

Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales

Primary Education and Inclusion: A Study of Social Representations
Éducation au collège et inclusion: une étude des représentations sociales
Educação básica e inclusão: um estudo de representações sociais

Fecha de recepción: 30 DE MARZO DE 2011 / Fecha de aceptación: 14 DE MARZO DE 2012
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201206)4:9<577:EBEIER>2.0.TX;2-G

Escrito por FELICITA GARNIQUE-CASTRO
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SEP
CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
fegarca16@yahoo.com.mx

SILVIA GUTIÉRREZ-VIDRIO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, UNIDAD XOCHIMILCO
CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO
sgvidrio@hotmail.com

Resumen

Este artículo se deriva de la investigación *Las representaciones sociales sobre la inclusión. Una mirada desde el campo de la educación básica*, cuyo fin fue identificar las representaciones sociales que sobre la *inclusión de la diversidad escolar* tienen los maestros, directivos y supervisores de educación básica en México. Específicamente, se expone el análisis del discurso producido por aquellas profesoras denominadas *colaboradoras*. A partir de una metodología cualitativa, se analizan las condiciones en que se producen y circulan las representaciones sociales de estas *maestras* y los problemas que enfrentan en la tarea de incorporar la inclusión en las aulas escolares. Los resultados permiten identificar cómo esas representaciones sociales guían sus actitudes, valores y comportamientos dentro del aula.

Palabras clave autor

Representación social, inclusión, diversidad, maestras colaboradoras, educación inclusiva.

Palabras clave descriptor

Representaciones sociales, México, educación inclusiva, diversificación de la educación, actitudes de los maestros, educación fundamental.

Transferencia a la práctica

La identificación de las representaciones sociales que los maestros de grupo y de apoyo, de directivos, asesores y supervisores construyen sobre la inclusión de la diversidad escolar permite recuperar lo que, en la práctica, está sucediendo en las aulas de la educación primaria del sistema educativo mexicano, en el proceso de incorporación de este nuevo cometido. El caso de las *profesoras colaboradoras* es relevante porque son quienes apoyan, orientan, asesoran y colaboran en la mejora y transformación de los contextos escolares de la educación básica; por esto, sus percepciones y prácticas ayudan a identificar las dificultades en la tarea de incorporar la inclusión en las aulas escolares.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Garnique-Castro, F. & Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 577-593.

Key words author

Social Representation, Inclusion, Diversity, Female Collaborating Teachers, Inclusive Education.

Key words plus

Social Representations, Mexico, Inclusive Education, Diversification of Education, Teachers – Attitudes, Fundamental Education.

Abstract

This paper is the result of *Social representations about inclusion. A review from the field of primary education*, a research project that aimed to identify the social representations about *Inclusion of diversity at schools* present among teachers, management and supervisors in primary educations in Mexico. This paper presents the analysis of the discourse of those (female) teachers called *collaborating teachers*. A qualitative methodology is applied to analyze the circumstances in which the social representations of these teachers are produced and go round, and what problems they face when incorporating inclusion in the classroom. The results show how social representations guide the teacher's attitudes, values, and behavior in the classroom.

Transference to practice

Identifying social representations constructed by teachers, assistants, managers, consultants and supervisors about inclusion of diversity at school allows a registration of what is happening in the daily practice of Mexican primary school classrooms. The case of female collaborating teachers is relevant as they have an important role in guiding, advising and supporting the improvement and transformation of the school context in primary education. Therefore, their perceptions and practices help to recognize difficulties in the incorporation of inclusion in classrooms.

Mots clés auteur

Représentations sociales, inclusion, diversité, enseignantes collaboratrices, éducation inclusive.

Mots clés descripteur

Représentations sociales, Mexique, l'éducation inclusive, diversification de l'éducation, l'attitude des enseignants, l'éducation de base.

Résumé

Cet article découle de la recherche *Les représentations sociales par rapport à l'inclusion. Un regard depuis le domaine de l'éducation au collège*, dont l'objectif a été celui d'identifier les représentations sociales qui ont les enseignants, les directeurs, et les superviseurs par rapport à *l'inclusion de la diversité scolaire* dans l'éducation collégienne au Mexique. Notamment, on expose l'analyse du discours produit par les enseignantes appelées *collaboratrices*. À partir d'une méthodologie qualitative, on analyse les conditions dans lesquelles se produisent et circulent les représentations sociales des enseignantes et les problèmes auxquels elles font face dans leurs devoir d'incorporer l'inclusion dans les salles scolaires. Les résultats permettent d'identifier comment les représentations sociales des enseignantes guident leurs attitudes, valeurs et comportement à l'intérieure de la salle de classe.

Transfert à la pratique

L'identification des représentations sociales que les enseignants de group et d'appui, les directeurs, les conseillers et les superviseurs construisent par rapport à la diversité scolaire permet de récupérer ce qui, dans la pratique, est en train d'arriver dans les salles de classe de l'éducation au collège dans le système d'éducation mexicain, dans le processus d'incorporation de ce nouvel objectif. Le cas des *enseignantes collaboratrices* est essentiel parce qu'elles sont celles qui soutiennent, orientent, conseillent et collaborent dans l'amélioration et transformation des contextes scolaires de l'éducation au collège; c'est pourquoi, leurs perceptions et pratiques aident à identifier les difficultés dans le devoir d'incorporer l'inclusion dans les salles scolaires.

Palavras-chave autor

Representação social, inclusão, diversidade, mestras colaboradoras, educação inclusiva.

Palavras-chave descritor

Representações sociais, México, educação inclusiva, diversificação da educação, atitudes de professores, ensino básico.

Resumo

Este artigo se deriva da pesquisa *As representações sociais sobre a inclusão. Um olhar desde o campo da educação básica*, cujo fim foi identificar as representações sociais que têm os mestres, diretores e supervisores da educação básica no México sobre a inclusão da diversidade escolar. Especificamente, expõe-se a análise do discurso produzido por aquelas professoras denominadas *colaboradoras*. A partir de uma metodologia qualitativa, analisam-se as condições em que se produzem e circulam as representações sociais destas mestras e os problemas que enfrentam na tarefa de incorporar a inclusão nas salas de aula. Os resultados permitem identificar como essas representações sociais guiam suas atitudes, valores e comportamentos dentro da sala.

Transferência à prática

A identificação das representações sociais que os mestres de grupo e de apoio, diretores, assessores e supervisores constroem sobre a inclusão da diversidade escolar permite recuperar o que, na prática, está sucedendo nas salas de aula da educação primária do sistema educativo mexicano, no processo de incorporação deste novo elemento. O caso das professoras colaboradoras é relevante porque são quem apoiam orientam, assessoram e colaboram na melhora e transformação dos contextos escolares da educação básica. Por isto, suas percepções e práticas ajudam a identificar as dificuldades na tarefa de incorporar a inclusão nas salas de aula escolares.

Introducción

México está embarcado en un proyecto de modernización, concebido como un proceso socioeconómico de industrialización y tecnificación, en el cual 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.

En este contexto, y retomando las políticas generales y las recomendaciones y propuestas internacionales acerca de la inclusión, el gobierno mexicano decidió implementar esos lineamientos en el aparato educativo. Esto llevó a una serie de iniciativas, 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 solo 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 y 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 de brindar una educación de calidad para todos los niños 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 fueren las barreras que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. De esta manera, este enfoque concibe 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, desde esta perspectiva, la educación especial se define por las ayudas y recursos adicionales y no por la población 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, 1994).

En este sentido, si bien 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 (cfr. Vaillant, 2004); la construcción de una escuela inclusiva, que atienda de manera equitativa a niños y niñas de cualquier condición social, física, religiosa, política o étnica, de diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, motoras y de rol sexual no es posible si no se identifica 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 su práctica pedagógica.

De la inclusión a la representación social: algunas consideraciones teóricas

Para poder desvelar la dinámica relacional entre 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, se

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación expone el análisis del discurso producido por las profesoras denominadas *colaboradoras* sobre la inclusión de la diversidad escolar. Se deriva de la investigación *Las representaciones sociales sobre la inclusión. Una mirada desde el campo de la educación básica*, desarrollada por investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y la Secretaría de Educación Pública, con la financiación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, entre 2007 y 2010.

requiere definirla y caracterizarla. El concepto de *inclusión* que se retoma en esta investigación implica 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 & Stainback, 2004). Eso 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, p. 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, pp. 11-12).

La inclusión no solo trata de captar la presencia física de los niños anteriormente etiquetados con necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad. Ella busca —contando con la responsabilidad del personal de la escuela— satisfacer las necesidades de todos los alumnos, evitar las etiquetas y brindar todos los apoyos necesarios a este o aquel sujeto que en algún momento, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje enfrenta 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).

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, p. 2).

La complejidad del objeto¹ nos llevó a considerar la necesidad de estudiar lo que acontece en la práctica educativa. Esto porque —como dice Anthony Giddens (1995)— no se debe separar la conciencia discursiva de la conciencia práctica; así, 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 pues estas 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.

1 El objeto que nos ocupa —la inclusión de la diversidad escolar— es de reciente inserción en los debates académicos mexicanos. Hay una gran pluralidad de temas relacionados con la diversidad escolar y la educación, por ejemplo: la inclusión social y educativa, los saberes pedagógicos y curriculares, la integración e inclusión, la diversidad e integración, etc. Sin embargo, las investigaciones sobre las representaciones sociales (RS), es decir, el conjunto de ideas y conocimientos por medio de los cuales las personas comprenden, interpretan, comunican y actúan en la realidad (Moscovici, 1979). En este caso, la inclusión de la diversidad escolar en el marco de una educación para todos, ha sido poco abordada.

Dado que las Representaciones Sociales (RS) no son solo productos mentales, sino construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales (Jodelet, 2000; Moscovici, 1979), y que —como teoría dialéctica— vinculan representaciones y prácticas, individuo y sociedad sin dicotomizarlos (Banchs, 1999); se consideró necesario identificar 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 hemos construido sobre un objeto determinado.

Partimos del hecho de que las representaciones tienen un carácter a la vez estable y dinámico, pues son al mismo tiempo estructuras y procesos, pensamiento social constituido y constituyente. En otras palabras: son un fenómeno histórico, cultural y social del mundo de vida contemporáneo; 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). Por todo ello, se consideró pertinente relacionar, desde las RS, la imagen que construye el docente de esta nueva forma de ver la educación, porque la convivencia supone al mismo tiempo el estar/ser afectado y afectar, y porque las RS son una preparación para la acción (Moscovici, 1979).

Las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Serge Moscovici hace hincapié en la necesidad de acercarse al pensamiento de *sentido común*, pues en este se forman “las imágenes y los lazos mentales que sirven como herramientas para el aprendizaje” (1985, p. 682). 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, pp. 38-39). Esto permite entrever que la representación es un proceso cognitivo que implica imagen, significado y que entre estos hay un proceso de construcción que implica una relación. En este sentido, Denise 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, p. 475). De lo anterior, infiere que es la relación lo que permite la construcción de las representaciones sociales.

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 la manera en que se construyen las representaciones sociales (en la escuela y dentro de los grupos), del “extraño”, de ese otro que es “diferente” y familiar.

Se ponderó entonces partir de la alteridad (Lévinas, 2000) para revisar la forma en que los actores educativos vinculan, enfrentan e interpretan este nuevo contexto: la diversidad escolar, la diferencia que 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 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).

Enfoque metodológico y diseño de investigación

La elección del enfoque cualitativo² en esta investigación está sustentada en la idea de que 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 cómo los actores la conciben y la practican (Ainscow, 2001b, 2002; Blanco, 2005; Stainback & Stainback, 2004; UNESCO, 2004) para entender las posibilidades de una educación en la que 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. Por ello, para efectos analíticos de esta investigación, en la que se buscó identificar ¿qué representación social de la inclusión de la diversidad escolar han construido los supervisores, asesores, directivos, maestros de grupo y maestros de educación? y ¿qué del discurso de su representación social se pone en práctica? se trabajó con todos los integrantes de la comunidad docente.³

Con esta lógica se llevó a cabo un trabajo de campo en una escuela de educación primaria ubicada al noroccidente de la ciudad de México. Se emplearon tres instrumentos: observación, cuestionario y entrevista,⁴ que se aplicaron a 17 actores educativos.

Los entrevistados fueron ubicados en tres grupos: gestores educativos, docentes inclusivos y *maestras colaboradoras*. Es importante mencionar que el análisis que se presenta solo considera al grupo, aquí denominado *maestras colaboradoras*, que tiene como propósito orientar, asesorar y colaborar en la mejora y transformación de los contextos escolares de la educación básica regular, al proporcionar los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a la población y, en particular, 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.

2 Se decidió adoptar un enfoque cualitativo dado que lo que interesaba era comprender el comportamiento humano desde el propio marco de referencia del sujeto que actúa, es decir, comprender un fenómeno desde donde el propio actor lo significa (cfr. Taylor & Bogdan, 1998).

3 Cuando hablamos de comunidad nos referimos, de acuerdo con Susan Stainback, William Stainback y H. James Jackson (2004, p. 23), a un grupo de individuos que se organizan de tal manera que todos se sienten ligados, aceptados, valiosos, con responsabilidades y cada uno apoya y es apoyado por sus compañeros.

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

El grupo estuvo compuesto por seis mujeres que conforman el equipo de apoyo interdisciplinario: una psicóloga de 33 años de edad, con estudios de normal superior y 11 años de servicio; una trabajadora social, de 29 años de edad, con estudios técnicos y seis años en el servicio público; una docente de lenguaje con 36 años de edad, estudios de licenciatura y 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 tiene 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 y una maestra de educación física⁵ de 27 años de edad, con estudios de licenciatura, con cuatro años de servicio, quien no tiene carrera magisterial.

De los enfoques para el estudio de las RS existentes se optó por el enfoque procesual porque este se centra en el aspecto constituyente de las representaciones, dentro de un metaparadigma que va hacia el socioconstruccionismo (Banchs, 2000) y porque visualiza al ser humano como productor de sentidos, dentro de un contexto sociohistórico y cultural específico. Se utilizó la propuesta específica que propone Silvia Gutiérrez-Vidrio (2007, 2003) para el análisis de la dimensión discursiva de las RS, la cual puede ubicarse dentro del enfoque procesual.⁶ Siguiendo el modelo de Gutiérrez-Vidrio (2009), pudimos 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 misma construcción argumentativa.

Con el propósito de conocer los elementos que nos permitieron reconstruir el campo representacional, 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, se identificaron aquellos contenidos que para los docentes están asociados al concepto de inclusión

de la diversidad escolar, sus fines, problemas y dificultades. Para ello se diseñaron algunas preguntas de asociación con la finalidad de obtener la evocación espontánea y la selección de elementos significativos del objeto de representación.

Para poder inferir la calidad y cantidad de información que circula entre ellos sobre el caso que aquí nos ocupa: la inclusión, se analizaron las respuestas a una serie de interrogantes que tenían como fin indagar la manera en que los entrevistados se acercan a la realidad: las fuentes de información a partir de las cuales la población estudiada forma sus ideas.

El análisis de otras respuestas nos permitió reconstruir la dimensión de la actitud, es decir, aquello que orienta el comportamiento y se relaciona con las reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección e indica la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación (Moscovici, 1979).

El campo de representación sobre la inclusión de las maestras colaboradoras

De acuerdo con lo manifestado por las *maestras colaboradoras*, podemos inferir que la imagen que prevalece sobre la inclusión de la diversidad escolar está encuadrada en un marco de referencia que favorece el acceso, la participación y logros de aprendizaje de 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').
- Contemplo **no solo la discapacidad, sino los niños migrantes, indígenas, en situación de calle;** que también requieren atención (EMA-016).

A partir de lo señalado por las entrevistadas se observa que 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)

5 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 en 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, p. 169).

6 La propuesta de Gutiérrez puede ser considerada como procesual, ya que en ella no solo se identifican los contenidos de las representaciones, sino que también se indaga la manera en que son construidas estas representaciones y en el papel que juega el lenguaje en su construcción. Cf. Gutiérrez (2003, pp. 105-132).

7 A partir de esta parte, las citas textuales se señalan con viñetas y un código; este último expresa lo siguiente: EAP-02 Entrevista Apoyo Psicología; EMA-016, Entrevista Maestra de Apoyo; ETS-04, Entrevista Trabajadora Social; EMF-010, Maestra Educación Física; EML-01, Maestra de Lenguaje. Todos los resaltados son de las autoras.

En el fragmento del discurso de una de las entrevistadas, presentado a continuación, encontramos un componente emocional afectivo, que la lleva a una toma de posición frente al objeto y que produce inquietud, carencia, desencanto:

- ...**estoy convencida**, sin embargo, creo que todavía hay muchos obstáculos, mucha desinformación, a veces como este lado de USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular) **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 [...] pero **aún no sé si como USAER tengamos los elementos** para hacerlo (EMA-016).

La inclusión propone que en la escuela, al igual que en la sociedad, deben convivir todos los niños de una misma zona, sean cual fueren sus características personales, como lo expresan cinco de las seis integrantes de este grupo, para quienes la inclusión:

- Es un modo social que permite un trabajo colaborativo desde política, profesores, programas (flexibilidad al currículo), padres de familia y eliminar 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 tanto el maestro, los padres, la comunidad y los alumnos somos parte de ellos (ETS-04).
- Es una estrategia con la que se pretende poner en práctica los principios de equidad en todos los educandos, sin distinción, para darle a cada uno lo que requiere (EMA-016).

También se percibe en una de las entrevistadas cierta imprecisión en la conceptualización de la inclusión. Esto se puede apreciar cuando se le pregunta: ¿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-010).

Pensar la atención de la diversidad escolar solo para *niños con capacidades diferentes*, como lo expresa (EMF-10), es remitirse a la integración educativa, como sucede en varios países. Es preciso señalar, como lo mencionan Mel Ainscow y Susie Miles (2009), que aunque en muchos países el objeto de estudio todavía es considerado solo para atender a niños con discapaci-

dad en el marco de la educación general, internacionalmente, este concepto se ha ampliado y se asume como reforma que apoya y concibe la diversidad entre todos los alumnos.

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 maestras es cuestión política y todas coinciden en que la inclusión influye en la dinámica escolar, para lo cual hay que habilitar las escuelas.

En las respuestas a la pregunta sobre la implementación de la inclusión, el grupo de colaboradoras coinciden en que esta es necesaria. En este punto concuerda Rosa 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', dado que la "educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social" (Blanco, 2006, p. 4).

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 se encontró que los contenidos 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 este sentido, siguiendo a Mel Ainscow (2002), en el proceso enseñanza y aprendizaje, 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-016).

En el aula, la *maestra colaboradora* "acompaña al profesor de aula regular" (SEP, 2003, p. 90). Sin embargo, es importante aclarar que la inclusión no se resuelve únicamente en el aula ni es el resultado de actuaciones de personas particulares que hacen cosas admirables pero aisladas; es la escuela concebida como un todo la que 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, este debe permear todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir

como una tarea aparte, coordinada por una persona o grupo específico.

A partir de las palabras evocadas del término inductor: inclusión, 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 ubican dentro del campo educativo (60,00%), seguido de los campos axiológico (25,45%), formativo y social (7,27%). Las palabras más mencionadas fueron práctica, aula, alumnos, equidad, diferencias y oportunidades, que se interrelacionan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, en el campo de lo formativo se emitieron 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 TS (ETS-04) 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 última cita se destaca la distancia que guarda, para la entrevistada, lo 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).

La imagen que pudimos delimitar en este grupo muestra sobre todo una construcción más rígida, al generar 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 trabajar en las escuelas para dar a cada quien lo que necesita y la asocia a dificultades en virtud de una falta de capacitación, una carencia de herramientas y soporte adecuado para llevarla a cabo.

La información, su apropiación y sus fuentes

Para tener más datos sobre las fuentes con las cuales los entrevistados han construido su conocimiento con respecto a la inclusión, se indagó en torno a su proceso de formación. Al respecto, encontramos que la opinión de una *maestra colaboradora*, del área de trabajo social sobre el proceso de formación es:

- 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 (ETS-04).

Debido a que este grupo de docentes, como pudo constatarse en su Plan de trabajo, tiene como función institucional "proporcionar apoyos técnicos metodológicos, estrategias pedagógicas a los docentes titulares...", es importante detenerse en el sentir de la entrevistada expresado en el fragmento anterior. Esto porque lograr una educación eficaz y de calidad exige preparación, compromiso del propio sujeto y estar 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:

- Huy, **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... (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, 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 unas la formación procede de la supervisión escolar, mientras que para otros esta 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 [...] permite ser (EAP-02).

Una *maestra colaboradora* del área de Educación física habla de su formación en la inclusión de la diversidad de la siguiente manera:

- 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?... 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).

A pesar de que la función de la *maestra colaboradora* es establecer un 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 inició su formación en la inclusión desde sus estudios de educación superior, 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).

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),⁸ *Conferencia de Salamanca* (2) y el *Temario abierto sobre educación inclusiva* (2). Con respecto a este último texto, se considera la falta de estandarización de este 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 solo 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 en el siguiente enunciado:

- Hay un manual que se nos otorgó pero no recuerdo el nombre (EMF-010); no (ETS-04).

En cuanto a la formación en la inclusión escolar, los datos cuantitativos de que disponemos apuntan a 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 internet.

8 Número de personas que consultaron el documento.

Los testimonios anteriores permiten reflexionar sobre la conveniencia de buscar nuevas formas de capacitación —o formación— que permitan la inclusión de la diversidad escolar, al tomar en consideración la diversidad magisterial, bajo los términos de una educación de calidad. Esta situación podría ser la que está contribuyendo a la confusión en la conceptualización de la inclusión, al sentimiento de carencia y de falta de las entrevistadas.

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 este grupo de maestras 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).

La actitud: desde dónde hablan las *maestras colaboradoras*

A partir del análisis de la información se pudo constatar que las maestras colaboradoras asumieron una actitud positiva con respecto a la inclusión, al considerarse inclusivas, como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

- **Sí.** Porque trato de incluir a todos, no solo 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.** 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... entonces **sí yo me considero una persona que sí está en esa práctica** (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 solo 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).

Con respecto a este testimonio, se puede inferir que la *maestra colaboradora* describe una situación que refiere la vivencia de la desprofesionalización, tal como lo señala Eliseo Guajardo-Ramos:

...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... (2010, p. 2).

Encontramos que aunque la entrevistada se percibe “inclusiva” y a la vez se vive, se siente excluida:

- 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 participantes que se consideran en proceso de ser una maestra inclusiva:

- No, creo que todavía no, creo que estoy en el proceso, todavía yo creo que me faltan (EMA-016).

Ahora bien, el cuestionamiento con respecto a si la entrevistada se considera inclusiva, se relacionó con otra pregunta que indaga sobre lo que las *maestras colaboradoras* sienten al trabajar con la inclusión. 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).

La disposición favorable de las *maestras colaboradoras* ante el objeto de representación, les permite resaltar 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 a partir de 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 y la discriminación** en el desarrollo de las capacidades y de la personalidad del niño influyen de manera bien importante. (...) **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).

Así mismo, constatan y prescriben en torno a la función del maestro y de la familia. Por ejemplo, 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).

En los siguientes testimonios, podemos observar que las entrevistadas 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 [...] (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— no permitiendo este tipo de situaciones o burlarse del compañerito que no puede (EMA-016).

Así mismo, 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 lectoescritura en determinado tiempo **sienten que como maestros también no han hecho bien su trabajo porque así**

también se los hacen sentir, entonces, yo creo [...] 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, apoyándonos en Eliseo Guajardo-Ramos (2010), podemos inferir cierta creencia de incapacidad para actuar en el marco de la inclusión, una incompatibilidad de prácticas profesionales que lleva a reflexionar en la necesidad de despojarse de las prácticas segregadoras, para darles curso a las prácticas inclusivas.

De los testimonios anteriores se percibe que la situación que las *maestras colaboradoras* enfrentan se relaciona con una falta de colaboración entre pares docentes.

La inclusión y sus razones

A partir del análisis de los modos discursivos y de los enunciados emitidos en 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, al hablar de las razones de la educación inclusiva las entrevistadas constatan que:

- **El objetivo de la educación básica es la inclusión de los alumnos** en los trabajos y actividades [...] (EMF-010).
- Porque **pretende que se logren los contenidos, todos los alumnos, respetando el ritmo y estilo de cada uno** (EMA-016).
- Porque los **planes y programas** están planteados pensando en la generalidad de la población (EMA-08).

Así mismo, una de las entrevistadas opina que la educación es inclusiva porque:

- **La educación básica no influye que actualmente [en] 2008 se hable de educación inclusiva, son conceptos que cambian, tecnicismos** para que se dé la equidad, e igualdad resaltando lo actitudinal a través de un trabajo educativo y político (cambios) (EAP-02).

Al preguntarle las razones de llamar inclusiva a la educación, una *maestra colaboradora* pide eliminar la barrera de la incongruencia entre el decir y el hacer:

- **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).

Así mismo, 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 de 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...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).
- 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** (EAL-01).

En los testimonios anteriores, podemos inferir cierto desencanto y desavenencia y recomendamos también la pertinencia de un cambio de actitud.

Las maestras colaboradoras y la práctica

A partir de lo expresado por Denise 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, p. 50), se buscó entender cómo se

traducen, en la práctica, las representaciones sociales de los actores educativos sobre la inclusión.

Al preguntarles con respecto a si existe diversidad escolar, cinco de las actoras consideran que sí. Esta interrogante 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 algunos 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, 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).

Según las *maestras colaboradoras*, la diversidad entre los alumnos en la escuela es innegable. Hay diversidad de actitudes, capacidades, habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Es relevante comprender y aceptar las diferencias que hay entre las personas y entender la diversidad como algo propio de los seres humanos.

Algunas informantes también opinan que no hay diversidad escolar, porque en la cotidianidad de la vida escolar la atención a las necesidades educativas de los niños se ha vuelto rutinaria (tanto por parte del maestro de grupo como del de apoyo) y se llega 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— entras 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 quién sabe dónde quedaron (ETS-04).

Del testimonio anterior se puede inferir una imprecisión en la conceptualización de la diversidad escolar, ya que esta existe independientemente de las formas de atención y apoyo.

Con respecto a lo que se hace y la forma como se actúa ante la diversidad de necesidades educativas en el aula, las *maestras colaboradoras* expresan que fomentan la tolerancia, el respeto y la comunicación. Así mismo 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).
- Tendría que ser el **respeto, la igualdad, la equidad** (EMA-08).
- **Que no rechacen a sus compañeros, que no haya discriminación, igualdad** (EMEF-010).

Las *maestras colaboradoras* consideran que los valores arriba mencionados se llevan a la práctica. En sus respuestas, ellas constatan y se involucran y sus enunciados están acompañados de expresiones de tiempo y espacio, como se puede observar en los ejemplos siguientes:

- **Sí, aunque yo** hago una priorización... **en el caso de psicología me dan como 50 casos porque están confundiendo psicología como la parte clínica,** entonces yo tengo que apoyar a la parte de dar prioridad (EAP-02).
- 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 solo 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).

Elementos como la sensibilización, la capacitación institucional a partir de la práctica y de la realidad también se consideran importantes para lograr la inclusión tal como podemos observar 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 (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... (EAP-02).

De acuerdo con las entrevistadas, entre los elementos que pueden favorecer la coherencia entre lo

que se piensa y lo que se hace con respecto a la inclusión de la diversidad escolar se encuentran la sensibilización y la capacitación.

Consideraciones finales

Al hacer un compendio sobre lo analizado en este artículo, podemos señalar que la representación sobre la inclusión que se pudo detectar en este grupo es que es un proceso necesario que influye en la dinámica escolar, que requiere habilitar las escuelas y un trabajo colaborativo que permita poner en práctica los principios de equidad para evitar la discriminación y la exclusión, y concientizar a la familia de la responsabilidad que le compete. Así mismo, 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 RS de la inclusión de la diversidad escolar sirvió para comprender que el *maestro colaborador* se siente con muchas limitantes, que tiene una percepción de carencia producto de la falta de información y 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, lo cual impide el trabajo conjunto entre ellos y en beneficio de los niños, que son la razón del trabajo educativo.

La RS 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 las fuentes de apropiación del objeto de representación, es decir, el conocimiento que las maestras tienen para comprender, interpretar y en su momento actuar (Moscovici, 1979), dar sentido a esa realidad llamada inclusión de la diversidad escolar y por tanto entender su rutina diaria, son incipientes. Básicamente, se enteran en las Juntas de Consejo Técnico, de manera personal y muchas veces haciendo una búsqueda en solitario. Así mismo, se considera como un proceso complicado que se viene gestando

desde años atrás, para el cual han leído documentos como la *Ley General de Educación*, la *Conferencia de Salamanca* y el *Temario abierto de inclusión*. Así, a partir de la información recabada, se consideró que sus representaciones tienen un origen normativo ya que parten básicamente del discurso oficial.

Otra caracterización de la representación social de la inclusión remite a los problemas que enfrentan las maestras al trabajarla. Su discurso gira en torno a la presión que, a decir de las *maestras colaboradoras*, sienten los docentes inclusivos con respecto a cuestiones administrativas y a la no aceptación del nuevo estilo de trabajo que requiere la atención fuera del salón de clase. Así mismo, perciben la falta de apoyo, por parte de los padres, en la realización de las tareas, lo que les provoca una sensación de sobrecarga. También consideran que en ocasiones las actividades que preparan y planean para participar en el aula, los rebasan porque algunos niños requieren mayor atención y tareas extras.

En el 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, por ejemplo, la adopción del sistema de competencias.

Cabe señalar que las representaciones y las prácticas de los docentes están determinadas por su historia, situación, formación, experiencia y en este contexto se circunscriben dos propuestas consideradas prioritarias por este grupo para que el proceso de inclusión se desarrolle y alcance los propósitos planteados por el Sistema Educativo. Dado que la inclusión es 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, una primera propuesta es que se lleven a cabo cambios en las políticas, las normativas y los sistemas educativos que promuevan el uso de un solo lenguaje, en la misma línea de entendimiento, para eliminar así el doble discurso que mantiene la división entre la escuela regular y la especial. La segunda se refiere a la formación psicopedagógica de los docentes; al respecto, se sugiere propiciar el reconocimiento de la heterogeneidad y dar una respuesta de calidad a la diversidad de los alumnos.

Para finalizar, queremos sugerir algunas líneas posibles de continuación de este trabajo. Por ejemplo, tomando en consideración la política pública que “favorece la articulación en el diseño y desarrollo del currículo para la formación de los alumnos de preescolar, primaria y secundaria” (SEP, 2011, p. 8), sería recomendable realizar investigaciones, en un mayor número de escuelas, que permitan comparar este mismo procedi-

miento en los diferentes niveles educativos (preescolar-primaria-secundaria), incluyendo —en esta oportunidad— a padres de familia y tutores. También sería conveniente llevar a cabo estudios que indaguen sobre las representaciones sociales que han construido los docentes acerca de las competencias desarrolladas, a fin de garantizar a la heterogénea población de educación básica, el acceso en las escuelas regulares, en el marco de la inclusión educativa.

Sobre las autoras

Felicita Garnique-Castro es investigadora y maestra de apoyo en educación especial.

Silvia Gutiérrez-Vidrio es profesora e investigadora, Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México. Doctora en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Líneas de investigación: el análisis del discurso y el estudio de las representaciones sociales; en ambas cuenta con numerosas publicaciones.

Referencias

- Ainscow, M. (2001a). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Disponible en: <http://cursoestatalxetapa.files.wordpress.com/2011/04/antologia-parte-3.pdf>
- Ainscow, M. (2001b). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Ainscow, M. & Miles, S. (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*, 161-170. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, ICE-Horsori.
- Banchs, M. (1999). *Representaciones sociales, memoria social e identidad de género*. Ponencia presentada en la Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela, UCV, Caracas. Disponible en: http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/maria_banchs/representaciones_sociales_memoria_identidad.pdf, <http://webs.uvigo.es/pmayobre>
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur Représentations Sociales*, en *Peer Reviewed*, 9, 3.1-3.15. Disponible en: http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Blanco, R. (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*, 4 (3), 1-15. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, julio, 174-177. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/docentes_desarrollo_escuelas_inclusivas_blanco.pdf
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Madrid: Península.
- Gujardo-Ramos, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, RINACE*, 4 (1), 105-126. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art5.pdf>
- Gutiérrez, S. (2003). Las representaciones sociales del campo de la comunicación. *Anuario de Investigación de la Comunicación, Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, CONEICC*, 105-132.
- Gutiérrez, S. (2007). Las representaciones sociales de los jóvenes universitarios sobre la comunicación. *Revista Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 19, 93-122. Disponible en: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=5&tipo=ARTICULO&id=4264&archivo=7-258-4264bqp.pdf&titulo=Las%20representaciones%20sociales%20de%20los%20j%EF%BF%BDvenes%20universitarios%20sobre%20la%20comunicaci%EF%BF%BDn
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2009). Análisis de las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. *Memorias de la V Jornada Internacional e III Conferência Brasileira sobre Representações Sociais*, Brasilia. Disponible en: http://www.vjirs.com.br/completos/VJIRS_0030_0177.PDF
- Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Serge Moscovici. *Psicología Social, II Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales*, 469-494. Madrid: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En Denise Jodelet y Alfredo Guerrero (coords.). *Develando la cultura: Estudios en representaciones sociales*, 7-30. México: Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3 (5). Dispo-

- nible en: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/jODELEt.html>
- Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Taurus.
- Lindqvist, B. (1994). Información sobre Educación Inclusiva, El. *United Nations Rapporteur, UN Rapporteur*. Disponible en: <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>
- México (1993). *Ley General de Educación*. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge.htm>, <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Madrid: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva: Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile: UNESCO. Disponible en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8301&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2003). *Lineamientos Técnico Pedagógicos de los Servicios de Educación Especial*. México: SEP. Disponible en: http://comunidad.ripei.org/index.php?option=com_remository&Itemid=63&func=startdown&id=6
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2009). *Modelos de atención educativa de los servicios de Educación Especial en el Distrito Federal*. México.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. México: SEP. Disponible en: http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/plan_estudios.pdf
- Stainback, S. & Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stainback, S.; Stainback, W. & Jackson, H. J. (2004). Hacia las aulas inclusivas. En Susan Stainback & William Stainback (eds.). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, 21-35. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. *PREAL, Programa de Promoción para la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 31, 1-40 http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1 (julio), 38-51.