CAM por ejemplo y en ocasiones los maestros rechazan tanto al niño que en lugar de hacerles un bien, yo considero que es perjudicial, ¿no? Pero bueno, son algunos casos (EUD-09).

Otros informantes manifiestan trabajar la inclusión por iniciativa propia y porque es legal, sin embargo, para no sentir que es un orden o mandato, realiza otras actividades:

- Ay no, por imposición no. Te diré que por iniciativa pues es algo que me gusta mucho, que cuesta mucho trabajo, sí, pero por imposición de la SEP, yo no lo siento por imposición sino porque es algo que finalmente es legal, ya es por ley para no sentirlo como imposición pues me pongo a leer (EAS-05).

En lo presentado a continuación se ven reflejadas algunas incongruencias en los *gestores educativos* con respecto a su creencia de la inclusión.

- Yo creo que la inclusión no es ninguna imposición, la inclusión forma parte del mecanismo social que implanta la política nacional e internacional, por tal motivo no puede ser porque me lo marque la SEP sino porque es un derecho de todo ciudadano, es un derecho que tenemos todos a recibir una educación para todos y con calidad (ESU-06).

En el argumento anterior podemos inferir cierta confusión. Por un lado se considera que el objeto de representación no es imposición: sin embargo, se reconoce que forma parte de lo que se implanta como política nacional e internacional.

Como se ha mencionado en la tercer capítulo de este trabajo, desde la década de los ochentas se produce un cambio de enfoque camino hacia la transformación de los sistemas educativos en general y de la Educación Básica en particular, en la búsqueda de la inclusión de todas las personal al Sistema Educativo.

En esta línea, y con el propósito de conocer las condiciones que pueden apoyar o dificultar el desarrollo de la inclusión, se les cuestionó en torno a la evaluación del objeto de estudio. Al respecto, encontramos que los *gestores*

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

educativos, consideran que la evaluación se realiza para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje:

- Estamos, te digo en ese proceso de evaluación cómo apoyar u orientar al maestro o a las primarias para hacer la evaluación flexible o sea que no una evaluación sea para todos, no porque finalmente hay este niño que no me va a dar el ancho para la evaluación que yo maestro tengo para el resto del grupo, entonces ahí tengo que adecuar mi evaluación pero estamos en ese proceso, hay algunos maestros de USAER de educación especial que ya lo hacen pero falta consolidarlo (EAS-05).

Asimismo, se manifiesta que la evaluación se realiza y de ella se desprende que:

- En esta escuela al 100% sí lo aceptamos pero sí reconocemos en las juntas de consejo técnico que no estamos preparados para atender a este tipo de niños. No nos negamos pero no tenemos la preparación para este tipo de niños. Por ejemplo, actualmente tenemos aquí en esta escuela, inclusive tenemos un niño con SIDA, lo tratamos, jugamos, lo atendemos pero eso no quiere decir que estemos preparados para un accidente, una hemorragia o otra situación que se llegara a presentar dentro de la misma y siempre se tiene que mantener en secreto por lo mismo. Imagínesse la comunidad se viene encima y pues es mucha labor trabajar para un docente, trabajar con este tipo de niños (EDP-13).

La respuesta del docente presenta diversas actitudes frente al enunciado: certeza, duda, juicio. En este testimonio se menciona la aceptación de un niño con SIDA a quien se tiene que tener en secreto por temor a las represalias de la comunidad; acción que es contraria a los principios de la inclusión puesto que ella implica concienciar a toda la comunidad educativa.

En este sentido se tiene que, por un lado reconocer el derecho que tienen las familias a participar en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos e hijas y, por el otro a considerar el deber y la responsabilidad que todos los involucrados con los niños tienen de asegurar y proteger los derechos del niño. Las familias pueden abogar por los derechos de sus vástagos, pero a veces existen circunstancias en que los deseos de la familia y los intereses del niño son diferentes. De aquí que los sistemas educativos deben encontrar la manera de involucrar a las familias sin que este tipo de conflicto surja (UNESCO, 2004:29).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Los *gestores educativos* manifiestan que aunque se hace la evaluación, ésta, la inclusión, es un proceso difícil.

- Es un proceso muy difícil porque necesitamos indicadores de evaluación, retomar los indicadores que vienen marcados en Mesoamérica, los estándares de gestión y los indicadores inclusivos. Dentro de la Zona tenemos un documento con el que está ajustado a partir de los indicadores de Mesoamérica y desde ahí su vinculación con los estándares y con los indicadores del propio Temario Abierto, del Índice de Inclusión, entonces de ahí hemos tomado algunos y algunos de estos se han adaptado, se han modificado y se han hecho seguimiento de esos indicadores (ESU-06).

El testimonio siguiente es un ejemplo de cómo la evaluación puede ayudar a mejorar la práctica:

- En los consejos técnicos más que nada se revisan, en algunas escuelas no en todas se revisan los casos, los avances, primero el conocimiento del caso y luego los avances y logros. En algunas escuelas también se reúnen, a final de ciclo, el maestro que está dejando el grupo con niños con x características y el maestro que va a tomar al grupo. En algunos casos también hay reuniones constantes de director de USAER con director de Primaria, creo que esas serían las formas (SP-12).

Uno de los objetivos de la evaluación es la recopilación de información proveniente de diferentes fuentes, a fin de proyectar progresos en las políticas de educación y en sus prácticas, no hacerlo, como se menciona en el siguiente testimonio, conlleva a no contar con datos que permitan llevar un seguimiento sobre el impacto de las intervenciones tomando en consideración el grado de efectividad de las políticas, los procesos y en todo caso planificar nuevas iniciativas

- No, pues realmente no se evalúa. O sea nosotros como USAER estamos apenas en inicios para hacer esa evaluación, esa flexibilidad en la evaluación en donde podamos detectar todos esos estilos, ritmos de aprendizaje de los niños y poderles brindar una mejor atención con actividades diversas, ¿no? (EDU-09).

Lo anteriormente expuesto, ubicado en la dimensión de la actitud, se considera un asunto relevante pues como mencionan Ainscow y Miles (2009:165) "lo que se mide, es lo que se lleva a cabo". Por otro lado si desde los propio gestores se considera que la inclusión no se evalúa a pesar de ser ellos figuras claves,

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

líderes que impulsan las reformas de cara a fortalecer este proceso de concientización, responsabilidad y trabajo colaborativo entre los docentes ¿será posible lograr -en el marco de los principios constitucionales- los fines educativos de la escuela?. La normatividad establece que los integrantes de la función directiva en el proceso educativo:

...son el núcleo de la coordinación de las estrategias para la acción de los profesionales en las diversas instancias, sedes y equipos, así como la comunicación y vinculación con los diferentes niveles; son promotores de una cultura de trabajo colaborativo, autónomo, reflexivo y abierto a toda la comunidad para la atención educativa a la diversidad... (SEP, 2003:76).

La función que desempeña el supervisor podría ser considerada, de dirección y conducción de la obra educativa, lo que lleva implícito orientar y guiar a los maestros de su zona en las diversas direcciones y en que el esfuerzo educativo haya de desarrollarse, es decir, capacitarlos debidamente para la tarea que están realizando (Ramírez, 2000b:31).

Sin olvidar que los entrevistados se encuentran inmersos en un contexto histórico, podemos considerar que en general -en este grupo- hay una tendencia actitudinal casi polarizada:

- a) Favorable a la inclusión de la diversidad escolar (les motiva, creen en ella, les agrada, les inquieta)⁸⁸ pero con un sentimiento de carencia. Es importante mencionar que estamos conscientes que una tendencia de esta naturaleza favorable no es sinónimo de éxito en el proceso de incluir a todos y cada uno de los niños a la educación básica regular.
- b) Crítica a la inclusión. Esto indica que los contenidos del objeto de estudio están siendo cuestionados por alguno de los *gestores educativos*.

Tal vez una explicación a la ausencia, la carencia, habría que buscarla en las condiciones, el contexto y las fuentes de información con las que los gestores educativos se acercan a este proceso inclusivo en el que hay que organizarse de tal modo que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados y donde los

⁸⁸ Remitirse al Capítulo IV, pág. 120.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

dones y talentos de cada cual, incluso de aquellos a quienes se les ha colocado la etiqueta de *discapacitado* o con *necesidades educativas especiales* se reconozcan, estimulen y se utilicen en la mayor medida posible (Stainback y Stainback, 2004: 23).

5.1.5. Los gestores educativos y la práctica

Hablar de inclusión es remitirse a un proceso para entender, para aprender a convivir con la diversidad y las diferencias. En este punto, la escuela juega un papel fundamental para reconocer y atender la diversidad de necesidades de los alumnos. Por ello, iniciamos preguntando a los entrevistados por la existencia y características de la diversidad en la escuela, los valores que se fomentan y la forma en que se fomenta o propicia la inclusión escolar, así como los materiales que emplean para la elaboración de la planeación en la atención a la diversidad estudiantil.

Las respuestas de los **gestores educativos** con respecto a si consideran la existencia de la diversidad escolar se ubicaron de la siguiente manera:

Cuadro 6
Características de la diversidad

Inherente a la naturaleza humana 39.65%	Características de la persona 60.34%
Existe diversidad en todo el alumnado. Somos una población diversa. Existe diversidad. Para empezar todos somos diferentes. Todos los niños son diferentes.	Niños con N.E.E. (3) Alguna discapacidad (2) niños con necesidades educativas Rasgos personales Rasgos psicológicos Alumnos con necesidades diferentes Niños con diferentes conductas Formas de pensar Problemáticas diferentes aunque no sean niños con necesidades educativas.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de las entrevistas.

Los enunciados o frases en la columna de la derecha, de la primera categoría, pone el énfasis en las características de la persona, la segunda refiere a la diversidad como "inherente al desarrollo humano" como lo estableció López

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Melero (1995) en su ponencia "Diversidad y Cultura: en busca de los valores perdidos".

En el estudio de la misma pregunta pero desde el análisis de los modos discursivos, observamos que cuatro de los entrevistados describen, constatan la existencia de la diversidad en la escuela, por ejemplo:

- Existe diversidad en todo el alumnado, niños con N.E.E., con necesidades educativas, las que todos presentamos, todo el mundo presenta (EAS-05).
- Existe la diversidad porque en todas las escuelas hay alumnos de toda naturaleza, por sus rasgos personales, psicológicos y por aquellos que presentan alguna N.E.E. o alguna discapacidad (ESU.06).
- Claro. Todos los niños son diferentes, manifiestan diferentes conductas, formas de pensar, tienen problemáticas diferentes aunque no sean niños con necesidades educativas (EDP-12).
- Existe diversidad. Para empezar todos somos diferentes, entonces hay una diversidad desde discapacidad, alumnos con necesidades diferentes, somos una población diversa (EDU-09).

En los anteriores fragmentos puede apreciarse un énfasis en que es el niño, el alumno, el otro el que presenta la diferencia: *síndrome de Down*, *necesidades especiales*, *problemas de conducta* y, con frecuencia, la diferencia sirve como argumento, como excusa, para la exclusión velada. En este sentido, tenemos la siguiente expresión:

- Tenemos problemas con necesidades especiales en cuanto a nivel mental, síndrome de Down y problemas de conducta. Eso dentro del grupo nos causa demasiados problemas, sobre todo porque el docente no tiene la capacidad ni el desarrollo o el conocimiento para tratarlos y evitar o buscar solución al mismo (EDP-13).

El testimonio anterior es un ejemplo de la asociación entre diversidad escolar y características individuales de ciertas personas, (como puede observarse en la Foto 4), mismas que generan problemas. Se infiere cierta dificultad para reconocer que es una problemática inherente a la escuela, y que por tanto hay que darle respuesta en reunión de Consejo Técnico ó Consultivo Escolar. Ahí se llevará a cabo un análisis de los resultados de aprendizaje de los alumnos, se propondrán y adoptaran medidas preventivas y correctivas en el aspecto técnico-pedagógico. Asimismo, es conveniente ajustar y redefinir los

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

compromisos que cada docente debe asumir, como lo establece el Art. 80 y 78 de los Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal, para los ciclos 2009-2010 y 2007-2008, respectivamente.



Foto 4. "Características individuales.

Felicita Garnique.

Rafael Ramírez (2002) considera que los directores de escuela, con el apoyo de la supervisión, y mediante medidas administrativas, realizan diferentes actividades -enfocadas directamente hacia el proceso de enseñanza aprendizaje- entre las que podemos mencionar crear condiciones que permitan a los maestros llevar a cabo su obra con eficacia, promover el adelanto educativo, lograr y afianzar la marca eficiente de los planteles e impedir el retroceso de las escuelas. En este sentido se buscó conocer, desde su función de dirección, conducción y supervisión los materiales que emplean para la

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

elaboración de la planeación en la atención a la diversidad estudiantil, y así se les inquirió a los entrevistados.

En lo expresado por tres de ellos encontramos que las palabras que más refieren como recurso de apoyo son competencias (3), actitudes (2) y valores (2). Dos se abstuvieron de contestar⁸⁹.

Ahora veamos los contenidos completos de lo expresado por los *gestores educativos*:

- La currícula básica, planes y programas de estudio, auxiliares didácticos, libros de los maestros, proyectos de aula, mapa de competencias (ESU-06).
- El temario abierto, el Índice de inclusión y bueno ahorita también empezamos a documentarnos en esta parte de cómo elaborar una planeación bajo la flexibilidad curricular (EAS-05).
- Empezando por las competencias de actitudes y valores sería yo creo que la principal competencia empezando por allí, aunque de alguna manera van inmersas todas las competencias pero yo creo que empezando las de actitudes y valores (EDU-09).

En general, en estas ideas no se menciona la herramienta fundamental de la que dispone la escuela, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), para atender las características individuales y diversas de sus alumnos: la planeación de la enseñanza. Ella parte de un diagnóstico o análisis de la situación que vive la escuela y se plasma en el proyecto escolar,⁹⁰ instrumento al que desde el discurso oficial se le considera con atributos para:

...cambiar la escuela desde la escuela misma; con metas encaminadas a favorecer la equidad y mejorar la calidad del servicio educativo, elevar los índices de permanencia y egreso, disminuir la reprobación y mejorar el aprovechamiento de todos los alumnos, con el propósito de que la escuela sea una organización de aprendizaje que responda a la diversidad de su entorno, trabaje con autonomía y rinda cuentas sobre la calidad de su servicio educativo (SEP, 2007:2).

Considerando que entre las acciones del liderazgo técnico pedagógico de este grupo se encuentran la orientación, planificación, articulación y evaluación de

⁸⁹ Director y Supervisor.

⁹⁰ Remitirse a Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

los procesos institucionales, así como la conducción de los actores de la comunidad educativa, las cuales están orientadas a lograr los fines y propósitos de la educación básica (SEP, 2009), se buscó conocer cuáles contenidos que estructuran la representación social del objeto estudiado se ponen en práctica, pues un supuesto en esta investigación es que dependiendo de la forma en que el entrevistado se asuma ante el objeto de estudio, es la forma en que va a fomentar la práctica pedagógica y la inclusión.

Reconocer la igualdad entre las personas, fundamento del objeto de estudio, implica una determinada concepción de los valores que han de usarse como referente a la hora de convivir. En este sentido se encontró que en, a decir de los *gestores educativos*, en la escuela se fomentan los valores que a continuación se detallan en el cuadro 7.

Cuadro 7
Valores que se fomentan

Valores morales (66.66%)	Competencias emocionales (6.66%)	Competencias sociales (26.66%)
Respeto (6) Tolerancia (2) Equidad, Igualdad hacia los demás, Honestidad	Empatía	Compromiso Convivencia Armonía Solidaridad

Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados.

El campo de los valores morales, aquellos que perfeccionan al hombre haciéndolo más humano, con mayor calidad como persona fueron los más mencionados. Llama la atención que el más mencionado fue respeto, seguido de tolerancia, y que entre los menos citados hayan sido compromiso y solidaridad. Como se sostiene en esta investigación, el término tolerancia lo asociamos con soportar, aguantar, sufrir, por tal razón se considera que con lo que se tolera no hay una relación de igualdad ni de equidad. En el campo de las competencias sociales los entrevistados fomentan: el compromiso, la convivencia, la armonía y la solidaridad. En las competencias emocionales se destaca la empatía.

En el siguiente testimonio se observa un juicio referente al hecho de trabajar con las diferentes formas que el ser humano presenta.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Tolerancia, honestidad, respeto hacia las diferentes formas de cada ser humano -al menos dentro del grupo- pero es muy difícil porque el grupo en sí aunque lo entienda, lo trabaje, lo dibuje, no lo llega a comprender y tiende a responder la agresión de este tipo de niños con capacidades diferentes (EDP-13).

El argumento anterior permite inferir que fomentar valores que culminen en la aceptación de la inclusión de la diversidad en la escuela no se logra con facilidad, que ello resulta de un trabajo de constancia, en equipo. Lo que faltaría sería, siguiendo a Echeita y Simón, asumir que “las dificultades experimentadas por algunos alumnos son el resultado de una interacción entre las condiciones personales de los alumnos y de la forma que hemos elegido de organizar las escuelas, como de los estilos y formas de enseñanza que les ofrecemos (2007:10).

En las expresiones de los informantes, pudimos apreciar que se enuncia la puesta en práctica del respeto hacia los demás, la tolerancia; sin embargo, algunos docentes constatan que no siempre se llevan a la práctica, en la vida diaria, por ejemplo al preguntarles si estos valores se practican en la vida diaria de la escuela, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Pues algunas veces (EAS-05).
- USAER promueve dentro de las primarias que se trabaje este respeto a la diversidad (ESU-06).
- Falta mucho, pero creo que sí en su mayoría, se practican algunos valores, por lo menos se trata de trabajar sobre esto (ESP-12).

Estos testimonios no son acordes con el proyecto escolar de la primaria en donde se realizó la investigación, titulado “Leyendo despierto mi imaginación”; de donde se extrajo la razón de ser de la escuela y que a la letra dice:

“Se pretende ser una institución que ofrezca a la población escolar una educación para la vida, que sea inclusiva, con calidad y equidad, proporcionando un espacio para el desarrollo de aprendizaje significativos a través de diferentes habilidades que deben fortalecer durante el ciclo escolar, propiciando que los niños sean críticos, reflexivos, propositivos e independientes, haciendo uso de los valores universales y partiendo de los propósitos educativos nacionales”. Como valores universales se lee “Que formen un individuo honesto, tolerante y capaz de convivir armónicamente en una sociedad competitiva a futuro: libertad,

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

responsabilidad, justicia, solidaridad, respeto, amistad, diálogo, tolerancia, autodominio y honestidad”.

Lo anterior, nos lleva a considerar que existe una desarticulación entre lo planeado y plasmado en el proyecto escolar y la práctica. Asimismo, encontramos que aún cuando se ponga en práctica el ejercicio de los valores existe cierta desesperanza al no tener la respuesta esperada:

- Sí diario, mucho y de maneras diferentes en forma de teatro, dibujo, pláticas con papás, en ceremonias, talleres. En fin hemos puesto de todo, pero no ha habido la respuesta que uno espera (EDP-13).

La pregunta sobre la puesta en práctica de los valores permitió que se emitieran juicios tanto referentes a los alumnos como a los docentes y arrojó las siguientes respuestas:

- Sobre todo en los niños sí, pero los docentes, con los alumnos como que algunas veces hay esa resistencia (EAS.05).
- Yo considero que con algunos maestros sí pero, no con todos y que mucho tiene que ver los valores que el maestro inculca a su grupo que él trae personalmente y que puede inculcar a su grupo, ¿no? Entonces si es un maestro que no tiene esos valores que él no respeta a sus mismos compañeros, otros maestros, pues difícilmente él podrá inculcar ese tipo de valores en sus alumnos (EDU-09).

Para promover e impulsar la inclusión de la diversidad escolar en la escuela es conveniente y necesario, como se ha mencionado anteriormente, el debate, los acuerdos y actuaciones encaminados a la realización de un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre las y los actores educativos, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva, responsabilizándose de la educación de todo el alumnado.

En este sentido, se buscó conocer las formas en que los *gestores educativos* fomentan o propician la inclusión escolar. A través de sus respuestas encontramos, la creencia de que fomentar la inclusión implica acompañar, motivar, sensibilizar en la aceptación e importancia de la inclusión a los actores educativos, o sea a las maestras colaboradoras y docentes inclusivos:

- Partimos de la motivación a los compañeros porque la verdad ellos han manifestado luego, en la juntas de consejo, los problemas que

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

tienen las primarias porque se sienten luego rechazados, entonces, más que nada es el acompañamiento desde Zona (AS-05).

- con la comunidad escolar, docentes, directivos y padres de familia y los mismos compañeros con mis maestros primero los sensibilizo, que sean conscientes de la importancia de que el niño debe estar realmente incluido (EDU-09).

En las intenciones expresadas por los entrevistados, para propiciar la inclusión se infirió cierto involucramiento en cuanto a un trabajo en valores, pero no un compromiso, una responsabilidad que conlleva el acompañar, un proceso como el tratado en esta investigación, la cual implica la revisión y el trabajo permanente para transformar la escuela en función de la creación de entornos accesibles para los alumnos que enfrentan barreras al aprendizaje y a la participación, o de buscar estrategias metodológicas para enfrentar el desafío de eliminarlas, o de una evaluación de los resultados que permitan experiencias de inclusión responsables y exitosas.

También encontramos quienes reportaron que fomentan la inclusión a través de la enseñanza, actuada, practicada con el ejemplo, como dan cuenta los siguientes testimonios:

- Primero a partir de la aceptación, en la medida en que nosotros aceptamos a toda la población podemos elaborar una propuesta que le de resultados a los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos (ESU-06).
- Tratando a todos, igual sin hacer diferencias o relegando a los niños que más lo necesitan. Por otra parte, busco que nuestros compañeros maestros trabajen y acepten la diversidad con mi ejemplo (ESP-012).

Asimismo, se pudo identificar algunas barreras asociadas a las condiciones personales de algunos alumnos, lo cual condiciona su presencia, su participación en los entornos sociales, hecho que como se manifiesta, produce temor:

- Yo lo hago, pero mira, la niña de x (grado), vienen los niños: “maestra ya me tocó la nalga, me tocó el pene, me pegó”. Me la traigo a la Dirección, por aquí anda mientras le hablo a su papá y viene por ella que...tampoco la puede controlar. El síndrome de Down de x (grado)

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

ah..., pues usted lo conoce, la maestra está trabajando y él ido mirando a otra parte (EDP-013).

- Si lo ves a futuro ¿qué va a ser de ese niño? El de SIDA ahora no está porque está internado aquí tenemos que ocultarlo, falta mucho y decimos "tiene gripe", "le dio bronquitis", imagínate que hará la comunidad si supiera, se me viene encima y pobre niño también él no tiene la culpa que lo hayan contagiado. Mira si se corta, si se golpea, tú como docente ¿lo irías a atender? ¿Te daría tiempo de ponerte unos guantes y atenderlo? Pero ahora que no puedes ni tocar a los niños ¿qué haces? Suponiendo que te contagias, ¿te van a pagar? Eso no se cura, ¿pero en qué te van a ayudar a ti? Deben haber especialistas, así como hay especialistas para el corazón así debe venir acá, sí porque USAER no sabe eso, o al menos que me digan qué hacer en caso de que haya una hemorragia o ese que se lastime. El gobierno debe darnos esa capacitación (EDU-013).

La inquietud que se aprecia en el anterior testimonio, coincide con una realidad discutida por Rosa Blanco en el sentido de que:

...por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con otros profesionales que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades. Para ello es preciso avanzar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los profesionales que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad del alumnado (2006: 2).

Del testimonio manifestado por la *gestora educativa* es pertinente mencionar, que es manifiesta, la importancia de garantizar el derecho de estos niños a una educación integral y a la participación social. Inmediatamente después reflexionar sobre la visión de futuro de esa escuela, en particular. Posteriormente, se considera necesario la formulación de un proyecto que elaborado por los directivos, todos los docentes y discutido con la comunidad guíe las acciones de aquello que todos y cada uno de los que laboran en la escuela se comprometan a llevar a cabo a fin de ir resolviendo la barrera del Virus de Inmunodeficiencia (VIH)⁹¹.

⁹¹ Es importante tomar en consideración que los casos de los niños afectados con VIH comporta diversos aspectos con distinto grado de complejidad.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Como propuestas para incidir en la problemática que vive esta escuela podemos mencionar: prácticas saludables de auto cuidado, formación en valores, talleres con familia; trabajo interinstitucional, retroalimentación y acompañamiento al maestro de grupo, análisis y solución conjunta de situaciones conflictivas; sensibilización, capacitación a docentes y a la comunidad con estrategias para minimizar el estigma de la discriminación hacia personas con VIH.

Los testimonio anteriores son una manifestación de que se permite la inscripción del niño; sin embargo, se inhibe la interacción y la atención al alumnado de la comunidad en la que está inserta la escuela y donde hay alumnos con éstas y otras características. Asimismo, nos remite a un sentimiento de desconocimiento, de miedo a lo diferente, a lo que turba o incomoda, diferencias que "...a menudo nos lleva a miradas demasiado centradas en la discapacidad, destacando las dificultades por encima de las potencialidades" (Giné, 2009:82), pero también nos habla de cómo lo emocional incide en la interacción, en la construcción de significados y esto lo podemos apreciar en una actuación que lejos de ayudar a superar la dificultad obstaculiza el trabajo inclusivo.

Situaciones como las antes mencionadas nos llevan a insistir en la necesidad de preparar a los docentes para enseñar en diferentes contextos y realidades, contando con conocimientos teóricos y prácticos sobre las barreras asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, que impiden u obstaculizan el aprendizaje y la participación.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

5.1.6 ¿Cómo lograr la inclusión? ¡Una visión de los *gestores educativos!*

Las propuestas de los *gestores educativos* se han agrupado en tres campos: formativo, comunicativo y económico (ver cuadro 8).

Cuadro 8
Propuestas de los *gestores educativos*

Formativo (40.54%)	Comunicativo (48.64%)	Económico (10.81%)
Capacitación (13) Liberar tiempos	Actitud (4) Sensibilización (4) Participación Mismo nivel de comunicación y participación Un solo lenguaje	Enviar especialistas Maestros especiales

Fuente: Elaboración propia con base en información recabada de las entrevistas realizadas a los actores educativos

De ellas se puede inferir que la posibilidad de que todos los niños tengan acceso a una educación inclusiva, de calidad y que ella pueda satisfacer las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, ejerciendo con ello su derecho a la educación es posible si se generan espacios de capacitación y sensibilización. Al respecto los informantes explican:

- Prepararnos, que sea una preparación obligatoria y que venga desde formación, que venga desde formación, que el maestro realmente no espere que haya un apoyo con alguna especialidad, yo creo que el éxito de algunos países desarrollados es precisamente que el maestro de educación básica de formación ya trae, ya viene con una especialidad, o por lo menos con la capacidad de atender a los chicos y poder trabajar con ellos. Capacitación y sensibilización de estos casos. Yo por ejemplo, de veras me siento excluida precisamente porque como que somos dos mundos aparte, pues o sea a lo mejor en el caso de USAER que nos ha invitado, como a lo que acabamos de tener, una plática y que bueno por x situaciones del mismo trabajo me impiden asistir pero yo creo que el mismo sistema pudiera ayudar a brindar a lo mejor un diplomado, una asesoría, no sé que vaya liberando los tiempos, por lo menos. Yo por ejemplo no puedo asistir porque tengo el tiempo encima no puedo asistir porque ya tengo esta asesoría. Sería como algo más planeada como desde el sistema educativo, ¿no? (ESP-12).
- Mira la actualización y sobre todo de verdad la actitud. Yo si tengo una postura cerrada de “Yo sólo mis niños y mi población homogénea ó querría ver como homogénea”, así me pueden mandar artículos o cursos si yo no estoy abierta, si no tengo esa actitud de apertura pues va a ser muy difícil, entonces yo diría la

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

actitud como maestros y documentarnos pues en la medida que nosotros vayamos conociendo pues vamos a seguir sensibilizando y decir bueno creo que sí se puede (EAS-05).

Asimismo, los entrevistados coinciden en que una estrategia para lograr la inclusión de la diversidad escolar se daría con ciertas modificaciones como: sensibilización, elemento nodal para lograr la aceptación, respeto y la inclusión de todo aquel sujeto en situación de vulnerabilidad; el cambio de actitud que impactara en las prácticas pedagógicas.

- Yo creo que fuertemente una sensibilización como lo vengo diciendo, una sensibilización realmente que para todos, también mayor participación de la comunidad y sensibilización de la comunidad porque bueno aquí más o menos se trata de incluirlo pero al salir el chiquito, ¿qué pasa? No sería algo funcional, ¿no? Otra parte sería la capacitación se me hace fundamental a todos los niveles, a todos los niveles (EDU-09).
- Que tengamos una mente abierta todos los ciudadanos, todos los directores, todos los supervisores de los diferentes niveles educativos para que estemos hablando de lo mismo, que todos estemos en el mismo nivel de comunicación y de participación (ESU-06).

En este grupo de actores educativos también encontramos *gestores* que de manera textual expresan:

- A mí me gustaría mucho que mandaran maestros especialistas, así como hay doctores en cardiología en diconología en fin hay especialistas, así lo hubieran en la educación, especialistas para trabajar con niños con SIDA, síndrome de Down, problemas mentales o cualquier otro tipo de problemas que hay. Yo sé que implica más gastos más recursos para el gobierno, pero si queremos una buena educación, implica más gastos y ya los maestros que quieran hacer una especialidad sobre el tema habría demasiados para atender este tipo de niños (EDP-013).

El testimonio anterior pone de manifiesto un volver a la segregación y marginación de los alumnos respecto a las pautas sociales y culturales que caracterizó a las escuelas especiales, principal motivo que originó el movimiento inclusivo, con los consecuentes efectos colaterales, como por ejemplo el de contar con programas de educación especial separados de sus pares etiquetados como *normales*.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Hasta aquí hemos analizado e interpretado las representaciones sociales que manifiestan los gestores educativos y que en síntesis nos hablan de que:

Las representaciones de este grupo en su mayoría corresponden a lo que llamamos representaciones hegemónicas. Esto es, representaciones que enfatizan elementos discursivos tendientes a la producción de prejuicios y estereotipos negativos reproductores de relaciones de poder; contrario a lo que esperaríamos. Es decir, que los gestores educativos defendieran la política oficial sobre la educación inclusiva, no que expusieran los prejuicios, que son la base de la exclusión que la nueva concepción pedagógica y social combate.

Encontramos que las imágenes sobre inclusión de los *gestores educativos* aparecen más ligadas a la atención de todos los niños *con capacidades diferentes y necesidad especial* en la vida educativa y social de la escuela, trabajando desde un enfoque por competencias. Asimismo, no sólo remite a los alumnos como las personas a quienes va dirigida la acción sino también a los maestros.

La representación que pudimos detectar es que la inclusión implica buscar soluciones para cada alumno con necesidad especial, lo cual no es grato. Los factores con respecto a la apropiación que en este grupo se hace del objeto de representación, se considera, influyen sobre la representación acerca de la inclusión que se evidenció.

En general, en la mayoría de las opiniones de los *gestores educativos* emerge la imagen de aceptación a todos los niños, con sus características y diferencias particulares aunque, encontramos que existe un manejo del concepto de inclusión incipiente y restringido sobre aspectos relacionados principalmente a sujetos que presentan síndrome de Down, VIH, problemas de conducta., lo que hace referencia a una falta de coincidencia entre el discurso y la práctica.

Las actitudes, como parte de las representaciones, no son coherentes con las prácticas. Tomando en consideración el estereotipo de futuro incierto para los niños con "síndrome de Dow", "SIDA". "nivel mental", de "conducta", o

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

la dificultad para que los niños con “capacidades diferentes lo comprendan”, se deduce una falta de disposición a inculcar, a los niños, valores como: la aceptación del otro, el respeto por la diferencia, a enseñarles-con el ejemplo- a practicarlos. Esto quizá por la desesperanza al no tener la respuesta esperada.

En esto último hay una paradoja, porque usualmente se asocia inclusión a calidad de la educación y ésta como sinónimo de valores o como formación de valores. Por el contrario en este grupo, se asoció con la particularidad del actor, con la tarea de ser maestro con la falta de estos principios en el docente. Se dijo: “...si es un maestro que no tiene esos valores, que él no respeta a sus mismos compañeros, otros maestros, pues difícilmente él podrá inculcar ese tipo de valores en sus alumnos”. (EDU-09). La posición descrita llama la atención debido a que los “valores no son independientes de los grupos, sino que se expresan dentro de ellos; son sociales porque se construyen con los otros y se dirigen hacia los otros” (Piña, 2003:41).

En torno a la inclusión se manifestó una tendencia hacia la recepción favorable, les motiva, creen en ella, les agrada pero esta actitud se encuentra fragmentada por la focalización que se realiza de la inclusión en términos de inquietud, de un sentimiento de carencia ante la falta de planeación conjunta, de capacitación, de flexibilidad curricular y a la existencia de barreras de tipo didáctico, y de infraestructura.

La contrastación entre las dos visiones tanto de gestores educativos como de docentes inclusivos es importante para entender de manera integral el fenómeno, continuamos con:

5.2. Los docentes inclusivos

5.2.1 El perfil de los entrevistados

En este apartado se presenta el análisis del contenido de las representaciones que del objeto de estudio han construido este grupo de actores educativos a los que se les denominó: *docentes inclusivos*. Se les nombró de esta manera porque su papel en el proceso educativo es atender y “responder a un mayor diversidad de necesidades estudiantiles” (UNESCO 2004:44), ofreciendo a

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

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.

La labor del *docente inclusivo*, siguiendo a Blanco, requiere de una persona que se atreva a asumir riesgos y pruebe nuevas formas de enseñanza, que reflexione sobre su práctica para transformarla, que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y que sea capaz de trabajar en colaboración con otros docentes, profesionales y familia; que conozca bien a todos sus alumnos y esté preparado para diversificar y adaptar el currículo; que plantee 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 que evalúe el progreso de éstos en relación con su punto de partida y no en comparación con otros (2005:176).

En este grupo se incluyeron (ver cuadro 9) seis personas: tres mujeres que fluctúan entre los 51 y 60 años de edad, con más de treinta años de servicio, inscritas en carrera magisterial; una de ellas con estudio en la Normal básica; otra con normal superior y la tercera con Normal básica y superior. Un hombre con 29 años de edad, quien 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, estudios de licenciatura,⁹² no están inscritas en carrera y tienen 4 años en el servicio público (ver cuadro 9).

⁹²A 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 como carrera de vida, licenciaturas en educación inicial, pre escolar, primario, 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).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

	Edad		Tiempo Servicio		Carrera Magisterial		Formación			
	28-29	51-60	4-5	+ 30	SI	NO	NB	NS	NB y S	Lic.
Hombres	1		1			1	1			
Mujeres	2	3	2	3	3	2	1	1	1	2
Total	3	3	3	3	3	3	2	1	1	2

Cuadro 9. Docentes inclusivos

La caracterización de este grupo permite suponer que la escuela cuenta con dos fortalezas: una de docentes jóvenes (50%) y otra de docentes con amplia experiencia (50%) que unidos, pueden llegar a manejar con habilidad y destreza la toma de decisiones para la transformación de la escuela, incidiendo en la inclusión de la diversidad escolar.

Sin embargo, en esta población de normalistas observamos que sólo tres docentes, los más jóvenes, fueron formados para "identificar los apoyos especializados que pueden recibir los niños con necesidades educativas especiales..."⁹³

5.2.2 La imagen de la inclusión

La teoría expuesta en capítulos anteriores considera que los contenidos de la representación social se organizan y jerarquizan alrededor de un núcleo central donde se inscriben valores, normas sociales, creencias y mitos. Cuando se les formuló la pregunta sobre lo que les trae a la mente la palabra inclusión; en este grupo, fueron identificadas y ubicadas, como puede apreciarse en el Cuadro 10, tres categorías: educativo, social y axiológico.

⁹³ SEP. (1997) Planes y Programas de estudios Licenciatura en educación primaria. Disponible en http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/rn_plan_prog/primaria/3semes/1blo3.htm, consultado el 17.09.2009.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Cuadro 10
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)
Falta 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	
Papás	Atender	
Trabajo en equipo	Armas	
Habilidades	Unidad	
Enseñarle		

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por entrevistados

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

Esta información nos llevó a interpretar que la imagen que prevalece sobre lo que es la inclusión de la diversidad escolar entre los *docentes inclusivos*, está enfocada en un marco de referencia conocido y pre existente: los alumnos con *discapacidad* o con *capacidades diferentes*, a quienes perciben diferente de sus compañeros debido a que requieren un trato especial y por quienes hay que prepararse, comprometerse, ser mejor persona, trabajar en equipo, buscar materiales concretos. Esta imagen que van construyendo los informantes se refleja en los siguientes ejemplos:

- Indígenas, capacidades diferentes, definición sexual, sida, etcétera (EMG-03).
- 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).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- La importancia de conocer este término para ser mejor persona y con mis alumnos comprometerme para buscar materiales concretos y didácticos o estrategias para lograr con éxito mis propósitos (EMG-11).
- Trabajo en equipo, unidad (EMG-14).
- Asistir a cursos o pláticas enfocados a este tema, realizar pláticas con los papás, utilizar materiales de acuerdo con la necesidad (EMG-15).

El primer testimonio nos permite inferir cierta inconsistencia en el concepto ya que, como se ha mencionado en capítulos anteriores y a decir de Moraña (2004:19), inclusión refiere una escuela que acoge a todos los alumnos sin exclusiones, en la que conviven y aprenden todos los niños inscritos independientemente de sus características individuales, grupales o contextuales y de sus desventajas y dificultades (UNESCO, 2004). Asimismo, pretende que todos los alumnos trabajen junto con sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades, al máximo nivel que les sea posible, fomentando la participación de todos ellos (Arnaiz, 2003; Stainback y Stainback, 2004; Ainscow, 2001).

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, que remite a angustia y desesperación, cuestión que juega un papel importante en la conformación de los “universos de opinión” (Moscovici, 1979:45).

- Socialización, trato igual, falta de conocimiento (señales Braille). Falta capacitación en otras habilidades para atenderlos. Angustia (*hablando de una “niña sordomudo” que lleva 4 años en primero*). Desesperación por no tener armas y material para enseñarle (EMG-17).

Al preguntarles ¿Para usted, qué es 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, y con la forma de lograrla. Las respuestas a esta pregunta las podríamos considerar como amplias y más elaboradas. La voz de cuatro docentes resulta ilustrativa:

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- 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).
- Aceptar a todos los niños sin ninguna distinción, el único requisito que sea niño(a) (EMG-17).
- Es trabajar en equipo, no importa las necesidades del alumno, buscando las estrategias para que se incluya con discapacidad o sin ella (EMG-14).

Consideramos importante señalar que si bien el concepto de inclusión implica dar cabida, en la escuela regular, a cualquier persona, realizar un trabajo colaborativo en el aula, donde todos participen de las actividades y proyectos que se lleven a cabo en el grupo; 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 podemos decir que, para tres maestras de este grupo, la inclusión es, un proceso político; necesario para dos docentes e internacional para un profesor, que influye en la dinámica escolar. Al respecto, Blanco considera que la inclusión sólo será posible si existen tanto una apuesta política clara como 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).

Asimismo, en las respuestas con respecto a la opinión que tienen sobre la inclusión, dos “docentes inclusivos consideran que intenta resolver problemas de educación básica; tres maestras opinan que implica habilitar las

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

escuelas para satisfacer las necesidades de la diversidad de alumnos presentes en la escuela y un docente piensa que la inclusión es todo lo anterior pero con un condicionante:

- Siempre y cuando asistieran a escuelas especializadas para que el niño fuera atendido de forma integral (EMG-03).

Esto habla de una actitud de aceptación de la diversidad pero a la distancia, cuando otros lo hagan. Este testimonio lo consideramos como visión reducida, en el sentido de que un niño (*refiriéndose a: indígenas, capacidades diferentes, definición sexual, persona con SIDA*) 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,⁹⁴ pues cerraron las escuelas especiales y no se vale, se debe dedicar dinero para que esas escuelas los atiendan. (EMG-017).

Para identificar el campo de representación se tomó como criterios aquellas cuestiones que para los *docentes inclusivos* implica el concepto de inclusión. Para tal efecto, se les solicitó mencionar cinco fines de la inclusión.

Una vez realizado el análisis, identificamos que los enunciados de los testimonios con los que responden se engloban en los campos: educativo (50%), seguido del axiológico (42.50%) y finalmente el social (7.5); siendo capacitar la palabra más mencionada (ver cuadro 11). Esto nos llevó a interpretar que la imagen que prevalece sobre lo que es la inclusión está anclada en ciertos preconstruidos culturales en los que el enfoque basado en competencias tiene que ver, fundamentalmente con la educación.

⁹⁴ Según lo reportado por la Dirección General de Planeación y Programación de la Secretaría de Educación Pública, en el ciclo escolar 2005-2006 en el Distrito Federal habían 2,230 escuelas y 27,856 docentes, en contra de 2191 y 27530, respectivamente para el ciclo escolar 2007-2008. Confrontar: "Sistema Educativo. Principales cifras. 2005-2006 y "Estadística básica del Sistema Educativo Nacional, Fin de cursos 2007-2008". Dirección General de Planeación y programación, SEP. Disponible en: <http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estad/EBSen%20Fin%20de%20Cursos%202007-2008.pdf> , consultado el 13 de mayo de 2010.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Cuadro 11
Fines de la inclusión de la diversidad escolar

Educativo 50.00%	Axiológico 42.50%	Social 7.5%
Capacitar para el futuro (2) Trabajar en equipo Lograr un aprendizaje significativo (2) Desarrollar Habilidades Enseñar Despertar Armas para defenderse	Evitar discriminación (2) Tolerancia Solidaridad Diversidad Ayuda Oportunidad para todos	Respeto hacia los demás (4) Socialización (2) Integración

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por entrevistados

Cabe señalar que en el plan de estudios de educación básica 2009 se menciona como estrategia para lograr una educación de calidad la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que sea la columna vertebral que dicte el rumbo educativo y que permita aprendizajes efectivos para los niños en el proceso de transición de un nivel a otro (SEP, 2008).

Se menciona este propósito para contrastar lo que dicen los *docentes inclusivos* con la práctica pedagógica. En ella se observó una falta de congruencia entre el dicho y el hecho; lo que es contrario a una educación inclusiva, de calidad, y no contribuye a erradicar el problema diagnosticado y plasmado en el proyecto escolar:

- Deficiencia en el desarrollo de habilidades lectoras y falta de gusto por la misma en nuestros alumnos (EMG-03).

Por ejemplo, en un salón de clase donde la maestra trabajaba con una actividad a la que llamaremos familia silábica con las consonantes Y, LI y W se observó que a partir de una hoja de rotafolio, preparada de antemano y colocada sobre el pizarrón, tal como sigue:

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

	Ca	Ce	Ci	Ci	Ce	Ci
Yoyo	Yo	Yu	Ya	Ye	Yi	
Llave	Ili	Llo	Lle	Lla	llu	
Wendy	Waterpolo	Sándwich	(son 14	Consignas)		

Los niños pasaban de dos en dos haciendo uso de un *marcador* largo, silabeaban. Mientras tanto, los demás niños escuchaban, miraban y levantaban la mano solicitando pasar a silabear. Pero ¿Qué significa algunas palabras como waterpolo? Los niños sólo repiten y repiten.

Este es un ejercicio para todos los niños, homogéneo, en el que falta un reconocimiento de las diferencias con una perspectiva de equidad; esto es, “cada alumno debe recibir el apoyo que necesita para desarrollar su potencial” (Moriña, 2004:40).

Este hecho nos permite inferir que para esta docente, alfabetizar a los niños supone conocer las letras, repetir palabras; actividad que no favorece a todos los alumnos y en especial a los alumnos que enfrentan barreras al aprendizaje. Quizá esta es la explicación al comportamiento observado en los niños quienes, mientras unos hojean su libro, otros se entretienen con su lapicera.

Pasado un corto lapso de tiempo, una madre de familia ingresa al salón de clase a rendir cuentas, momento en el cual la maestra concluye con la siguiente orden:

- los que ya terminaron me la van a copiar con colores, fecha, nombre escuela....en el cuaderno de cuadritos. Estamos a 10 ya saben escribir la fecha, ¿no? Hoy es lunes 10.

Por otro lado, se observó que aún cuando el tiempo del recreo ha pasado, llegan niñas de otros grados a vender donas. Una niña sale a comprar, lo que la maestra cuestiona, a pesar que ella lo ha autorizado. Asimismo, se escucha decirle al niño que “no obedece”:

- te puse castigado, pásate para atrás

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Una explicación al método anteriormente descrito es la creencia de la maestra en que éste funciona, así lo expresa en su discurso:

- Entonces ya no se puede ni tocarlos, ni acercarse, ni gritarles y está más difícil que el maestro tuviera autoridad anteriormente yo creo que todos los niños aprendían, tú y yo aprendimos a leer y a escribir, tú y yo comprendemos la lectura, sabemos aplicar las multiplicaciones todo lleva su tiempo, entonces yo no sé se ha venido de más a menos, han quitado asignaturas, han quitado temas, han quitado, el civismo lo quitaron y ya lo regresaron.

Tal vez cabría preguntarse ¿qué aprenden los niños? Y si traducimos esta pregunta en cuestionamientos desde la perspectiva de la inclusión, tal vez podría preguntarse sobre qué capacidades de los niños se enfoca el interés de la maestra frente a grupo, qué conocimientos pretendía que adquirieran, qué habilidades y destrezas, qué actitudes se desarrollan en esta aula frente a la diversidad. Ferguson y Jeanchild (2004:185-186) consideran que:

Aunque el proceso fundamental de enseñanza sea igual para todos los alumnos, debe estructurarse de forma diferente para cada uno de ellos. Unos necesitarán más tiempo para observar y practicar nuevas destrezas. Otros aprender de forma más eficiente, leyendo primero y, después, observando a alguien. Es posible que otros necesiten siempre ciertos tipos de recordatorios o ayuda para comenzar una tarea, aunque puedan terminarla solos...la enseñanza debe ser diferenciada... Otros alumnos, en menor número quizá, sólo adquirirán la información y las destrezas mínimas si los maestros les prestan mucha atención...

Es importante señalar que desde la Declaración de Salamanca se habla de una transformación de las escuelas, del sistema educativo que permita conseguir "escuela para todos", que acoja a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas, niños con alguna discapacidad, que viven en la calle, que trabajan. Todos ellos, tienen derecho a matricularse en escuelas regulares, "a no ser que existan razones de peso para lo contrario" (1994: 8) que sean capaces de brindarles una educación de calidad así como "intentar cambiar actitudes discriminatorias" (UNESCO, 1994:6).

Desde esta perspectiva, incluir a todos los niños atendiendo y respetando sus necesidades requiere posturas y acciones que exigen transformaciones en el ámbito educacional, aunque la escuela no sea la única

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

institución que tiene que “evitar y eliminar las barreras que conducen a la exclusión educativa y social” (Moriña, 2004:15).

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 identifiquen la inclusión. En el cuadro 12 se observan palabras que amplían el contenido del proceso inclusivo, donde el mayor porcentaje de vocablos pertenece al campo educativo (51.77%), seguido del social (30.35%), axiológico (16.06%) y el económico (1.78%).

Un primer comentario que se desprende de estos datos es que si bien la imagen que tienen los *docentes inclusivos* sobre los problemas o temáticas con las que identifican la inclusión, se ubica principalmente en el campo educativo es significativo el hecho de que éste sólo refiera al alumno y al aula en particular. Quizá porque es en el aula donde se deben concretar los principios democráticos de la educación y porque la inclusión considera que la diversidad existente entre los miembros de una clase debe recibir una educación acorde a sus características, y al mismo tiempo incrementar las posibilidades de aprendizaje de todos.

Cuadro 12
Problemas o temáticas con las que se identifica la Inclusión

Educativo 51.77%	Social 30.35%	Axiológico 16.06%	Económico 1.78%
Alumno (6)	Tiempo (2)	Frustración	Recursos
Aula no adecuada	Poder (2)	Cumplir	
Propósito	Gobierno (2)	Cooperar	
Material	Problemas (2)	Atención	
Falta de estrategias	SIDA	Lograr	
Falta preparación	Contagiar	Discriminación	
Quitado	Exceso	Angustia	
Escuelas especiales	Autoridad	Temor	
Libros de texto	Necesitan	Miedo	
trabajen	Padres de familia		
Ranchería.	Hijos		
Escuelas particulares			
Materiales			
Desconocimiento			
Proveen			

Fuente: Elaboración propia con base en información proporcionada por entrevistados

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

La producción discursiva de este grupo, tiene un carácter prescriptivo. En este punto es importante señalar la postura de una de las entrevistadas desde la cual habla y describe críticamente la situación, haciendo énfasis en las intenciones, los sentidos de la inclusión. Asimismo, en este fragmento, podemos encontrar rasgos de una visión compleja e histórica de la educación; los 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. Como piden que trabajen si no tenemos los materiales, por ejemplo, el libro de Civismo, aquí lo tengo, pero ¡en la tarde me hace falta! Pero eso sí las escuelas particulares todas tienen el libro de texto.... Por qué no proveen primero a las de gobierno que son los que más lo necesitan (EMG-03).

El modo axiológico está presente en un fragmento del siguiente ejemplo en el que un *docente inclusivo* emite su opinión por medio de enunciados evaluativos:

- Hay compañeros que tienen miedo de la inclusión, más cuando te toca un niño con SIDA creen que se van a contagiar (EMG-03).

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

- Hay que tener mucho cuidado en cómo se les habla y cómo se les trata, porque los papás ya los predisponen a los niños: que la maestra no te grite, que la maestra no te toque, que no te tache, que la maestra no te diga entonces cuando alguien los llega a tocar van con el papá, mamá el maestro me tocó, entonces el papá la mamá con que uno les toque el brazo, o la cabeza ya piensan que uno los ha golpeado. Eso me acaba de suceder, a un niño le toqué la cabeza y viene la mamá es que el papá, el niño le dijo al papá que usted lo tocó y el niño se espanta. Entonces ya no se puede ni tocarlos, ni acercarse, ni gritarles y está más difícil que el maestro tuviera autoridad anteriormente yo creo que todos los niños aprendían, tú y yo aprendimos a leer y a escribir, tú y yo comprendemos la lectura, sabemos aplicar las multiplicaciones todo lleva su tiempo, entonces yo no sé se ha venido de más a menos, han quitado asignaturas, han quitado temas, han quitado, el civismo lo quitaron y ya lo regresaron (EMG-03).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Desde el modo constativo, las expresiones refieren a los obstáculos que los entrevistados perciben ante la inclusión y que tiene que ver con aspectos prácticos. Los informantes detallan:

- Frustración, esto implica que el alumno no logra su propósito. El aula no es adecuada para un 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).
- Falta de tiempo, tiempo y recursos (EMG-07).

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 una de los *docentes inclusivos* al ingresar una *maestra colaboradora*⁹⁵ al salón de clases para realizar la actividad “El cajero”. La *docente inclusiva*, después de ayudar a repartir el material y asignar funciones a los niños, se sentó 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, la enseñanza en equipo...” (Stainback, Stainback y Jackson 2004:27).

Otro de los entrevistados refiere como obstáculo de la inclusión la:

- Falta de estrategias, falta de preparación (EMG-11).

El testimonio anterior introduce otro elemento que va perfilando la representación de la inclusión y que es 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.

⁹⁵ Léase maestra de apoyo del equipo USAER.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Lo hasta aquí expuesto nos permitió conocer algunos elementos tanto centrales como periféricos del núcleo de la representación. Lo central nos refiere al campo axiológico-formativo, social, educativo y político-económico, específicamente lo referente a la falta de recursos, de materiales, aulas con muchos alumnos con falta de tiempo, niños que no se aceptan entre ellos, excesivo trabajo administrativo, maestros intolerantes, con miedo, y frustrados, tal como puede apreciarse en la siguiente imagen 2.

Los datos presentados parecen indicar que la imagen de los *docentes inclusivos* sobre la inclusión está relacionada con el miedo y la frustración de los actores educativos. Aunque no se ha observado una 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, orientará su práctica educativa.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

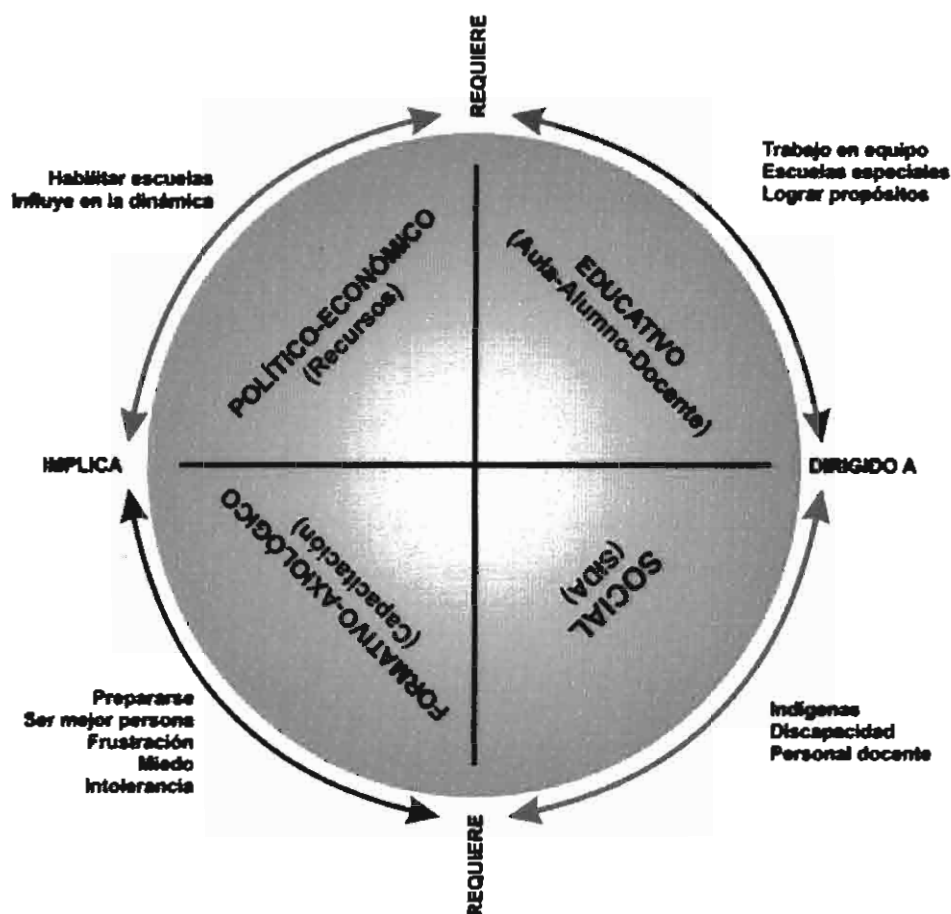


Imagen 3: "Docentes Inclusivos"

Fuente: Elaboración propia con base en la información de las entrevistas

5.2.3 La información, su apropiación

En este apartado se da cuenta de la información que de la inclusión poseen los *docentes inclusivos*. Cabe señalar que en caso de este grupo, 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.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

En las respuestas de este grupo respecto a la pregunta sobre el proceso de formación que han vivido con respecto al objeto de representación, un docente inclusivo respondió que ha tomado algunos cursos y talleres, otros dos refieren la práctica, la experiencia como el escenario de la enseñanza en el marco de la inclusión; una docente menciona a la escuela Normal como formadora y otra maestra⁹⁶ reporta que su proceso de formación en la inclusión gira en torno a preguntas que hace a terceros, a revisión de materiales u observación en escuelas de Educación Especial.

Al analizar sus respuestas de los modos discursos encontramos que los *docentes inclusivos* describen y constatan su formación en el camino hacia la inclusión de diferentes maneras. Así como encontramos personas que refieren la experiencia en el aula, algunos cursos y talleres, la escuela normal, como formadores también hallamos quien reporta no haber leído ni libros, ni asistido a cursos. Al respecto los informantes explican:

- Una embarrada en el curso de inclusión. Mi formación es muy poca, volvemos a lo mismo que a lo mejor ni nuestras autoridades conocen las palabras que mencionan ahí la inclusión, porque la inclusión no nada más es sólo los niños sino que es inclusión del personal desde el personal docente desde la cabeza que se involucre, desde arriba que se vaya involucrando porque somos un equipo de escuela (EMG-014).
- No, no he tenido cursos, ninguno, sólo la experiencia (EMG-03).
- Pues a base de algunos cursos, algunos talleres, la práctica en el aula. No me siento al 100% de conocimiento de la inclusión, creo que estoy en un 70% pues creo que nos hacen falta pláticas, que la escuela te proporcione, te dé. En los talleres a los que he asistido son por parte mía y afuera de la escuela. (EMG-07).
- ...en ocasiones he acudido a preguntar o si no a consultar en diversos materiales que están a mi alcance, porque la verdad de pronto se me dificulta por el tiempo, no me permite, 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, teniendo a

⁹⁶ Cabe señalar que en ocasiones el número de respuestas no siempre suman 17, 6, o 5, ya que en ocasiones no contestaron a algunas preguntas y además porque a veces se combinaron varias respuestas que se referían al mismo tema.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

mi sobrina y traté de meterme mucho sobre de esto para tratar de ayudarla porque luego me angustiaba mucho que ella no adelantaba ni aprendiera nada (EMG-17).

- ...de la Secretaría no he tomado ningún curso. Los que he tomado han sido por mi parte (EMG-011).

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, 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; asumir la heterogeneidad, tratando de atender en sus aulas a la diversidad con eficacia, alternando la enseñanza unas veces (conceptos básicos, resolver problemas, aplicaciones conceptuales o aspectos inmersos en las actividades reales) en grupos heterogéneos minuciosamente estructurados, y otras (destrezas y procedimientos) en grupos homogéneos (Ferguson y Jeanchild, 2004).

Los testimonios anteriores permiten pensar en estructuras de apoyo creadas por los propios docentes, desde dentro de las escuelas, para dar respuesta a la diversidad de necesidades de alumnos y profesores.⁹⁷ Éstas consisten, básicamente en pequeños grupos de compañeros de una misma escuela que, voluntaria y colaborativamente, trabajan sobre problemas planteados por sus colegas.

Finalmente, en 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. Esto quizá porque la inclusión no favorece los *intereses* de los docentes y, por ende, se denota poca receptividad hacia el objeto de estudio. A continuación se presenta un ejemplo en el que podemos apreciar información que proviene de lo vivido por el entrevistado con respecto a la falta de preparación para atender la diversidad escolar, entendiéndola ésta únicamente referida a personas “ciego, síndrome de Down, sordomudo”

⁹⁷ Para un estudio mayor sobre el tema remitirse a: Ángeles Parrila Latas (1996); Janet L. Granden y Anne M. Bauer (2004)

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Las escuelas no están preparadas para recibir a la inclusión, sí ponen rampas, silla 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. Ellos son, se alteran mucho su sensibilidad o son muy cariñosos o son muy enojones, yo no me siento preparada. ¿Capacitación?, no. Yo no puedo atender, 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, me van a quitar el tiempo, yo aparte de eso les voy a tener que estar cuidando porque son niños que se pueden lastimar más fácil. Ahora lo que hace falta son maestros que la SEP quitó y desechó y eran maestros especialista en eso: ceguera, en discapacidad, todo eso estaban capacitados y ni la carrera les sirvió para carrera magisterial entonces eso no se vale y no es legal estaban los maestros capacitados, sus estudios les valió, su amor a la carrera les valió y a la SEP también le valió. La situación es económica, para nada, hay dinero pero no lo quieren gastar. Deben de venir los niños aquí a socializarse para que los niños que no tienen problema de discapacidad se acostumbren a convivir con ellos, y ellos a la vez, que sea mutua la convivencia a y la tolerancia, y su apoyo pero deben asistir a la vez a otra escuela especializada para que ellos vayan avanzando y en realidad sí avancen porque aquí yo no les puedo ofrecer nada, o cuido a unos o cuido a otros (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 y a la participación, una capacitación reflexiva que les comine 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, 2007a:19).

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

Buscando complementar y confrontar la información recabada en la entrevista, nos remitimos a las respuestas, que los entrevistados, expresaron

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

en el cuestionario referente a los medios a los que han recurrido los *docentes inclusivos* para adentrarse en el conocimiento de la inclusión, cinco entrevistadas respondieron que es la comunicación que se entabla con la Directora de la escuela el medio a través del cual se informan sobre la inclusión, mientras que una maestra indica que fue informada por el personal de apoyo.

Este último hallazgo nos permite reflexionar sobre la calidad de la comunicación que recibe el 83.33% de los *docentes inclusivos*, tomando en cuenta que su autoridad, como podemos observar en los testimonios citados anteriormente, no ha tomado ningún curso sobre la inclusión, ni siquiera los de carrera magisterial, y no recuerda material alguno que sirva a la construcción del conocimiento sobre inclusión.

Indagando sobre el para qué de la inclusión en el Plan de estudios de educación básica encontramos que 16.66% menciona que "Nuestro programa no está adaptado a los niños con capacidades diferentes" (EMG-017) y el 83.33% de los entrevistados expresaron que la inclusión está considerada en el Plan de estudios.

En este sentido, es importante señalar que si bien uno de los elementos que caracterizan el plan y programas de estudio es la diversidad y la interculturalidad, el énfasis continúa en los alumnos quienes tienen que "comprender que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias... [son los alumnos] que en algunos casos presentan necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad permanente o transitoria" (SEP, 2009: 14-15)

Contrario al planteamiento anterior, en esta investigación, la inclusión se entiende como un proceso para atender las barreras al aprendizaje y a la participación que en determinado momento enfrenta cualquier niño; mismas que hacen referencia, como se ha expresado en el marco teórico, al entorno basado en los contextos: la política educativa, organización del aula, estructura escolar, proyectos curriculares, metodología, contexto familiar, la comunidad.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

La inclusión hace referencia no sólo a los alumnos con necesidades especiales fruto de una discapacidad, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su atención educativa y recibiendo los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos (Arnaiz 2002).

Los tres enunciados que a continuación se exponen algunos planteamientos de lo considerado en el Plan de estudios de educación básica:

- “...al trabajar con alumnos que tienen capacidades diferentes” (EMG-07).
- “Trabajando por igual con los alumnos, y tomando en cuenta las capacidades de cada uno para fomentar en ellos valores y el trabajo en equipo” (EMG-011).
- “...porque los niños que presentan atención especial se integran con sus compañeros” (EMG-015).

Relacionando lo expresado por los entrevistados y lo que se encuentra plasmado en el Plan de estudios 2009 concordamos con la Secretaría en el sentido de que es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, étnica, estilos y ritmos de aprendizaje. Cabe señalar, asimismo, la responsabilidad que tienen los maestros como “agentes fundamentales de la intervención educativa y como tal, agentes del desarrollo curricular, por lo que *deberán* participar en propuestas de formación inicial, actualización y desarrollo profesional para realizar su práctica docente de manera efectiva y aplicar con éxito los nuevos programas en el aula y, de esa forma, atender a los requerimientos educativos que la diversidad de la población escolar le demande” (SEP, 2009:45) El documento menciona la atención a la diversidad y a la interculturalidad como propuesta para mejorar la comunicación y la convivencia entre comunidades, con distintas características y culturas, partiendo siempre del respeto mutuo; lo cual se traduce en propuestas prácticas de trabajo en el aula.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

5.2.4. Desde donde hablan los *docentes inclusivos*

Moscovici al definir la representación como “una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio” (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.

Entre los datos encontrados, al preguntarles sobre los problemas que estudia y busca resolver la inclusión, podemos mencionar que este grupo considera que la inclusión busca:

- Inculcar los valores, por ejemplo, el respeto a la igualdad y equidad (EMG-015).
- Que todos acepten a las personas tal y como son (EMG-014).
- No permitir la discriminación (EMG-015).

Puesto que la discriminación es una amenaza para la sociedad, la inclusión, para dos de los entrevistados busca resolver:

- La exclusión (EMG-011 y EMG-07).

Asimismo, para un entrevistado la inclusión busca resolver un problema de tipo:

- Económico, porque cerraron escuelas. Político, es pura faramalla (EMG-017).

Denise Valiant, al referirse a los resultados poco satisfactorios de los cambios u opciones de política educativa, donde los fenómenos de repetición y abandono escolar⁹⁸ son los mayores problemas, considera que:

...a nivel institucional existen obstáculos políticos que impiden avanzar hacia formas modernas y eficientes de gestión administrativa y nuevas formas de

⁹⁸ De acuerdo con Mario Luis Fuentes, en México, con la información disponible en 2004, se registró una tasa de deserción escolar promedio de 1.4% en primaria. El porcentaje de reprobación en primaria es de 4.1 (490 mil 492 menores repiten el ciclo). Asimismo, destaca que en 2005 para la educación primaria se registró 9.1% de estudiantes que acuden a la escuela con extra edad grave, es decir, alumnos que han repetido al menos una vez o que rebasan en más de un año el ciclo escolar que correspondería a su edad. En este sentido, según el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), en ese mismo año, 5.29% de la población de 6 a 14 años no asistía a la escuela (un millón 21 mil 921).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

financiamiento de la educación...La expansión de la escolarización de los alumnos, la mejora de la calidad de la enseñanza o la reducción del fracaso escolar no es una tarea exclusiva del sistema educativo, de las escuelas y de los docentes. Es principalmente una responsabilidad de los poderes públicos, de las familias y de la sociedad en su conjunto (Valiant, 2005:41 y 48).

La pregunta acerca de la situación social que implica el trabajo con la inclusión de la diversidad escolar, arroja resultados que se han ubicado en cuatro diferentes ámbitos. Uno que tiene que ver con lo educativo, en donde palabras como niños, trabajo administrativo, capacitación y maestro, son las que más se repite, otro con el ámbito axiológico, un tercero con el social y otro con el económico. Las palabras que más se señalan, en los tres últimos ámbitos, son tolerancia, respetarse (*entre los niños*);⁹⁹ tiempo, discriminar, padres de familia, recursos, materiales y comisión.

La percepción que tienen los *docentes inclusivos* sobre las dificultades a las que se enfrentan al trabajar con la inclusión, fundamentalmente tienen que ver con cargas administrativas y falta de capacitación

- Nuestro trabajo es mucho administrativo, que nos quitan por ejemplo, te toca la cooperativa, o tal comisión lo tienes que entregar para tal día, que pues era para ayer, y no para hoy. Esa presión de lo administrativo para mí que me lo quitan todo lo administrativo, comisiones¹⁰⁰ (EMG-14).

El *antagonismo* entre cargas administrativas y trabajo pedagógico ofrece un marco de referencia fundamental, con el propósito de contextualizar la representación social de la inclusión bajo las actuales propuestas de la política educativa. Esta relación se encuentra normada en el Artículo 22 de La Ley General de Educación, que reconoce la labor docente, "Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia y de manera más eficiente".

⁹⁹ Las cursivas son de la autora.

¹⁰⁰ En el Proyecto escolar se establecen diez comisiones: aseo, primeros auxilios, biblioteca, guardias de recreo, ecología, acción social, periódico mural, aula de medios, la cooperativa, elaboración de pruebas diagnósticas bimestral, ceremonias.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

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 particularmente con la falta de capacitación. Falta que contraría lo establecido en el Artículo 21 de la Ley General de Educación, que define al educador como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo, y establece que deben proporcionar los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento:

- Nosotros no estamos preparados si el niño se descalabra, una cortada, un rasguño y uno va y los cura y ahí está el problema. Ahora no se puede por ningún motivo porque te pueden acusar de negligencia. (EMG-03).
- La falta de preparación es esencial, se lo vuelvo a decir, por experiencia propia es elemental, esencial que estemos capacitados (EMG-17).
- 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*. La inclusión debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad para que el “1.8 millones de personas [que] se encuentran en rezago educativo, 165 mil personal [que] son analfabetas: 465 mil [que] no cuentan con primaria...” (INEADF, 2010),¹⁰¹ puedan alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible

La inclusión también trastoca a uno de los problemas que enfrenta la ciudad de México, en la que “actualmente De tal forma que el rezago educativo perjudica no sólo a las personas afectadas, sino también a la propia escuela como institución social y educativa.

¹⁰¹ Instituto Nacional para la Educación de los adultos en el D.F. “El INEA Distrito Federal. Contra el rezago educativo” Disponible en: http://df.inea.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=74&Itemid=9 , consultado el 12 de mayo de 2010.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Ahora bien, hablando de Aguascalientes y sólo para ejemplificar, en este Estado, de acuerdo con datos del Instituto de Educación,

...la reprobación en primaria se da en mayor medida en el primer grado, por ejemplo de los 28 mil 124 niños que acudieron a ese grado en el ciclo 2006-2007, mil 338 reprobaron, para el ciclo 2007-2008 se registraron mil 744 alumnos repetidores, equivalente al 6.06 por ciento de los 28 mil 786 niños que se atendieron en el ciclo escolar; destaca que 406 estudiantes de primer grado de primaria, ya eran repetidores de año en ciclos anteriores" (Mora, 2010).

La cita anterior, nos remite a pensar, la inclusión, en términos de las condiciones y procesos que favorezcan un aprendizaje con significado y sentido para todos (as), hecho que se ve obstaculizado por la falta de capacitación misma que, dificulta avanzar y alcanzar los objetivos educativos; o en el peor de los casos, justifica la exclusión.

En un estudio realizado en 15 países europeos sobre la educación inclusiva y las prácticas en el aula, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial afirmó que el profesorado debe contar con un repertorio de destrezas, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos, materiales didácticos adecuados y tiempo, si tiene que atender a la diversidad con eficacia dentro de sus aulas (2003: 6).

En este tenor, Pilar Arnaiz (1996:3) destaca la importancia de proporcionar un apoyo continuo a los profesores en sus aulas y romper las barreras del aislamiento profesional. La autora considera que lo que define la inclusión es la enseñanza en equipo, la colaboración y la consulta, resultando determinante el papel del orientador para impulsar dicha dinámica entre el profesorado y apoyar el proceso de trabajo reflexivo que genere metodologías de enseñanzas en equipo, las cuales aparecen como resultado de la experiencia compartida y de la colaboración de varias personas, donde cada uno aporta libre y abiertamente sus habilidades y especialidades.

Otro de los puntos que los entrevistados reportan como factor que dificulta en trabajo con la diversidad escolar son el miedo y la intolerancia de algunos maestros. Estos testimonios nos permiten ver tal situación:

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- En el caso de los maestros, tal vez por el trabajo o la forma de pensar, muchas veces como maestro 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 por la inclusión. Algunos sobre todo con los del SIDA sienten miedo y dicen yo de plano no le entro y se cambian y cosas así. A lo mejor sí tienen la razón (EMG-03).

En los anteriores testimonios aparte de otorgar un sentido a los problemas que afrontan los *docentes inclusivos* para trabajar con la inclusión, 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:

Otra dificultad que aluden los entrevistados para trabajar con la diversidad escolar hace referencia al ámbito de pares, específicamente al hecho de no respetarse mutuamente. Al respecto los entrevistados señalan:

- Creo que discriminar causa secuelas muy fuertes en la autoestima, en reacciones a situaciones personales que se les complica solucionarlas, 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, con un niño que tiene síndrome de Down, hay muchos niños que lo discriminan o se presta para burlas (EMG-11).
- En algunas ocasiones a ellos (los niños) se les dificulta realizar dicho trabajo porque en ocasiones no se aceptan unos a otros, y eso es un problema (EMG-15).

En relación con la falta de aceptación de los alumnos, Alison Ford, Linda Davern y Roberta Schnorr (2004) consideran que los alumnos aprenden a respetarse a sí mismos al experimentar la afirmación de su individualidad. Las oportunidades frecuentes de reconocer y celebrar las diferencias enseñan a los niños a conocerse como individuos, en vez de basarse en estereotipos negativos o limitadores. Los niños, prosiguen los autores, aprenden a dar importancia a características no superficiales. Pueden aprender a apreciar los atributos positivos de los otros, como el humor, la servicialidad y el carácter

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

amigable, más que lo que llevan puesto o poseen los compañeros o sus características físicas.

Otra de las dificultades que los entrevistados reportan para trabajar con la inclusión de la diversidad escolar, se relaciona con la práctica pedagógica la cual tiene que ver con falta de tiempo y de compromiso, así como disposición de padres y de alumnos:

- El tiempo es uno de ellos (EMG-07).
- ... y también los padres de familia que no apoyan, que no hay un compromiso de su parte (EMG-07).
- ... a veces la disposición, a veces el apoyo de alumnos y de padres de familia (EMG-14).
- Yo, trato en mi aula que no haya discriminación porque yo también a veces me he sentido así, pero aún así veo por ejemplo que hay ciertos niños que rechazan a otros, probablemente se deba a dos cosas; por las mamás que son demasiado entrometidas con los niños pero 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 participante en la investigación, en el sentido de que ella también se siente discriminada, lo cual, debe ser explorado y analizado con mayor detenimiento, pues puede tener connotaciones en la práctica pedagógica. De aquí la necesidad de poner en práctica uno de los objetivos de la inclusión: la construcción de una comunidad educativa en la que, sea como alumno o como profesor, las personas se sientan reconocidas, aceptadas, valoradas y satisfechas con su situación personal, a partir de lo cual es también más fácil aprender y enseñar (Echeita, 2007a).

En este grupo también encontramos que el aspecto económico, la falta de recursos es un obstáculo más para el trabajo de la inclusión. De manera textual se expresa:

- ...no tenemos 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, económicamente no tenemos para materiales, la escuela no te apoya, el tiempo, los recursos (EMG-07).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- La falta de tiempo, de recursos materiales (EMG-14).

En relación con la falta de recursos como obstáculo para la inclusión Robalino (2005:11) expresa que: "Las exigencias a la educación 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". También Guiomar Namó de Melo (2005) enfatiza que un ambiente adecuado en el que todo niño es capaz de aprender debe contar con recursos didácticos y/o tecnológicos, tiempo, espacio, así como un profesor bien preparado.

En cuanto a la pregunta en torno a si se considera un docente inclusivo, se encontró que cuatro maestras respondieron afirmativamente, mientras que dos profesores expresan no ser totalmente inclusivos aunque tratan. A continuación se presentan algunas de las respuestas:

- Sí, porque con mis compañeros trato de respetar y sacar el trabajo adelante, independientemente de los gustos o intereses de cada uno y con mis niños porque en todas las actividades todos participan, todos no tengo preferencia por alguno, todos son iguales, a todos lo que hacen se les llama la atención y los que no hacen pues igual se les da algún premio, alguna motivación para que sigan comportándose de la misma forma o para que sigan esforzándose en los trabajos (EMG-11).
- Sí, hasta esta fecha sí, no sé después". (EMG-07).
- Traté de serlo ojalá y haya logrado aunque sea un poquito, pues la discriminación es definitivo, profundo, deja a los niños muy marcados. (EMG-017).

En estos testimonios puede apreciarse una actitud positiva, favorable hacia la inclusión pues se le asocia con una de respeto y de equidad. Posiciones como manifestaciones de agrado (1), motivación al trabajo (1) así como inquietud. Esto contrasta con cierta dificultad en la que afloran las emociones experimentadas, como el miedo, la desesperación la pérdida de control, la decepción:

- Sí, inclusiva y a la vez me siento 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 entonces nos sacan de nuestras casillas porque no sabemos cómo hacerlos

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

trabajar o no sabemos qué hacer para que no peguen, o hacerlos para que participen. A todos se aceptan, lo vuelvo a repetir los niños con SIDA, habían dos y se guardó su identidad para evitar problemas. Estaban en etapa terminal o algo así de uno de ellos los papás ya fallecieron, vivían con la familia y esos niños sí estuvieron trabajando aquí, o sea ha habido problemas. Si nos da miedo porque si se llegan a herir y uno va rápido y los trata de auxiliar, suponiendo que se lastimaran, hasta uno corre riesgo porque igual no lo saca uno a la de ya” (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 porque le han dado manga ancha a los padres de familia (EMG-14).

Una de las entrevistadas agrega; “Me presiono mucho porque no logro los propósitos que me he propuesto, los niños no avanzan” (EMG-17). Las emociones exteriorizadas en la respuesta al cuestionario con respecto a su sentir al trabajar con la inclusión, permiten inferir una actitud positiva acerca del objeto de estudio, lo que a su vez consideramos 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 siguiente testimonio en el cual se aprecia que el *docente inclusivo* se siente inclusivo pero “No en su totalidad” (EMG-015).

Lo expresado anteriormente por una entrevistada lleva a reconsiderar que la inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica, la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.

Hasta aquí se han expuesto los resultados analíticos con respecto a la posición que los *docentes inclusivos* tienen de la inclusión. A continuación es pertinente analizar e interpretar las causas de ello.

La inclusión y sus razones.

A partir de este apartado, se inicia con el estudio de las causas que originan las posturas de los docentes frente a la inclusión, desmenuzando sus respuestas. En los comentarios de los *gestores educativos* con respecto a las

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

razones por las cuales se dice que la educación es inclusiva encontramos supuestos básicos a partir de los cuales se va construyendo la inclusión. Al respecto, los entrevistados señalan:

- Hay que aceptar a todo ser humano. En muchos lugares, con discapacidad no los aceptan (EMG-14).
- Porque se aceptan a estos niños, cosa que antes se negaba (EMG-17).
- Es para todos y todas sin menospreciar el estatus de cada alumno (EMG-03).

En este sentido es preciso decir que en una escuela de tipo inclusiva no existen "requisitos de entrada" como señala el Informe de la Comisión de Expertos (2004:58), ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; es una escuela que modifica sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a ella como bien se mencionan, a continuación por los entrevistados:

- El objetivo de la educación básica es la inclusión de los alumnos en los trabajos y actividades, puede ser con materiales concretos para un aprendizaje significativo (EMG-11).
- En la actualidad todos los alumnos tienen derecho a compartir, convivir en un grupo regular (EMG-15).
- Porque su finalidad no es la exclusión, sino la inclusión. En las actividades y los libros de texto están organizados y planeados para llevar a cabo la inclusión (EMG-07).

Los fragmentos anteriores nos permiten inferir que para estos sujetos la educación es inclusiva porque no excluye, los niños comparten, conviven en las actividades que se realizan con materiales concretos para un aprendizaje significativo.

Para autores como Stainback, Stainback y Jackson, la educación inclusiva remite a una escuela en donde las clases se organizan de forma heterogénea y se estimula e impulsa a los alumnos y maestros para que se

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

apoyen mutuamente. Esto a fin de que los estudiantes consigan los objetivos curriculares adecuados mas no se pretende “que dominen el currículo escolar de acuerdo con una norma definida de antemano, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades” (2004:26).

En una escuela inclusiva, es importante la planeación de las prácticas educativas orientadas a “compensar las desigualdades sociales y favorecer el desarrollo máximo de las capacidades de cada uno” (Armaiz, 1999:5). Aunque los objetivos educativos básicos de todos los estudiantes sigan siendo los mismos, en algunos casos pueden adaptarse los objetivos curriculares específicos de aprendizaje a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades únicas de cada alumno (Ferguson y Jeanchild, 2004:185-186). Esto porque un currículo estandarizado no concuerda con la diversidad de experiencias vividas, ritmos de aprendizaje, estilos e intereses de todos los alumnos. Cuando el currículo está definido de antemano, los educadores parten de él y no del niño.

Incluir a todos los alumnos en trabajos y actividades educativas implica, como señala Smith, desarrollar un currículo acorde con su vida y lo que le rodea pues un curriculum estandarizado resulta aburrido, carente de interés y falta de sentido o de finalidad tanto para los sujetos clasificados como discapacitados, como para los no discapacitados (citado en Stainback y Moravec, 2004).

En el momento de analizar los datos que nos permitieron saber las razones que alientan a los entrevistados a trabajar con la inclusión, la palabra que emergió con mayor fuerza es: imposición, seguida de iniciativa como se señala a continuación:

- No, por iniciativa propia (EMG-11).
- Por principios, porque todos debemos tener principios para eso, respetar (EMG-03).
- Las dos cosas (EMG-15).
- “...yo creo que uno lo hace porque pues porque lo marca la SEP” (EMG-07).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Es imposición en definitiva es imposición y yo pienso que es por eso porque ya cerraron las escuelas especiales o las están desapareciendo y cosa que lo juzgo muy mal, es más que nada perjudicial para ellos, [los niños discapacitados] (EMG-17).
- 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 están (EMG-14).

En los fragmentos anteriores se pueden apreciar dos inquietudes: a) la preocupación por la falta de capacitación tanto de ellos, docentes frente a grupo como de las autoridades quienes, consideran los entrevistados, tampoco cuentan con preparación para enfrentar el proceso pedagógico y b) el cierre de escuelas especiales.

El primer obstáculo fue detectado por la Secretaría de Educación en su proyecto denominado "Hacia la transformación de la Dirección y Supervisión Escolar", en el cual se plantean cambios en la dirección y supervisión escolar debido a que

...no se están logrando los resultados esperados para las escuelas, la educación básica y el sistema educativo de calidad que se ofrece para el país en el Programa Nacional Educativo 2001-2006. Asimismo se considera la urgencia de redefinir las funciones tanto del director como del supervisor. Esto a fin de eliminar: prácticas que obstaculizan el logro de los propósitos educativos, responder de manera adecuada a las políticas, programas y estrategias diseñadas para el logro de dichos propósitos, y a la función actualmente asignada a la escuela, privilegiando las funciones de orden técnico-académico sobre las de carácter administrativo que, como se sabe, consumen "gran parte del tiempo y energías de estos agentes (SEP, 2007a).

Por otra parte, Gloria del Castillo, en una investigación sobre la problemática que enfrenta la supervisión y el supervisor escolar en las escuelas primarias del Distrito Federal, encontró que el 85% de los supervisores no recibe capacitación alguna al asumir el cargo y el 82.1% aprende las labores de supervisión en la práctica. El único curso específicamente dirigido a supervisores y directores que se imparte desde el año 2001, es el llamado Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria, en el que han participado el 63.1% de los supervisores censados; el 63.8% ha participado en cursos de capacitación en IES por iniciativa propia, y en un número importante de cursos del PRONAP para docentes en general. Por ello, una de las

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

principales recomendaciones de los supervisores para el mejoramiento de la gestión escolar es su propia profesionalización (Castillo, 2007: 5).

Con respecto a la preocupación que la *docente inclusiva* menciona, referente al cierre de escuela especiales, es importante recordar que hacer efectivo el derecho a la educación significa que los principios básicos que la orientan, deben ser los mismos para todas las personas, considerando algunos derechos diferenciadores para ciertos colectivos a fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación. Entonces, ninguna persona debería sufrir discriminación ni restricción alguna para participar en los diferentes ámbitos de la vida: educación, salud, empleo, entre otros. Para hacer efectivo este derecho, es fundamental eliminar las barreras de todo tipo que impiden el acceso y la plena participación en las distintas actividades de la vida humana. En el ámbito educativo, este derecho quiere decir que todas las personas, incluidas aquellas que enfrentan barreras al aprendizaje, deberían educarse con el resto de los alumnos de su edad; haciendo los ajustes necesarios para asegurar su máxima participación en el currículo y actividades educativas comunes. Desde el enfoque de derechos, la escolarización de alumnos en escuelas o grupos especiales con carácter permanente debiera ser una excepción (Comisión de Expertos, 2004).

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca (1994), plantea como principio rector que las "personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades" (Art. 2º). Así, desde esta perspectiva, las escuelas, en este caso de educación primaria son vistas, por una parte, como un espacio de integración social en el cual los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y aprender a respetar y valorar las diferencias y, por otro lado, como un medio eficaz para combatir actitudes discriminatorias; crear comunidades de acogida y construir una sociedad integradora.

En el mismo sentido, la Declaración de Salamanca insta a los gobiernos a dar la máxima prioridad y recursos para mejorar los sistemas educativos de modo que incluyan a todos los niños, sin importar sus diferencias o dificultades.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Hace un llamado a trabajar por una “escuela para todos”, en la cual se celebren las diferencias, se respalden los aprendizajes y se responda a las necesidades de cada cual, invitando a las familias a participar en sus decisiones.

Por otra parte, en el Foro Mundial de Educación de Dakar (2000) se plantea que “todos los niños tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad” (UNESCO, 2000:19), destacando la satisfacción de las necesidades de todos.

Considerando la importancia fundamental e intrínseca de la evaluación, tanto para mejorar la calidad educativa como para la planeación, el trabajo en el aula y la toma de decisiones se buscó conocer desde dónde hablan los actores educativos cuando de evaluación de la inclusión se trata.

Evaluación de la inclusión

Con el fin de conocer si existen prejuicios, estereotipos, actitudes sesgadas, discriminatorias e incluso hostiles se indagó sobre la forma en que se evalúa la inclusión.

Del discurso de los entrevistados, se observó que un *docente inclusivo* considera que no se evalúa, o al menos no totalmente; cuatro maestros consideran que se evalúa desde la interacción maestro-alumno y en juntas de consejo técnico. En este punto notamos cierta discrepancia con un profesor que advierte que los maestros no se ponen de acuerdo:

- ¿En general? No se evalúa no, honestamente no creo (EMG-07).
- No el 100%, un 50% se podría decir (EMG-015).
- La evaluación es diaria, continua, diaria, pero entre los maestros-compañeros, está medio crítica porque todos tenemos opiniones diferentes y no logramos ponernos de acuerdo (EMG-017).
- En forma permanente y continua haciendo diferentes formas de evaluación de trabajos escritos, oral, cómo se comportan ellos en sus trabajos, cómo se desenvuelven con sus habilidades y aptitudes y la disposición (EMG-03).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Con los compañeros maestros en equipo, tratamos de sobre llevarlo....Ponen una barrera ...(EMG-014).

En gran parte de los enunciados podemos inferir una falta de recopilación de datos relevantes que permitan por un lado considerar los múltiples factores que convergen en el fenómeno educativo, para de ese modo ayudar a mejorar la calidad educativa y, por otro lado, evaluar¹⁰² la eficacia de su política y prácticas de fomento a la inclusión.

- Yo, las mismas actividades que hago para los niños, cómo fue la reacción de ellos, cómo se sintieron, qué fue lo que logré y lo que me faltó lograr o qué fue lo que me salió mal. Al final de cada actividad, tal vez un pequeño análisis a veces con ellos, a veces sola, de acuerdo a los resultados, para ver lo que estuvo mal o lo que estuvo bien qué se logró o qué no. Los maestros lo hacemos de la misma forma, en juntas de consejo comentamos qué hemos logrado durante el mes, qué nos ha faltado por qué nos faltó lograr eso, qué nos propusimos. Y qué es lo que podemos cambiar para lograrlo (EMG-011).

El proceso de evaluación interna beneficia a cada uno de los integrantes del plantel escolar. Para la directora o el director es una oportunidad para fortalecer sus funciones académicas, al promover el trabajo colegiado y colocar en el centro de la dinámica escolar y de la reflexión colectiva el trabajo pedagógico.

A las maestras y los maestros frente a grupo les permite descubrir y analizar con sus colegas las fortalezas o debilidades del trabajo docente, los problemas u obstáculos que enfrentan en su práctica diaria a fin de buscar soluciones conjuntamente. Pero también beneficia a las alumnas y los alumnos porque, sin duda, el trabajo coordinado del personal docente y directivo de un plantel permitirá crear mejores condiciones para el logro de los propósitos fundamentales de la educación básica. A los padres y las madres de familia les abre la posibilidad de conocer las metas educativas que se propone la escuela y participar más activamente en la educación de sus hijos o hijas (Ramírez, 2000:157-163).

¹⁰² Para profundizar en el tema, remitirse al "Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas" el cual puede ayudar a revisar los proyectos educativos, curriculares, y las prácticas inclusivas, en el aula, identificar las barreras que estén limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Los beneficios anteriormente citados se pierden si en la escuela se evita evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de alumnos y sólo se aspira a ubicar *niños con problemas como se aprecia en el siguiente testimonio:*

- ¿Evaluarla? Aquí se localiza a los niños con problemas, o sea a todos los grupos que tienen niños disfuncionales...a todos se les trata igual y los niños que desde un principio van a ir mal, luego, luego se localizan (EMG-03).

El testimonio anterior permite hacer un alto para reflexionar sobre el uso y utilidad de uno de los dilemas más complejos que afectan el debate sobre la inclusión: las “categorías diagnósticas”. En este sentido, Gerardo Echeita señala:

...se es consciente de que la utilización de etiquetas y categorías -como la de alumnos con N.E.E.- condiciona enormemente las expectativas de los actores educativos y tiende, a la larga, a reforzar la perspectiva individual que pretendemos superar desde hace tiempo y qué tan nefastos efectos ha tenido y tiene sobre su calidad de vida presente y futura” (Echeita, 2009:45).

Es importante mencionar que el objetivo de evaluar el proceso inclusivo permite contar con información acerca de la efectividad de aquello que la escuela proporciona a los alumnos al interior de las aulas, en la práctica, punto que se trata posteriormente.

5.2.5 Los docentes inclusivos y la práctica

Tal como se expresó en el marco teórico, la inclusión, refiere a la práctica en aula, La transformación del aula con una visión acorde con las necesidades y requerimientos de todos los estudiantes lleva consigo una resignificación pedagógica y un replanteamiento de la estructura académica de la escuela: plan de estudios, el diseño curricular, seguimiento, evaluación, el reconocimiento de las condiciones y las particularidades de los alumnos que se atienden; por lo que para entender la representación de la inclusión es necesario adentrarnos al terreno de la acciones cotidianas

En consecuencia, e iniciando esta categoría se encontró, que para tres “*docentes inclusivos*” en su salón de clase NO existe diversidad. Pensar la diversidad escolar (Foto 5) únicamente desde la perspectiva de los sujetos con

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

deficiencias o necesidades educativas especiales, lleva a considerarla en estos términos:

- No, ahorita en este año no, pero ya lo tuve en años pasados por eso hablo hasta cierto punto con experiencia. Le vuelvo a repetir, en el grupo sí es diferente de conocimientos de captación también pero yo lo soluciono viniendo, poniéndoles trabajos extras o viniendo a trabajar con ellos irlos más o menos encaminándolos al mismo nivel por eso no considero que tenga diversidad abierta en una forma como con niños con capacidades diferentes (EMG-17).
- No, ahorita no tengo ninguno. Diversidad de sexualidad y todos se ven dentro del patrón niños, niñas, estás trabajando normal, no hay débiles visuales, niños parapléjicos, síndrome, no, no tengo ningún niño de ese tipo, indígenas tampoco (EMG-03).
- No, bueno en cuanto al trato que yo les doy, no (la entrevistada enfatiza la palabra *no*). diversidad pues hay en todos lados pero conforme a como los trato no, yo los trato igual a niñas y niños, si el color de piel, yo los trato igual (EMG-07).

De los testimonios anterior, se alcanza a vislumbrar que la representación que se tiene de la inclusión refiere a sujetos con alguna diferencia: parapléjicos, indígenas, débiles visuales, síndrome de Down, etc. Aquí, el locutor asienta su dicho como un hecho irrefutable: "ya lo tuve en años pasados, por eso hablo hasta cierto punto con experiencia". Asimismo, se aprecian visos de selección de unos e igualdad 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.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.



Foto 5. La diversidad escolar

(Fely Garnique C).

Es necesario recordar que la diversidad es una característica del alumnado, la cual se debe a una multiplicidad de causas sociales, culturales, familiares, personales, que pueden contribuir a aumentar o disminuir las desigualdades ya existentes en lugar de, potenciar los aspectos positivos que conlleva, y suponer una gran oportunidad educativa y de aprendizaje. Cuando hablamos de diversidad es evidente que hablamos de las características que tiene todo el alumnado en etapa de educación primaria, no solamente del sector que tiene identificadas unas determinadas necesidades educativas especiales. La diversidad es una característica natural de los grupos escolares. Una buena práctica de atención a la diversidad es una buena práctica educativa y una de las tareas claves en la escuela primaria es establecer los mecanismos necesarios para poder descubrir, potenciar y desarrollar las capacidades y características personales de todo el alumnado.

Contrario a lo señalado por los *docentes inclusivos* en líneas precedentes, tres maestros señalan que la diversidad escolar **SÍ** existe. La

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

opinión balanceada se puede apreciar cuando los actores educativos expresan que son múltiples las manifestaciones de la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos. Los siguientes fragmentos resultan ilustrativos:

- Sí, mucha, porque cada uno de los niños tiene una problemática y una situación diferente a la de los demás y entonces cada uno trae ciertas características individuales, hay individualidad y por lo tanto diversidad (EMG-1).
- Sí, porque es un grupo heterogéneo y tiene muchas características diferentes, y cada uno de ellos hay que manejarlo de acuerdo a sus características, por ejemplo Robertito,¹⁰³ que es un niño que hay que adecuarle sus estrategias de trabajo a su capacidad de él (EMG-14).
- Sí, porque algunos niños, no todos llevan el mismo ritmo de aprendizaje y esto me imagino depende del entorno social en que ellos se encuentran, por ejemplo unos llegan con otro estado de ánimo y esto implica que se distraigan en algunos casos (EMG-15).

Visualizar el salón de clase desde la perspectiva de los anteriores testimoniantes, implica reconocer la heterogeneidad, la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar, del salón de clase; permite “adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades” (UNESCO, 1994, Marco de Acción, citado en UNESCO, 2004:20).

Con respecto a lo que se realiza en el trabajo cotidiano para contribuir a la eliminación de las barreras, con las que muchos niños tropiezan en algún momento de su vida escolar y que propician el abandono de la escuela, la exclusión, la desigualdad; los entrevistados expresan que ellos fomentan:

El Trabajo en valores

El plan de estudios de educación básica plantea una educación basada en competencias, que incluye trabajar en valores, en actitudes, como los *docentes inclusivos* lo manifiestan a continuación:

¹⁰³ Por confidencialidad, se ha cambiado el nombre del menor.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- ...tratamos del respeto en ese aspecto ¿no?, que respeten porque todos somos diferentes (EMG-07).
- Con el ejemplo, dando explicaciones de por qué no se deben faltar el respeto entre ellos, y bueno respetándolos y tolerándolos yo (EMG-011)
- Mire ante todo yo hablé con el grupo y les dije que era una niña con capacidades diferentes más que nada respetarla, ella va a estar con nosotros va a convivir, la van a ver como una niña normal, totalmente compañera de ustedes que no tiene ninguna discapacidad, la vamos a tratar de ayudar todos al máximo en lo que ella pueda y si tú le puedes decir me prestas esta pluma, entonces dile: plu (alza la voz) ma, lá (aumenta el volumen) piz, pero véle haciendo hincapié (EMG-017).
- Aceptando a todos los niños, yo no lo propicio, me los traen y yo los tengo que aceptar. A todos los niños que están en la escuela se les debe tratar igual (EMG-03).

Los tres anteriores testimonios, nos permiten inferir cierta inconsistencia. En principio se asume una actitud positiva, de aceptación, de concientización, sensibilización a los alumnos, destacando el respeto hacia la niña que presenta una discapacidad auditiva, e inmediatamente se niega esta condición. Negar la discapacidad con la intención de fomentar valores como el *respeto* es darle cabida a la irrealidad, a lo que no se es, es impedir saber quiénes somos y quién es ese otro que es diferente de mí, es no aceptar lo irremediable.

Fomentar la inclusión de la diversidad escolar constituye una tarea que implica cooperación, colaboración, motivación.

La motivación

Promover el aprendizaje del alumno tanto como sea posible lleva implícito estimular la participación y el esfuerzo como se aprecia en los siguientes testimonios

- Estimulando la participación cuando tienen sus errores y cuando tienen sus aciertos, cómo estimulándolos, premiándolos, "Sí pudiste". Este grupo me ha costado un poquito de trabajo sobre todo porque venían un poquito bajos y sobre todo unos 4 o 5 niños no se integraban, como que tenían un poco de temor debido

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

a que no tenían todos los conocimientos todavía adquiridos, sobre todo en las matemáticas... (EMG-014).

- Pues, este, preguntándoles si tienen una duda, por lo regular yo utilizo el trabajo en equipo, concursos, entre otras actividades que ellos se motiven para que puedan realizar dicho trabajo, realizar cualquier, dicho tema (EMG-015).

El señalamiento anterior, se considera discordante con la práctica pedagógica inclusiva porque se observó un trabajo individual, apoyado en material fotocopiado (por ejemplo “oraciones afirmativas y negativas”, trabajo de ortografía con bl y br); en donde la lectura no trasciende, se queda solo en lectura, de palabras inconexas, sin significado.

Escenas como la anteriormente expuesta llevaron a inferir que las prácticas al interior del aula son contrarias a lo plasmado en el proyecto escolar de la primaria, ciclo escolar 2008-2009 y que a la letra dice: “ser una institución que ofrezca a la población escolar una educación para la vida, que sea inclusiva, con calidad y equidad, proporcionando un espacio para el desarrollo de aprendizaje significativo a través de diferentes habilidades que deben fortalecer durante el ciclo escolar, propiciando que los niños sean críticos, reflexivos, propositivos e independientes, haciendo uso de los valores universales y partiendo de los propósitos educativos nacionales” (Proyecto escolar de la primaria, ciclo escolar 2008-2009).

También, en el proyecto escolar, instrumento en el que intervienen todos los miembros de la comunidad para diseñar el proceso de cambio de la institución escolar, se lee que la escuela presenta

- “...deficiencias en lectura: Falta de motivación para leer en voz alta o el análisis de la misma, estos resultados se obtienen al cotejar las evaluaciones institucionales: Enlace, exámenes bimestrales y trabajo del aula que se presentaron durante el ciclo escolar 2007-2008, el cual refleja un nivel insuficiente para incrementar este factor de aprovechamiento, así como las evaluaciones enviadas por el Sector y las de los profesores de grupo. Al arrojar un porcentaje de 67% en nivel español

Ahora bien si lo que se busca es ir resolviendo problemas como los anteriormente señalados, de modo que, en un futuro se puedan lograr los objetivos de aprendizaje con todos los niños, es necesario y conveniente tomar

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

en consideración y revisar prácticas pedagógicas como la que a continuación se describe y que se observó en una clase en la cual se trabajó el dictado:

- Maestro: Escriban: "reciben el nombre de aumentativo, subrayen la palabra aumentativo.....". Esto genera desinterés, abulia, apatía.

En esta actividad, algunos niños no escriben¹⁰⁴ porque se atrasaron, otra come y toma su leche sin realizar el trabajo encomendado, otros giran y dicen "espere que se rompió la punta"; sin embargo, el maestro sigue dictando. Al terminar pide a un niño que lea lo que escribió. Inmediatamente se observa un ambiente de indisciplina pasiva primero y luego activa e incontrolable.

Se considera que este tipo de actitudes no permiten la apropiación de los conocimientos, es más operan en contra.

Otro ejemplo¹⁰⁵ lo tenemos en la ambivalencia, mezcla de deber y culpa, en lo manifestado por una "docente inclusiva" al referirse a la etiquetación y exclusión "motivados" por la falta de colaboración de los padres:

- ...estuve a punto de dejar el grupo porque hay 8 o 10 niños [para los] que las tablas es el coco y ya no estamos en el tiempo de la repetición de las planas, pero no había disposición de los padres y lo que yo hice fue separar a los niños, que ya no lo hacía ya, se hacía hace muchísimos años. Los que sí sabían y los que no sabían, una estrategia que me dio resultado porque presioné, ustedes no van a pasar de año si no se saben las tablas, después me arrepentí porque eso no se hace, estamos en escuela inclusiva, y los etiqueté, los etiqueté, si me arrepentí y una mamá lo dijo que yo lo había dicho y ¿cuál fue mi problema? Que ellas les hacían la tarea, bajé con la directora y le pedí a la directora que me baje a la dirección y suba a otra maestra, porque tengo estos problemas que no hay apoyo. Y ¿Cuándo les vino a caer el veinte? En enero, cinco meses me tardé para llegarles a las mamás y todavía les cuesta a algunas, no es posible que un padre de familia le haga la tarea sabiendo que uno lleva detrás del escritorio muchos años (EMG-014).
- Ahora el papá piensa que el maestro es tonto y todos los papás quieren ser maestros, todos saben más que nosotros. Hubo necesidad de que vinieran 3 de los que les dio pena y sí se arrepintieron. Qué dos o tres veces ya no voy a repetir, si su hijo pudo qué bueno, si no pudo, usted hágale la tarea. Imagínese yo estoy con pendiente con el Enlace porque tengo 8 niños que

¹⁰⁴ Siete niños no realizaron la actividad.

¹⁰⁵ Para otros ejemplos remitirse a Anexos.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

están...y el padre me dice hágale así, cómo le diré todavía no aceptan la autoridad, eso es lo que ha fregado, pero como se les dio carta abierta, es mucha la carta abierta que se les dio (EMG-014).

Esto llevó a inferir una falta de adaptación del estilo de enseñanza del maestro a los estilos de aprendizaje de los niños ya que no basta con tener a un niño con barreras al aprendizaje para decir que es un aula o escuela inclusiva, para todos; es necesario realizar actividades estratégicas para eliminarlas y fomentar la participación entre los miembros del grupo.

Es importante mencionar que así también se observaron prácticas de trabajo conjunto con la *maestra colaboradora* de aprendizaje donde el trabajo se hizo en pareja, en grupo, considerando los ritmos para completar la tarea, se realizaron adaptaciones lo que permitió la participación de todo el grupo; esto es, una metodología diferenciada, así como material diverso.

Los *docentes inclusivos* expresan fomentar la inclusión escolar a partir de la puesta en práctica, en el aula, valores tales como: respeto (7), trabajo en equipo (5), tolerancia (2), aceptación (2), compañerismo, solidaridad, apoyo, llegar a acuerdos. Cuatro actores educativos indican que los valores los llevan a la práctica "con las distintas actividades para manejar los distintos contenidos" (EMG-014) ó "Trabajamos un valor por mes...depende de las necesidades que tenga el grupo..." (EMG-07); mientras que dos "docentes inclusivos" "tratan "de hacerlo cada día" (EMG-011).

Como elementos utilizados en la organización e intervención educativa, los *docentes inclusivos* expresan que para la elaboración de su planeación en la atención a la diversidad estudiantil se considera: el disco de competencias (4), los ficheros (3), libros de texto (2), plan y programas. Los actores educativos de este grupo indican que todo ayuda, pero sobre todo la disposición, la actitud, partiendo de una reflexión que los lleve a analizar lo que pueden mejorar tanto los alumnos como el docente. He aquí unos ejemplos:

- Lo que dice el programa, me alinee al programa del libro de español (EMG-03).
- Lo que son ficheros, libros de texto, y más que nada mi disco de competencias (EMG-07).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- En base a las competencias, con el engargolado de las competencias (EMG-01).
- Creo que todas nos ayudan, pero sobre todo es la disposición que tengamos y la actitud (EMG-014).
- ...Prácticamente me baso en plan y programas, en el libro de texto.... (EMG-015).
- Se nos vienen a la mente más que nada hay unos muy buenos en este los ficheros, los ficheros son de mucha utilidad, ahí tienen muchas prácticas y muchos ejercicios que nos ayudan (EMG-017).

Una de las entrevistadas considera que un obstáculo para realizar una planeación conjunta es:

- Por falta de tiempo, la planeación no es tanto que no se haga conjunta pero no se logre a veces al 100%. Yo sí planeo conjuntamente, sólo con las maestras de USAER, con las maestras de grado no. Con las maestras de USAER, con la maestra de lenguaje, con la maestra de USAER, de aprendizaje (EMG-07).

En los comentarios anteriores están ausentes ciertos materiales que ayudan a la elaboración del instrumento fundamental de que dispone la escuela, para atender las características individuales y diversas de sus alumnos: El proyecto escolar, eje vertebrador, herramienta que, recoge la explicitación de principios y de acuerdos que servirán para guiar y orientar coherentemente las decisiones que se tomen, en colectivo, y las prácticas que las personas y los grupos desarrollarán en la escuela respecto a todas las áreas de actividad o ámbitos de gestión. (Antúnez, 2000).

Para realizar la planeación es importante el Plan y Programas, documento en el que se plasman los propósitos nacionales como elevar la calidad educativa, el combate al rezago educativo, y cuya función es organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos básicos; y las actividades, incluidas dentro del Proyecto escolar que permitan la inclusión de todos y cada uno de los alumnos al currículo de educación primaria y en el cual se contemplan, como nos los menciona Pilar Arnaiz (1999:1)

Una planeación en el marco de la inclusión parte del conocimiento de las barreras que enfrentan los sujetos escolarizados, tengan o no necesidades

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

especiales. Atención que no está centrada como antes en las deficiencias de los sujetos, sino en el conjunto de recursos educativos que la escuela debe proveer para dar una respuesta social y educativa a aquellos sujetos que temporal o permanentemente necesiten atenciones específicas acordes a su forma peculiar de ser y desarrollarse.

Finalmente, consideramos, las estrategias que permitan establecer objetivos de aprendizaje flexibles, diseño de actividades multinivel y técnicas de aprendizaje cooperativo, como nos indican las explicaciones y ejemplos de Alison Ford, Linda Davern y Roberta Schnorr (2004)

5.2.6. ¿Cómo lograr la inclusión? ¡Una visión de los docentes inclusivos!

Para lograr incluir a todos los alumnos en la escuela primaria, en el entendido que cualquier niño(a) puede en determinado momento presentar, de forma temporal o permanente, una serie de necesidades educativas (compartidas, individuales y algunas especiales) en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo los *docentes inclusivos* proponen:

- Capacitación, capacitación (EMG-03).
- Que se dieran talleres a los maestros para poder conocer. Muchos maestros no sabemos de qué se trata la inclusión, qué es la inclusión, a lo mejor tenemos una idea vaga y no lo manejamos como realmente es. Si tenemos estrategias y el material pues es mucho más fácil (EMG-011).
- Asistir a cursos, a pláticas o sea que nos enseñen cómo se manejan que no simplemente nos den una teoría sino que se nos enseñe cómo llevarlo a cabo frente al grupo porque en realidad es un poco complicado (EMG-016).
- Estar dispuesto con el material humano que te toque, la disposición, no seleccionar, estar dispuesta, y si no estás capacitada buscar la manera de capacitarte o acercarte a una persona que te apoye, te diga, porque somos seres humanos no al 100% capacitados pero siempre la disposición al trabajo, el amor a la camiseta, a nuestra profesión porque si estamos por necesidades económicas pero estamos porque queremos a nuestro niños (EMG-014).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Que siga habiendo maestros como ustedes que están preparados para que nos ayuden y juntos podamos sacar adelante todos estos problemas (EMG-017)
- Que nos den más tiempo. A mí me gustaría, por ejemplo, que esta escuela se hiciera de tiempo completo, que el tiempo fuera más largo que nos dieran recursos, que nos dieran apoyos económicos, no a nosotros sino a la escuela, que demanden material, que nos den libros, no sé estamos muy carentes de materiales y yo creo que eso es lo que yo propondría, que nos den materiales y recursos (EMG-07)

Resumiendo, la representación que de la inclusión tienen los *docentes inclusivos*, remite a la atención que los docentes brindan en el aula a indígenas, capacidades diferentes, SIDA, definición sexual, observándose sin embargo, una actitud de aceptación pero a la distancia.

Como elementos que configuran el contenido de las representaciones sociales se encontró que para este grupo, la inclusión responde a la política de ajuste del modelo económico implementado a nivel nacional. Asimismo, la representación que impera se liga con una fuerte atención a las competencias tanto de docentes como de estudiantes.

En los discursos se encontraron contradicciones, ya que mientras las fuentes de determinación de las representaciones para los *gestores educativos* son las *maestras colaboradoras*, para cinco de los integrantes de este grupo, es la comunicación que entablan con la Directora de la escuela, lo cual permite inferir una formación psicopedagógica acerca de la inclusión, carente 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 aquellos que, por diferentes causas están excluidos o en riesgo de ser marginados, como son las personas con discapacidad, las que provienen de etnias, las que viven en contextos aislados o de pobreza, los niños y niñas de familias de migrantes, portadores de VIH/SIDA, 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

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

recordar literatura alguna, aunque sí “una embarrada en el curso de inclusión” (EMG-014), “algunos cursos, algunos talleres” (EMG-07); lo que 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 por tanto que les permita, a los *docentes inclusivos*, acercarse a la realidad de aquellos alumnos en situación de desventaja.

No obstante, tanto los *gestores educativos* como los *docentes inclusivos*, coinciden en señalar como problemas de origen una falta de capacitación previa a la inclusión de la diversidad en el aula, una preparación que involucre a los directivos ya que se cree que ni las autoridades conocen el objeto de representación.

Es importante mencionar que los resultados obtenidos, para este grupo, hacen referencia a que son las *docentes inclusivas* de mayor edad quienes no han tomado cursos, ni talleres; por lo que para atender a la diversidad estudiantil, observándose, asimismo, que este tipo de pensamiento incidía en sus formas o estilos para enseñar, así como en las alternativas que ofrecían al alumno para aprender.

Por otro lado, se pudo detectar que varios de los significados que dan sentido a la inclusión de la diversidad escolar, elaborado en las relaciones del día a día con las personas y la cultura escolar se ubican en el terreno de lo administrativo. En primer término, los “docentes inclusivos” perciben como dificultades a las que se enfrentan al trabajar con la inclusión el excesivo trabajo administrativo, el tiempo, la falta de apoyo por parte de los padres de familia así como una falta de preparación, de estrategias 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-011)

Una representación de la inclusión la encontramos en las imágenes que los *docentes inclusivos* han construido dentro de los espacios de su vida cotidiana. Así tres “docentes inclusivos sienten que en el salón de clase existe diversidad escolar porque, cada uno de los niños tiene una problemática y una situación diferente, por lo que a cada uno hay que “manejarlo” de acuerdo con sus características.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

En torno a la inclusión este grupo manifestó 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, cuando se asista a una escuela especializada. Esto se podría explicar en términos de angustia, desesperación, frustración, miedo a lo desconocido, y por considerar que aún cuando la escuela se prepare para recibir la inclusión de la diversidad escolar con adecuaciones de acceso, la *docente inclusiva* se siente “no preparada para un niño sordo mudo o ciego o débil visual, síndrome de Down mucho menos”, pues 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, me van a quitar el tiempo” (EMG-03).

Por otro lado, es importante señalar que casi todas las *docentes inclusivas* se consideran como tal. Esto nos remite a una actitud positiva, tratando que en el aula no haya discriminación, situación que en algún momento ha sentido una de las actoras educativas. Sin embargo, esta percepción es discordante con la práctica pedagógica donde se observó un trabajo individual, etiquetación, una falta de adaptación del estilo de enseñanza del maestro a los estilos de aprendizaje de los alumnos.

En este apartado, se presentaron los elementos que constituyen las RS que de la inclusión han construido los *docentes inclusivos*. En el próximo apartado, identificaremos los aspectos que las *maestras colaboradoras* han descubierto, y construido al mismo tiempo para darle sentido a ese nuevo mundo de significados llamado inclusión.

5.3. Las maestras colaboradoras

5.3.1 El perfil de los entrevistados

En esta parte se identifican e interpretan las representaciones sociales que siempre son de algo y de alguien; en este caso, el algo lo constituye la inclusión y el alguien las *maestras colaboradoras*.

A este grupo se nombró *maestras colaboradoras* porque su propósito es orientar, asesorar y colaborar en la mejora y transformación de los contextos

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

escolares de la educación básica regular, proporcionando los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población, y particularmente a aquellos alumnos que presentan discapacidad y/o enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, para que logren los fines y propósitos de la educación básica, respetando las características del contexto y las particularidades de la comunidad en la que se encuentra inmersa la escuela.

El grupo se organizó con de seis mujeres que conforman el equipo de apoyo interdisciplinario: una psicóloga con 33 años de edad, con estudios de normal superior (Ver Cuadro 13), 11 años de servicio; una trabajadora social, con 29 años de edad, con estudios técnicos en trabajo social, seis años en el servicio público; una docente de lenguaje con 36 años de edad, estudios de licenciatura y con 12 años de trabajo para la SEP; dos docentes de apoyo: una de ellas tiene 33 años de edad, estudios en la Normal Superior, y 12 años de servicio; la otra persona cuenta con 35 años de edad, estudios de licenciatura y 12 años de trabajo en Educación Especial. Salvo una docente de apoyo, ninguna de ellas goza del beneficio de carrera magisterial.

EDAD	TIEMPO DE SERVICIO		CARRERA MAGISTERIAL		FORMACIÓN		
	4-6	11-12	SI	NO	TEC	NS	LIC
6	2	4	1	5	1	2	3
6	2	4	1	5	1	2	3

Cuadro 13. Maestras colaboradoras

Dar respuesta a la diversidad de necesidades educativa en “un ambiente escolar equitativo e incluyente” (SEP, 2009:229) requiere, como se ha explicado en capítulos anteriores, de un trabajo en equipo, de todas las personas encargadas de educar a los niños. Partiendo de esta premisa, en esta investigación se consideró, dentro de los docentes entrevistados a una

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

maestra de educación física¹⁰⁶ de 27 años de edad, con estudios de licenciatura, con cuatro años de servicio, quien no cuenta con carrera magisterial.

Lo anterior permite suponer que la escuela cuenta con la colaboración y el apoyo de docentes jóvenes que pueden, siguiendo a Rosa Blanco, “colaborar, nunca sustituir, con los docentes en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. De esta forma se beneficiará al conjunto de la escuela y se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada” (Blanco, 2005:176).

En esta población, también pudimos observar, que tres *maestras colaboradoras* tienen estudios a nivel de licenciatura, dos de ellas se han preparado en la normal superior, y una cuenta con estudios técnicos en trabajo social.

Anotemos como datos interesantes, que en el grupo de *docentes inclusivos* se encuentran los actores educativos con más edad (51-60), con mayor experiencia (20-21 años), y con más participantes en el programa de carrera magisterial (3). Del otro extremo encontramos a las *maestras colaboradoras* con menos años de servicio y con tan solo una persona gozando de los beneficios del programa de estímulos de carrera magisterial.

Esta primera aproximación es importante para ubicar en un marco delimitado su campo de representación, que es el siguiente punto.

¹⁰⁶ La educación física se considera un área obligatoria dentro del currículo escolar, estableciéndose como un área imprescindible para la educación integral del alumnado, ya que posibilita desarrollar sus destrezas motoras, cognitivas y afectivas esenciales para su vital desarrollo. Ello implica “organizar la estructura de la enseñanza a partir de competencias educativas y para la vida; que hagan significativo lo aprendido y pueda ser utilizado a través de sus respuestas motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad de género, la inclusión y sobre todo en la comprensión del interculturalismo de un país diverso como el nuestro” (SEP 2009:169)

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

5.3.2. La imagen de la inclusión

La imagen, la estructura de la organización de las maestras colaboradoras se organizo en tres campos semánticos, como puede apreciarse en el cuadro 14.

Cuadro 14
Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión
Inclusión de la diversidad escolar

Social 53.84%	Educativo 30.76%	Axiológico 15.38%
Diversidad (2)	Actividades deportivas	Igualdad (2)
Indígenas	Ritmo	Calidad humana
Situación de calle	Pensamiento	Limitantes
Requieren atención	Único	Empatía
Respeto a los derechos	Individuo	
Incluir a todos	Modificar	
Opiniones	Historia	
Discapacidad	Diferentes contextos	
Niños migrantes	Elementos	
Convivencia		
Comunicación		

Las palabras se ubican principalmente en el campo social seguido del educativo y el axiológico. La inclusión se interpreta desde lo social como la expresión de una cuestión de principios, valores educativos y sociales en que la mayoría de los términos se orientan a un fin común: incluir a todos, a la diversidad, respetar sus derechos en un marco de igualdad.

Tal como señalan Echeita y Duk, "Hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que *todos* los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, *acceso* a la educación, pero no a cualquier educación sino a una *de calidad con igualdad de oportunidades*" (2008:1). Son, justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva. Podríamos decir entonces que la inclusión educativa es consustancial al derecho a la educación o, en forma más definitoria, un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa.

Considerando lo expuesto, y de acuerdo con lo manifestado por las *maestras colaboradoras*, podemos inferir que la imagen que prevalece sobre lo que es la inclusión de la diversidad escolar está enfocada en un marco de referencia que favorece el acceso, la participación y logros de aprendizaje de

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

todos los alumnos. No se circunscribe a unos u otros niños sino a todos ellos: no excluye a nadie de la formación a la que tienen derecho, como se puede apreciar en los siguientes ejemplos:

- Incluir a todos (respeto a los derechos), incluir a todos (EAP-02).
- Recordar y no perder de vista que a “cada quien lo que necesita”, es decir, tengo que ubicar que el ritmo y pensamiento de cada persona es único (ETS-04).
- Contemplo no sólo la discapacidad, sino los niños migrantes, indígenas, en situación de calle; que son también los que requieren de atención (EMA-16).

Una primera interpretación -en lo señalado por los entrevistados- remite a los ejes de actuación y principios educativos: la equidad, la igualdad de oportunidades:

- La convivencia, la comunicación, igualdad (EMA-02).
- Respeto a los derechos (EAP-02)

En el discurso de uno de los entrevistados, presentado a continuación, encontramos un componente emocional afectivo, que llevan a una toma de posición frente al objeto y juega un papel importante en la conformación de los “universos de opinión” (Moscovici, 1979:45) y que le remite a las maestras: inquietud, carencia; el desencanto:

- ...estoy convencida, sin embargo creo que todavía hay muchos obstáculos, mucha desinformación, a veces como este lado de USAER se siente uno como comprometido, ¿no? hablar de la inclusión [es] dar tema en inclusión a la primaria pero a veces no se siente, por lo menos en mi caso, a veces no me siento tan preparada para darlo... (EMA-016).
- ...pero aún no sé si como USAER tengamos los elementos para hacerlo (EMA-16)
- Detrás de cada individuo hay una historia que difícilmente se podrá modificar (ETS-04).
- Que hay muchas limitantes en cuanto a actividades deportivas (EMF-10)

La inclusión propone que en la escuela, al igual que en la sociedad, deben convivir todos los niños de una misma zona, sean cual sean sus características

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

personales, como lo expresan cinco de los seis integrantes de este grupo, para quienes la inclusión:

- Es un modo social que permite un trabajo colaborativo desde política, profesores, programas (flexibilidad a la currícula) padres de familia eliminando barreras de aprendizaje, metodología (EAP-02).
- (Es) tomar en cuenta los diferentes contextos a los que pertenece el alumno, su interacción y relación con su entorno, al individuo no se le puede ver aislado, por lo tanto el maestro, padres, comunidad y alumnos somos parte de (ETS-04).
- Es una estrategia con la que se pretende poner en práctica los principios de equidad en todos los educandos, sin distinción; dándoles a cada uno lo que requiere (EMA-016).
- (Es) considerar las necesidades educativas de toda la población, identificando cuáles son las específicas de algunos alumnos para proporcionar una mejor respuesta (EMA-08).

También se percibe en uno de los entrevistados cierta imprecisión en la conceptualización. Esto se puede apreciar cuando se pregunta a una *entrevistada*: ¿Para usted, qué es la Inclusión de la diversidad escolar?:

- Es incluir a las actividades a los niños con capacidades diferentes y no hacer distinción alguna (EMF-10).

Pensar la atención de la diversidad escolar sólo para “niños con capacidades diferentes”, como lo expresa (EMF-10), es remitirse a integración educativa, como sucede en muchos países. Es preciso señalar como lo menciona Ainscow, que aunque en muchos países el objeto de estudio todavía es considerado sólo para atender a niños con discapacidad en el marco de la educación general; internacionalmente, este concepto se ha ampliado y se asume como reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (2007).

Relacionando lo anterior con la información vertida en el cuestionario podemos decir que para cuatro *docentes colaboradoras*, la inclusión es: un proceso necesario; para dos maestros es cuestión política y todos coinciden en que la inclusión influye en la dinámica escolar para lo cual hay que habilitar las escuelas.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

En las respuestas a la pregunta sobre la implementación de la inclusión los docentes coinciden en que es necesaria. En este punto concuerda Blanco cuando afirma que, la inclusión es un motor de mayor equidad social para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los "Sistemas Educativos del mundo" puesto que, la "educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social" (Blanco, 2006:4).

Al respecto, es conveniente indicar que la inclusión es un proceso necesario, que es una tarea de todos, que compete a la sociedad y específicamente al sistema educativo y a la escuela en particular.

Con el propósito de conocer los fines que para las *maestras colaboradoras* tiene la inclusión de la diversidad escolar, se les pidió que los mencionaran. En el análisis de equivalencias se encontró que las palabras se ubican principalmente en el campo educativo. Esto es explicable ya que el objetivo de la inclusión es avanzar hacia la educación para todos y porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad.

En el Cuadro 15, podemos apreciar que la imagen que condensa los significados, las categorías que sirven a las *maestras colaboradoras* para interpretar lo que sucede o darle sentido a esta realidad llamada inclusión, se encuentra dentro del campo educativo (60%), seguido de los campos axiológico (25.45%), formativo y social (7.27%). Las palabras más mencionadas fueron: práctica, aula, alumnos, equidad, diferencias y oportunidades; las que se interrelacionan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Cuadro 15
Frecuencia de palabras relacionadas con la expresión inclusión
(Temáticas, problemas)

Formativo 7.27%	Social 7.27%	Axiológico 25.45%	Educativo 60%
Capacitación (2)	Diversidad Acuerdos Compromisos Barreras	Equidad (3) Diferencia(s) (2) Igualdad (2) Oportunidades (2) Respeto(ar) (2) Discriminación Corresponsabilidad Diversidad	Alumnos (3) Aula (2) Práctica cotidiana (2) Padres Problemática diferente Teórico Checar Accesos Metodológicas Procedimentales Actitudinales Seguimiento, ejecución de acciones Atención a todos Apoyo Adecuaciones Actividades Materiales Fines educativos Ritmo

Fuente: Elaboración propia con base en la Entrevista realizada.

En este sentido, es en el proceso enseñanza y aprendizaje en donde, siguiendo a Ainscow (2002) la educación inclusiva supone un reto para muchos profesionales de la educación especial, ya que los obliga a replantearse su propio pensamiento y sus prácticas. Ejemplo de ello es el siguiente testimonio:

- Respeto por la diversidad dentro y fuera del aula. Práctica constante de la equidad en cada uno de los alumnos. Apoyo de alumnos entre sí dentro y fuera del aula. Adecuaciones a las actividades, materiales, etc. para lograr fines educativos, respetando el ritmo de cada alumno. (EMA-16).

Es en el aula donde la *maestra colaboradora* “acompaña al profesor de aula regular” (SEP, 2003:90). Es importante aclarar que no es únicamente en el aula donde se resuelve la inclusión, ni es el resultado de actuaciones de personas individuales que hacen cosas admirables pero en aislamiento; como se ha mencionado en capítulos anteriores, es la escuela en su conjunto la que

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

ha de articular respuestas coherentes e integrales a los retos que representa incluir a todos los niños de la comunidad.

Por ello, “para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste debe permear todos los aspectos de la vida escolar” (Ainscow 2001^a:2). En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte, coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, bajo la responsabilidad de todos los líderes educativos y de la gestión escolar.

En este sentido, en el campo de lo formativo encontramos palabras como “capacitación” que nos remiten a interpretar la percepción de carencia que los “docentes colaboradores” sienten, como se puede leer en los siguientes ejemplos:

- No hay conocimiento de cómo atenderlos, falta capacitación (EMF-010).
- Para mí como trabajadora social considero que la temática de “Padres” es muy interesante, el Temario Abierto lo marca muy ideal pero en mi práctica cotidiana las problemáticas son totalmente diferentes, lo teórico con lo práctico regularmente no checa (ETS-04).

En la cita anterior se destaca la distancia que guarda, para la entrevistada, el fundamento teórico con la base empírica que da cuenta de la realidad.

- No existe información amplia. Interesante pero, no he obtenido una respuesta clara (ETS-04).

En resumen y sin perder de vista que la estructura tridimensional, la consideración de los elementos de información, campo de representación y actitud, está referida únicamente a la búsqueda de una información operativa para el análisis de las representaciones sociales, en cierto modo una solución metodológica. Así, en este apartado podemos inferir, de acuerdo con la información antes expuesta, que para las “maestras colaboradoras” la imagen de la inclusión está conformada, como puede verse en la imagen No. 3, por cuatro categorías: educativa, social, axiológica y formativa.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

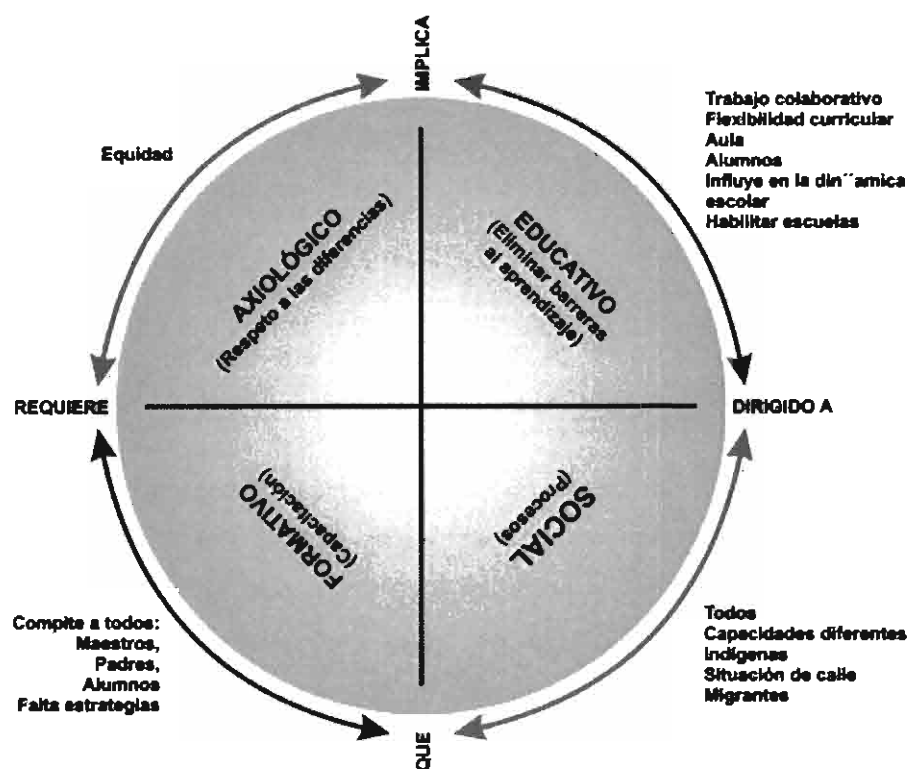


Imagen 4: "Maestras Colaboradoras"

La imagen que pudimos delimitar en el grupo de las *maestras colaboradoras* muestra sobre todo una construcción más rígida, generándose una imagen de referencia que posiciona a la inclusión como necesaria, que influye en el aula, en la dinámica escolar, por lo que es necesario habilitar a las escuelas para dar a cada quien lo que necesita, asociándola a dificultades en virtud de una falta de capacitación, una carencia de herramientas y soporte adecuado para llevarla a cabo

Como el campo de representación es una dimensión que debe analizarse en función de la totalidad del discurso y no sólo en un párrafo o en una frase (Araya, 2002:41), continuamos analizando las siguientes categorías.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

5.3.3. La información, su apropiación

En este grupo y con la información obtenida se trató de identificar los vínculos del discurso con las fuentes de las que se alimentan los entrevistados para construir el objeto de representación. Así encontramos que para la *maestra colaboradora*, del área de trabajo social el proceso de formación:

- Híjole ha sido bien difícil, considero que no tengo una orientación y asesoría constante, a veces me siento como que solita. Ha sido a base de algunos cursos, unos talleres, la práctica en el aula. No me considero al 100% de conocimiento para trabajar con la inclusión pues considero me hace falta un poco más de pláticas que la escuela te proporcione, te dé (ETS-04).

Debido a que este grupo de docentes tiene como función institucional “proporcionar apoyos técnicos metodológicos, estrategias pedagógicas a los docentes titulares...”,¹⁰⁷ es importante detenerse en el sentir del entrevistado expuesto en el fragmento anterior, ello porque lograr una educación eficaz, de calidad exige preparación, compromiso del propio sujeto y ser consciente de que la inclusión es un proceso que no puede tratarse o asumirse en solitario. La opinión de esta “docente colaboradora” explica bien esta situación:

- Uy, ha sido un proceso un tanto complicado, creo yo desde que empezaron a hablarme de la inclusión, desde hace algunos años, no la comprendí del todo porque sentía yo que era muy difícil y de hecho todavía creo que es un proceso complejo, desde que la sociedad tiene que ver en la inclusión que no solamente es nada más en el rubro escolar sino que también sale de la escuela, la consideré en ese momento sumamente difícil, insisto, la sigo considerando pero creo que como que sí ha ido cambiando, siento que la gente ha ido cambiando desde la forma en que trata a las personas que tienen una discapacidad o la gente migrante que creo es todavía un proceso muy amplio y en cuanto al mío ha sido lento y creo que ahí voy (EMA-016).

Desde esta perspectiva, con la estrategia llevada a cabo por el grupo de “apoyo a la educación regular a favor de la inclusión educativa”,¹⁰⁸ se podría pensar que todos los maestros llevan el mismo proceso de formación; sin embargo, no es así. En los siguientes testimonios se observa que para unos la formación

¹⁰⁷ Propósitos de la Unidad de Apoyo en Plan de Trabajo. Registro de observación del 5 de octubre de 2010.

¹⁰⁸ Registro de observación, 5 de octubre de 2008.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

procede de la supervisión escolar, mientras que para otros ésta se realizó en las juntas de consejo:

- Aquí lo hemos visto en JCT [Juntas de Consejo Técnico] y en talleres. (EAL-01)
- Pues ha sido precisamente por parte de supervisión, de educación especial nos dan los documentos, nosotros nos documentamos revisamos, eso nos permite ser, nos da claridad y de manera colaborativa (EAP-02).

Una *maestra colaboradora* del área de Educación física, expresa que su formación en la inclusión de la diversidad escolar ha sido:

- Pues yo, de manera personal, o sea yo veo como puedo. Por ejemplo, ha habido niños ciegos, sordos, tratar de que se metan a la clase pero obviamente con sus limitantes, ¿no? Haciendo que ellos puedan, hacerles un material con sonido, que ellos sigan una línea o que sus mismos compañeros los dirijan para que ellos puedan estar dentro de la clase. En este ciclo escolar, tengo un niño con síndrome de Down y hay que meterlo porque es muy disperso, entonces hay que llamar su atención para que pueda, él, entrar a las actividades, porque sí las hace pero a su tiempo y a su ritmo (EMF-010).

De este modo, a pesar que la función de la *maestra colaboradora* es un lugar de encuentro con el maestro de primaria, para reflexionar sobre lo pedagógico, acompañarlo en la tarea de enseñar, ayudarlo a mirar a los alumnos desde sus posibilidades; en su discurso una docente de este grupo expone que a pesar de que su formación en la inclusión la inició desde la carrera, ella se siente excluida de educación básica. El siguiente fragmento resulta ilustrativo:

- Pues yo creo que obviamente desde que estabas estudiando la carrera no? Estaban ahí metiendo conceptos y así como elementos y todo, y ya en la práctica; pensaría yo que, ni siquiera nosotros estamos incluidos en el proceso enseñanza y aprendizaje en general, como desde ahí es algo como que sí me ha llamado la atención. Hablamos de que debemos promover la inclusión de niños dentro del ámbito regular cuando a lo mejor ni nosotros mismos Educación Especial, estamos en una situación en la que no estamos siendo incluidos en el ámbito regular, de alguna manera estamos excluidos, me siento excluida de educación básica (EMA-08).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Sin duda, en el testimonio anterior se enfatizan áreas de conflicto escolar, profundamente influidas por experiencias vividas. Esta visión de la inclusión, de formación, revela por un lado los miedos, fantasías y contradicciones entre las diferentes maneras de ver, decir y de posicionarse ante la inclusión y quizá también formas de resistir y desafiar este dispositivo escolar; por otro también habla de una confrontación por la falta de preparación para encarar las dificultades de la vida escolar inclusiva, pero también estos docentes se sienten excluidos de educación básica.

Entre los libros que les han aportado conocimientos para comprender la inclusión, en este grupo recuerdan:

- Ley General de Educación (2)
- Conferencia de Salamanca (2)
- Temario Abierto sobre Educación Inclusiva (2)

Con respecto a este último texto, se considera la falta de estandarización de éste a la realidad mexicana, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

- He revisado el Temario Abierto de Inclusión, sin embargo, no me parece que contenga las estrategias para practicar la inclusión como tal, pues sólo muestra la forma en que lo realizan otros países (EMA-016).

Dos de las entrevistadas manifestaron no recordar algún material que les haya servido para informarse de la inclusión de la diversidad escolar, como podemos observar de los siguientes enunciados:

- No (ETS-04).
- Hay un manual que se nos otorgó pero no recuerdo el nombre (EMF-010).

Tratando de ubicar los testimonios referentes a la formación en la inclusión escolar, en su contexto, se relacionó esta información con los medios a través de los cuales se han enterado de la inclusión. En este sentido, los datos cuantitativos de que disponemos apuntan que cuatro entrevistadas asisten a cursos y talleres de capacitación, un maestro se enteró de la inclusión por el personal de apoyo, y el otro buscó información en el servicio Internet.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

El contraste con estas tendencias podrían ser motivo para promover una reflexión que permitiera buscar nuevas formas de capacitación, o formación, que permita la inclusión de la diversidad escolar, tomando en consideración la diversidad magisterial, bajo los términos de una educación de calidad. Esta situación podría ser la que está contribuyendo a la existencia de confusión en la conceptualización de la inclusión, así como el sentimiento de carencia, de falta de las entrevistadas.

Por ello, la consideración de la inclusión de la diversidad del alumnado en los procesos educativos es una condición esencial para el logro de una educación de calidad. La respuesta educativa y las medidas que se adopten en este sentido deben apuntar a la identificación y disminución de las barreras que puedan afectar el aprendizaje de los estudiantes, y que involucran, como se ha mencionado en otros apartados, ámbitos tan amplios como la cultura, políticas y prácticas de la escuela.

Hablando de políticas, en este grupo se encontró que ellas consideran que en el Plan de estudio la inclusión se considera:

- A través del desarrollo de competencias (EMA-08).
- Tomando en cuenta las competencias de cada individuo (EAL-01).
- Desde que se considera que las competencias se van adquiriendo de acuerdo con su ritmo, su contexto, y son contenidos que todos pueden acceder con diferente estrategia (EMA-016).

Asimismo, mencionan que la inclusión es tomada en cuenta en el Plan de estudio cuando establece que:

- Debe existir flexibilidad curricular con los contenidos para favorecer la diversidad de los alumnos al detectar y determinar selectivamente los recursos humanos y metodológicos (estilo de enseñanza y ritmo de aprendizaje) dar a cada quien lo que necesite (igualdad de oportunidades) (EAP-02).

El marco curricular es la base para la planeación docente, considerando a todos los estudiantes sin excepción; éste debe ser flexible con objeto de posibilitar procesos educativos diversificados. Por ejemplo, en el Plan de Estudios 2009, hablando de la enseñanza de la actividad matemática se

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

considera la flexibilidad para utilizar distintos recursos, y la autonomía intelectual para enfrentarse a situaciones desconocidas. Asimismo, la flexibilidad está presente cuando se habla de trabajo por proyectos con el fin de considerar los intereses y las necesidades educativas de las y los niños.

Implementar una respuesta educativa diversificada, que permita mejorar la calidad de la educación y conseguir que todos los alumnos, sin excepción, obtengan mejores resultados de aprendizaje y desarrollen al máximo sus talentos y capacidades es un trabajo difícil para algunas *maestras colaboradoras* puesto que:

- Finalmente todo es política, los contenidos están planteados bajo las necesidades del gobierno pero no la de los alumnos, a los cuales jamás se les pregunta (ETS-04).
- Nuestro plan no explica cómo se debe de incluir en las clases (EMF-010).

Una de las propuestas que se leen en el Plan de estudios de Educación Básica gira en torno a *propiciar la inclusión y el aprecio por personas de diferentes culturas, que hablan otra lengua o tienen necesidades educativas especiales*. Asimismo, un punto que toca el Plan de estudios con respecto a la forma de intervención pedagógica de la Educación Física en Educación Básica, se refiere a la organización de la estructura de la enseñanza a partir de competencias educativas y para la vida; se plantea hacer significativo lo aprendido para que pueda ser utilizado a través de respuestas motrices y formas de convivencia basadas en valores como el respeto, la equidad de género, la inclusión y sobre todo propone la comprensión del interculturalismo (2009).

5.3.4. Desde dónde hablan las *maestras colaboradoras*

Toda realidad es representada, es decir, es apropiada por el individuo o grupo, quien la reconstruye en un sistema cognoscitivo y la integra en su sistema de valores dependiendo de su historia y del contexto social e ideológico que lo rodea. Esta realidad apropiada y reestructurada constituye para el individuo la realidad misma, pues toda representación es una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Desde esta perspectiva se buscó conocer lo que la maestra colaboradora considera como problemas que estudia y busca resolver la inclusión.¹⁰⁹ En las respuestas, la frecuencia de palabras como alumnos y contextos son las de mayor uso. Esto tiene que ver con la aspiración de asegurar igualdad de oportunidades educativas para todos, porque la inclusión como se ha mencionado ya, “se inscribe en el marco de la educación para todos, es un compromiso internacional inapelable, y por tanto de observancia obligada, se inscribe en el marco del derecho, de una educación para todos de calidad...” (SEP, 2009:11).

Desde lo educativo, las *maestras colaboradoras* mencionan diferentes problemas, algunos son leves, mientras que otros pueden ser más severos. Algunos de estos son imperceptibles por los demás; sin embargo, otros son muy visibles por el entorno social. Esto se puede apreciar desde el análisis de los modos discursivos en los cuales los entrevistados, constatan y describen los problemas:

- Su enfoque es igualdad-equidad, trabajo colaborativo con acuerdos y compromisos delegando acciones que permitan dar respuesta a un proceso escolar (EMP-02).
- La discriminación (EML-01 y EMA-08).
- La exclusión, la discriminación en el desarrollo de las capacidades y de la personalidad del niño influye de manera bien importante. Yo creo que la discriminación sería la contraparte de la formación de la autoestima. Si te discriminan crees que no tienes derecho a ciertas cosas, no tienes valor de las habilidades o capacidades que tienes, no intentas y eso obviamente va a repercutir en todo, no sólo en el aprendizaje sino en el desarrollo de una persona como ser humano. En esta escuela no son aceptados con las características propias que cada niño tiene. Hay, ¿la verdad?, selección de alumnos, desde este momento. Si llega a ingresar algún niño a esta escuela con alguna característica que se le haya pasado pues hay ahí como ciertas situaciones para ver de qué manera “voluntariamente” se retira, ¿no? (EMF-010).
- Que todos los alumnos tengan derecho a recibir educación sin importar su condición física o social (EMA-016).

¹⁰⁹ De esta pregunta sólo se consideraron, en las respuestas, las palabras relacionadas con “actitud”.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Asimismo, constatan y prescriben. Una *maestra colaboradora* expresa:

- El que no se tomen en cuenta todos los contextos del alumno. Que el docente se involucre con el alumno y su contexto. Concientizar a la familia de su responsabilidad (ETS-04).

Hablando sobre las situaciones a las que se enfrentan los docentes para trabajar con la inclusión, en este grupo, se reporta información que se agrupó en 2 categorías. En la primera, discriminación se ubicaron 4 maestras y en el segundo, gestión escolar dos maestras. Esto nos llevó a interpretar que, la representación que de la inclusión tienen las entrevistadas, tiene que ver con superar los prejuicios que conducen a tratar a los alumnos de forma desfavorable y diferenciada.

En este sentido, es importante mencionar que "Garantizar el derecho a la no discriminación es condición *sine qua non* para el ejercicio del derecho a la educación", y que "Los principios básicos que orientan la educación han de ser los mismos para todas las personas, sea cual sea su origen y condición, pero también es preciso considerar algunos derechos diferenciados o recomendaciones específicas para ciertos colectivos minoritarios, o en especial situación de vulnerabilidad" (UNESCO, 2007:8). En los siguientes testimonios podemos observar que los "docentes colaborativos" constatan, describen y proporcionan información proveniente de lo vivido, por ejemplo:

- La discriminación influye muchísimo en el desarrollo de capacidades y habilidades del niño, el hecho de que empiecen a segregarlo a marcarlo va directamente a su autoestima, si la autoestima no se encuentra en las mejores condiciones o las más óptimas posibles entonces yo creo que el niño no tiene esa misma predisposición para aprender, entonces sí repercute en cuanto a su aprendizaje, sí repercute en cuanto a cómo se relaciona con el otro, porque ya me siento menos, ya me siento menos, entonces creo que sí repercute directamente (EMA-016).
- Aquí en la escuela, creo se han ido superando las situaciones de discriminación, pero de las que yo puedo llegar a recordar o que yo he visto es eso que los niños empiezan a decir que el niño que no puede el adjetivo el niño burro, o a lo mejor el niño que tiene menos recursos, el niño que no trae el material, el niño que nunca cumple es lo que yo he visto en algunos grupos, pero considero que sí el maestro se ha ido poco a poco -en la medida de sus posibilidades-

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

no permitiendo este tipo de situaciones o burlarse del compañerito que no puede (EMA-016).

Asimismo, hacen juicios sobre los hechos que consideran como problemas:

- Creo que ellos [los docentes inclusivos] sienten mucha presión porque les piden en la medida de una normalidad digamos, o sea a ellos les piden calificaciones en un determinado, les piden que cumplan con determinado programa o con determinado bimestre, entonces yo creo que ellos también se sienten presionados por cumplir en ese sentido de tiempo, y a veces el hecho de que sienten que si por ejemplo en primero no ha accedido a la lecto escritura en determinado tiempo sienten que como maestros también no han hecho bien su trabajo porque así también se los hacen sentir, entonces, yo creo que no les permiten aceptar la diversidad como que ver que hay niños distintos y que pueden el hecho de que no hayan accedido, en ese mismo ejemplo, a la lecto escritura en determinado tiempo quiere decir que como maestros no estén funcionando, sino que a lo mejor el niño tiene otras competencias, a lo mejor a nivel oral y el maestro a lo mejor ese es el temor de que no estoy cumpliendo ya viene tal fecha y no he hecho tal cosa, entonces a lo mejor esa es la presión que sienten (EMA-016).
- Su poca tolerancia (ETS-04).
- Ellos están acostumbrados a trabajar en el estilo anterior que existía, el aula de apoyo, ahora con el modelo de la inclusión, que no debemos de sacar al alumno del grupo a ellos les cuesta trabajo, y bueno en lo personal a mí también porque a lo mejor de las participaciones pues la actividad que yo llevo al grupo a lo mejor puede estar acorde al grupo y a las necesidades del niño pero su participación puede ser a lo mejor -favoreciendo la expresión oral- a lo mejor 10 veces me contesta ella y las demás el grupo la va a rebasar y es entonces cuando ahí nos quedamos estancados y la maestra dice es que a mí así no me funciona, yo prefiero mejor que tú la saques y la trabajes de manera individual, pero bueno le hacemos hincapié en este modelo de la inclusión que se supone que bueno no debemos segmentar a nadie (EAL-01).

Del último testimonio podemos inferir, apoyándonos en Guajardo, cierta creencia de incapacidad para actuar en el marco de la inclusión, una incompatibilidad de prácticas profesionales que llevan a reflexionar en la necesidad de despojarse de las prácticas segregadoras, para darle curso a las prácticas inclusivas (2010).

Asimismo, en el siguiente testimonio, inferimos certeza:

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Yo creo que una de ellas es precisamente, que les quede claro precisamente lo que es la inclusión porque a veces no se da el trabajo colaborativo precisamente, porque a veces no se permite una corresponsabilidad que a cada quien le toque lo que le corresponde y eso tiene que ver mucho con la direccionalidad de los directores, que tanto los directores les dan precisamente que se vayan actualizando de lo que es proyecto de aula, el PNL [Programa Nacional de Lectura], todo lo que es la transversalidad, lo que es intercultural, lo que es Pepe, eduquemos por la paz, todo lo que es enriquecedor y que no es algo extra sino que es parte y que es ahí donde se desarrollan las competencias y que están inmersas. O sea lo que les cuesta trabajo, una barrera para mí es que ellos tengan la oportunidad de que se fortalezcan revisando esta información y que vean la utilidad de ella, eso es lo que les hace falta. (EAP-02).

Dificultades como las anteriormente citadas han quedado plasmadas como "Amenazas" en el Plan de Trabajo¹¹⁰ del grupo de apoyo donde se menciona:

- Poco compromiso y bloqueo de las actividades de USAER por algunos docentes de primaria, atacando constantemente el trabajo.
- Poco impacto en JCT¹¹¹ de primaria.
- Tiempos y espacio para planeación de manera colaborativa maestros primaria-USAER.

De los testimonios anteriores se percibe que la situación a la que las *maestras colaboradoras* se enfrentan se relaciona con una falta de colaboración entre pares docentes.

En este sentido, se afirma desde diversos autores (Huguet, 2009; Booth y Ainscow, 2000; Ainscow y Miles, 2009) que para hacer realidad la inclusión de la diversidad escolar es necesario el trabajo colaborativo, que "debe servir para generar estrategias y procedimientos para que todos los docentes puedan acoger y educar a esos alumnos "especiales" (Huguet, 2009: 83) junto a los otros; para diseñar actividades en las que todos puedan participar y aprender. El autor añade que "De la misma manera que en las aulas hay que promover el cuidado y el respeto entre alumnos, también a nivel de centro hay que establecer objetivos y políticas para progresar hacia relaciones de mayor colaboración y confianza" y que "Para conseguirlo, se requiere un equipo

¹¹⁰ Plan Anual de Trabajo USAER. Registro de observación 16 Octubre 2009.

¹¹¹ Juntas de Consejo Técnico.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

directivo con implicación; unos docentes con autoestima y confianza y políticas de formación que favorezcan el análisis y la mejora, también en el ámbito relacional” (Huguet, 2009:84).

De tal modo que:

Implica, asimismo, la aceptación de las diferencias, reconociendo distintos estilos personales y profesionales y acogiendo el contraste tranquilo de pareceres. Promover una mayor cercanía y entendimiento; desarrollar currículos que tengan en cuenta el respeto, la empatía y la solidaridad entre alumnos y entre docentes; reconocer las experiencias de exclusión o rechazo y buscar alternativas saludables de reparación sin atribución de culpabilidades (Huguet, 2009: 84).

Partiendo del hecho de que la actitud favorable del docente ante la inclusión beneficia el proceso de inclusión, al ser un factor primordial del cual depende el éxito de ésta; se encontró que las maestras colaboradoras se consideran inclusivas denotando con ello una actitud positiva, y una implicación activa, como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

- Sí. Porque trato de incluir a todos, no sólo a los que tienen discapacidad sino también a los que no tienen buena alimentación, a los que traen problemas desde su casa (EMF-010).
- Sí, pues se supone que es lo que pretendemos. Entre comillas y subrayado, tenemos una mejor calidad humana, este, queremos que aquellos pequeñitos [que] se les dificulta o tienen alguna barrera se les trate como igual, teniendo equidad, respetando el ritmo de cada uno y dándole solución a cada uno de ellos (EAL-01).
- Sí. Porque de alguna manera yo sí rescato, yo tengo que mi trabajo me está permitiendo ver la diversidad de la escuela y no meramente los niños con NEE sino que yo tengo que ver mucho con la desintegración, con el abuso sexual, tiene que ver mucho con los valores, con los hijos de padres divorciados, con los límites, con los valores, con el estilo de aprendizaje, con la diversidad de las competencias. La parte de psicología se enlaza con la transversalidad entonces sí yo me considero una persona que sí está en esa práctica pero que sí me ha costado mucho porque no hay realmente la reciprocidad de parte de primarias, y tiene que ver mucho la responsabilidad desde la política educativa (EAP-02).
- Yo creo que sí, lo intento todos los días, aunque te digo sí se me va pues las actividades las planeamos para ciertos propósitos pero de pronto el grupo te rebasa. Además que sólo en algunos casos con algunos maestros y en algunas escuelas se planea en conjunto, tiene que ver con la disposición, de una actitud de tolerancia (ETS-04).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Con respecto al último testimonio se puede inferir que la *maestra colaboradora* describe una situación que refiere la vivencia de la desprofesionalización, tal como lo señala Guajardo:

...el sentimiento de despojo de las competencias adquiridas, que quedan obsoletas y resultan inútiles ante las decisiones anacrónicas de una época. Al especialista de educación especial le invade la creencia de la incapacidad para actuar en el marco de la inclusión. Y más que una carencia, lo que hay es una incompatibilidad de prácticas profesionales... (Guajardo, 2010:2).

Por ello también, la inclusión sin distinciones es un imperativo democrático, cada individuo debe tener iguales derechos, obligaciones y oportunidades educacionales, no sintiéndose excluido de la sociedad en que le ha tocado existir, sin embargo, en el siguiente testimonio se observa que aunque el docente se percibe “inclusivo” a la vez se vive, se siente excluido:

- Sí, porque precisamente si me siento yo excluida desde mi percepción, como maestra obviamente trato de que los niños entiendan, más que entiendan, que vivan una situación de igualdad, de buscar igualdad, me refiero en cuanto a que sepan que independientemente que tú presentes ciertas características específicas tienes los mismos derechos, tienes la oportunidad de intentar ciertas cosas, a lo mejor no lo vas a lograr en la misma medida, en el mismo tiempo, pero tienes la oportunidad de intentarlo (EMA-08).

También se ubicaron testimonios de docentes que se consideran en proceso de ser un docente inclusivo:

- No, creo que todavía no, creo que estoy en el proceso, todavía yo creo que me faltan muchas situaciones por comprender para poder transmitirla al otro, entonces yo creo que todavía me falta (EMA-016).

Ahora bien, el cuestionamiento con respecto a si el entrevistado se considera inclusivo, se relacionó con otra pregunta que indaga sobre lo que las *maestras colaboradoras* sienten al trabajar con la inclusión. Las respuestas permitieron inferir una actitud positiva, pues aunque a la mayoría de las entrevistadas (5) la inclusión de la diversidad en la escuela les inquieta, también, reportan que motiva su trabajo (1) y “aunque requiere de mucha labor” (EMA-016) creen en ella (1).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

La inclusión y sus razones

A partir del análisis de los modos discursivos, de las respuestas, se observó la forma en que las maestras colaboradoras se situaron y posicionaron en el discurso, en y frente al objeto de representación. En este sentido, las entrevistadas constatan, describen que la educación es inclusiva:

- Porque los Planes y Programas están planteados pensando en la generalidad de la población (EMA-08).
- Porque los Planes y Programas están diseñados para trabajar por competencias (EAL-01).
- El objetivo de la educación básica es la inclusión de los alumnos en los trabajos y actividades, puede ser con materiales concretos para un aprendizaje significativo (EMF-010).
- Porque pretende que se logren los contenidos, todos los alumnos, respetando el ritmo y estilo de cada uno (EMA-016).

Las respuestas anteriores pueden entenderse en el contexto de que la educación inclusiva, como ya se ha mencionado, es un proceso que busca construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa, potencie la participación y el aprendizaje equitativo. Pretende, asimismo, que todo el alumnado se eduque junto a sus pares, prestando especial atención a aquellos alumnos que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela. La educación es inclusiva porque el propósito es re estructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos (Ainscow, 2001).

Uno de los entrevistados opinan que la educación es inclusiva porque:

- La educación básica no influye que actualmente [en] 2008 se hable de educación inclusiva, son conceptos que cambian, tecnicismo para que se dé la equidad, e igualdad resaltando lo actitudinal a través de un trabajo educativo y político (cambios) (EAP-02).

En este sentido, es importante considerar que la inclusión no es un término de moda; es un movimiento que surge en los años 90. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en lugar de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema. De este modo, la inclusión se orienta a identificar y reducir las barreras del aprendizaje y de la participación y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2000).

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

Eliminar la barrera de la incongruencia entre el decir y el hacer es lo que menciona una *maestra colaboradora* al preguntarle las razones de llamar inclusiva a la educación:

- No lo sé, pero yo creo que Educación básica no es inclusiva, desde sus propios contenidos pero sobre todo porque la forma en que se trabaja no es congruente (ETS-04)

Asimismo, encontramos que dos de las entrevistadas respondieron que trabajan con la inclusión por imposición, otras dos expresan dualidad: imposición e iniciativa propia, una más piensa que la metodología de su trabajo-darle a cada quien lo que necesita-se inició mucho antes que la disposición se estableciera, y la última no respondió la pregunta. Así lo expresaron:

- Siento que de pronto sí nos vemos nada más obligados. Aunque no quieras tienes que trabajar con la diversidad. Claro, de pronto puede ser que en tu trato directo con los niños digas: tiene que estar incluido y tienes que hacer y probablemente hagas muchas cosas por iniciativa propia pero en realidad de fondo es por obligación, ¿no? (EMA-08).
- Por las dos cosas, pero más por iniciativa porque veo que puede pasar a todos (EMF-010).
- Yo creo que por las dos. (EMA-016).
- Yo lo ponía en el cuestionario, yo siempre lo he trabajado como parte de mi pensamiento de darle a cada quien lo que necesita, el alumno siempre termina descartado (etiquetado). No existe información amplia. Interesante, pero no he obtenido una respuesta clara (ETS-04).
- Cuando la SEP lo implementó lo impuso, no sé, pues ya era como un seguimiento y haberle puesto nombre a lo que venía haciendo (ETS-04).
- Al principio yo creo que fue por imposición, ya después como que se va familiarizando con las estrategias a trabajar y vemos que en algunas cuestiones pues sí es funcional y en otras pues, en lo personal yo no estoy de acuerdo. Porque a lo mejor en la forma anterior de la integración trabajábamos más que nada aquí al niño de manera individual, observábamos más cuáles eran sus barreras, qué necesidades habían y de alguna u otra manera le hacíamos reflexionar, lo llevábamos al análisis y allá en el grupo no se puede

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

trabajar mucho así, y aparte con una vez a la semana que yo vengo y que el niño a veces no viene, y el grupo tiene otras actividades que hacer, entonces no se ve el impacto (EAL-01).

En los testimonios anteriores podemos inferir cierto desencanto y desavenencia e inferimos también la pertinencia de un cambio de actitud. Como se ha visto a lo largo de este trabajo, la inclusión pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad. Si bien es cierto que en el proceso de integración se trabajaba *al niño de manera individual*, como se menciona en el último testimonio, ella estaba destinada a los sujetos etiquetados con "Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad", entendiendo con ello que es solo el niño el que tiene las dificultades mayores al resto de sus compañeros. La inclusión sin embargo, apunta hacia la transformación de la escuela y con ello también a las prácticas pedagógicas, las políticas y la cultura escolar.

La evaluación de la inclusión

En este grupo encontramos que, algunas entrevistadas consideran que la evaluación se realiza sobre la base de competencias, acuerdos y compromisos:

- Primeramente, tenemos que llegar a acuerdos y compromisos de ver cómo va a ser la forma de evaluar, obviamente debe ser permanente y deben ser ajustables de acuerdo con las necesidades. Yo considero que aquí no están todavía en un proceso de inclusión, ni en las cinco escuelas que yo estoy ahorita, están en un proceso de comprender el marco teórico que es donde viene la parte de inclusión pero no estamos porque todavía se hace, se trabaja, se reúnen los maestros pero realmente el maestro de USAER, el psicólogo la trabajadora social va a realizar realmente todo el trabajo, ellos nada más escuchan pero no... aquí una barrera serían los tiempos que no existen, los tiempos para poder realmente ir revisando de manera conjunta y llegando a acuerdos realmente reales y lograr ese compromiso de ver con qué criterios se va evaluar en la inclusión educativa (EAP-02).
- Pretendemos que sea por medio de competencias y no tanto como un número, o sea que sea más que nada tomando en cuenta a todos y que no solamente se evalúe a todos parejo pues, sin embargo, todavía hay resistencia con algunos maestros (EMA-016).

Mientras que cuatro entrevistadas consideran que la inclusión no se evalúa, como podemos apreciar en los siguientes enunciados:

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

- Pues creo que no se evalúa (ETS-04).
- No, no se hace (EMA-08).
- No creo que se evalúe la inclusión en la escuela (EMF-011).

Inclusión y calidad son conceptos que se retroalimentan para generar propuestas de mejora; no tiene sentido trabajar conjuntamente para construir sentidos y significados compartidos sobre la diversidad, la inclusión, la educación para todos, que no se reflejen en la práctica educativa cotidiana de la escuela y del aula en particular. Ello significa entrar en dinámicas que posibiliten indagar, reflexionar, debatir, revisar conjuntamente la práctica docente, contraria a lo que extraemos del discurso de una de las “docentes colaboradoras”:

- Híjole, la verdad no sé muy bien, pues quienes están más cerca son las maestras de aprendizaje que están aquí todos los días... pero pienso que los maestros no trabajan en relación a la inclusión (EAL-01).

Los enunciados y el testimonio anterior permiten inferir que al faltar la evaluación del proceso inclusivo, están desconociendo

...qué se está haciendo en las aulas, con qué propósitos, en qué situaciones y cómo, qué funciona y por qué, qué aspectos resultan problemáticos, qué formación, qué se está ofreciendo a los alumnos, qué actividades y modos de evaluación se propician, en qué medida se está posibilitando una enseñanza adaptada a las características y peculiaridades de cada uno, etc. Si es preciso, se deberá cuestionar tal o cual actuación a la luz de aquellos valores y principios que se pretenden cultivar en la escuela y se deberán explorar algunas vías para desarrollar actividades educativas amplias, flexibles, variadas, diversificadas que favorezcan la adaptación curricular a los diversos intereses y necesidades de los alumnos (González, 2008:94).

5.3.5. Las *maestras colaboradoras* y la práctica

A partir de lo expresado por Jodelet en el sentido de que “las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo, desempeñan un papel indiscutible en la orientación y la reorientación de las prácticas” (2008:50), se buscó entender cómo se traducen,

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

en la práctica, las representaciones sociales de los actores educativos sobre la inclusión.

Cinco de las actoras consideran que en la escuela existe diversidad escolar. La misma pregunta analizada desde los modos discursivos nos permite ver que los entrevistados, opinan, describen y constatan la existencia, en el aula, de diversidad, de necesidades educativas, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- Sí, cada niño es diferente y hay que darle respuestas o materiales o estrategias para favorecer a cada uno de estos pequeños (EAL-01).
- Sí, porque precisamente existen familias de abandono, en donde no hay apoyo real, en el cual se les permite hacer a los niños lo que quieran, falta de límites, sobre protección, modelos permisivos, faltas de respeto, faltas de valores (EAP).
- Sí, hay diversidad porque cada niño tiene un estilo diferente de aprender, tiene un estilo de vida diferente, tiene una forma diferente de reaccionar al aprendizaje y a la enseñanza del maestro, también (EMA-08).
- Sí, Porque hay niños con alimentación diferente, desde ahí. Con aspectos económicos diferentes y modos de trato también diferente (EMF-010).
- Sí, Porque creo que hay diferentes ritmos, estilos, creo que cada niño es distinto y desde ahí creo que empieza la diversidad (EMA-016).

Según las *maestras colaboradoras* la diversidad entre los alumnos en la escuela es innegable. Hay diversidad de actitudes, de capacidades, habilidades, de estilos y de ritmos de aprendizaje. Es relevante comprender y aceptar las diferencias que existen entre las personas y entender la diversidad como algo propio de los seres humanos, pues a decir de Skliar:

El otro irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalización fue construida, en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la discriminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad, la única aceptación posible es aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía en su ser irreducible... (2003:107-108).

Encontramos también a sujetos que opinan que no existe diversidad escolar, porque en la cotidianidad de la vida escolar la atención a las necesidades educativas de los niños se ha vuelto rutinario (tanto por parte del maestro de

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

grupo como del de apoyo), llegando incluso a olvidarse la razón de su participación, el sujeto con necesidades educativas. El siguiente testimonio es un ejemplo:

- No, porque el trabajo es como muy cotidiano como que no se toman en cuenta estas necesidades. Por ejemplo nosotros USAER entramos¹¹² porque detectas a los alumnos pero la verdad es que a la hora que haces tu actividad te pierdes y haces la actividad para todo el grupo y los chicos que requerían ese apoyo quien sabe dónde quedaron (ETS-04).

Es conveniente señalar que la diversidad escolar existe independientemente de las formas de atención y apoyo. Siguiendo a Rosa Blanco consideramos que

...existen unas necesidades educativas comunes, compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el curriculum escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos, todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización... (1995:1).

El testimonio que antecede nos permite inferir una cuestión afectivo-emocional, perdiendo de vista, lo establecido como visión dentro del grupo de educación especial en el Plan de Trabajo de la propia USAER, institución pública que atiende profesionalmente a la diversidad, a los padres de familia y docentes de la educación básica para la transformación de los servicios educativos hacia una gestión educativa”, o como se plantea en el Plan Anual de Intervención del Grupo de Apoyo: “Brindar apoyo técnico pedagógico a profesores de grupo regular para mejorar su práctica docente, favoreciendo la atención inclusiva (USAER 2008). Así, con respecto a prácticas como la descrita por la “docente colaboradora”, se puede inferir que en la acción cotidiana se deja fuera el trabajo conjunto, en equipo, colaborativo mediante el cual se fomente la

¹¹² En el Proyecto escolar de la Primaria “Leyendo despierto mi imaginación” Ciclo escolar 2008-2009, se estableció que las “modalidades de atención (por parte del grupo de apoyo) son aula regular y aula de apoyo, según el caso”. Registro de observación 14 octubre de 2009.

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

participación de todos los niños, sacando fuera del aula toda práctica excluyente.

Con respecto a lo qué se hace y la forma como se actúa ante la diversidad de necesidades educativas en el aula, las *maestras colaboradoras* expresan, como puede observarse a continuación, que fomentan la tolerancia, el respeto, la comunicación. Asimismo mencionan que se trabaja con la autoestima, la resolución de conflictos, el manejo de emociones. Por ejemplo:

- El respeto, la tolerancia, la comunicación (EAL-01).
- Estoy fomentando a través de programas transversales de eduquemos por la paz, actividades que permitan precisamente el fomento de rescatar su autoestima, la resolución de conflictos, el manejo de las emociones, la comunicación asertiva... el trabajo en equipos y de aquí se vea precisamente lo que es el respeto, la colaboración, la cooperación lo que es el comentario y propuesta de diferentes géneros, entonces esto permite una socialización (EAP-02).
- Pues creo que para empezar, la tolerancia a las diferentes formas de aprender y pensar entre ellos y entre nosotros los alumnos (ETS-04).
- Tendría que ser el respeto, la igualdad, la equidad, sobre todo, yo creo que a lo mejor el conocimiento de sí mismo, yo creo que principalmente sería esa parte la que se tendría que estar trabajando. (EMA-08).
- Que no rechacen a sus compañeros, que no haya discriminación, igualdad (EMEF-010).
- El valor del respeto, la tolerancia, colaboración, el trabajo en equipo, del hecho que todos los niños puedan apoyarse en el otro, creo que es lo más importante (EMA-016).

Las maestras colaboradoras consideran que los valores arriba mencionados se llevan a la práctica. En sus respuestas ellas constatan, se involucran, y sus enunciados están acompañados de expresiones de tiempo y espacio, como se puede observar en los ejemplos siguientes:

- Es constante, en horas de recreo, de clase, cuando vemos algún incidente a la hora de salida, es constante (EAL-01).
- Sí, aunque yo hago una priorización... en el caso de psicología me dan como 50 casos porque están confundiendo psicología como la

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

parte clínica, entonces yo tengo que apoyar a la parte de dar prioridad (EAP-02).

- Pues yo creo que se ponen en práctica cuando están encaminados a un tema en específico que a lo mejor dices: voy a desarrollar este valor y en específico porque a lo mejor en la convivencia general ya se pierde (EMA-08).
- Se tratan, no de manera directa pero sí se llega a pedir al niño que se traten, todos, igual (EEF-010).
- Procuro, por lo menos eso es lo que pretendo que haya ese respeto, esa tolerancia, y no sólo dentro del salón sino también fuera de él (EMA-016).

Encontramos, también a una locutora que tematiza la entrevista con su propio discurso:

- Intento, intento, yo creo que soy una persona que acostumbra a hacer altos en su vida, en todos en su práctica y de repente caigo que me impacienta el hecho de que los chicos me pregunten, o no estén respondiendo o a veces queremos que respondan como nosotros pensamos, ¿no? Entonces, sí intento revisar esa parte (ETS-04).

5.3.6. ¿Cómo lograr la inclusión? ¡Una visión de las *maestras colaboradoras*!

Las propuestas consideradas prioritarias por las “maestras colaboradoras” para que el proceso de inclusión se desarrolle y alcance los propósitos planteados por el Sistema Educativo lo constituye una actividad compleja que genera incomodidad y que, de acuerdo con las opiniones vertidas por las entrevistadas, se vincula con la falta de acuerdos entre las modalidades educativas: primaria-especial-educación física. La voz de las *maestras colaboradoras* resulta ilustrativa:

El uso de un solo lenguaje

- A mí me parece que a lo mejor habría que haber, me parece como que no estamos muy de acuerdo o que no estamos en la misma línea de entendimiento lo que es educación básica y lo que es educación especial, entonces creo ahí debería haber más claridad a lo mejor en mi percepción de educación especial digo, se toman cursos o te mandan a determinados cursos, esta información en lugar de que se baje a los maestros se quedan ahí estancados, por esa situación se queda remitida, ¡ah tú eres de educación especial, a ti te corresponde

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

esa tarea! Cuando obviamente si tú entiendes que estás dentro de la misma diversidad nos corresponde a todos, porque no te perciben como diferente que es la parte, por ser de educación especial te perciben diferente, eres diferente porque tú tratas a los niños diferentes y en esa medida la responsabilidad es tuya y no de toda la comunidad escolar (EMF-010).

- Propongo como que hubiera una coherencia entre tanto educación primaria porque estamos hablando de educación básica, entonces que también hubiera una coherencia con la primaria porque siento que a veces la primaria entiende otra cosa diferente o le dan como información distinta, entonces a mí me gustaría como que fuera un poquito más enlazado tanto la primaria como educación especial para que se logre, y que tuviéramos, como que habláramos un mismo lenguaje y que eso mismo, que no lo viéramos como una imposición porque cuando lo vemos como imposición entonces ya no lo realizamos, entonces yo creo que si habláramos como ese mismo lenguaje tanto la primaria como educación especial podríamos lograr mucho más fácil eso sí (EMA-016).
- ¡Ay, qué propongo! que trabajáramos todos bajo un marco principalmente de respeto, insisto de tolerancia en cuestión de pensamiento, y de esta manera se puede construir lo que nosotros queramos, ¿no? Trabajar colaborativamente, con metas afines, con propósitos comunes y no perdiendo de vista la realidad de los alumnos (ETS-04).

Una tarea clave necesaria en el proceso inclusivo es la de unificar el marco legislativo que regula la educación regular y la especial. En México se cuenta con legislaciones y administraciones diferentes. Por un lado en el Manual de organización de la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal se establece la elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos especiales para el fortalecimiento de la educación inclusiva. (SEP, 2006), mientras que en los Lineamientos Básicos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de escuelas oficiales en el Distrito Federal se habla de que tanto el director y el personal docente pondrán especial cuidado en la identificación [sólo] de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con discapacidad o aptitudes sobresalientes, alumnos indígenas, migrantes y alumnos que por motivos de salud, requieran ausentarse temporalmente de clase, con el propósito de satisfacer sus requerimientos de aprendizaje con apoyo del personal

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

especializado” (SEP, 2010:17). En este sentido las “docentes colaboradoras” se pronuncian:

Sensibilización, aceptación, capacitación:

Otros elementos que desde la visión de las *maestras colaboradoras* se consideran importantes para lograr la inclusión son la sensibilización, la capacitación institucional a partir de la práctica y de la realidad; tal y como podemos ver en los siguientes ejemplos:

- Yo creo que sensibilizar constantemente a los maestros y a la directora que es quien baja la información y quien dice la forma de trabajo. Yo pienso que debe ser persona muy bien preparada porque a veces hemos dado algunos temas en algunas juntas de consejo de primaria y piensan que a lo mejor es cosa de nosotros porque a nosotros nos conviene y no es porque ya viene organizado desde arriba y es porque esto funciona y así les ha funcionado, sino también nosotros que estamos en esa forma de que conocemos y no conocemos muy bien si les ha funcionado en otros lugares, nada más lo sabemos porque lo hemos leído pero no tanto en la práctica, no lo hemos observado y a lo mejor también eso sería importante para nosotros observar a quién sí les ha funcionado al 100 y quiénes lo han llevado al 100 y cómo es que los llevan, porque a lo mejor aquí compartimos con las USAER y a lo mejor decimos no bueno yo también estoy en las mismas, o sea que no hay más expectativas de lo que nosotros creemos y a lo mejor tampoco nos hemos puesto la camiseta, como que sí estamos pero no estamos, y entonces pienso que es importante trabajarlo con la directora y con los profesores pero ser constantes no nada más una plática y ya, pero que sea persona especializada que nos pueda asesorar (EAL-01).
- Primero, que realmente a las autoridades se les dé la información pero no como una parte de requisito de tipo administrativo, sino como una práctica que está, en la que estamos inmersos como una sociedad y por ser un modelo social tenemos que cambiar modelos, metodología, formas que tienen que ver mucho con lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal personal, para poder transmitir a los demás lo de la inclusión (EAP-02).

Haciendo un compendio de este grupo podemos señalar que: La representación sobre la inclusión que se pudo detectar en este grupo es que ella es un proceso necesario que influye en la dinámica escolar, que requiere habilitar las escuelas, así como de un trabajo colaborativo que permita poner en práctica los principios de equidad evitando la discriminación y la exclusión,

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

concientizando a la familia de la responsabilidad que le compete. Asimismo, es consustancial al respeto de los derechos de los niños, en un marco de igualdad, el cual involucra a todos e implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa.

La interpretación de las representaciones sociales de la inclusión de la diversidad escolar sirvió para comprender que el *maestro colaborador* se siente con muchas limitantes, con una percepción de carencia producto de una falta de información, de capacitación, al no saber cómo atenderlos, al reconocer que algún material bibliográfico lo marca como ideal pero que no coincide con su práctica, al percibir una falta de trabajo colaborativo entre los actores educativos puesto que las reacciones interpersonales se mueven en un umbral de rechazo y/o resistencia, impidiendo el trabajo conjunto entre ellos y en beneficio de los niños quienes son la razón del trabajo educativo.

La representación social de este grupo, presenta ciertos matices y singularidades que deben ser rescatados, con el propósito de enriquecer la perspectiva bajo la cual se está simbolizando el objeto social representado; esto es: el sentirse excluido del ámbito regular, "Hablamos de que debemos promover la inclusión de niños dentro del ámbito regular cuando a lo mejor ni nosotros mismos Educación Especial, estamos en una situación en la que no estamos siendo incluidos en el ámbito regular, de alguna manera estamos excluidos, me siento excluida de educación básica" (EMA-09). Este supuesto reclama ser investigado con mayor detenimiento y queda como una tarea pendiente.

En cuanto a la fuente de apropiación del objeto de representación se encontró que es incipiente, en Juntas de Consejo Técnico, de manera personal y muchas veces haciendo una búsqueda en solitario. Asimismo, se ve como un proceso complicado que se viene gestando desde años atrás, para el cual han leído documentos tales como: Ley General de Educación, Conferencia de Salamanca, Temario abierto de inclusión. Así a partir de la información recabada se consideró que el origen de las representaciones es un tanto normativa y con apropiación del discurso oficial

Otra caracterización de la representación social de la inclusión remite a problemas a los que se enfrentan los docentes al trabajarla. Su discurso gira en

Cap. 5. Luces y sombras de las RS de los actores educativos sobre la inclusión.

torno a la presión que sienten los *docentes inclusivos* con respecto a cuestiones administrativas y a la no aceptación del nuevo estilo de trabajo, solicitando la atención fuera del salón de clase. Asimismo, perciben la falta de apoyo, por parte de los padres, en las tareas, lo que les provoca una sensación de sobre carga. También consideran que en ocasiones las actividades que llevan para participar en el aula, los rebasan porque algunos niños requieren mayor atención y tareas extras.

Dentro del conjunto de significados que sustentan las representaciones sociales de la inclusión para el grupo de docentes participantes, se observa que se empiezan a institucionalizar algunas de las más visibles características propuestas por el neoliberalismo, como por ejemplo las competencias.

Es importante considerar la representación social de este grupo, la cual presenta ciertos matices y singularidades que deben ser rescatados, con el propósito de enriquecer la perspectiva bajo la cual se está simbolizando el objeto social representado; esto es: el sentirse excluido del ámbito regular. Este supuesto reclama ser investigado con mayor detenimiento y queda como una tarea pendiente.

Sobre la base de lo anteriormente expuesto por los actores educativos, las conclusiones que siguen son las aportaciones con las que esta tesis contribuye al conocimiento del fenómeno inclusivo.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis e interpretación de los datos, en esta investigación han servido para tener una visión de las representaciones de los actores educativos de una parte del Sistema Educativo acerca de la inclusión de la diversidad escolar. Ayudaron a concluir que la ésta no se puede homogeneizar porque existen múltiples formas de representarla, aunque se comparten contenidos, que son producto de una construcción social. Así, la representación y las prácticas de la inclusión varían de un grupo a otro, según la historia particular y el contexto de los actores.

Es importante expresar que lo que aquí se presentó, lejos de ser una apología del objeto de estudio analizado, es sólo un acercamiento socio pedagógico a las prácticas y procesos escolares de una comunidad, que como tal posee sus propias representaciones y actúa de acuerdo con ellas.

Con base en los resultados de la investigación, presentamos algunas directrices que consideramos pueden coadyuvar en futuros análisis.

La investigación realizada evidenció actitudes positivas pero no una plena aceptación de la inclusión de la diversidad escolar. Se vio que las actitudes están influidas por el tipo y la gravedad de la necesidad que se presente en el niño (a) misma que se relaciona con variables tales como: disponibilidad de apoyo, de recursos económicos y capacitación. Asimismo, podemos destacar actitudes positivas mediante las cuales se fomenta el respeto, la comunicación, la igualdad, la equidad. Sin embargo, esto no funciona porque este decir no se refleja en lo que dicen que hacen.

Las representaciones sociales de los *docentes inclusivos* como de los *maestros colaboradores* se pueden considerar como movibles y flexibles ya que se fueron conformando de las experiencias individuales y de la integración de los datos de lo vivido.

Es conveniente ser prudentes con la generalización de resultados, pues el movimiento inclusivo posee un carácter polisémico. Se considera que a medida que las escuelas avancen en la dirección del cambio de políticas,

culturas y prácticas, es posible tener efectos en la forma en que los docentes visualicen e imaginen a aquellos estudiantes cuyo progreso les preocupa.

Quedan en el tintero varios temas e interrogantes por analizar en futuras investigaciones, por ejemplo bosquejar una propuesta de ajuste a la norma¹¹³ que permita, primero, reconocer que todos somos, y para el presente caso: todos los niños son diferentes, que esta diferencia es un valor y que puesta junto a los otros enriquece a los demás, ayudándoles a superar las dificultades cognitivas que el objeto de conocimiento representa para cada uno; segundo, ante las dificultades de adaptar la enseñanza a las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje propios de todos y cada uno de los niños, no sólo aquellos etiquetados con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad o capacidades diferentes..¹¹⁴

Consideramos que la trascendencia de esta investigación consiste en que se evidencia que si no reconocemos al sujeto en su diferencia, en su alteridad-como otro-no podemos hablar de respeto a sus derechos.

Creemos, asimismo, que es la puesta en práctica de la *inclusión de la diversidad* en las aulas escolares la que toma la responsabilidad de ejercer la educación inclusiva, pues las políticas económicas gubernamentales no coinciden con estos principios, la responsabilidad recae en los educadores conscientes, quienes trabajan para que los niños que estén en el aula tengan las mismas experiencias, oportunidades de participación y aprendizaje, con el objetivo de satisfacer sus necesidades educativas y de dar respuesta a la diversidad de necesidades, intereses, motivaciones y características que surgen irremediabilmente en el ámbito escolar.

Para tal efecto, un primer paso sería la transformación y unificación del lenguaje-en principio- en todos y cada uno de los documentos de la administración escolar, llámense Normas de control escolar, Disposiciones y

¹¹³ En este documento se define- desde el punto de vista jurídico y sociológico-la norma como una regla u ordenación del comportamiento dictada por autoridad competente, cuyo cumplimiento trae aparejado una sanción, regla a la que se deben ajustar las conductas, tareas y actividades del ser humano, docente, lo que nos llevaría a la parte moral o ética de la cultura escolar. (<http://es.wikipedia.org/wiki/Norma>).

¹¹⁴ Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España 10 Junio, 1994.

lineamientos para la organización, lineamientos técnico pedagógicos, etcétera. Esto es, incorporar en toda la norma los conceptos, la filosofía y principios de la educación inclusiva; ya que si bien es cierto que las políticas y las leyes por sí solas no generan mejores prácticas educativas, es indudable que su definición, estructuración y reglamentación son un elemento crucial en el establecimiento de buenas prácticas educativas.

En este sentido pensamos que, la pieza clave son los supervisores, asesores técnicos pedagógicos, y directores, esenciales en el funcionamiento institucional, y cruciales para que la información llegue a los maestros. Son los mencionados actores, quienes necesitan orientar, coordinar, ejecutar y evaluar permanentemente acciones del nuevo enfoque pedagógico, para que la inclusión signifique una misma cosa y no tenga significados antagónicos para éste o aquel docente. Esto evitaría la confusión y nos ubicaría a todos en las necesidades de este momento histórico.

En esta capacitación, dirigida a directores y docentes tanto de apoyo como de escuela regular, se necesita iniciar con el conocimiento de la normatividad pues ¿cómo asumir e implementar algo que no se conoce? Asimismo, se tiene que encaminar, la capacitación, a pensar las dificultades de aprendizaje y las *discapacidades* desde la interacción alumno-entorno.

Es conveniente, en este periodo, evitar la etiquetación-desde la norma- a un alumno, pues al hacerlo se generan expectativas insuficientes que desvían la atención de las dificultades reales que experimentan los demás y se refuerza la creencia de que la educación del alumnado etiquetado es responsabilidad de un *maestro colaborador*, o que la escuela regular tiene que satisfacer las necesidades de los llamados "normales", olvidando que el ser humano es diverso, heterogéneo y por tanto todos (maestros, directores, supervisores, personal de apoyo, alumnos, etc.) tenemos-en determinado momento necesidad de apoyo. Reconocernos vulnerables nos lleva a pensar en comunidad, en apoyo mutuo; nos sensibiliza...nos lleva a la acción, a buscar nuevas formas de enfrentar esta realidad que no se puede negar, esconder o ignorar.

Es aquí donde cobra importancia la sensibilización a toda la comunidad educativa, pero específicamente al maestro. Es conveniente trabajar en aras de

lograr predisposición positiva, sensible y voluntad al cambio de actitud hacia las personas que se enfrentan con barreras que dificultan el aprendizaje. Aunado a esto es importante el servicio de apoyo y asesoramiento; apoyo en metodología y herramientas para desarrollar mejor las clases en el aula, eliminando-poco a poco- el temor, la desinformación; factores que coadyuvan a la no aceptación de la inclusión y llevan a marginar a muchos niños, quienes no reciben una educación adecuada, de calidad, que esté al alcance de todos incluyendo aquellos en situación de vulnerabilidad o marginalidad, los que presentan una discapacidad o los que requieren protección especial.

Creando que la inclusión es un proceso, es necesario considerar punto nodal la capacitación, haciendo énfasis en que ella conlleva diversos grados de implicación personal, de compromiso ideológico y de inmersión en uno mismo. Para ello, es necesario iniciar el camino con el análisis de las propias prácticas y a continuación intercambiar información y compartir experiencias. Esto me recuerda una conversación con una compañera docente quien creía que si se le permitiera observar y tomar la experiencia de los docentes que laboran en un CAM (Centro de Atención Múltiple) ella tendría herramientas para trabajar con "X" quien presenta síndrome de Down. Esta maestra consideraba que parte del éxito en los avances obtenidos por "X" se debía a un elemento necesario y clave: la colaboración de los padres y del personal de apoyo.

Rememorando el marco teórico es necesario pensar que sin la colaboración, la educación inclusiva no llega a buen puerto, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela.

En este sentido es importante considerar, a la luz de Susan y William Stainback (2004:31) que es el final de la educación especial, de las aulas especiales, pero no el de los apoyos necesarios ni de los servicios que deben proporcionarse en las aulas; o si lo ponemos en términos del Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, "unificar el marco legislativo que regula la educación regular y la especial". Y si bien es cierto que, de acuerdo con el Artículo 39 de la

Ley General de Educación,¹¹⁵ educación especial ha quedado comprendida en el sistema educativo nacional esto no elimina las dos administraciones, dos tomas de decisiones, dos poderes, dos líderes, llegando a constituirse en un factor de división, de trabajo paralelo; situación que finalmente se traduce en barreras para llevar a cabo prácticas inclusivas.

¹¹⁵ Ley General de Educación. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. *Diario Oficial de la Federación* 13 Julio 1993. Última reforma publicada DOF. Disponible en <http://www.cddhcu.qob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>, consultado el 22 de junio de 2009.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abric, Jean-Claude. (2004), "Las representaciones sociales: Aspectos teóricos" en J.C. Abric (Coord), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán, pp. 11-32
- Aguilar, Luis. (2000), *De la integración a la inclusión. La atención a la diversidad. Pilar básico en la escuela del siglo XXI*, Buenos Aires, Espacio.
- Aguirre, Georgina. (2005) "Educación y diversidad en México. Dialéctica de la inclusión y de la exclusión de los indígenas" en Revista de Ciencias de la Educación · 202. Abril-junio. Madrid, España, pp. 345-366.
- Ainscow, Mel. y Miles, Susie. (2009), "Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas?", en Climent Giné (coord.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona, ICE-HORSORI, pp.161-170.
- Ainscow, M. y Miles, Susie. (2005), "El próximo gran reto. La mejora de la escuela inclusiva". *Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar*, Barcelona, Universidad de Manchester.
- Ainscow, Mel. (2002), "Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos", *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 69-82.
- Ainscow, Mel. (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- Alcudía, Rosa. (2000), *Atención a la diversidad*, Barcelona, Graó.
- Antúnez, Serafín. (2000), *El proyecto educativo de centro*, España, Graó.
- Araya, Sandra. (2002), "Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión", *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127, Costa Rica, Flacso.

Bibliografía

- Archundia, Mónica. (2006, 15 enero), "Escolares aprueban cursos a pesar de rezago educativo: maestros dicen que se les presiona para no retenerlos", *El Universal*, C2, México.
- Arbesú, María Isabel, Gutiérrez, Silvia y Piña, Juan Manuel. (Coord) (2008), *Educación superior. Representaciones sociales*, Gernika, México
- Ardanáz, Leonor, et al. (2004), *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones. Claves para la innovación educativa*, Barcelona, Graó.
- Argudín, Yolanda. (2005), *La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de las competencias educativas*, Educar, Octubre-Diciembre, pp. 33-42.
- 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), del 9 al 12 noviembre.
- Banchs, María. (2000), "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales", *Papers on Social Representations. Textes sur Représentations Sociales*, en *Peer Reviewed*, vol. 9, pp. 3.1-3.15.
- Baudrillard, Jean. (2000), *Pantalla total* (trad. Juan José del Solar), Barcelona, Anagrama.
- Baudrillard, Jean., y Marc. Guillaume (2002), *Figuras de la Alteridad*, México, Taurus.
- Benavent, José. (2004, 27-28 febrero), "La atención a la diversidad en la comunidad autónoma Valenciana", en *I Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad*, AAPsPd, Zaragoza, Universidad de Valencia.
- Berger, Peter. y Thomas. Luckmann (2008), *La construcción social de la realidad* (trad. Silvia Zuleta), Amorrortu, Buenos Aires.

Bibliografía

- Berruezo, Pedro. (2006), "Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española", *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 20, vol. 2, pp.179-207.
- 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, Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe/ UNESCO/ Santiago, pp. 52-72.
- Booth, Tony y Mel. Ainscow (2000), *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, París, UNESCO.
- Bórquez, Rodolfo. (2006), *Pedagogía Crítica*, México, Trillas.
- Bourdieu, Pierre. (1991), "Crítica de la razón teórica", en *El sentido práctico*, libro 1, Madrid, Taurus.
- Branco, Rosa. (2007), *Escola especial, escola inclusiva: O estatuto da normalidade sob a ótica das Representações, Interação*, Rev. Fac. Educ. UFG, Brasil 32 (2), Jul-Dez, pp. 381-390.
- Buendía, L. et al. (1999), *Modelos de análisis de la investigación cualitativa*, Sevilla, Alfar.
- Cámara de diputados (2003, 11 junio), *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, en *Diario Oficial de la Federación*, México.
- Comisión de Expertos (2004), *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*, Gobierno de Chile.
- Cuomo, Nicola. (2006), "Cuestionamos las experiencias", en Z. Jacobo, E. Adame, y A. Ortiz, *La emoción de conocer, el deseo de existir*, México, UNAM.
- DEE/SEP (1997), *Declaración de la Conferencia Nacional: atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la Diversidad*, *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 7, México.

Bibliografía

- DEE/ SEP (1994), Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 3, México.
- Delors, Jacques. *et al.* (1996), *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, París, UNESCO.
- Diario Oficial de la Federación (2007), *Acuerdo Núm. 432 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio*, publicado el 30 de diciembre, México.
- Díaz, María. (1999), "Hacia la inclusión de niños con discapacidad en la escuela común", *Jornadas Rosario Integra 1999*, realizada del 11 al 13 de Agosto de 1999. Dirección de Inclusión para las Personas con Discapacidad, Secretaría de Salud Pública, Municipalidad de Rosario, Argentina.
- Doise, Willem y Moscovici Serge (1985) "Las decisiones en grupo" en S. Moscovici, *Psicología Social, I Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona, Paidós.
- Durán, David. (2009), "El aprendizaje entre alumnos como apoyo a la inclusión", en Climent Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, *Cuadernos de educación 56*, Universitat de Barcelona, ICE-HORSORI.
- Echeita, Gerardo. (2009), "Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance doloroso y esperanzado", en Climent Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona, ICE-HORSORI.
- Echeita, Gerardo y Simón Cecilia. (2007a), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Narcea, Madrid.

Bibliografía

- Echeita, Gerardo y Simón Cecilia. (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 (comps.), *Sujeto, educación especial e integración*, vol. V, pp. 18-38, México, UNAM.
- Elder, Rosita. (2006), "Concepções, principios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo", en Z. Jacobo, E. Adame, y A. Ortiz (comps.), *Sujeto, educación especial e integración*, tomo V, México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pp. 1-8.
- Farr, Robert. (1985), "Las representaciones sociales", en S. Moscovici (coord.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, México, Paidós.
- Ferguson, Diane. y Lysa Jenchild (2004), "Cómo poner en práctica las decisiones curriculares", en Susan y William Stainback (coords.), *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea, pp. 179-194.
- Fernández, José. (2005-2006), "¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?", en *Revista Contextos Educativos*, núm. 8-9, España, pp.135-145.
- Figuroa, Héctor. (2007), "UNESCO ubica a México en el lugar 48 de 125 países evaluados. Celebra SEP avance... de ocho milésimas", en *Excélsior*, 21 de marzo, México.
- Ford, Alison, Linda. Davern y Roberta. Schnorr (2004), "Educación Inclusiva. Dar sentido al currículo", en Susan y W. Stainback (coords.), *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea.
- Foucault, Michel. (1984), *Saber y verdad*, Madrid, Piqueta.
- Freire, Paulo. (1970), *Pedagogía del oprimido*, 33ª ed., México, Siglo XXI.
- Frigerio, Graciela. (1999), "Educación e inclusión", en *Jornadas Rosario Integra 1999. Hacia la inclusión de niños con discapacidad en la escuela común*, del 11 al 13 de Agosto, Rosario, Argentina.

Bibliografía

- García, Ismael. Iván Escalante, Maricarmen Escandón, Luis Fernández, Antonia Mustri y Iliana Puga (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios finalidades y estrategias*, México, SEP -Cooperación Española.
- Garnique, Felicita. (2004), *El trabajo colaborativo entre USAER y Primaria para la elaboración de la propuesta curricular adaptada en atención a la diversidad*, Tesis de Maestría en Educación, México, Universidad de las Américas.
- Giddens, Anthony. (1995), *Modernidad e identidad del yo*, Madrid, Península.
- Giménez, Gilberto. (2004), "Introducción al estudio de las identidades urbanas". Conferencia presentada el 30 de septiembre de 2004, en el Seminario Permanente de Estudios sobre la Ciudad, Centro de Estudios sobre la Ciudad, México, UNAM.
- Gimeno Sacristán. (2000), "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", en R. Alcudia (coord.), *Atención a la diversidad*, Barcelona, Graó.
- Giné, Climent. (coord.) (2009), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Cuadernos de educación 56*, Universitat de Barcelona, ICE-Horsori.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2008), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, Presidencia de la República.
- Graden, Janet y Anne Bauer. (2004), "Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas". En S. Stainback, y W. Stainback, *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea.
- Grize, Jean-Blaise, Verges, Pierre., Silem, A. (1987). *Salaires face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*, Centre National de la Recherche Scientifique, Francia.
- Guajardo, Eliseo. (1999), "La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas metodológicas y sociales", *Revista Educar*, núm. 11, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, México.

Bibliografía

- Guemes, Camela. (2003), "La identidad del maestro de escuela normal. Entre representaciones e imaginarios sociales", en Juan Manuel Piña (coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-Plaza y Valdés, UNAM, pp. 73-144.
- Guitart, Rosa. (2002), *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. España, Graó.
- Gutiérrez, Silvia y Piña, Juan Manuel. (2008), "Representaciones sociales: teoría y métodos", en M. Arbesú, S. Gutiérrez, y J. Piña (coords.), *Educación Superior. Representaciones sociales*, México, Gernika.
- Gutiérrez, Silvia. (2007b) "Los asalariados frente a las nuevas tecnologías; Cuestiones metodológicas para el análisis de representaciones sociales. Ficha teórico-metodológica, en la Revista electrónica Cultura y Representaciones Sociales. Un espacio para el diálogo transdisciplinario. Año 1, Núm. 2, marzo, pp. 153-161.
- Gutiérrez, Silvia. (2007a), El campo y objeto de estudio de la comunicación. Un estudio de Representaciones Sociales, en Juan Manuel Piña (coord.), *Prácticas y representaciones en educación superior*. México, IISUE, UNAM, Plaza y Valdés, pp.123-161.
- Gutiérrez, Silvia. (2007),"Las representaciones sociales. Panorama bibliográfico". Versión No 19, pp.315-340.
- Gutiérrez, Silvia. (2003), "El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis". *Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, Núm. 27, enero-junio, México, pp. 45-66
- Gutiérrez, Silvia. (2003a), "Las representaciones sociales del campo de la comunicación", en *Anuario de Investigación de la Comunicación*, Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, México, octubre, pp. 105-132.

Bibliografía

- Gvirtz, Silvina., Silvia Grinberg, y Victoria Abregú. (2007), *¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?*, en *La educación ayer, hoy, y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires, Aique.
- Habermas, Jürgen. (1981), *La reconstrucción del materialismo histórico*, Madrid, Taurus-Humanidades.
- Héritier, Françoise. (2007), "El yo, el otro y la intolerancia". En *La intolerancia*. Forum Internacional sobre la Intolerancia. UNESCO, 27 de marzo de 1997. La Sorbonne, 28 de marzo de 1997. Buenos Aires, Granica.
- Huguet, Teresa. (2009), "El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión". En C. Giné (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Cuadernos de Educación 56*, Universitat de Barcelona, ICE-Horsori.
- Ibáñez, Tomás. (1994), *Psicología social construccionista*. Guadalajara (México). Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, Tomás. (1988), *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, Sendai.
- Jacobo, Zardel., Julieta. Alvarado y Emilia. Adame (2007), *Elaboración simbólica de la diversidad, Propuesta de taller para la Universidad de Puebla*.
- Jodelet, Denise. (2000), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras", en D. Jodelet y A. Guerrero (coords.), *Develando la cultura: Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM.
- Jodelet, Denise. (1985), "La representación social: Fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici, *Psicología Social, II Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, España, Paidós.

Bibliografía

- 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*, Argentina, Nino y Dávila.
- Klinger, Cynthia y Guadalupe. Vadillo (2004), *Didáctica: Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*, México, McGraw-Hill.
- Labinowicz, Ed. (1986), *Introducción a Piaget. Pensamiento, aprendizaje enseñanza*. México, Sitesa.
- Laorden, Cristina, Carmen Prado y Pilar Royo (2006), "Hacia una educación inclusiva: el papel del educador social en los centros educativos", en *Revista Pulso*, núm. 29, pp. 77-93.
- Lévinas, Emmanuel. (2000), *La huella del otro*, México. Taurus.
- Lévinas, Emmanuel. (1991), *Ética e infinito*, España, Visor.
- López Melero, Miguel. (2005a), "Una cultura", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 346, pp. 52-57.
- López Melero, Miguel. (2005b), "Para saber más", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 346, pp. 80-81.
- López Melero, Miguel. (2003, enero-abril), "La Torre de Pisa ¿Es una Torre Inclinada o una Torre Peculiar? La Diversidad Humana como Elemento de Valor", en *Educación y Sociedad. Integración Educativa*, Revista de Publicación cuatrimestral, época 4, año 2, núm 4., San Luis Potosí.
- López Melero, Miguel. (1995), "Diversidad y Cultura: Una escuela sin exclusiones", *Revista Kikiriki*, Núm. 38. Sevilla, MCEP.
- Manero, Roberto. (1990, diciembre), "Introducción al Análisis Institucional", en *Tramas*, núm. 1, UAM-X, México.
- Martínez, Nurit. (2004, 5 de octubre), "Se requieren 200 mdp en escuelas para discapacitados", *El Universal*, México.
- Maturana, Humberto. (1994) "El sentido de lo humano". Santiago de Chile, Dolmen

Bibliografía

- Mercado, Laura. (2002), *El docente de educación básica. Representaciones sociales de su tarea profesional*, tesis de doctorado en Pedagogía México, UNAM.
- Minutti, Maricarmen. (2006, 21 de agosto), en el *Seminario impartido por Mel Ainscow* y organizado por la Subsecretaría de Educación Básica y Kadima, México, Oficina de Enlace de Comunicación Social.
- Moliner, Pascal. (2007), "La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales", en Tania Rodríguez y María de Lourdes García (coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- Mora, Martín. (2002) "La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Athenea Digital Núm. 2. Otoño
- Morin, Edgar. (2002), *Introducción a una política del hombre*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, Edgar. (2002a), *La Mente bien ordenada Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, España, Seix Barral.
- 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. (1988), "Notes towards a description of Social Representations", *European Journal of Social Psychology*, Vol. 18, pp. 211-250.
- Moscovici, Serge. (1985a), *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*, Barcelona, Paidós.
- Moscovici, Serge. (1985), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- Muñoz, Claudio. (2006), *Inclusión social-educativa. Saberes Pedagógicos y Curriculares. Voces desde la práctica en formación inicial docente*. En Zardel Jacobo (coord.), *Sujeto, educación especial e integración*, volumen V, México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pp. 448-457.

Bibliografía

- Namo de Mello, G. (2005), "Profesores para la igualdad educacional en América Latina", en *Revista PREALC*, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, núm. 1, julio, Santiago de Chile, pp. 25-37.
- OREALCI/UNESCO (2006), *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*, Santiago de Chile.
- OREALCI/UNESCO (2005), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile.
- OREALCI/UNESCO (2000), *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela*, Santiago de Chile.
- Parrilla, Ángeles. (2006), "Conceptualización de la diversidad y diversidad de respuestas educativas", en Jacobo, Adame y Ortiz (coords.), *Sujeto, educación especial e integración*, vol. V, México, UNAM.
- Parrilla, Ángeles. (2004), *Prólogo*, en Anabel Moriña Díez (coord.), *Teoría y práctica de la educación inclusiva*, Málaga, Aljibe.
- Parrilla, Ángeles. (2002), *Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva*, *Revista de Educación*, núm. 327, España, pp. 11-29.
- Pérez, Nuria. (2002) Prólogo a la obra de Carlos Skliar *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable de la diferencia)*.
- Pérez, Nuria. (2001), "Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta", en J. Larrosa *et al.*, *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, España, Laertes.
- Picó, Juan. (1999), *Cultura y Modernidad: Seducciones y Desengaños de la Cultura Moderna*, Madrid, Alianza Universidad.
- Piña, Juan. (coord.) (2007), *Prácticas y Representaciones en Educación Superior*, México, Plaza y Valdés-IISUE-UNAM.

Bibliografía

- Piña, Juan. (coord.) (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, Plaza y Valdez.
- Ponce, Víctor. (2006), "Investigar la práctica en educación básica". *Revista Educar*. Abril-Junio. México, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, pp. 27-36.
- Poy, Laura. (2004), "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, en *La Jornada*, 21 de diciembre, México.
- Puigdellívol, Ignasi. (2005), *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Graó, España.
- Ramírez, Rafael. (2002a), "Las funciones sobresalientes que constituyen la supervisión", en *Primer Curso Nacional para Directores de Educación Primaria. Lecturas*, México, SEP, Programa Nacional de Actualización Permanente, pp. 49-57.
- Ramírez, Rafael. (2000b), "¿Cómo conocer mejor nuestras escuelas? Elementos para la evaluación interna de los centros escolares. Transformando nuestra escuela. Educación Preescolar". *Documento de trabajo*, en *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria. Lecturas*, México, SEP, pp.157-176.
- Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (2007), "Encuentro de miradas: Evaluación externa al Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa Documental", México, UIICSE-FES-Iztacala-UNAM.
- Redón, Silvia. (2007), "¿Es la escuela un espacio para la convivencia en la diversidad?", en Zardel Jacobo, Emilia Adame y Abraham Ortiz (comps.) *Sujeto, educación especial e integración*, Vol. V, México, FES-UNAM, pp. 279-290.

Bibliografía

- Ricoeur, Paul. (2007), "Estado actual de la reflexión sobre la intolerancia", en *La intolerancia, Forum Internacional sobre la Intolerancia*, UNESCO, 27 de marzo de 1997, La Sorbonne, 28 de marzo de 1997, Buenos Aires, Granica.
- Rivera, Alicia. (2004), "La educación inclusiva o integración educativa en México", *Ponencia* presentada en el Octavo Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas de Sevilla, España, coordinado por Paulino Murillo Estepa, Julián López Yáñez y Marita Sánchez Moreno, pp. 214-220.
- Robalino, Magaly. (2005), "¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente", en *Revista PREALC*, núm. 1, julio, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Rodríguez, Tania. (2007), *Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales*, en T. Rodríguez y M. García (coords.), "Representaciones sociales. Teoría e investigación, México, Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, Azucena y Rocío. Duarte (comps.) (2006), *Educación en la diversidad: Educación inclusiva: Principios y fundamentos del concepto de N.E.E. al de barreras al aprendizaje y la participación*, México, UPN.
- Schmelkes, Silvia. (1997), *La calidad en la educación primaria: Un estudio de caso*, México, Biblioteca del Normalista- SEP.
- SEP (2009), *Modelos de atención educativa de los servicios de Educación Especial en el Distrito Federal*, México.
- SEP, (2008^a) Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica, inicial, especial y para Adultos en el D.F. 2007-2008. Administración Federal de Servicios Educativos. México, D.F.
- SEP (2008), *Plan de Estudios 2009. Educación Básica Primaria, Etapa de prueba*, México.

Bibliografía

- SEP (2003), *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial*, México.
- SEP (2002), *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, México.
- SEP (1993), *Plan y Programas de estudios: Educación Primaria*, México.
- Skliar, Carlos. (2007), *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Argentina, Niño y Dávila Editores.
- Stainback, William, Stainback, William y Moravec, Jeanette. (2004), "Un currículo para crear aulas inclusivas", en Susan y William Stainback, *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea, pp. 83-101
- Stainback, Susan, Stainback, William y Jackson, James. (2004), "Hacia las aulas inclusivas", en Susan y William Stainback, *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea, pp. 21-35.
- Taborda, Alejandra. (2005), "Incluir ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la subjetividad", *Fundamentos en Humanidades*, año VI, núm. 1, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, pp. 81-88.
- Taylor, Steven y Robert Bogdan (1998), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, 4ª reimp., Barcelona, Paidós.
- Toribio, Laura. (2007), "Graduación de niños con capacidades diferentes. Las lecciones las dan", en *Excélsior*, 7 de julio, México, p. 14.
- Tudela, Jordi, Teresa-Natalia Gil y Eguskiñe. Etxabe (2001), "De la integración a la inclusión", en Leonor Ardanáz et al., *La escuela inclusiva: prácticas y reflexiones. Claves para la innovación educativa*, Barcelona, Graó.
- UNESCO (2007), "Educación De calidad para todos: Un asunto de derechos humanos", *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para*

Bibliografía

- América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), realizado el 29 y 30 marzo, Argentina.
- UNESCO (2004), *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*.
- Van Dijk, Teun. (comp.) (2005), *El discurso como interacción social*, Barcelona, Gedisa.
- Vaillant, Denise. (2005), "Reformas educativas y rol de docentes", en *Revista PREALC*, núm. 1, julio, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Vasilachis, Irene. (coord.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- Veiga-Nieto, Alfredo. (2001), *Incluir para excluir*, en J. Larrosa y C. Skliar, *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, España, Laertes.
- Villegas, María. (2006), *En busca de las representaciones sociales que estudiantes y profesores normalistas construyen del docente*, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol. 3, núm. 7, octubre-febrero, México, pp. 18-23.
- Vlachou, Anastasia. (1999), *Caminos hacia una educación inclusiva*, Madrid, La Muralla.
- York, Jennifer. Giangreco, Michel. Vandercook, Terri y Macdonald, Cathy. "Celebrar la diversidad, crear comunidad" en Susan y William Stainback, *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea, pp. 83-101
- Yuren, Teresa. y Citlali. Romero (2008) "La conformación y autoformación en el margen del dispositivo universitario. El caso de los profesionales de la educación", en T. Yuren, y C. Romero (coords.) (2008), *La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela*, México, Casa Juan Pablos.

Bibliografía

Documentos electrónicos:

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2007), Lineamientos para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para adultos en el Distrito Federal, México. Disponible en http://www2.sepdf.gob.mx/info_dgose/archivos/lineamientos_2007-2008.pdf, consultado el 13 de enero de 2008.
- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2008), Disposiciones y Lineamientos Generales para la organización y funcionamiento de los servicios de Educación Básica, Inicial, Especial y para adultos en el Distrito Federal. Ciclo Escolar 2008-2009, México. Disponible en: http://www2.sepdf.gob.mx/escuelas/cuis/archivos/disposiciones_y_lineamientos_generales_2008-2009.pdf, consultado el 13 de noviembre de 2008.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), Integración educativa y prácticas eficaces en el aula. Educación inclusiva y prácticas en el aula. Informe resumen, marzo. Disponible en: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-es.pdf>, consultado el 12 de mayo de 2010.
- Ainscow, Mel y Miles, Susie. (2003), "Desarrollo de sistemas educativos inclusivos", Ponencia presentada en San Sebastián, Universidad de Manchester. Disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf, consultado el 13 de junio de 2009.
- Ainscow, Mel. (2001a), Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Disponible en: <http://innovemos.unesco.cl/medios/Documentos/DocumentosConsulta/epd/Ainscow2001esp.doc>, consultado el 13 de junio de 2007.
- Arnaiz, Pilar. (2002), *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*. Educar en el 2000, pp.16-19. Disponible en:

Bibliografía

http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/agonzale/Asun/2006/TrastDslllo/Lecturas/Inclus/ArnaizEdEficaz.pdf, consultado el 16 junio 2009.

Arnaiz, Pilar. (1999), *Currículum y atención a la diversidad*. Disponible en: <http://www.fejidif.org/Herramientas/cd/herramientas%20de%20trabajo/Educación/currículum/currículum%20y%20atenci%20F3n%20%20la%20diversidad.pdf>. Consultado el 21 de febrero de 2009.

Arnaiz, Pilar. (1996), Las escuelas son para todos, *Siglo Cero*, 27 (2) 25-34, Universidad Murcia. Disponible en: <http://paidós.redimis.es/needirectorio/inclu0.htm#5>, consultado el 5 de noviembre de 2002. 4:26.

Arnaut, Alberto. (1996), La federalización de la educación Básica y Normal (1978-1994). Disponible en: http://www.politicaygobierno.cide.edu/num_anteriores/Vol_I_N2_1994/Arnaut.pdf, consultado el 18 de abril de 2008.

Auces, Maria. (2008), *La inclusión educativa en el medio rural: un estudio de caso desde la narrativa de los sujetos*, en *COMIE*. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178890193.pdf>, consultado el 20 abril de 2008.

Avilés, Karina. (2006a, 1 agosto), "En el país hay sólo 45 mil maestros para asistir a los menores con alguna discapacidad. Únicamente 42% de los municipios cuentan con escuela para esos estudiantes", en *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2006/08/01/045n1soc.php>, consultado el 15 de julio de 2007.

Avilés, Karina. (2006b, 31 julio), "Existe una 'exclusión disfrazada', lamentan padres de familia afectados por la crisis. Denuncian franco retroceso de la educación especial en el país. La SEP no brinda los recursos necesarios para atender a los estudiantes, reclaman maestros", en *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2006/07/31/043n1soc.php>, consultado el 15 de julio de 2007.

Bibliografía

- Banchs, María. (1999), "Representaciones sociales, memoria social e identidad de género", Ponencia presentada en la Escuela de Psicología, UCV, Caracas. Disponible en: <http://webs.uvigo.es/pmayobre>, consultado el 28 de septiembre de 2009.
- Blanco, Rosa. (2006), "La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la Educación y la escuela hoy", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/Art1.htm.htm> , consultado el 16 de febrero de 2010.
- Blanco, R. (2005), "Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas", en *Revista PREALC*, núm. 1, julio. Disponible en: <http://www.unesco.cl/revistaprelac/esp>
- Blanco, Rosa. (1995), "La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Artículo en Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, en Álvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios, Madrid, Editorial Alianza Psicología. Disponible en >FG00000502051/1/material_docente/objeto/259628, consultado el 13 de junio de 2010.
- Cámara de diputados (2010), *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada, *Diario Oficial de la Federación* 27 de abril, México. Disponible en: <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>, consultada el 5 de mayo de 2010.
- Cámara de diputados (2005, 10 junio), *Ley General de las personas con discapacidad*, en *Diario Oficial de la Federación*, México. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPD.pdf>, consultado el 15 de noviembre de 2007.
- Cámara de diputados (2001), *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, en *Gaceta Parlamentaria*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx>, consultado el 15 de noviembre de 2007.

Bibliografía

- inclusión social*, Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en:
http://www.confe.org.mx/congreso/archivos/2008/4_nov/foros_de_dialogo/gerardo_echeita/echeita_y_simon_07_tratado_sobre_discapacidad.pdf, consultado el 6 de marzo de 2010.
- Echeita, Gerardo y Cynthia Duk (2008), "Inclusión educativa", REICE año/vol. 6, núm. 002, Madrid, pp.1-8. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55160201.pdf>, consultado el 14 de octubre de 2009.
- Echeita, Gerardo y Cecilia Simón (2007), "La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social", Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en:
http://www.confe.org.mx/congreso/archivos/2008/4_nov/foros_de_dialogo/gerardo_echeita/echeita_y_simon_07_tratado_sobre_discapacidad.pdf, consultado el 6 de marzo de 2009.
- Echeita, Gerardo. (2004), ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 2, núm. 2. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55120204>, consultado el 7 de noviembre 2008.
- Fernández, Agustín. (2003), "Educación inclusiva: enseñar y aprender entre la diversidad", *Revista Digital UMBRAL*, núm. 13. Disponible en: www.reduc.cl.
- Fuentes, Mario. (2007), "Deserción escolar y rezago educativo", *Excelsior*, Sección Nacional, 27 de noviembre, p. 26. Disponible en:
http://www.ceidas.org/documentos/Excelsior/Desercion_escolar_y_rezago_educativo.pdf.
- González, Lyehonely. (2010), "Necesidades educativas especiales en la educación y en la deficiencia auditiva (Parte II)", en *Espacio Logopédico*, 1º febrero. Disponible en:

Bibliografía

http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1988, consultado el 5 de mayo de 2010.

González, María Teresa. (2008) "Diversidad e inclusión educativa; Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar" REICE, vol. 6 número 002. Madrid 82-99. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160208.pdf>, consultado el 3 enero 2009.

Grize, Jean-Blaise (1993). "Logique naturelle et représentations sociales" en *Papers on social representations*, versión electrónica, volumen 2.

Guajardo, Eliseo. (2010), "La desprofesionalización docente en educación especial", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 105-126. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>, consultado el 25 de mayo de 2010.

Guajardo, Eliseo. (2009), "La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* vol. 3, núm 1. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art1.htm>, consultado el 30 de marzo de 2010.

Guajardo, Eliseo. (1998), *Reorientación de la Educación Especial en México. 1993-1998*. Versión Preliminar. Disponible en: <http://proyecto-cas.iespana.es/reto/eliseog.htm>, consultado el 14 de febrero de 2008.

Gutiérrez, Silvia (2009) "Análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. Memorias de la V Jornada Internacional e III Conferencia Brasileira sobre Representaciones Sociales, Brasilia, Brasil. Disponible en: www.qosites.com.br/vjirs/anais-online-trabalhos-completos.asp, consultado el 20 noviembre de 2010.

Gutiérrez, Silvia. (1991), "Análisis argumentativo y esquematización", *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 1, octubre, México, UAM-Xochimilco. Disponible en:

Bibliografía

http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=7&tipo=ARTICULO&id=2131&archivo=7-140-2131mwx.pdf&titulo=Análisis argumentativo y esquematización.

Hartill, Richard. (2007), "Educación y exclusión en América Latina", en *Observatorio de Educación*, núm. 17, abril. Disponible en: http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul22/fai_azul_Link3.html, consultado el 13 de octubre de 2007.

Inclusión Internacional (2009), Mejor educación para todos. Cuando se nos incluya también. Disponible en: www.inclusion-international.org/wp-content/uploads/Mejor-Educacionpara-Todos-Un-Informe-Mundial-Octubre-20092.pdf Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa (2008), Concepto de Integración-inclusión. Disponible en: <http://www.excelduc.org.mx/index.cfm?catID=19&subcatID=85>, consultado el 12 de junio de 2008.

Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (2010), El INEA del Distrito Federal contra el rezago educativo, México. Disponible en: http://df.inea.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=74, consultado el 13 de mayo de 2010.

Jodelet, Denise. (2008), "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales", *Cultura y representaciones sociales*, año 3, núm. 5. Disponible en: www.culturayrs.org.mx/revista/num57Jodelet.pdf, consultado el 8 de agosto de 2009.

Jodelet, Denise. (2003). Conferencia. Primeras Jornadas sobre representaciones sociales. Ciclo Básico Común. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://www.cbc.uba.ar/dat/seube/archivo_rs.html, consultado el 20 de Junio 2009.

Bibliografía

- Lindqvist, Bengt. (1994), Información sobre El UN Rapporteur. Disponible en:
<http://www.inclusioneducativa.org/ise.php> , consultado el 8 de julio de 2009.
- López Melero, Miguel. (1997), *La educación intercultural. La diferencia como valor*, España, Universidad de Murcia. Disponible en:
http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Miguel_Lopez_Melero.pdf, consultado el 14 de abril de 2008.
- Marín, Nuria., Ester Miquel, Ángeles Parrilla, Pilar Rodríguez, Marta Sandoval y Marta Soler (2006), "Educar sin excluir: Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva", en Azucena Sánchez, y Rocío Duarte (comps.), *Educar en la diversidad*, en *Educación inclusiva: principios y fundamentos del concepto de N.E.E. al de barreras al aprendizaje y la participación*, México, Disponible en: <http://upn281educacioninclusiva.blogspot.com/>, consultado el 14 de junio de 2009.
- Mora, Reyna. (2010), "Primero de primaria y segundo de secundaria el sector con el mayor índice de reprobación", en *La Jornada Aguascalientes*, en línea.
Disponible en:
http://www.lajornadaaguascalientes.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=10001:primero-de-primaria-y-segundo-de-secundaria-el-sector-con-el-mayor-indice-de-1.44-reprobacion-&catid=3&Itemid=23, consultado el 12 de mayo de 2010.
- Muñoz, Héctor. (2002), "La diversidad en las reformas educativas interculturales", *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 4, núm. 2, México.
Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>, consultado el 13 de noviembre de 2009.
- OEI (2007), *Declaración Mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*, en Art. 1º OEI, Disponible en:
<http://www.oei.es/oeivirt/reuniones.htm>, consultado el 11 de noviembre de 2007.

Bibliografía

- Organización de las Naciones Unidas (1990), *Declaración Mundial y Plan de Acción sobre Supervivencia, Protección y Desarrollo Infantil. Cumbre Mundial a favor de la Infancia*, 30 de septiembre. Disponible en: http://www.iin.oea.org/compromisos_Cumbre_Mundial.pdf, consultado en marzo de 2007.
- Organización de las Naciones Unidas (1993), *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para las personas con discapacidad*. Disponible en: http://www.conapred.org.mx/Marco/Convenios/31-Normas_Uniformes.html, consultado en marzo de 2007.
- Organización de las Naciones Unidas (1948), *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>, consultado el 1 de marzo de 2007.
- Poder Ejecutivo Federal (2001), *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, en *Gaceta Parlamentaria*. Disponible en www.diputados.gob.mx, consultado el 15 de noviembre de 2007.
- Poder Ejecutivo Federal (1989), *Programa para la Modernización 1989-1994*. Disponible en: <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/linea/frames.asp?page=36&id=109>, consultado el 15 de noviembre de 2008.
- Proyecto de Educación Especial 2001-06* (2007). Disponible en: <http://www.ssedf.sep.gob.mx/dgosedf/especial/dctos>, consultado el 20 de noviembre de 2007.
- SEP (2009a), "La SEP en el D.F. a favor de una educación incluyente y antidiscriminatoria para madres adolescentes. Comunicado 248, Octubre 28, México. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bol2481009> consultado el 25 de octubre de 2009.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México. Disponible en: http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf, consultado el 25 de octubre de 2008.

Bibliografía

- SEP (2007a), "Hacia la transformación de la dirección y supervisión escolar" (Reseña de investigación en educación básica). Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/materiales/resenas2003/27Haciaalatransformacion.pdf>, consultado el 6 de abril de 2010.
- SEP (2006), "Proyecto de Educación Especial (2001-06)". Disponible en: <http://www.ssedf.sep.gob.mx/dgosedf/especial/dctos>, consultado el 20 de noviembre de 2007.
- SEP (2004), Reglas de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, México. Disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/REGLAS%20DE%20OPERACION%20DEL%20PROGRAMA%20DE%20EDUCACION%20ESPECIAL%202004.pdf>, consultado el 25 de octubre de 2008.
- SEP (1997), *Planes y Programas de estudios de Licenciatura en Educación Primaria*. Disponible en: <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/rnplanprog/primaria/3semes/1blo3>, consultado el 7 de septiembre de 2008.
- SEP (1992), *Acuerdo Nacional para la modernización de la educación básica*. Disponible en: <http://www.snte.org.mx/pics/paques/sntelegbase/anpm.pdf>, consultado el 25 de octubre de 2008.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (2008), *La inclusión educativa en el Distrito Federal: Centros de Transformación educativa*. Disponible en: <http://www.educacion.df.gob.mx/archivos/separatas/separata3.pdf>, consultado el 18 de agosto de 2008.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (2009), "La SEP en el D.F. a favor de una educación incluyente y antidiscriminatoria para madres adolescentes" Comunicado 248, octubre, 28. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/es/sep1/bol2481009>, consultado el 5 marzo de 2010.

Bibliografía

Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal (2009), *La inclusión educativa en el Distrito Federal: Centros de Transformación educativa*. Disponible en: <http://www.presidencia.gob.mx/prensa/sep/?contenido=49870>, consultado el 13 de noviembre de 2009.

Smagorisky, Peter y Lee Nancy (2007), Is "Doing Educational Research" a Matter of Perspective? Two Reviewers Begin the Dialogue. *Educational Researcher* Vol. 36 4: 199-203. Disponible en: http://www.aera.net/uploadedFiles/Publications/Journals/Educational_Researcher/3604/05EDR07_181_TOC.pdf, consultado el 11 de noviembre de 2009.

UNESCO (2003), "Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío, una visión". Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>, consultado el 4 de julio de 2007.

UNESCO (2000) "Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, del 26 al 28 de Abril. Informe final. Francia. Disponible en: <http://educacionenvalores.org/IMG/pdf/abr042.pdf>, consultado el 13 de marzo de 2008.

UNESCO (1995), *Declaración de Principios sobre la Tolerancia*. Disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/tolerancia.htm>, consultado el 13 de octubre de 2009.

UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, Salamanca, España. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF, consultado el 10 de junio de 2007.

Vila, Eduardo. (2006), El laberinto de la educación pública: Globalización, participación, diferencia y exclusión social, en *Revista de Educación*, núm. 339, pp.903-920. Málaga, Universidad de Málaga. Disponible en:

Bibliografía

http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_39.pdf , consultado el 14 de junio de 2007.

Villaseñor, Marta. (2009), "Temas transversales en la escuela y otros ámbitos", en *La Tarea*, Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 del SNTE. Disponible en: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/villas15.htm>, consultado el 24 marzo de 2009.

Warnock, Mary. (1978), *The Warnock Report 1978. Special Educational Needs. Report of The Committee of Enquiry into the Educational of Handicapped Children and Young people*, in *The History of Education in England*. Disponible en: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock13.html>, consultado el 21 de marzo de 2010.

ANEXOS

OBSERVACIÓN¹

LA PRÁCTICA EN EL AULA	Sí	No
¿Se elaboran las programaciones y se preparan las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes? ¿Se adaptan los contenidos de aprendizaje a los diferentes conocimientos y experiencias previas de los alumnos?		
¿Se motiva a los estudiantes a que conozcan opiniones diferentes a las propias?		
¿Evita el personal el clasismo, el sexismo, el racismo, la homofobia, o las actitudes en contra de las personas con discapacidad u otras formas de comentarios discriminatorios, actuando así como modelos positivos para sus alumnos?		
¿Se debate sobre el clasismo, el sexismo, el racismo, la discriminación por discapacidad, la homofobia o los prejuicios religiosos?		
¿Se cuestionan los estereotipos en los materiales curriculares y en los debates en el aula?		
¿Se motiva a los estudiantes a que se hagan responsables de su propio aprendizaje?		
¿Se hacen explícitas las programaciones a los estudiantes para que puedan trabajar a un ritmo más rápido si lo desean?		
¿Se motiva al alumnado a que resuma de forma oral y escrita lo que ha aprendido?		
¿Se consulta a los estudiantes sobre el apoyo que necesitan?		
¿Se consulta a los estudiantes sobre la calidad de las clases?		
¿Tienen los estudiantes oportunidades de elegir entre actividades distintas?		
¿Se valoran y se tienen en cuenta los conocimientos previos y experiencias del alumnado para los nuevos aprendizajes?		
¿Es consciente el alumnado de que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender y aclarar las propias ideas?		
¿Se utilizan estrategias de evaluación diferentes de forma que se permita a todos los estudiantes mostrar sus habilidades?		
¿Pueden los estudiantes fijarse metas claras para su futuro aprendizaje?		
¿Los resultados de las evaluaciones se utilizan para introducir cambios en las programaciones y en la enseñanza para ajustarlas a las necesidades detectadas?		

¹ Elaboración. Curso-Taller en Línea: Introducción a la Educación inclusiva y la enseñanza para la diversidad. UPN: México (Propuesta y diseño del curso: María Azucena Sánchez Aburto. Docente de la Unidad UPN 301, Xalapa, Ver. Consejera de la REDIEEI, por la Región Sur-Sureste)

CUESTIONARIO

Este cuestionario forma parte de la investigación "Representaciones Sociales sobre la Inclusión, hoy. Una mirada desde el campo de la educación básica". Su intención es conocer las opiniones de los docentes. Su opinión es importante, por lo que se requiere de seriedad y profesionalismo al contestar cada una de las preguntas planteadas. Agradecemos su colaboración.

Sus respuestas serán confidenciales.

Datos generales:

1.- Sexo

F	M
---	---

2.- Edad

Menos de 30	31-40	41-50	51-60

3.- Formación:

Normal Básica	
Licenciatura	
Normal Superior	
Otra	

4.- Antigüedad como docente de Primaria:

Menos de 5 años	De 6-10	De 11-20	De 21-30	Más de 30 años

5.- ¿Cuenta con Carrera Magisterial?

Si	
No	

Anexos

6.- ¿Por qué medios se ha enterado de la Inclusión de la Diversidad (ID) en la escuela?

1.- Talleres y cursos de capacitación	
2.- Periódico	
3.- Internet	
4.-Personal de apoyo SEP	
5.- Director de la escuela	
6.- Curso de Carrera Magisterial	

7.- ¿En su opinión, la inclusión de la diversidad escolar:

a) Implica habilitar las escuelas para satisfacer las necesidades de la diversidad de alumnos.	
b.- Intenta resolver problemas de educación básica	
c.-Busca comprender y reducir las barreras al aprendizaje	
d.-Fomenta el trabajo colaborativo y la planeación conjunta.	
e.-Busca mejores resultados en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.	
f.- Otro	

8.- Cómo se siente al trabajar con la inclusión de la diversidad escolar?

Me agrada	
Creo en ella	
Motiva mi trabajo docente	
Me inquieta	
Otro	

9.- En su opinión el diseño e implementación de la ID se puede considerar como un proceso:

Diseño

Democrático	
Participativo	
Investigado	
Político	

Anexos

Necesario	
Internacional	

Implementación

Democrática	
Resultado amplia consulta	
Producto de una planeación	
Busca la flexibilidad curricular tradicionales	
Influye en la dinámica escolar	
Otra	

10.- ¿Qué es para usted la Inclusión de la Diversidad escolar?

GUIÓN DE ENTREVISTA

- 1.- ¿Considera que en su grupo hay características de diversidad? ¿Por qué?
- 2.- ¿Qué valores y relaciones se fomentan en los niños cuando se trabaja con la ID?
- 3.- Estos valores, ¿se practican en la vida diaria de la escuela?
- 4.- ¿Cómo se considera la Inclusión de la Diversidad (ID) escolar en los contenidos del Plan de Estudios?
- 5.- ¿Recuerda algún libro, algún autor u otro medio de información que a su juicio le ha aportado conocimientos y estrategias para comprender y poner en práctica la inclusión de la diversidad escolar?
- 6.- Cuando escucha la palabra "inclusión" ¿Qué aspectos de su vida diaria dentro y fuera de la escuela le vienen a la mente?
- 7.- Mencione 5 fines de la Inclusión
- 8.- Mencione 6 o más palabras, problemas o temáticas para identificar la Inclusión
- 9.- Por qué se dice que la educación básica es inclusiva?
- 10.- ¿Qué problemas estudia y busca resolver la Inclusión
- 11.- ¿Qué estrategias y recursos le ayudan en el proceso E-A-para responder a una mayor diversidad de necesidades estudiantiles?
- 12.- ¿Cómo fomenta o propicia la inclusión en sus alumnos, en la escuela?
- 13.- ¿Qué materiales emplea para la elaboración de su planeación en la atención de la diversidad estudiantil?
- 14.- ¿Cuáles son las situaciones a las que se enfrentan los profesores para trabajar con la ID?
- 15.- ¿Cuál ha sido su proceso de formación de la ID?
- 16.- Trabaja con la ID por iniciativa propia o fue una disposición de la SEP?
- 17.- ¿Cómo evalúan, en su escuela, la inclusión de la diversidad escolar?
- 18.- ¿Se considera un educador inclusivo? ¿Por qué?
- 19.- ¿Qué propone para que se logren los fines de la ID en la escuela?