

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 291**

ÁREA DE POSGRADO

Educación inclusiva y diversidad. Un estudio sobre las percepciones construidas por los docentes en torno al tratamiento de la diversidad del alumnado en el marco de la implementación del modelo educativo 2017. El caso de la escuela primaria “Venustiano Carranza” del municipio de Xaloztoc.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**MAESTRO EN EDUCACIÓN
CAMPO EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**PRESENTA:
CHRISTIAN MENDIETA CARRO**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. MIGUEL ÁNGEL NETZAHUALCÓYOTL NETZAHUAL**

San Pablo Apetatitlán, Tlax., marzo 2022

TITULACIÓN

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

Apetatitlán, Tlax., a 18 de enero 2022.

**C. NADIA ORTÍZ ROMERO
PRESENTE.**

En mi calidad de presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo Intitulado: **“Alternativa para fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de 3° grado de primaria de la Escuela Felipe Santiago Xicohtencatl del municipio de Xicohtzinco, Tlaxcala”** Opción Proyecto de Innovación Docente de la Licenciatura en Educación Plan´94 y a solicitud de su asesor Mtra. Lucila Elba Duran Aguilar manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.



**U. S. E. T.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 291
TLAXCALA**

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**MTRO. VÍCTOR REYES CUAUTLE
SECRETARIO DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN
DE LA UNIDAD UPN 291 TLAXCALA**

“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO UNO: MARCO CONTEXTUAL Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA SOBRE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN	
1.1 Conceptualización de la inclusión desde la educación.....	5
1.1.1 Perspectiva internacional acerca del fenómeno inclusivo.....	5
1.1.2 Política sobre inclusión en México.....	13
1.2 Las regulaciones de la escuela inclusiva aplicadas a los profesores.....	19
1.2.1 Los protocolos vigentes y las regulaciones de la escuela desde una perspectiva de inclusión.....	19
1.2.2 Parámetros que rigen la función docente en torno a la inclusión	23
1.2.3 La transición hacia un nuevo modelo educativo: La nueva escuela mexicana	25
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	30
PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	
Preguntas.....	31
Objetivo general.....	31
Objetivos específicos.....	31
CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO PARA COMPRENDER EL FENÓMENO DE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA, DESDE UNA MIRADA CONSTRUCCIONISTA	
2.1 Los fundamentos del Construccinismo Social.....	32
2.1.1 Construcción social de la realidad.....	32
2.1.2 Los procesos de construcción de la vida cotidiana.....	39
2.1.3 El papel del lenguaje en la construcción del mundo de la vida cotidiana.....	46
2.2 Los procesos de interacción y la construcción de la percepción.....	52
2.2.1 La interpretación y los procesos de construcción de significados.....	52
2.2.2 La naturaleza simbólica del conocimiento y la percepción.....	58
CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO	
3.1 La naturaleza de la investigación cualitativa.....	62
3.2 Estrategia de investigación.....	68
3.2.1 Método.....	68

3.2.2 Técnicas.....	73
3.2.3 Instrumentos.....	77
3.2.4 Acceso al campo.....	79
3.2.5 Selección de informantes.....	83
3.2.6 Descripción o caracterización del objeto empírico.....	86
3.3 Estrategia de análisis.....	88
3.3.1 Tratamiento de la información.....	88
3.3.2 Análisis de los datos.....	89
3.3.3 Codificación.....	92
3.3.4 Construcción de categorías.....	94
3.3.5 Síntesis y agrupamiento de los datos.....	96
3.3.6 La elaboración del informe de resultados.....	97

CAPÍTULO CUATRO: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Descripción de la trayectoria de los docentes en el marco de la inclusión.....	99
4.2 La concepción sobre ser docente, retos y posturas frente al proceso educativo.....	103
4.3 Percepciones docentes sobre inclusión construidas con base en la experiencia.....	106
4.4 Las experiencias docentes y acciones que ponen en práctica para tratar la diversidad en pro del logro de la inclusión.....	113
4.5 El reconocimiento de los contextos escolares como escenarios complejos que influyen en su perspectiva práctica de la inclusión...	119
4.6 Los procesos de capacitación para fortalecer el abordaje de la inclusión.....	124
4.7 Otras problemáticas que los docentes reconocen para avanzar hacia la inclusión.....	128
4.8 Propuestas para el logro del enfoque de inclusión.....	133
CONCLUSIONES.....	137
BIBLIOGRAFÍA.....	142

INTRODUCCIÓN

La educación es un tema complejo puesto que refiere a uno de los principales procesos por los que el ser humano ha generado y transmitido conocimiento a lo largo de la historia. A través de los años esta práctica se ha visto envuelta en un constante proceso de transformación derivado, entre otras cosas, de las exigencias de la sociedad en la que se desarrolla y del refinamiento de las acciones que se implementan.

En este sentido, el contexto en el que la educación actual se desenvuelve se caracteriza por enfrentar grandes problemáticas sociales como la desigualdad económica, los actos de discriminación social o la falta de oportunidades de acceso a la educación. En respuesta, distintos sistemas alrededor del mundo han buscado adoptar principios como la equidad y la inclusión para desarrollar sus prácticas educativas y contribuir así a la erradicación de dichos problemas.

En específico el principio de inclusión ha cobrado relevancia en los últimos años y dentro del ámbito educativo refiere a un enfoque que permite reflexionar acerca de las diferentes características del alumnado y formular en correspondencia acciones que ofrezcan a todos, las mismas oportunidades de aprendizaje. En México, las autoridades gubernamentales han propuesto distintas acciones para que el sistema educativo transite a la construcción de escuelas con este referente, por ejemplo, cambios a los artículos constitucionales, la implementación de modelos educativos basados en una perspectiva incluyente o la creación de organismos que regulen la acción de los actores educativos. Dentro de estas propuestas se percibe el interés por que distintos sectores de la población se involucren, entre ellos padres de familia, supervisores y directivos, sin embargo, una figura a la que se le atribuye una considerable carga de responsabilidad en el cumplimiento de estos propósitos, es la del docente.

En torno a los profesores se han diseñado e implementado distintas medidas que van desde orientaciones pedagógicas hasta la creación de un perfil con rasgos

que todos deben poseer. En cada uno de estos referentes el denominador común es establecer que el profesional de la educación, al estar al frente del proceso de enseñanza, debe ser un promotor de la cultura de inclusión, a través del desarrollo de prácticas que atiendan el amplio espectro de características que presentan sus alumnos.

Este tipo de consideraciones aparecen cada vez con más frecuencia en los planteamientos teórico-metodológicos que rigen la función de los docentes, sin embargo, en este punto surgen algunos cuestionamientos respecto a lo que estos actores perciben del enfoque en el que se pretende basar su práctica y que comienzan desde el conocer qué saben sobre inclusión, si reconocen este principio en documentos como el modelo educativo y si utilizan esos referentes en su práctica diaria. Precisamente de incógnitas como estas es que surge el interés por realizar este proyecto de investigación en el que se busca conocer en primera instancia, las percepciones que los docentes han construido acerca de inclusión y posteriormente analizar la manera en que éstas dan forma a los actos que llevan a cabo.

Este estudio se considera pertinente al abordar la perspectiva de una figura fundamental en el desarrollo de la educación como lo es el docente, en un momento en el que la ideología inclusiva parece entrar en auge pues a pesar de que el país se enfrenta a un proceso de transición de modelos educativos, el enfoque inclusivo parece predominar dentro del fundamento de cada propuesta. Por otra parte, se considera innovador pues en el momento de su realización no se identifican investigaciones con propósitos similares, en este sentido es posible apreciar que los proyectos que abordan el tema se orientan principalmente a la conceptualización del término y al análisis de su implementación en sistemas educativos de diferentes países.

Partiendo de estas orientaciones y en un contexto donde se aprecia necesario conocer un fenómeno como la inclusión desde la vivencia de los principales involucrados, se desarrolla el siguiente trabajo de investigación el cual se estructuró en cuatro capítulos que a continuación se describen.

En el capítulo uno se abordan las principales construcciones respecto al tema inclusión, en estas se recupera la perspectiva de diferentes autores acerca de lo que significa el término, las implicaciones prácticas que conlleva como principio orientador y los elementos que son necesarios para la construcción de escuelas inclusivas. En la redacción de este apartado se retomaron las aportaciones de distintos autores y distintos organismos internacionales, esto dio pauta a respaldar una explicación más completa pues se abordan tanto miradas personales respaldadas por una investigación como declaraciones producto de complejos procesos del tratamiento del tema. Un elemento a no perder de vista es el análisis que se realiza a los modelos educativos pues en ellos se establece la visión que como sociedad se tiene del desarrollo educativo.

En el capítulo dos se realiza una revisión de las orientaciones teóricas del construccionismo, percepción que permite ubicar a los docentes como agentes sociales antes que, como profesionales de la educación. Este análisis partió de una revisión histórica a fin de entender los orígenes del enfoque y clarificar la intención con la que se busca incorporarlo al proyecto. Este referente se reforzó con las aportaciones del interaccionismo simbólico, perspectiva que sienta las bases de la construcción de significados.

Una vez determinadas las categorías conceptuales y teóricas en que se enmarca el proyecto, en el capítulo 3 se plasmaron los fundamentos metodológicos que permitieron el desarrollo práctico de este estudio. En base a este apartado se sustenta el carácter cualitativo que posee y se establece como guía el método de estudio de caso. Esta determinación dio pauta a elegir y caracterizar el objeto de la investigación el cual se compone de 5 docentes del nivel primaria, pertenecientes a la escuela Venustiano Carranza, ubicada en el municipio de Xaloztoc, Tlax. Para la recuperación de la narrativa de estos docentes se aplicaron entrevistas y en el tratamiento de los datos se contemplaron acciones como el análisis de los datos, la codificación, la construcción de categorías, y la síntesis.

En el capítulo cuatro se plasman los resultados obtenidos de la implementación del proyecto, este apartado contiene hallazgos relevantes en

materia de percepciones sobre inclusión fundamentadas en un marco construccionista y vinculado a los referentes del modelo educativo que se encuentra vigente en el país (El modelo Educativo para la Educación Obligatoria, 2017).

Finalmente, se desarrolló el apartado de conclusiones, el cual forma parte de los elementos centrales de esta investigación y al que razonablemente podríamos atribuir mayor importancia puesto que presenta las premisas fundamentales en torno a la percepción de los docentes en materia de inclusión. Cada premisa es resultado de un complejo proceso de análisis y fue formulada de manera en que permita dar voz a un sector del cual se espera grandes contribuciones para el mejoramiento de la vida en sociedad.

CAPÍTULO UNO: MARCO CONTEXTUAL Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA SOBRE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

1.1 Conceptualización de la inclusión desde la educación

1.1.1 Perspectiva internacional acerca del fenómeno inclusivo

Actualmente el ámbito social se ve fuertemente afectado por diferentes problemáticas que derivan de factores como el aspecto económico, el político y el cultural, problemáticas que impactan tanto a nivel internacional como en contextos específicos tales como el mexicano. Algunos efectos de dichas condiciones son el aumento de desigualdad de oportunidades, altos niveles de exclusión, baja tolerancia a la diversidad cultural o rezago en distintas categorías del desarrollo humano.

Uno de los ámbitos que principalmente se ven afectados por esta serie de impactos político-económicos y culturales es el educativo, un sector mediante el cual se busca formar individuos que puedan operar de manera productiva y resolver parte de los problemas que afecten a la población. En este sentido Blanco (2008) menciona que los sistemas educativos tienen la obligación de responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que, dentro del esquema de la integración, la capacidad de proveer oportunidades de aprendizaje efectivas es realmente limitada.

Para atender esta realidad se han venido proponiendo una serie de políticas y recomendaciones por parte de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros, orientados a lograr mayor cobertura en el ámbito educativo, cuidando la calidad de la educación. Estos organismos vislumbran en la educación un camino mediante el cual es posible atender parte de la problemática social que refiere a la exclusión y la falta de oportunidades de acceso a una mejor calidad de vida, sin embargo, consideran que dentro del ámbito educativo es

necesario lograr aspectos como la equidad o la inclusión para así coadyuvar a una mejora de la sociedad en general.

En este contexto la inclusión ha sido un tema que ha entrado en auge y a pesar de que no es un tema nuevo, pues lleva décadas buscando consolidarse como uno de los pilares fundamentales de la educación; en los últimos años parece tener un despunte que se ve reflejado en las numerosas investigaciones y publicaciones del tema, además la influencia del enfoque se percibe en diferentes sistemas educativos a nivel mundial, en este sentido la Universidad Internacional de Valencia (2018) menciona que a pesar de que existe una tendencia a la inclusión escolar y a la consecución de una escuela para todos, que sea capaz de satisfacer adecuadamente las necesidades educativas colectivas e individuales de los alumnos, aún hace falta mucho camino que recorrer.

Para comenzar a hablar de educación inclusiva y comprender mejor su postura actual, es necesario remontarnos al establecimiento de los derechos humanos fundamentales, los cuales se vieron plasmados en la declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que dentro del ámbito educativo establece que “Todos tienen derecho a la educación”, y ésta deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario. Bajo esta premisa, algunos países desprenden una serie de objetivos que buscaban expandir la cobertura de sus sistemas educativos. Los países europeos, por ejemplo, durante la década de los 50 comienzan a emprender políticas de lucha contra el analfabetismo y durante los años 60-70 toman gran fuerza los movimientos populares que reivindican una sociedad más justa donde prime la integración social, lo que origina una serie de cambios políticos y sociales de gran calado (UIV, 2018).

Precisamente durante la década de los 70 se registra un evento que tendría especial impacto en las orientaciones inclusivas. En 1978 en un informe elaborado por la Comisión Británica sobre Educación Especial presidida por Mary Warnock, se afirma que no existen niños o niñas “ineducables”, y que las necesidades educativas eran inherentes a todo ser humano, independientemente de su etnia, cultura, religión, o condición física o psíquica (Martínez, 2016). Estos esfuerzos darían paso

a grandes avances en décadas posteriores, por ejemplo, a través de documentos como la Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos publicada en 1990, se establecen objetivos como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad y a la concentración de la atención en el aprendizaje; con esto se pretendía atender problemáticas derivadas de las insuficiencias de los sistemas educativos y favorecer el creciente reconocimiento de la educación básica para el progreso social mediante una educación en donde no se discrimine ni excluya a ningún sector de la población.

En este marco del favorecimiento a la educación, donde se promueve activamente la adaptación de sistemas educativos a las necesidades educativas de su alumnado, es que comienza a hablarse de educación inclusiva, término que durante el decenio de los 90 comienza a conceptualizarse como los esfuerzos por lograr que tanto niños, niñas, adolescentes y también adultos hagan efectivos su derecho a la educación, a la participación y a la igualdad de oportunidades, dando énfasis a quienes enfrentan situaciones de vulnerabilidad o discriminación (Carro, 1996; citado en Castillo, 2015).

Una propuesta formal sobre inclusión se genera en el informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI en donde se propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades para todos los individuos de una misma comunidad, en este sentido la educación inclusiva se percibe como aquel tipo de educación en el que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellas que presentan discapacidad (UNICEF-UNESCO, 1996; citado en Down España, 2013)

Para finales de los 90 la perspectiva sobre educación inclusiva se mantiene firme en la búsqueda de la atención de todo el alumnado, sin embargo se aprecia un poco más enfocada al proceso educativo y a los principales actores inmersos en dicho proceso, pues se concibe como la provisión a los alumnos, incluyendo a aquellos con dificultades, de clases generalmente apropiadas, brindando los apoyos necesarios para el alumno y el profesor, que le permitan asegurar el éxito del

alumnado en los aspectos académicos, conductuales y sociales (Lipsky y Gartner, 1999; citado en Dueñas, 2010).

Entrado el nuevo milenio la inclusión comienza a orientarse bajo el enfoque de la diversidad, la cual se percibe como una variable positiva y enriquecedora del grupo que crea sus propias relaciones dentro de un entrono multidimensional (Serra, 2000; citado en Dueñas, 2010). Bajo este enfoque encontramos perspectivas como la de Blanco (2008) quien establece que inclusión significa acoger a la diversidad; buscar el beneficio de todos los educandos, así como ofrecer acceso igualitario a la educación o desarrollar modalidades de atención para ciertas categorías de niños, con especial cuidado de no excluirlos.

En la actualidad el interés por este tema ha generado múltiples intentos por definir a la inclusión, sin embargo, esto provoca que las distintas posturas formen debates sobre las consideraciones semánticas del término, en Murillo (2017) se menciona que, para ciertos países, se considera la inclusión educativa como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. Sin embargo, considera que el término educación inclusiva tiene un mayor alcance que involucra y apoya la diversidad entre los alumnos.

Aún ante la falta de un consenso general que defina a la inclusión, podemos delimitar este término bajo la premisa de una modalidad educativa en la que se privilegie principalmente la atención a la diversidad del alumnado, en este sentido se comparte la perspectiva de la UNESCO (2008: 8) en la que se establece que:

Ésta puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación.

En esta definición se identifica que el propósito general de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje.

Si bien es cierto que no es posible definir de una sola manera a la inclusión, el acercamiento a las características de las escuelas y aulas inclusivas nos permitirá contextualizar el enfoque actual que se tiene sobre la misma. En este sentido Dueñas (2010: 363) incorporando resultados obtenidos en proyectos de carácter inclusivo señala las siguientes características de las escuelas bajo este enfoque:

a) Planteamientos educativos amplios:

Dentro de un marco de educación para todos que permita responder a la diversidad de los alumnos y consolide una verdadera igualdad de oportunidades, la educación inclusiva parte de la filosofía de que todos los alumnos son educandos inmersos en un sistema educativo que debe brindarles lo necesario para que puedan aprender.

b) Énfasis en el sentido de comunidad y pertenencia:

Una escuela inclusiva se vislumbra como una comunidad en donde todos sus miembros a través de la participación y la colaboración se apoyan para satisfacer las necesidades individuales.

c) Servicios basados más en la necesidad que en el emplazamiento y los apoyos en el aula ordinaria:

Las aulas inclusivas tienden a facilitar la interacción de dos maneras, la primera entre los individuos donde encontramos el caso de profesores y alumnos, y la segunda entre grupos de colaboración como grupos inter-profesionales o grupos de enseñanza en equipo, en ambas el estudiante es reconocido como un individuo con potencialidades y necesidades y no como un miembro de una categoría.

d) Principio de proporciones naturales:

Bajo este principio no hay clases especiales, pues cada estudiante asiste a la escuela de su entorno, lo que asegura que cada escuela y

clase tenga una proporción de la población escolar con y sin discapacidades similar a la existente en la comunidad social en la que se ubica.

- e) Enseñanza adaptada al alumno y estrategias instructivas reforzadas:
En las escuelas inclusivas los recursos y apoyos se destinan para que los alumnos alcancen los objetivos educativos adecuados a sus necesidades, y no predefinidos por la norma, beneficiándose del currículum común a través de adaptaciones curriculares. Para ello requiere un amplio grupo de estrategias instructivas que permitan a los estudiantes formarse en el reconocimiento de las diferencias en cuanto a la inteligencia, estilo de aprendizaje, potencialidades y limitaciones.
- f) Evolución no discriminatoria
Es necesario desarrollar actividades con adaptaciones que permita a los estudiantes con discapacidades incorporarse en su totalidad a las actividades de la escuela, esto mediante modificaciones a los instrumentos y procedimientos de enseñanza.

Por otro lado, Parra (2011) sin hacer alusión directa a las características de una escuela inclusiva, reconoce los siguientes tres aspectos con los que inherentemente cuenta esta modalidad educativa:

1. Tiene una justificación social, puesto que a través de las escuelas inclusivas se pueden cambiar las actitudes frente a las diferencias y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora.
2. Las instituciones inclusivas son entidades educativas regulares capaces de “educar” a todos los estudiantes de su comunidad, con total respeto a las condiciones particulares, sean éstas físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.
3. La educación inclusiva debe ser “proactiva” en la identificación de barreras que algunos grupos encuentran al intentar acceder a oportunidades educativas.

Es importante resaltar que, aunque muy difícilmente encontraremos un consenso sobre un término o determinadas características sobre un fenómeno en el área social, en cuanto a educación inclusiva autores como Parra (2011) y Dueñas (2010) coinciden en la perspectiva de que en las escuelas inclusivas se busca ofrecer a cada estudiante un camino diseñado de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje, a través del cual se pretende que éste logre alcanzar los objetivos educativos propuestos para su nivel. Todo esto se logrará si se hacen efectivos los esfuerzos por la no discriminación, por la colaboración, la participación y la aplicación de estrategias derivadas de adecuaciones curriculares que respondan a la diversidad con la que cuenta cada institución y en donde no se deje a nadie fuera.

Como se ha abordado en este capítulo la educación inclusiva tiene sus precedentes en el ámbito europeo durante mediados del siglo XX, en donde comienza a gestarse un movimiento más de tipo social que educativo, pero con fuertes repercusiones en este último. Este movimiento derivó en la reestructuración de los principios bajo los cuales se rige la educación, implementando el enfoque de una educación para todos en el que se consideran aspectos como la diversidad, la igualdad de oportunidades y las necesidades particulares de los estudiantes.

En la actualidad el tema de la educación inclusiva, si bien sigue siendo un tema de interés en el contexto europeo, ha sido uno de los que ocupan con mayor frecuencia las agendas de política educativa en Latinoamérica, en estas se destaca la importancia de lograr una educación pertinente, inclusiva e intercultural. A pesar de la adopción de estos propósitos, mediante una revisión de sus avances y políticas establecidas, podemos observar que sólo algunos países orientan, norman y regulan las condiciones que deben regir en los centros de formación docente para garantizar criterios de calidad que permitan la consolidación de dicha educación (OREALC/UNESCO, 2008; citado en Payá, 2010).

Ante un escenario en donde los países latinoamericanos se aprecian aún con carentes políticas que garanticen la inclusión en las escuelas, muchos comienzan a desplegar esfuerzos para generar las condiciones necesarias para su avance, por ejemplo, la implementación de nuevos diseños curriculares, la creación de

departamentos que faciliten la inclusión o la ejecución de programas inclusivos, sin embargo, en la mayoría de ocasiones este tipo de esfuerzos se caracterizan por ser aislados lo cual no genera acciones conjuntas o globales. Esta situación refleja lo que el catedrático de la Universidad de Manchester, Mel Ainscow concluye respecto a la inclusión, en donde refiere que el avance en la ejecución de la orientación inclusiva dista mucho de ser sencillo, y el progreso es aún escaso en la mayor parte de los países. Además de que no se debe asumir como hecho la aceptación total de la filosofía de la inclusión (Ainscow, 2005; citado en Payá 2010:136). Ante tal incertidumbre, Ainscow propone al menos cuatro elementos a tener presentes para redefinir y orientar las políticas educativas desde la perspectiva inclusiva:

1. Considerar que la inclusión es un proceso continuo e interminable que se centra en la búsqueda de formas más adecuadas para responder a la diversidad.
2. Partir de la idea de que la educación inclusiva se centra en la identificación y eliminación de barreras de aprendizaje, esto permite estimular la creatividad en el diseño de políticas inclusivas.
3. Vincular a la inclusión con asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. La asistencia como el lugar en el que aprenden, la participación como la calidad de la experiencia de los alumnos y el rendimiento como los resultados escolares a lo largo de un ciclo escolar.
4. Reconocer que la inclusión presta atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo, sin embargo, se rige bajo el principio de educación para todos.

Estos fundamentos, a pesar de no estar diseñados para su implementación en un contexto en específico, aportan principios con los cuales los diferentes países de Latinoamérica pueden llegar al objetivo de ser considerados como inclusivos. Algunos esfuerzos al respecto se vislumbran en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) celebrada en Ginebra en 2008 la cual se orientó a debatir sobre el futuro de la educación inclusiva. En la misma se presentaron

diversos informes sobre el tratamiento que recibía este tipo de educación en diferentes países latinoamericanos los cuales se consideraron a partir de criterios como, marco normativo y legal, políticas nacionales, enfoque de educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, estrategias de enseñanza y aprendizaje y el diseño curricular, así como los problemas y desafíos principales a los que cada uno de ellos hacían frente.

A partir del análisis de los informes presentados, el especialista de programa UNESCO-OIE, Massimo Amadio, emite un informe que presenta las claves principales que los distintos países reconocen respecto a la inclusión, en este se identifica que los esfuerzos derivan principalmente de los ámbitos político y pedagógico. Así mismo expone que la política educativa se enfrenta al reto de ofrecer una educación de calidad para todos que situó a la educación como una estrategia prioritaria para contribuir a generar una sociedad progresivamente más justa y democrática, así como favorecer la integración e inclusión de todos los sectores sociales (Amadio, 2009; citado en Payá, 2010). Haciendo alusión directa a las políticas públicas refiere que, aquellas diseñadas para la educación inclusiva deben ser transversales e ir junto a otras políticas sociales como de cultura, salud, etc. Finalmente resalta que será necesario la participación tanto de la sociedad civil como de la comunidad educativa para el logro de los objetivos y enfatiza en que la legislación habrá de basarse en una perspectiva de los derechos humanos, y el financiamiento e inversión ha de estar garantizado. Estos referentes nos permiten reconocer que se ha dado apertura a la realización de eventos importantes como conferencias, congresos y talleres acerca de esta modalidad en la región. Sin embargo, específicamente en el caso de México hasta hace pocos años no se percibían avances importantes en la materia.

1.1.2 Política sobre inclusión en México

Es hasta finales de la primera década del 2000 cuando comienzan a reconocerse los esfuerzos realizados en México sobre educación inclusiva, prueba de ello la encontramos en la Conferencia Internacional de Inclusión educativa para las personas con discapacidad celebrada en 2009 en la ciudad de Lima, Perú. En la

misma, expertos internacionales reconocieron los avances respecto a la educación inclusiva en Brasil, Costa Rica, México, Argentina y Perú siempre vinculándola con el tratamiento de personas con discapacidad intelectual, sensorial, auditiva, visual, autismo, talento y superdotación. Más adelante Payá (2010) reconoce que una de las principales acciones que México ha desarrollado en torno a este tema se da en el compromiso generado por la Secretaría de educación Pública, de atender de manera prioritaria los derechos humanos indígenas en el aula.

A pesar estas iniciativas, existen datos estadísticos que apuntan a que el país no ha logrado consolidar los principios inclusivos. Al respecto Juárez et al. (2010: 54) a partir del análisis de censos de población, planes y programas educativos, etc., resaltan los siguientes datos que reflejan la carencia de un sistema que garantice el acceso a una educación de calidad para todos, apuntando que:

- En México 2 147 000 niños y jóvenes entre cinco y 15 años no asistían a la escuela, a pesar de los avances en la cobertura de educación básica.
- 1 104 645 menores estaban inscritos en alguna escuela del sistema regular, pero poco más de la población indígena de quince años o más no tiene estudios completos de primaria.
- La población rural de marginación extrema alberga 989 mil niños de 0 a 14 años, los cuales tienen en promedio menos de cinco años de escolaridad.
- El sistema educativo de educación básica presenta fuertes carencias, ya que el 40% de las escuelas son multigrado, lo que influye en la calidad deficiente de la educación de los alumnos, por la carencia de maestros y la falta de preparación adecuada de quienes los atienden.
- En el sexenio 2000-2006 fue poca la atención que se le brindó a la educación inclusiva, pues el gobierno se limitó a recomendar a los profesores poner atención a las diferencias sociales y culturales de niños y niñas, así como respetar el ritmo y las necesidades de

aprendizaje particulares de cada uno, sin embargo, no brinda elementos de cómo consolidar un sistema educativo inclusivo.

Estos datos a pesar de remontarnos a información que cuenta con casi dos décadas de existencia, nos permiten vislumbrar el avance que se ha tenido en torno a la generación de políticas inclusivas en México, dejando claro que, los esfuerzos realizados por la administración de diferentes presidentes no han logrado consolidar escuelas inclusivas en este país. Datos más recientes colocan a México fuera de los países de éxito en cuestión de educación inclusiva, en estudios como UNICEF (2016) se demuestra que en el país existen aún 4.1 millones de niños fuera de las escuelas, excluidos del sistema educativo, y cerca de 640 mil niños están en riesgo de abandonarlas por razones como discapacidad, residencia en ámbitos rurales, origen indígena, trabajo infantil, hogares de bajo nivel de ingreso, entre otros.

La transición hacia una educación inclusiva en México se vislumbra entonces como una problemática que impacta de manera significativa en distintos ámbitos del desarrollo educativo. Esta problemática plantea que en México existe una incapacidad de atender y dar cobertura a las necesidades particulares de los alumnos, bajo el enfoque de la diversidad, en donde los estudiantes que residen en regiones con bajos niveles de desarrollo social y/o altos niveles de marginación son los sectores más vulnerables. En este sentido encontramos que los esfuerzos del gobierno se han orientado de manera general hacia la generación de algunos programas compensatorios como becas a estudiantes, recursos para infraestructura, capacitación docente y estímulos para su arraigo, apoyos de supervisión y un programa especial de educación para niños con necesidades educativas especiales (Juárez et al., 2010). Un ejemplo de este tipo de acciones lo encontramos en la implementación de programas como el ejecutado en el estado de Chiapas, México denominado “Todos a la escuela” el cual a grandes rasgos buscaba cumplir tres objetivos. El primero es que ninguna niña y ningún niño en Chiapas este fuera de la escuela; el segundo es lograr una educación básica de calidad y finalmente que todas las escuelas cuenten con suficiente infraestructura,

materiales y capacitación de sus docentes para un ambiente favorable para la educación (Rodríguez, 2008).

Con acciones como estas se buscaba lograr que todos los alumnos tengan garantía de recibir educación, sin embargo, aún se perciben como esfuerzos aislados o enmarcados en un nivel regional. Este enfoque comenzó a ganar terreno en la escena nacional a principios de la segunda década del 2000. En documentos como el glosario de términos sobre discapacidad, generado por la Comisión de Política Gubernamental de México en Materia de Derechos Humanos (2012: 13) comienzan a generarse algunos planteamientos de inclusión, específicamente bajo el término de “educación inclusiva”. Este glosario nos brinda una completa definición del término al considerarla como:

Aquella que garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas.

Por su parte el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2013) retoma el concepto establecido por el comité de los Derechos Del Niño en donde se define a la educación inclusiva como un conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, haciendo justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje, y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos.

A través de este par de ejemplos se pretende mostrar que en el contexto nacional mexicano comenzaron a adoptarse posturas sobre la educación inclusiva mediante las publicaciones de organismos que atienden a sectores vulnerables de la sociedad. Este tipo de trabajos generados tanto por parte de organismos gubernamentales, como de asociaciones civiles sientan los precedentes de movimientos de mayor envergadura que se plantean como principal objetivo el logro

de una educación como la que plantean los principios del marco inclusivo. Un ejemplo claro de este tipo de acciones es la implementación de la Reforma Educativa en México en el año 2013, un esfuerzo en el que la inclusión pasó a formar parte de los pilares en los cuales buscaba sustentarse la tarea educativa.

Esta reforma tiene su origen en el llamado “pacto por México”, proyecto que de acuerdo con la Secretaría de Relaciones Exteriores es un acuerdo político, económico y social para impulsar el crecimiento, construir una sociedad de derechos, eliminar prácticas clientelares y disminuir la pobreza y la desigualdad social. Dentro del ámbito educativo este proyecto político planteaba al menos tres objetivos: aumentar la calidad de la educación básica, aumentar la matrícula y mejorar la calidad en un nivel medio superior y superior, y recuperar la rectoría del estado del sistema educativo nacional.

Finalmente esta iniciativa de reforma, específicamente en lo que refiere a educación, desembocó en la implementación de un Nuevo Modelo Educativo dado a conocer durante el año de 2016 y ejecutado a partir del ciclo escolar 2018-2019, que entre otros propósitos tenía, el de buscar el reconocimiento de la diversidad de contextos y modalidades en que se desarrollan las comunidades educativas, así como sus implicaciones; tal es el caso de las escuelas rurales, comunitarias, multigrado, y la situación educativa particular de jornaleros agrícolas y niñas, niños y jóvenes migrantes. Desde este tipo de planteamientos comienzan a vislumbrarse algunas orientaciones que se consideran parte de la inclusión, sin embargo, de manera más directa, el documento titulado Modelo Educativo Para la Educación Obligatoria (SEP, 2017:205), retomando los conceptos de la declaración de Incheon de la UNESCO, consideran que:

La educación inclusiva sustenta y favorece la conformación de la equidad, justicia, igualdad e interdependencia que asegura una mejor calidad de vida para todos, sin discriminación de ningún tipo; y de una sociedad que reconozca y acepte la diversidad como fundamento para la convivencia social, y que garantice la dignidad del individuo, sus derechos, autodeterminación, contribución a la vida comunitaria, y pleno acceso a los bienes sociales.

Estos fundamentos, si bien es cierto favorecen la implementación de un enfoque educativo basado en el principio de la atención a la diversidad y son congruentes con los planteamientos realizados en el plano internacional, se necesitan analizar en sus múltiples dimensiones a fin de comprender los avances y problemáticas a las que han hecho frente.

A grandes rasgos en el Modelo Educativo publicado por la SEP (2017: 27) se reconocen al menos tres ámbitos en los cuales se pretende intervenir a fin de lograr el establecimiento de escuelas inclusivas, los cuales son:

1. La autonomía curricular en la educación básica: que busca atender las necesidades e intereses educativos específicos de cada estudiante.
2. La plena participación de los estudiantes: en donde se hace especial énfasis en aquellos alumnos con características específicas como casos de discapacidad o aptitudes sobresalientes en el sistema de educación regular y en beneficio de toda la comunidad educativa.
3. La preparación de los docentes: en donde se reconoce la importancia de brindar las herramientas necesarias para trabajar bajo el enfoque de la educación inclusiva.

Al analizar el avance que se ha tenido dentro de estos ámbitos, actualmente no se cuenta con los resultados esperados. Autores como Gil Antón (2018) argumentan que la Reforma Educativa no tuvo el objetivo de una transformación educativa y lo que ha provocado ha dañado la educación pública, a sus actores, procesos y estructuras; y si bien no aborda directamente el tema de la inclusión, proporciona algunos datos útiles para ubicar la realidad que vive este fenómeno. En torno a los estudiantes menciona que la cantidad de ciudadanos mayores de 15 años y menores de 64 que no tuvieron acceso a la educación establecida como obligatoria en su momento, es enorme: en número redondos, 5 millones no saben leer ni escribir; 10 millones no terminaron la primaria y otros 16 interrumpieron sus estudios antes de concluir la secundaria. Aunado a estas cifras se halló que cada año más de un millón de alumnos, desde preescolar hasta posgrado, abandonan la escuela.

Esto equivale a que, en promedio, un poco más de 2,700 estudiantes dejen las aulas al día, o 114 por hora (Gil Antón, 2018).

En lo que refiere a los docentes la transición a la que se vio sometido el sistema educativo mexicano al pasar de un modelo educativo a otro, puso en relevancia su papel. En torno a esta figura fueron planteadas diversas medidas tales como la aplicación de evaluaciones, la capacitación respecto a las formas de ejecución del modelo y el establecimiento de parámetros e indicadores que rijan los principios de su actuar profesional. Todo ello a fin de asegurar que, mediante el trabajo del docente, se garantizara la calidad educativa, sin embargo, contrario a este objetivo, Gil Antón (2018) considera que la Reforma provocó un ambiente de inseguridad e inestabilidad que se advirtió como contraria a la eficacia y a la actualización que se esperaba por parte del magisterio.

Finalmente, el ámbito en el que menos se ha estudiado el avance es el que enmarca el planteamiento curricular, el cual, desde la perspectiva del modelo educativo señala que tanto los planes y programas, los objetivos de aprendizaje, las prácticas y los métodos educativos, los materiales y los ambientes escolares, tienen que obedecer a la lógica de la equidad y la inclusión.

De esta forma el ambiente en el que se desarrolla hoy en día el tema de la inclusión en México se percibe lleno de obstáculos e inconsistencias, principalmente en cuanto al escenario de trabajo para los docentes, quienes a pesar de no contar con un marco de referencia claro acerca de la forma en que deberían diseñar sus acciones pedagógicas, deben hacer frente a la gran diversidad del alumnado y trabajar en pro de conseguir el establecimiento de escuelas inclusivas.

1.2 Las regulaciones de la escuela inclusiva aplicadas a los profesores.

1.2.1 Los protocolos vigentes y las regulaciones de la escuela desde una perspectiva de inclusión.

Diversos han sido los esfuerzos a nivel internacional por lograr que los diferentes países del mundo consoliden sistemas educativos inclusivos. En este sentido,

distintos organismos internacionales generan movimientos que desembocan en declaraciones y acuerdos a ser implementados por las distintas naciones para garantizar el derecho a la educación.

Los ejemplos más representativos de este tipo de movimientos son los realizados por UNESCO, ejemplo de ello es la declaración de Jomtien (1990) en la que ha grandes rasgos se pretendía conseguir una educación de calidad a niños, jóvenes y adultos, o la declaración de Dakar (2000) en la que se dieron a conocer los resultados de las evaluaciones respecto al avance obtenido a partir de los acuerdos planteados en Jomtien y en la que se declaró que el núcleo de la educación para todos, es el trabajo realizado en el mapa nacional. Estas declaraciones, de Jomtien y Dakar, buscaban cumplir con objetivos que hoy en día resultarían muy limitados, por ello en el año 2015 se efectúa la declaración de Incheon publicada por la misma UNESCO en donde el objetivo de la educación para todos es renovado estableciéndolo como afianzar una educación inclusiva, de calidad y equidad, así como promover el aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida. De esta forma la connotación de educación inclusiva toma impulso viéndose reforzado por la multiplicidad de investigaciones que comenzaron a gestarse en torno a este fenómeno.

En México podemos encontrar diferentes fundamentos legales que sustentan el establecimiento una educación inclusiva. En primer lugar, encontramos lo formulado en el artículo 1° de la Constitución mexicana, el cual marca que está prohibida toda discriminación, incluyendo, entre otras, aquella motivada por las discapacidades. En el mismo sentido de erradicar la actitud discriminatoria, encontramos que en la ley general de educación en su artículo 41° (con modificaciones en los años 2000, 2009 y 2011) establece que aquellos alumnos con discapacidad, transitoria o definitiva, así como aquellos con aptitudes sobresalientes deberán ser atendidos en las escuelas de educación regular (Congreso de la Unión, 2016; citado en Sevilla et al. 2017).

También, la ley general para la inclusión de las personas con discapacidad (Congreso de la Unión, 2015; citado en Sevilla et al. 2017:86) establece que:

La educación tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de la Educación, la formación para la vida independiente y la atención de necesidades educativas, que les permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, la deserción, rezago o discriminación.

Como podemos apreciar, en México, la perspectiva de educación inclusiva ha estado fuertemente vinculada con el enfoque de integración y rechazo a lo discriminatorio, perdiendo de vista la diversidad que puede presentarse en las aulas, diversidad que de acuerdo con Sevilla et al. (2017) no solamente hace referencia a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, sino a ritmos y estilos de enseñanza de los profesores, así como los contextos culturales y económicos en los que se da dicho proceso.

Para dar respuesta a esta diversidad, la Ley General de Educación en su artículo 2° (Congreso de la Unión, 2013; citado en Sevilla et al., 2017: 86) señala que:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Lo anterior es acorde con la transición de un enfoque de la inclusión vinculado a la atención de alumnos con discapacidad a un enfoque de la educación inclusiva ligado a la atención de la diversidad, perspectiva que se desarrolló a nivel internacional y que orientó establecimiento de distintas normativas en países como México. Otra iniciativa generada en torno a esta idea, se vislumbra en la reforma a la educación básica que se implementó en 2004, en esta se señala como propósito principal la mejora en la calidad de la educación y el fortalecimiento de la equidad en la prestación del servicio educativo, lo que significa que todos los alumnos tengan la oportunidad de acceso al sistema educativo. (Congreso de la Unión, 2013; citado en Sevilla et al., 2017).

De manera específica el enfoque de la inclusión como atención a la diversidad en México, lo podemos ver fundamentado desde el artículo 3°, que es el apartado

dedicado a la educación, en este podemos identificar que en un párrafo adicionado mediante decreto público el 26 de febrero de 2012, la educación adquiere el propósito de contribuir a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad y los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, religión, de grupos, de sexos o de individuos. Este artículo además de establecer el aspecto legal de la educación así como los fundamentos entre los que encontramos laicidad, obligatoriedad y gratuidad, también hace referencia directa al fenómeno de la inclusión, mencionando que a través de la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que se buscará garantizar un sistema de calidad y para ello la ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual regirá sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión.

A pesar de que el término inclusión solo es mencionado superficialmente, el contexto en el que se plantea, permite entender que en México se adopta una postura de aceptación a la diversidad y que esta busca concretarse de manera legal. Por ello se han realizado múltiples modificaciones al contenido de los artículos 3° y 73°, que tienen como principal objetivo garantizar el desarrollo de entornos que minimicen o disminuyan la pobreza y cualquier otra condición que se erija como barrera para el aprendizaje y la participación; y de construir políticas y líneas de acción para el cumplimiento del derecho a aprender (Morga, 2017).

En resumen, a pesar de que en el país no se cuenta con una normativa específica que rijan los términos en los que se encuadra la perspectiva inclusiva, si retoma fundamentos legales, tanto de la carta magna como de regulaciones educativas para dar sustento a su implementación práctica que, como veremos más adelante, se centra principalmente en las acciones que los docentes deben realizar para lograr el cometido de inclusión.

1. 2. 2. Parámetros que rigen la función docente en torno a la inclusión

Derivado de las modificaciones que se realizaron a los artículos 3° y 73° en el año 2013 a la constitución política de México, diferentes procesos que formaban parte del aspecto laboral de los docentes cambiaron.

Entre los principales cambios encontramos el establecimiento de nuevos mecanismos para el ingreso y la permanencia de los docentes, la creación de un “Instituto Nacional de Evaluación Educativa” (INEE) o la implementación de un “Servicio Profesional Docente” (SPD), este último organismo resalta pues la Secretaría de Educación Pública (2019) lo define como un conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente. Para que esta idea pudiera materializarse se formularon dos elementos clave, por un lado un organismo capaz de llevar a cabo los planteamientos en acciones, denominado Coordinación Nacional de Servicio profesional docente (CNSPD), y por otro lado las disposiciones normativas publicadas a través de la ley general del servicio profesional docente dada a conocer en el año 2013 que por objeto tiene regular el SPD en la educación básica y media superior, establecer los perfiles, parámetro e indicadores del SPD, regular los derechos y obligaciones derivados del SPD y asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el SPD.

Este tipo de cambios a la vida laboral de los docentes repercutió de manera significativa en distintos ámbitos, en primer lugar, a aquellos de tipo administrativo a los que tiene que hacer frente pues las condiciones para ingresar o permanecer de manera formal en el sistema público educativo se vieron modificadas. En segunda instancia a los relacionados a su desempeño profesional como responsable de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Considerando que la esencia del trabajo docente gira en torno al proceso educativo y dado que es el escenario en el que se desarrolla el fenómeno de inclusión, es necesario profundizar en las disposiciones legales que el gobierno

propone para que mediante el trabajo de estos actores se logre el cumplimiento de los objetivos educativos contemporáneos planteados en el modelo educativo vigente el cual como se ha mencionado antes buscan entre otros propósitos consolidar los principios de equidad e inclusión.

En el documento titulado “Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes” publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se establecen distintos planteamientos que basados en la evaluación a la que se someterán distintas figuras educativas, presenta las características que se busca que posea un docente idóneo. Dichas características se organizan mediante las siguientes cinco dimensiones (SEP, 2018: 12):

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Con estos planteamientos se busca formar un perfil único que caracterice al magisterio mexicano y adentrándonos en los parámetros e indicadores que complementan la descripción de dicho perfil podemos percatarnos de que el enfoque inclusivo no ha sido descuidado pues al menos en las dimensiones 2 y 4 se aprecian formulaciones para que los docentes se dirijan en pro de la inclusión.

En la dimensión 2 encontramos el parámetro 2.4 el cual establece que el docente determina acciones para la creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el aula y en la escuela y mediante el indicador 2.4.1 considera que este mismo

debe distinguir acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorezcan el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión. Para la dimensión 4 que refiere a las responsabilidades legales y éticas del docente, en su indicador 4.2 marca que un docente determina acciones para establecer un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y con confianza para aprender y esto lo logrará, de acuerdo con el indicador 4.2.5, identificando acciones para favorecer la inclusión y la equidad, evitando la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela.

Estas disposiciones nos permiten reconocer que en la actualidad en México se han generado distintos esfuerzos por lograr que los docentes adopten una actitud favorable hacia el enfoque inclusivo y que al respecto se formulan algunas medidas que estos actores deben tener presente al desempeñar su función como dirigentes del proceso de enseñanza, pues la puesta en práctica de este tipo de actitudes y responsabilidades permitirán un impacto favorable no solo dentro del ámbito educativo sino de la sociedad en general.

1.2.3 La transición hacia un nuevo modelo educativo: La nueva escuela mexicana

Previamente se han analizado una serie de factores que han permitido que la educación inclusiva encuentre un lugar de consolidación entre los pilares que rigen la educación en México, entre ellos la formulación de leyes, la adopción de recomendaciones por parte de organismos internacionales y la creación de sistemas y normas para conducir la labor profesional de los docentes.

Sin embargo, un hecho al que se le ha dado prioridad para lograr una educación que satisfaga los intereses de la sociedad mexicana, ha sido la construcción de un modelo educativo pertinente a las exigencias de la población estudiantil. Un ejemplo de esta situación la observamos en las acciones que se llevaron a cabo durante el año 2019, periodo en el que México enfrentó un cambio de gobierno, y al entrar la nueva administración pública propuso cambiar el modelo conocido como “Modelo

Educativo Para la Educación Obligatoria” presentado en el año 2017, por el modelo de la “Nueva Escuela Mexicana” (NEM) que, si bien aún se encuentra en construcción y consolidación, ya ha arrojado las primeras acciones que impactan en la educación.

El portal UniónJalisco.mx (2019) reconoce que la NEM es un modelo educativo que promueve el humanismo social en la comunidad escolar para contribuir a la formación de ciudadanos críticos, empáticos, responsables, respetuosos, participativos y comprometidos con la comunidad y con el medioambiente. Al respecto afirman que las primeras acciones que se buscan implementar con este modelo son:

- Ubicar a las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) al centro del quehacer de la escuela.
- No dejar a nadie atrás y a nadie fuera del máximo logro de aprendizajes. Equidad, inclusión y excelencia en nuestra escuela.
- Vivir la honestidad, generosidad, empatía, colaboración, libertad y confianza en los planteles escolares. Fortalecer la educación cívica en todos los grados.
- Fortalecer la convivencia familiar, a fin de que las madres y padres participen activa y positivamente en la formación integral de nuestros estudiantes.
- Promover el arte y la actividad física como herramientas potentes para el desarrollo emocional, físico e intelectual de los estudiantes.
- Impulsar la educación plurilingüe e intercultural.

En agosto del año 2019 la Subsecretaría de Educación Media Superior publicó el documento titulado “La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, mediante el cual se exponen los ejes rectores de esta propuesta educativa.

En primer lugar, explica algunos propósitos del modelo educativo, entre los que resalta:

- La búsqueda de una educación atendida para toda la vida.

- Que se establezca como centro la formación integral de niños, niñas y jóvenes.
- Promover un aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo.
- Al concluir los estudios ofrecer actualización, profesionalización y certificación en competencias.
- Integrar a la comunidad
- Priorizar la atención de poblaciones en desventaja con la finalidad de brindar los mismos estándares.

Por otra parte, el documento contiene los principios y las orientaciones que sustentan la creación de la NEM, los cuales podemos ver en la siguiente tabla.

Principios que fundamentan la NEM	Orientaciones pedagógicas de la NEM
<ul style="list-style-type: none"> • Fomento de la identidad en México. • Responsabilidad ciudadana. • La honestidad como comportamiento fundamental para el cumplimiento de la responsabilidad social. • Participación en la transformación de la sociedad. • Respeto de la dignidad humana. • Promoción de la interculturalidad. • Promoción de la cultura de la paz. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión escolar participativa y democrática. 2. La práctica educativa en el día a día. <ol style="list-style-type: none"> a) Diagnóstico del grupo. b) Organización de los contenidos. c) Selección de estrategias metodológicas. d) Evaluación

Fuente: elaboración propia.

Estos elementos a pesar de representar indicios de la forma en que los actores educativos deben aterrizar la propuesta pedagógica, no son suficientes para descifrar el rol que se le atribuye a cada uno, por ello el documento de principios y orientaciones establece de manera clara algunas de las acciones que en específico le corresponde realizar al profesor para trabajar con este enfoque. Al respecto señala que los docentes deben esforzarse por transitar a formas de enseñanza activa que se centren en la construcción de trayectorias formativas. Así mismo considera que deben estar comprometidos con el desarrollo educativo de sus estudiantes, a los cuales debe acompañar continuamente en sus trayectos formativos para favorecer aprendizajes, humanísticos, tecnológicos, científicos, artísticos, biológicos y pluriculturales.

Finalmente, respecto al tema de inclusión, el archivo referido expone que los alumnos deben desenvolverse en un ambiente escolar incluyente de todo tipo de personas, sin importar clase, género, etnicidad, lengua o discapacidad, en donde se diseñen e implementen acciones para contrarrestar prácticas que producen estereotipos, prejuicios y distracciones.

Si bien en México, aún no es posible hablar del establecimiento de un modelo educativo único, debido a que en la actualidad se aprecia un momento de transición y de cambios entre los diferentes niveles y procesos que conforman a la educación, podemos visualizar algunas acciones que demuestran que uno de los objetivos principales en materia educativa en el país, es darle vida a un modelo que contemple a la diversidad de los estudiantes como un elemento que enriquezca el trabajo para el logro de una educación inclusiva.

A manera de balance general, concluiremos que actualmente no existe un significado universal admitido del término inclusión, desde un marco educativo, sin embargo, no hay que perder de vista que en la formación de sus bases se reconoce la influencia de condiciones sociales como las económicas, étnicas o religiosas y de algunas personales como las físicas y las psicológicas y que tiene que ver con el nivel de oportunidades de aprendizaje que un sistema educativo es capaz de

brindarle a los educandos de su sociedad, considerando que el marco en que se suscribe la educación se ve fuertemente determinado por estas condiciones y la diversidad con que las presenta cada individuo. Para el contexto mexicano observamos que ha sido un tema con una fuerte tradición en el tratamiento de alumnos con discapacidad, sin embargo, en el transcurso del tiempo se han adoptado perspectivas como la consideración de sus condiciones económicas, sociales y culturales y de elementos propios del aprendizaje como ritmos y estilos, esto ha desencadenado una serie de modificaciones a la realidad educativa donde uno de los principales objetivos es garantizar que todos, sin la objeción por sus características, puedan tener acceso a una educación de calidad. En este sentido una de las figuras que se han visto principalmente afectadas por la adopción de este enfoque son los docentes a quienes se le destinaron diversas acciones con el objetivo de lograr que se moldeen en un marco en el que predominan enfoques como la equidad o la inclusión.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La transición hacia una educación inclusiva en México se vislumbra como una problemática que impacta de manera significativa en distintos ámbitos del desarrollo educativo. Esta problemática plantea que en México no hay capacidad de atender y dar cobertura a los alumnos que presentan situaciones de vulnerabilidad o marginación.

Ante esta situación, la búsqueda de una educación orientada bajo el principio de inclusión ha visto la luz a través del modelo educativo que implementó en el ciclo escolar 2018-2019, modelo deslindado como una de las acciones primordiales de la reforma constitucional en materia educativa aplicada en el 2013, y que establece en su apartado cinco: Inclusión y equidad, que el sistema educativo en su conjunto debe eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes así mismo debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades.

Dentro de la propuesta devenida de los representantes del gobierno en materia educativa parece necesario abordar la realidad existente entre el diseño de un modelo educativo que responda a las necesidades de inclusión y la implementación que este tendrá por parte de los actores educativos, en específico de los docentes pues siempre se le señala a este como pieza fundamental para que el sistema educativo consolide los principios básicos. Esta investigación permitirá conocer la percepción que los docentes tienen sobre la educación inclusiva en relación con su propia experiencia en el aula, caracterizada por la diversidad del alumnado y en un contexto de transición de políticas educativas.

PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Preguntas

¿Cuáles son las percepciones que los docentes de la escuela primaria “Venustiano Carranza” expresan sobre educación inclusiva que les permite atender a la diversidad del alumnado?

¿De qué manera lo establecido en el modelo educativo 2017 respecto al principio de inclusión ha influenciado la práctica profesional de los docentes?

Objetivo general

Conocer las percepciones construidas por los docentes respecto de los procesos a través de los cuales implementan acciones para convertir a la escuela en una entidad con perspectiva inclusiva vinculada a los principios establecidos en el modelo educativo 2017.

Objetivos específicos

Recuperar los principales elementos de la formación y trayectoria de los docentes que les permite tomar una postura frente a la educación actual.

Analizar las perspectivas que los docentes han construido en torno a lo que para ellos significa atender a la diversidad con un enfoque inclusivo.

Identificar las barreras que los docentes perciben en el logro de una educación inclusiva basado en su práctica.

Conocer las propuestas que los docentes expresan para el logro de la inclusión en los centros escolares.

CAPÍTULO DOS: MARCO TEÓRICO PARA COMPRENDER EL FENÓMENO DE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA, DESDE UNA MIRADA CONSTRUCCIONISTA.

2.1 Los fundamentos del Construccinismo Social.

2.1.1 Construcción social de la realidad.

Las ciencias sociales, a lo largo de su proceso de consolidación como un área de investigación científica, han atravesado etapas que caracterizan la forma de percibir al objeto de estudio, la forma en que se percibe la construcción de conocimiento, o la elección de una u otra metodología para fundamentar dicho conocimiento. Actualmente estas etapas han dado paso a la formación de un proceso complejo, en el que una de las tareas más importantes del investigador, consiste en determinar la corriente teórica que pueda brindar sustento en el desarrollo de sus investigaciones, en este sentido encontramos tendencias que dentro del área social se han consolidado como una base para fundamentar dichos trabajos, por ejemplo el estructuralismo, el conductismo, el funcionalismo o el darwinismo social, pero entre todas ellas una corriente que ha tenido un importante auge en las últimas décadas ha sido el llamado “construccinismo social”, término que es importante esclarecer a fin de brindar fundamentos que permitan sustentar la construcción de conocimiento mediante una investigación basada en sus principios.

Sin ser el propósito fundamental de este trabajo, la revisión histórica del término construccinismo social, es necesario identificar algunas acotaciones conceptuales que en el desarrollo cronológico de esta perspectiva se han generado, a fin de entender la forma en la que actualmente se percibe. López (2013) a través de un minucioso rastreo histórico nos ofrece distintos argumentos mediante los cuales podemos aproximarnos a los orígenes del construccinismo social, algunos de los más importantes son:

- El impacto en los cimientos filosóficos de las ciencias sociales por la llamada “postmodernidad” vista como un periodo histórico caracterizado por una actitud crítica hacia la verdad, la objetividad y la razón.
- El reconocimiento de los trabajos del filósofo E. Kant como fundamento de lo que más adelante se conocería como construccionismo, pues dividió el objeto de nuestro conocimiento en noúmeno y fenómeno, sugiriendo que no podemos conocer la verdadera y última naturaleza del fenómeno, sino que solo su manifestación en nuestra conciencia, lo cual, en cierto sentido, significa que nuestra realidad es una construcción mental determinada por categorías trascendentales.
- Los fundamentos encontrados en trabajos de autores como Giambattista Vico, George Kelly y Von Glasersfeld que definían a la naturaleza de la realidad como una construcción, es decir, como productos de la acción humana.
- Las bases que generó el constructivismo social que tiene sus principales fuentes en los trabajos de Vygotsky y Bruner, donde se indica que la mente construye la realidad a través de su relación con el mundo.

Dicho lo anterior, el construccionismo social se presenta como un enfoque que ha sido el resultado de un refinado tratamiento de principios constructivistas, los cuales, parten de la idea de que la realidad es una construcción humana, y si bien forman en esencia la base del construccionismo, estos principios se han modificado para dar paso a nuevos fundamentos y nuevas formas de ver la realidad. Por ello, para comenzar a hablar de construccionismo es necesario comprender sus precedentes los cuales, como se mencionó, podemos ubicar en el llamado constructivismo, un enfoque que se caracteriza por ser multidimensional en el que las distintas perspectivas transitan por un continuo que va desde el subjetivismo absoluto hasta el relativismo social, posturas que logran incluso distinguirse como dos polos de lo que se denomina “continuo constructivista” (López, 2013). Estos polos, cabe mencionar, no surgieron de manera paralela sino más bien se desarrollaron de manera cronológica comenzando por una visión subjetivista que desembocaría en la percepción relativista social.

Ya ubicados en el polo relativista, encontramos la presencia de términos como “construccionismo sociológico”, que de acuerdo con López (2013) es la percepción que indica que las formas que toma el conocimiento de la realidad y del yo están determinadas por la influencia que ejercen las estructuras sociales e ideológicas sobre la forma de pensar de los sujetos. Dentro de los trabajos más importantes que defienden esta idea encontramos el construccionismo social de Kenneth Gergen, el cual se posiciona como una expresión relativista del constructivismo, dado que indica que el conocimiento es una “construcción social”, que es reproducida por medio de operaciones lingüísticas cotidianas en el seno de discursos previos al sujeto (López, 2013). Para comprender a profundidad esta idea podemos partir de los inicios del trabajo de Gergen quien logra distinguir al menos dos tradiciones clásicas en torno a las formas de entender la naturaleza del conocimiento en el siglo XX, mismas tradiciones que pone en duda ya que las considera como sistemas de creencias, profundamente problemáticas en términos de sus compromisos epistemológicos e ideológicos y ante las cuales presenta una nueva forma de concebir la realidad.

En primer lugar, Gergen (2007) reconoce la existencia de una tradición exogénica, la cual expone que el conocimiento se obtiene cuando los estados internos del individuo reflejan o representan de manera precisa (o sirven como espejo de) los estados existentes del mundo exterior, según esta perspectiva, para el exogenista el mundo es primeramente dado, y la mente opera mejor cuando lo refleja de manera precisa.

En contraparte, el mismo autor hace alusión a la tradición endógena como aquella en la que se pone principal énfasis en los poderes de la razón individual para analizar la generación del conocimiento, en este marco Gergen (2007) menciona que el pensador endogénico tiende a ver el mundo mental como algo evidente por sí mismo, y plantea preguntas sobre el modo en que opera la mente, para funcionar adecuadamente en la naturaleza.

Respecto a ambas perspectivas Gergen considera que ninguna ha logrado resolver la pregunta fundamental de la epistemología: ¿De qué manera adquiere la

mente el conocimiento de un mundo externo a ella?, y una de las razones de esto la encuentra en el dualismo del que ambas tradiciones parten en el que la existencia de un mundo externo (realidad material) se contrapone a la existencia de un mundo psicológico (cognitivo, subjetivo, simbólico) lo que en cierta medida provocó que cada enfoque derivara de las fallas de su modelo opuesto. Bajo esta perspectiva el problema del conocimiento, como una relación entre la mente y el mundo, no puede resolverse, debido a que está mal concebido desde el principio, pues el comenzar con una distinción entre lo que está afuera y adentro de la mente del individuo, crea un problema insoluble para determinar la manera en que la mente registra de forma precisa al mundo (Rorty, 1979; citado en Gergen, 2007).

Al considerar que ambas concepciones han perdido por completo su vigencia, Gergen (2007) se centra en el análisis de algunos movimientos que proponen analizar la generación de conocimiento con base en las relaciones que se dan entre los individuos, al respecto menciona que muchas críticas posfundacionales se han centrado en devolver a la cultura aquello que se ha declarado natural, es decir, reemplazar el supuesto de la verdad verificada mediante la naturaleza por la verdad creada en comunidad. En este sentido la percepción del conocimiento cambia de ser un producto de las mentes individuales al de las relaciones comunitarias en el que el sitio de la generación del conocimiento es el proceso continuo de la acción entre las personas.

De esta forma comienza a moldearse un conjunto de ideas en el que la base común es ver al conocimiento como el resultado de la interacción entre los seres humanos, al respecto Gergen (2007) argumenta que una manera útil de plantear las cosas es decir que un actor nunca llega hasta el significado, excepto a través de las acciones complementarias del otro. Con estas ideas Gergen describe lo que denominamos construccionismo social del cual refiere, es un aliado cercano a los trabajos del constructivismo pues en ambos se pone especial atención tanto a los procesos cognitivos como al entorno social, sin embargo, considera que la principal diferencia entre construccionismo y constructivismo es que este último sigue atado a la visión dualista, en la que el principal cuestionamiento es acerca de cómo la

realidad externa y la interna se conectan, esto lleva frecuentemente a los construccionistas a hacer de los procesos mentales, su objeto principal de investigación. Por el contrario, los escritos socioconstruccionistas se centrarán en el discurso, el diálogo, la coordinación, la construcción conjunta de significado, el posicionamiento discursivo, y similares (Bruffe, 1993; Walkerdine, 1997; Wortham, 1994; citados en Gergen 2007).

De esta forma podemos observar que existe una compleja relación entre el análisis del lenguaje y la conformación de los ideales socio construccionistas, de hecho, Gergen (2005) parte de diferentes críticas que se le han hecho al uso tradicional del lenguaje para plantear las bases del movimiento construccionista. En este sentido identifica al menos tres tipos de crítica que representan un poderoso desafío al enfoque tradicional del lenguaje como portador de verdad. En primer lugar, reconoce la existencia de una crítica ideológica, en la que se asegura que los enunciados de verdad se originan en compromisos ideológicos, pues desde esta perspectiva no es el mundo como es lo que guía la descripción y la explicación sino el autointerés del individuo involucrado. En un segundo plano identifica una crítica literaria, la cual elimina “el objeto” como fundamento del lenguaje y lo reemplaza no por la ideología sino por el texto. Finalmente, concibe una crítica social desde la que se ofrece una concepción contraste del lenguaje pues no son los contornos del mundo, ni la ideología subyacente o la historia textual los que dan forma a nuestras concepciones de la verdad y de lo bueno. Más bien, es el proceso social.

Estos enfoques críticos difieren respecto a la forma en la que el lenguaje permite desarrollar la comprensión de la realidad, lo que provoca ciertas tensiones entre ellos, esto a su vez genera un estadio crítico que abre el debate respecto a la perspectiva bajo la cual se debería abordar la realidad, sin embargo, Gergen (2005) considera que este estadio debe dar paso a un estadio transformativo, de la deconstrucción a la reconstrucción. Bajo la perspectiva de Gergen es la tercera de estas formas de crítica, la social, la que ofrece el camino más prometedor hacia una ciencia reconstruida, pues considera que las palabras son activas en la medida en que son empleadas por personas en relación y en la medida en que se les dé poder

en el intercambio humano. El análisis de lenguaje es en este sentido, una exploración de las formas sociales.

Este cambio transformacional al que Gergen (2005) refiere bajo un abordaje desde lo social sienta las bases del movimiento construccionista, el cual se ubica en un contexto de cambio y de refinamiento de los principios establecidos por la orientación constructivista del conocimiento, el cual se ve sumamente enriquecido por los trabajos en el área social y por la búsqueda de fundamentos sólidos en investigación.

Bajo esta premisa Gergen (2005: 161-168) considera los siguientes supuestos centrales a la concepción construccionista social del conocimiento:

- Los términos mediante los cuales describimos el mundo y a nosotros mismos no están dictados por los objetos hipotéticos de tales descripciones. Para comprender este supuesto hay que considerar que no existe una teoría de correspondencia del lenguaje mediante la cual las proposiciones generales puedan derivarse de la observación. Esto lleva a los construccionistas a concluir que no hay nada que exija ninguna forma particular de sonido, marcas o movimientos usado por las personas en actos de representación o comunicación.

- Al no existir un elemento que posea forma particular de referirlo, los términos y formas mediante los cuales obtenemos la comprensión del mundo y de nosotros mismos se atribuyen a lo que podemos nombrar como artefactos sociales, que son productos de intercambios histórica y culturalmente situados entre las personas. Así, el construccionismo concibe que las descripciones y explicaciones no están controladas por el mundo tal como es, ni son el resultado de estructuras dentro del individuo, más bien son el resultado de relaciones cooperativas, es decir el resultado no de acción y reacción, sino de acción conjunta (Shotter, 1984; citado en Gergen, 2005).

- La medida en la cual una descripción dada del mundo o de nosotros mismos se mantienen a través del tiempo no depende de la validez empírica de la

descripción, sino del proceso social. Esto significa que las descripciones del mundo pueden ser mantenidas, dado que es dentro de las comunidades que puede verificarse o falsarse una proposición mediante un consenso sobre la naturaleza de las cosas.

- Como el lenguaje es un subproducto de la interacción, su principal significado se deriva del modo en que está inmerso dentro de patrones de relación. Para comprender este proceso partiremos de la concepción de que las palabras, y por ende las proposiciones, no derivan su sentido de la relación con un mundo de referentes y que el campo de comprensión se construye dentro de un marco social. Con ello podemos establecer que el construccionismo social es compatible con la concepción del significado como un derivado del uso social, según esta visión las palabras adquieren su significado en la medida en que las personas las utilizan para realizar actividades de su vida cotidiana, es decir en su contexto social (Wittgenstein, 1963; citado en Gergen, 2005)

- Apreciar las formas existentes de discurso es evaluar patrones de vida cultural; cada evaluación da voz a un enclave cultural dado, y compartir apreciaciones facilita la integración del todo. Bajo este supuesto se indica que, en la medida en que las palabras y acciones son consideradas como fiables, es posible evaluar lo que denominamos la “validez empírica” de una aseveración, sin embargo, esta evaluación es esencialmente, no reflexiva.

El análisis de los puntos anteriores, a los que Gergen (2005) considera como supuestos para una ciencia construccionista social, nos arrojan indicios acerca de la forma en que esta perspectiva aborda la realidad. En un principio comienza por explicar que no existe nada que exija una forma única de ser representado con un sonido, marca o movimiento específico lo cual refleja la separación de Gergen de la idea que privilegia lo externo a los individuos (lo que considera la tradición exógena). Por otra parte, se aparta de la tradición endógena al establecer que las descripciones y las explicaciones no son el resultado de estructuras dentro del individuo. Por ello propone que los términos y formas mediante los cuales obtenemos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos

sociales. Esto significa que es posible acceder a la realidad de los sujetos a través del análisis de su interacción con el medio que lo rodea, en donde el uso del lenguaje nos servirá para conocer su mundo interno y la forma en la que responde a su vida cotidiana.

López (2013: 13) proporciona información acerca de los supuestos que Gergen adoptó para fundamentar su perspectiva y al respecto comenta:

El propio Gergen lo reconoce, es el trabajo de Berger y Luckmann el que presenta la influencia más importante en su trabajo. Estos autores indican que nuestra realidad cotidiana es socialmente construida mediante la objetivación de patrones sociales que son construidos y negociados en el seno de nuestras prácticas sociales diarias. El principal medio de objetivación de estos patrones serán las operaciones lingüísticas cotidianas que se dan en cada comunidad social. Por lo tanto, la realidad es construida como un proceso histórico dentro de las interacciones sociales permitidas por el lenguaje.

Esta definición nos proporciona conceptos que será necesario esclarecer para comprender en su totalidad la perspectiva construccionista social de Gergen, entre ellos encontramos el concepto de vida cotidiana, un escenario retomado de las ideas de Berger y Luckmann en el que se da la interacción de los individuos, así mismo será relevante analizar el rol que el lenguaje ha adoptado bajo este enfoque, que como mencionamos previamente, es el resultado de situaciones sociales y de rituales de intercambio.

2.1.2 Los procesos de construcción de la vida cotidiana.

Dentro del análisis sociológico los investigadores consideran la realidad de los sujetos como su objeto de investigación y bajo el enfoque construccionista esta realidad se construye en base a la interacción social, sin embargo, esta interacción sólo es posible gracias una serie de procesos interpretativos generados en cada individuo. La realidad que vive cada sujeto será pues, el medio idóneo para acercarnos a una comprensión de la realidad social en que nos encontramos inmersos y de los fenómenos que nos afectan, sin embargo, para entender esta concepción, debemos esclarecer a que realidad nos referimos.

La postura a la que se pretende hacer alusión con el término “realidad” se sitúa desde la vivencia personal de cada individuo, autores como Berger y Luckmann (2003) consideran esta realidad como “el mundo de la vida cotidiana”, un mundo originado en los pensamientos y en las acciones de los sujetos de la sociedad, mismos elementos que lo sustentan como real. La importancia de profundizar en el concepto de vida cotidiana como mencionan Schutz y Luckmann (2001) radica en que solo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes y solo en él podemos actuar junto con ellos.

Al abordar de manera específica el concepto de “vida cotidiana” podemos reconocer que distintos autores vinculan directamente este término con el de realidad, por ejemplo, para Berger y Luckmann (2003) la vida cotidiana se define como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene significado subjetivo de un mundo coherente. En el caso de Schutz y Luckmann (2001) el mundo de la vida cotidiana es un concepto que podemos entender como la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Finalmente, una visión diferente la encontramos en Heller (1967) quien concibe a la vida cotidiana como el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social. Esta forma de plantear la vida cotidiana a pesar de que no empata con las primeras aproximaciones que nos ofrecen Berger, Luckmann o Schutz nos da apertura a considerarlas como complementarias pues permite vislumbrar que la realidad se ve determinada por un carácter social en el que la interacción de las personas da forma a los significados del mundo en el que puede intervenir e interactuar.

Si bien en este punto los conceptos de vida cotidiana y realidad se han tratado como elementos similares e incluso pareciera que se trata de sinónimos, es importante clarificar que ambos conceptos no significan lo mismo, en cambio podríamos ubicar a la vida cotidiana como un estrato de la realidad. En este sentido Berger y Luckmann (2003) distinguen la existencia de múltiples realidades entre las que identifican a la vida cotidiana como la realidad por excelencia dado que es el

escenario que se organiza en el “aquí” y el “ahora” y ante el cual se presta principal atención pues en este la tensión de la conciencia llega a su apogeo y se impone de manera masiva, urgente e intensa en el más alto grado.

De manera específica Heller (1985) caracteriza este escenario como aquel en donde los sujetos ponen en obra todos los sentidos, capacidades intelectuales, habilidades manipulativas, sentimientos, pasiones, ideas e ideologías, estas les permitirán intervenir en lo que denomina como partes orgánicas de la vida cotidiana las cuales se componen de la organización del trabajo y de la vida privada, las distracciones y el descanso, la actividad social sistematizada, el tráfico y la purificación. De esta manera hemos de comprender a la vida cotidiana como la zona de la realidad en la que los sujetos invierten todos los recursos físicos y mentales de los cuales disponen para atender las situaciones que se le presentan mientras el individuo se mantiene en vigilia, elemento que Berger y Luckmann (2003) consideran es el fundamento para experimentar la vida cotidiana.

Para comprender la forma en que se construye el escenario de la vida cotidiana, Berger y Luckmann (2003) parten de un enfoque social al concebir que esta se presenta como una realidad intersubjetiva en la que se reconoce que el mundo, es un mundo que se comparte con otros y en el que no es posible existir sin interactuar y comunicarse con ellos. Además, resaltan la importancia de que existe una correspondencia continua entre los significados personales y los significados de otros sujetos. Para que estos sujetos puedan ser aprehendidos y tratados, los mismos autores conciben la existencia de esquemas tipificadores, los cuales podemos nombrar como un margen de referencia que permite tanto la interacción entre los individuos como la construcción de pautas que permitan una futura interacción, estas pautas serán constantemente modificadas por la enorme variedad y sutileza del intercambio de significados subjetivos que se producen. En este proceso el lenguaje es un medio de suma importancia dado que es este el transporte indicado para el intercambio de información que implica la interacción de los seres, sin embargo, es un aspecto en el que más adelante se profundizará.

Otra postura similar a la de Berger y Luckmann la encontramos en los trabajos de los autores Schutz y Luckmann (2001) quienes reconocen que el mundo cotidiano tiene una base social, al asegurar que no es un mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo en el que la estructura fundamental de la realidad consiste en que es compartido por los sujetos. Respecto a la constitución de esta intersubjetividad Schutz y Luckmann (2001:26) identifican los siguientes fundamentos:

- 1. La existencia corpórea de otros hombres.*
- 2. Que esos hombres a los que reconozco están dotados de una conciencia similar a la mía.*
- 3. Que las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en los de mis semejantes son las mismas para nosotros y tienen fundamentalmente el mismo sentido.*
- 4. Que puedo entrar en relaciones recíprocas con mis semejantes.*
- 5. Que puedo hacerme entender por ellos.*
- 6. Que un mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes.*
- 7. Que, por lo tanto, la situación en que me encuentro en todo momento es solo en pequeña medida creada exclusivamente por mí, dado que la influencia del proceso social es coercitiva.*

Esta base nos permite plantear que la vida cotidiana tiene fundamento en la existencia de diversos individuos dotados de conciencia los cuales interactúan dentro de un marco de común entendimiento, en el que mediante un intercambio de significados correspondidos se permite la comprensión de los fenómenos o el cumplimiento de acciones conjuntas. Una última perspectiva que percibe en la vida cotidiana una base social la hayamos en Heller (1985) la cual considera que la cotidianidad empieza siempre por grupos y estos grupos en la relación cara a cara transmiten al individuo las costumbres, las normas y la ética de otras integraciones mayores. Bajo este enfoque se agrega a la perspectiva de la vida cotidiana la función de propiciar relaciones mediante las cuales se transmiten ciertos conocimientos, estas relaciones de acuerdo con Berger y Luckmann (2003) no se

limitan a asociados y contemporáneos, también se refieren a los antecesores y sucesores, a los que han precedido y sucederán en la historia total de la sociedad, postura que finalmente se ve reforzada por Schutz y Luckmann (2001) cuando mencionan que el mundo social está dado históricamente como un marco de referencia para los individuos.

A pesar de que este conjunto de perspectivas nos permite formular un panorama base acerca de la forma en que se construye la realidad, enseguida profundizaremos en las ideas de algunos autores respecto a las partes que conforman dicha realidad y los procesos mediante los cuales las relaciones humanas dan forma al mundo social.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2003) la vida cotidiana se divide en dos sectores, uno que se aprehende por rutina y otro en el que se presentan problemas de diversas clases, en esta relación la cotidianeidad se ve interrumpida como rutina solo en el caso de que un problema aparezca y cuando esto ocurre, la realidad de la vida cotidiana busca integrar el sector problemático dentro de lo que ya no es, con esto según los autores, se enriquece la realidad del individuo ya que comienza a incorporarle el conocimiento y la habilidad requeridos para desempeñar diferentes tareas. Para comprender la manera en que se crean las rutinas los autores introducen el término de habituación que se refiere a que todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede reproducirse con una economía de esfuerzos, según su visión las acciones habitualizadas proveen rumbo y especialización en la actividad que brinda significados y torna innecesario volver a definir cada situación de nuevo, paso por paso. En palabras de Schutz y Luckmann (2001) las rutinas surgen del supuesto de que es posible repetir los actos exitosos previos, en tanto la estructura del mundo pueda ser válida, queda en principio reservada la capacidad de operar sobre el mundo de esta y aquella manera.

De esta forma podemos advertir que el proceso de habituación se encuentra sujeto a toda actividad humana y llega a conformar rutinas que se colocan en un depósito general que los sujetos tienen a su alcance para futuros proyectos, a su vez da paso a lo que Berger y Luckmann (2003) consideran como

institucionalización, proceso que surge de manera recíproca a las acciones habitualizadas y que tiene, entre otros propósitos, regular la actividad humana pues establece que las acciones de cierto sector sean realizadas por un grupo específico de actores, de la misma manera marca las pautas que canalizan la acción determinada de cada uno.

Dos elementos importantes que nos permitirán comprender la forma en que las instituciones influyen en la formación de un mundo social son la historicidad y el control. De acuerdo con Berger y Luckmann (2003) las instituciones siempre tienen una historia de la cual son productos y no es posible comprenderlas adecuadamente si no se comprende el proceso histórico en que fueron formadas, con estos argumentos se busca poner en relevancia que los hechos históricos que dieron paso a la formación de una institución son determinantes para poder comprender, en primer lugar, el por qué fueron establecidas y en un segundo momento la manera en que operan, bajo el entendido de que una de sus principales funciones es regular la conducta. En este sentido el carácter controlador parece inherente a la formación de las instituciones pues por el hecho mismo de existir controlan el comportamiento humano, al respecto Berger y Luckmann (2003) expresan que decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado es decir que se ha sometido al control social.

Sin embargo, para que este proceso de institucionalización pueda producirse Berger y Luckmann (2003) resaltan que debe existir una situación social continua en la que las acciones habitualizadas de dos o más individuos se entrelacen, este proceso se perfecciona en la medida en que pueda transmitirse a otras generaciones con lo que adquiere historicidad, con esta característica se perfecciona una cualidad más de las instituciones, la objetividad, lo cual significa que las instituciones se han cristalizado y aparecen dadas como inalterables y evidentes por sí mismas. Esta perspectiva es compartida por Schutz y Luckmann (2001) cuando afirman que cada paso de la explicitación y comprensión del mundo se basa en todo momento, en un acervo de experiencia previa, tanto de las experiencias propias inmediatas como de las experiencias que transmiten los

semejantes, por lo que el mundo de la vida cotidiana procede dentro de un medio constituido por los asuntos que ya han sido explicitados, lo cual brinda la confianza para determinar que el mundo tal y como ha sido conocido persistirá, y que, por consiguiente, el acervo de conocimiento obtenido de los semejantes y formando mediante las propias experiencias conservará su validez fundamental.

Con esta base podemos formular que existe un proceso mediante el cual es posible el análisis del mundo social, el cual partirá de la premisa de que las instituciones existen como realidad externa y con riqueza histórica lo que implica que un individuo no pueda comprenderlas por medio de la introspección, esto provocará que se vea obligado a “salir a conocerlas”. Con esos referentes se inicia el camino por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad el cual se denomina objetivación, este a su vez da paso a la conformación de un proceso mayor que se caracteriza por ser dialectico entre la externalización que propicia la aprehensión del mundo y la objetivación. Dicho proceso culminará con la internalización a través de la cual el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización (Berger y Luckmann, 2003). La comprensión de este proceso mediante el cual podemos asegurar que la sociedad es un producto humano, una realidad objetiva y el hombre un producto social nos da oportunidad a vislumbrar que los individuos adquieren conocimiento de su mundo una vez que salen precisamente a conocerlo y al adquirir noción de lo que existe afuera le dan sentido a través de su interacción con los otros.

Concluiremos este apartado resaltando que el mundo de la vida cotidiana entendido en su totalidad como mundo natural y social es el escenario y lo que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca (Schutz y Luckmann, 2001). Para dar realidad a nuestros objetivos, debemos dominar lo que está presente en ellos y transformarlos. De acuerdo con esto, no solo actuamos y operamos dentro del mundo de la vida sino también sobre él. Si buscamos comprender la realidad que los sujetos aprecian, el adentrarnos en su vida cotidiana y percibir la manera en que internalizan su mundo será un buen punto de partida para generar una visión objetiva respecto al conocimiento del que se han apropiado y que les permite

fundamentar sus acciones en un marco de relaciones continuas con sus semejantes.

2.1.3 El papel del lenguaje en la construcción del mundo de la vida cotidiana.

En los apartados anteriores nos hemos interesado en fundamentar que la vida cotidiana es un escenario que se crea con base en las prácticas sociales diarias las cuales permiten la construcción de significados individuales que brindan la oportunidad de comprender y modificar la realidad en la que se vive. En este marco la interacción de las personas se advierte como el fundamento clave para comprender la forma en que dicho proceso social se moldea y por lo tanto la forma en que construimos los significados del mundo, sin embargo, dicha comprensión solo es posible si nos remontamos al análisis del lenguaje pues como Gergen (2007) lo indica, todas las proposiciones con sentido acerca de lo real y de lo bueno tienen sus orígenes en las relaciones y estas a su vez tienen como rasgo constitutivo el lenguaje.

Por lenguaje entendemos al sistema de signos vocales más importante de la sociedad humana, lo cual se fundamenta en que es la capacidad intrínseca de expresividad vocal que posee el organismo humano (Berger y Luckmann, 2003). Para poder idear el grado en que el lenguaje resulta crucial para la sociedad podemos retomar las palabras de Mercer (2001) quien considera que es difícil imaginar cómo podría existir la vida social humana sin el lenguaje ya que desde su aparición en la prehistoria de la especie hizo posible la existencia social que permite compartir información con claridad y precisión dentro de cada generación. Por su parte Gergen (2005) considera que el lenguaje tiene tanta importancia que razonablemente se podría concluir que la sobrevivencia de la especie depende, de modo importante, del funcionamiento del lenguaje, pues este porta la verdad a través de las culturas y hacia el futuro. Este conjunto de posturas nos abre el panorama para descifrar al lenguaje no solo como el medio que permite la socialización sino también como el proceso mediante el cual adquirimos conocimiento y nos es posible transmitirlo de generación en generación.

Así pues, el introducirnos en el lenguaje como proceso de construcción de la realidad nos dará acceso a la forma en que los sujetos constituyen sus relaciones y de la forma en que dan sentido a su realidad, en este sentido Berger y Luckmann (2003) consideran que la vida cotidiana es, por, sobre todo, vida con el lenguaje que se comparte con los semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana. Shotter (2005) confirma que en lugar de concentrarnos inmediatamente sobre como nosotros, en tanto individuos llegamos a conocer los objetos y entidades del mundo a nuestro alrededor, debemos interesarnos más bien por cómo desarrollamos inicialmente y sustentamos ciertos modos de relacionarnos mutuamente al hablar y, luego, cómo desde el interior de estos modos de hablar, damos sentido a nuestro entorno.

Para poder comprender mejor la forma en que el lenguaje nos da acceso a la subjetividad de otras personas nos resultará útil profundizar en las propuestas de algunos autores respecto a cómo la capacidad comunicativa a través de su relación innata con la interacción social da paso a la formación de significados individuales. Para explicar este proceso Shotter (2005) propone que lo que llamamos pensamiento se organiza en un proceso formativo que involucra negociaciones lingüísticas mediadas similares a las que realizamos en nuestros diálogos cotidianos con otros, bajo esta perspectiva entendemos que un pensamiento se moldea de manera similar a una conversación con nosotros mismos, en donde cada parte del diálogo adopta diferentes posturas o voces que nos dan orientación de cómo podríamos formular y responder mejor a nuestras circunstancias. Este enfoque en el que el proceso de pensamiento se asemeja a la formación de significados en la interacción de las personas, parte de la idea de que la psiquis interior es la misma realidad que la del signo (Volshinov, 1973; citado en Shotter, 2005). Basados en esta orientación podríamos decir que, si la realidad tiene una existencia discursiva, mediante el análisis del lenguaje podríamos obtener datos fidedignos de aquello que se encuentra en la psiquis de otras personas.

Otra forma de explicar el proceso por el cual nos apropiamos de los significados a través del lenguaje, es la propuesta formulada por Berger y Luckmann (2003) quienes parten de la idea de que la realidad de la vida cotidiana se presenta ya objetivada, es decir constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que se apareciese en escena, en este sentido el lenguaje proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido. Bajo la mirada de estos autores todo aquello que existe en el mundo lo ubicamos bajo un nombre en el vocabulario técnico de la sociedad y nos sirve para movernos dentro de la red de relaciones humanas en las que nos encontramos ubicados, por ello aseguran que el lenguaje marca las coordenadas de la vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos.

En la ruta mediante la cual nos es posible acceder a la subjetividad de otros planteada por Berger y Luckmann (2003) se resalta que la expresividad humana es capaz de objetivarse, es decir que se manifiesta en productos de la actividad humana que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres. Estas objetivaciones sirven como índices que son continuamente accesibles en la situación cara a cara y son los que constituyen principalmente la situación óptima para dar acceso a la subjetividad ajena. En otras palabras, algunas actitudes u objetivaciones presentadas por los demás nos permiten acceder a su subjetividad y entender cuál es la intención que tienen al expresar o mostrar estos elementos.

En este marco un caso especial de objetivación es la significación, o sea, la producción humana de signos, un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos (Berger y Luckmann, 2003). Si retomamos la idea de que el lenguaje es el principal sistema de signos humanos, razonablemente podríamos concluir que el lenguaje permite el intercambio de subjetividades, las cuales se percibirán como reales de manera objetiva para los implicados.

Ante las dos perspectivas analizadas, podemos rescatar que el lenguaje se concibe como un proceso complejo que en primer lugar permite formular

significados en nuestra mente, ya sea en una forma conversacional a la que Shotter (2005) hace referencia o como coordenadas de la vida cotidiana como plantean Berger y Luckmann (2003), esto da paso a un segundo momento en el que la interacción se lleva a cabo en forma de comprensión recíproca de subjetividades mediadas por el lenguaje lo que contribuye a crear un depósito de múltiples acumulaciones de significado y establecer un marco de comprensión común con los demás el cual tiene la capacidad de trascender en el tiempo. Gergen (2005) se suma a esta perspectiva del lenguaje al contemplar que el saber tiene un origen social y al coordinar sus actos, los seres humanos obtienen un sistema de signos y palabras las cuales sirven para que quienes participan den un nombre al mundo y mantengan relaciones estables, bajo esta perspectiva las palabras no son solo convenciones representativas de lo que existe, sino que constituyen la forma en que las personas unen sus formas de vida o sus tradiciones.

Antes de dar paso al análisis de algunas problemáticas que se presentan en la percepción social del lenguaje, es importante hacer mención de una última postura que nos permite aproximarnos a la forma en que este nos resulta crucial para generar la comprensión de los significados de otros. Para ello retomaremos las palabras de Bruner (2006) quien a través de un complejo análisis de la adquisición del lenguaje en etapas tempranas de del desarrollo humano asegura que una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso en la comunicación humana es la narración. De acuerdo con este autor para que las narraciones puedan realizarse de forma eficaz, son necesarios cuatro elementos. En primer lugar, un medio que enfatice la acción humana, o sea, la acción dirigida a determinadas metas, en segundo lugar, que se establezca y mantenga un orden secuencial, es decir que los acontecimientos y estados se encuentren alineados. Como tercer punto que la narración adquiera una sensibilidad tanto de lo que está establecido como de aquello que puede modificarlo y finalmente que la narración cuente con la perspectiva de un narrador. El ser conscientes de estos elementos nos dará la oportunidad de concretar que es dentro de una narración que podemos enmarcar aquello que tiene significado para un grupo social lo cual nos permite comprenderlo en un molde cotidiano que se ve favorecido en la negociación de significados.

Al llegar a este punto el lenguaje se nos ha presentado como un canal limpio mediante el cual nos es posible acceder al mundo de los otros partiendo de la idea de que es en base al mismo lenguaje que desarrollamos la interacción y la construcción de nuestro mundo subjetivo. Sin embargo, Gergen (2005) destaca ¿En qué sentido, describe el lenguaje las acciones de las personas?, esta pregunta surge de las múltiples acepciones que los seres humanos le otorgamos a un mismo término y que en esencia no puede representar lo mismo en situaciones diferentes y descontextualizadas. Berger y Luckmann (2003) por su parte suman a este cuestionamiento que la realidad de la vida cotidiana no solo está llena de objetivaciones, sino que es posible únicamente por ellas, debido a esto todo el tiempo estamos rodeados de objetos que proclaman las intenciones subjetivas de los demás, aunque a veces resulta difícil saber con seguridad que proclama tal o cual objeto en particular, especialmente si lo han producido hombres que no he podido llegar a conocer bien o del todo en situaciones cara a cara.

La preocupación principal entonces, que concierne al estudio de la realidad desde una perspectiva social es, la relación entre el mundo y el lenguaje que usan los individuos para representarlo. Ante tal problema han sido planteados diversos procesos que intentan establecer las bases de la relación mundo-lenguaje uno de ellos, por ejemplo, es el “principio de verificabilidad” propuesto por los positivistas el cual se formuló a manera de criterio para verificar la verdad de las proposiciones. A pesar de estos esfuerzos en la actualidad se acepta, que el modo en que el lenguaje se utiliza para realizar descripciones y explicaciones sigue sin haber sido explicado de forma satisfactoria. Algunos movimientos intelectuales como el posempirismo, posestructuralismo o posmodernismo trabajan en esta línea y no buscan un razonamiento que enlace la palabra y el mundo. Más bien, en cada caso los argumentos plantean significativas dudas acerca de la capacidad del lenguaje para describir, reflejar, contener, comunicar o almacenar conocimiento objetivo (Gergen, 2005).

Siendo conscientes de que el lenguaje no se presenta como el medio más fiable para generar significados precisos algunos autores como Shotter (2005)

sugieren que la mayor parte del tiempo no nos comprendemos de manera absoluta, sin embargo, si esto ocurre es porque las personas ponen a prueba y verifican el discurso de los otros, lo cuestionan, lo desafían, lo reformulan y lo elaboran.

De esta forma comenzamos a vislumbrar que el elemento clave para dar respuesta al problema de la diversidad de significados, propia del lenguaje, es el elemento social de la interacción humana, en este sentido Mercer (2001) asegura que la palabra conocimiento no sólo se emplea para designar información contenida en el cerebro de un individuo, sino que también se emplea para designar la suma de lo que saben las personas, los recursos compartidos a disposición de una comunidad o sociedad. Finalmente, los argumentos de Gergen (2005) nos permiten esclarecer la forma en que el lenguaje adopta la postura de conocimiento validado explicando que las comunidades en la medida en que son comunidades de comprensión, pueden evaluar certeramente la credibilidad y aceptabilidad de aseveraciones dentro de las relaciones por las cuales se constituyen.

Ante esta mirada es importante aclarar que la diversidad de significados no contribuye a una comprensión del mundo social errónea, por el contrario, el hecho de que resulte poco fiable nos da pauta a construir nuevas comprensiones, Mercer (2001) apoyando esta idea explica que el lenguaje no está diseñado solo para que se transmita información precisa de un individuo a otro, sino que permite que los recursos mentales de varios individuos se combinen en una inteligencia colectiva y comunicadora lo que permite a los interesados comprender mejor el mundo e idear maneras prácticas de tratar con él.

Considerar los fundamentos teóricos que hemos aportado en el desarrollo de este trabajo nos permite caracterizar al lenguaje como un motor que permite entre otras cosas, comprender, interactuar y modificar tanto la realidad personal como influir en la presencia de otros y aprehenderlos de manera objetiva. De esta forma damos cierre al apartado dedicado al análisis del lenguaje, no sin antes resaltar que este proceso se aprecia, no sólo como un proceso continuo e indefinido, sino como un entramado de acciones recíprocas en las que el habla es el principal medio por el cual la interacción de los seres es posible lo que a su vez permite la construcción

reiterativa de significados personales mediante los cuales cada individuo comprende su realidad, y el profundizar en este proceso nos da apertura a obtener una mirada objetiva de los significados que otros individuos atribuyen a su vida cotidiana, o dicho de otra forma a la realidad de otros.

2.2 Los procesos de interacción y la construcción de la percepción.

2.2.1 La interpretación y los procesos de construcción de significados.

Cualquier tipo de investigación en general está motivada por el interés de comprender un fenómeno de la realidad que impacta en la vida cotidiana de todos, sin embargo, un sector de los investigadores decidió enfocar sus esfuerzos para comprender y caracterizar en primera instancia esa misma realidad.

Para ello se han utilizado distintos enfoques que van desde los que se basan en explicaciones físicas y matemáticas, hasta los que utilizan la psicología o la sociología para comprender la forma en que la realidad se presenta ante nosotros. En el área social que es específicamente la que nos concierne existen distintas teorías que explican la forma en que los seres humanos percibimos la realidad. Una de ellas, como se comentó en párrafos anteriores, es la propuesta impulsada por autores como Gergen (2005, 2007) o Berger y Luckmann (2003) acerca del construccionismo social, teoría que propone que el conocimiento adquiere significado en la relación social de las personas, es decir que la realidad es una construcción social que sólo es capaz de comprenderse mediante la interacción de los individuos. Un enfoque que comparte cimientos con esta perspectiva es el interaccionismo simbólico el cual considera que el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos actúan (Blumer, 1981).

A pesar de que en ambas propuestas se resalta el carácter de lo social, el interaccionismo a diferencia del enfoque construccionista, se centra más en el análisis de los significados y de la forma en que estos nos abren la puerta a un proceso más profundo de interpretación, el cual considera como la interacción simbólica, por ello al profundizar en este referente teórico no buscamos crear un

marco comparativo ni refutar los presupuestos de un enfoque con otro sino, más bien complementar las ideas y llenar los espacios que pudiesen haber quedado desatendidos al formular que los seres humanos en su interacción con el resto de la colectividad social y a través del lenguaje moldean la realidad en la que viven y otorgan significado a todo aquello que los rodea.

Antes de adentrarnos completamente en la propuesta que el interaccionismo simbólico realiza respecto a la creación de significados, un buen punto de partida será el hacer mención de las tres premisas bajo las cuales Blumer (1981) considera que parte el análisis de este enfoque.

La primera de ellas establece que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. Desde la mirada del interaccionismo dichas cosas encierran un significado, el cual desempeña una función importante en la formación del comportamiento humano. De esta premisa es importante resaltar que al hablar de cosas se refiere a todo aquello que una persona puede percibir en su mundo, estas cosas pueden ser objetos físicos, otras personas, categorías de seres, ideales, actividades ajenas y situaciones de todo tipo que se presenten en transcurso de la vida cotidiana.

La segunda premisa parte de la noción de que existen al menos dos formas tradicionales de concebir el origen del significado, la primera considera el significado como parte intrínseca de aquello que lo tiene, es decir como elemento natural de la estructura objetiva de las cosas, bajo esta concepción las cosas son lo que son por el simple hecho de serlas, y el significado sólo necesita ser identificado mediante la observación, por ello su formación no es fruto de ningún proceso; lo único que hace falta es reconocer el significado que encierra esa cosa. La segunda forma contempla que el “significado” es un elemento añadido a la cosa por aquel o aquellos para quienes ésta posee un significado. Según esta mirada el “añadido” físico es una expresión de los elementos constitutivos de la psique, la mente o la organización psicológica de la persona. Frente a estas ideas, a las que podemos denominar “enfoque intrínseco” y “de elemento añadido”, se postula el interaccionismo simbólico el cual no considera que el significado emane de la estructura interna de

la cosa que lo posee ni que surja como consecuencia de una fusión de elementos psicológicos en la persona, sino que es fruto del proceso de interacción entre los individuos, esto implica que el significado que una cosa encierra para una persona sea el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa (Blumer, 1981).

Esta forma de concebir el origen del significado con base en la interacción de los individuos, tiene similitud con el origen que se explicó previamente sobre el construccionismo, en ambas teorías los autores (Gergen por el construccionismo y Blumer por el interaccionismo) identifican dos formas tradicionales de percibir la realidad y el origen de los significados, una interna que prioriza la atribución psicológica de la mente humana al conocimiento del mundo y una externa en la que se considera que existe una realidad independiente a la psique de los individuos en la que los objetos poseen un significado intrínseco. En ambos casos, tanto Gergen como Blumer, optaron por formular sus propias propuestas teóricas fundamentando sus trabajos en la idea de que las perspectivas tradicionales de comprender el mundo y la realidad descuidaban la naturaleza social del ser humano.

El tercer presupuesto en que se basa el interaccionismo simbólico es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo. De acuerdo con esta visión el uso del significado se produce a través de un proceso de interpretación, el cual se compone de dos etapas, una en la que el individuo se indica a si mismo las cosas que poseen significado y otra en la que, como resultado del proceso anterior, la interpretación se convierte en una manipulación de significados en concordancia con la situación en la que se halla el sujeto. De acuerdo con esto la interpretación no se concibe como la aplicación automática de significados dados sino como un proceso formativo en el que los significados son utilizados para orientar y dar formación a los actos.

Con este preámbulo daremos paso al análisis de los elementos que, desde el interaccionismo simbólico, nos permiten describir temas relacionados a sociedades, la interacción social, los actos humanos y la interconexión de líneas de acción, pues como Blumer (1981) afirma, el interaccionismo, al estar fundamentado

en el análisis de las tres premisas mencionadas, conduce al desarrollo de un esquema analítico de la sociedad y el comportamiento humano. Esta serie de elementos o como el mismo autor prefiere llamar “ideas radicales” nos permitirán entender cómo es que un individuo llega a formular significados que a través de un proceso de interpretación le permite moverse en un mundo socialmente construido.

La primera de estas ideas trata los asuntos relacionados a la naturaleza de la vida en las sociedades y grupos humanos, la cual desde la perspectiva interaccionista considera que los grupos existen fundamentalmente en la acción y en este contexto deben ser considerados. Dos conceptos de los que Blumer (1981) se apoya para caracterizar la naturaleza de la vida social son el de cultura y estructura social. En cuanto cultura retoma que ésta ya sea entendida, como costumbre, tradición, norma, valores, reglas, etc. Se deriva claramente de lo que las personas hacen y del mismo modo la estructura social representa el tipo de relaciones derivadas del modo en que las personas actúan recíprocamente.

Otro autor que se suma al interés por otorgar relevancia al análisis de la cultura es Mélich (1996) quien concibe que la cultura es interpretación misma ya que esta funciona como una construcción global que da sentido a la existencia. La relación que este autor encuentra entre la cultura y la interpretación se basa en que el ser humano está inserto en tramas de significación y la cultura es precisamente un entramado que cuenta con estas estructuras significativas. Bajo esta perspectiva ambos conceptos se ven entrelazados por un proceso en el que el significado de las acciones sociales se adquiere en la misma acción que a su vez depende de una herencia cultural.

Con estos argumentos se pretende fundamentar que en última instancia la naturaleza de las sociedades y grupos humanos se basa en un proceso ininterrumpido de ensamblaje de las actividades de los miembros que los conforman. De acuerdo con Blumer (1981) respetar este hecho permitirá que cualquier esquema de análisis sea empíricamente validado.

Continuando con el abordaje de las imágenes radicales, el segundo elemento nos da indicios de la naturaleza de la interacción social, este punto se encuentra en estrecha relación con el anterior al reconocer que la interacción de los individuos presupone la existencia de la vida en grupo. Sin embargo, en este punto se hace un análisis mucho más profundo de la forma en que se desarrolla dicha interacción. Blumer (1981) identifica al menos dos formas de interacción social humana, una denominada interacción no simbólica, que se produce en el momento en que una persona responde directamente al acto de otra sin interpretarlo, y otra a la que se puede nombrar simbólica que implica de manera directa que se ha llevado a cabo un proceso de interpretación. El mismo autor basado en el análisis que George Herbert Mead realiza a la modalidad simbólica, explica que la interacción es una exposición de gestos, los cuales se conciben como aquella parte o aspecto de un acto que encierra el significado de algo más amplio, en este sentido consideran que la persona organiza respuestas en función del significado que estos gestos encierran para ella. Por lo anterior, los gestos se contemplan como indicaciones de lo que se proyecta hacer y no solo tienen significado para quien los emite sino para la persona a quien van dirigidos, esto permite moldear una acción conjunta que surge de la coordinación de los actos de las personas. Este proceso sólo se permite cuando el significado es el mismo para ambos pues únicamente de esta forma se pueden comprender mutuamente.

Otro punto que abordan las ideas base del interaccionismo, es el de la naturaleza de las cosas, misma que consiste en el significado que un objeto encierra para la persona que lo considera. Por objetos se entiende todo aquello que puede ser indicado o a lo que se puede hacer referencia. Blumer (1981) concibe que existen tres clases de objetos, los físicos, los sociales y los abstractos, sin embargo, no importando a cuál se haga referencia, el significado que de ellos emane determinará la forma en que un individuo ejecute sus actos. En este punto necesitamos resaltar que para el enfoque interaccionista la vida de un grupo es un vasto proceso en el que las personas van formando, sustentando y transformando los objetos de su mundo a medida que les van confiriendo significado.

Dando paso a la comprensión por la cual las personas pueden auto formularse las indicaciones que permiten desarrollar sus acciones, Blumer (1981) plantea el siguiente elemento base de su enfoque que consiste en develar la naturaleza de la acción humana y para explicarla el autor se basa en que los individuos se encuentran en un mundo que deben interpretar para poder actuar, averiguando el significado de los actos ajenos y planeando su propia línea de acción conforme a la interpretación efectuada. Un elemento clave que el interaccionismo rescata y, que considera que visiones como la psicológica o la sociológica han ignorado, es el proceso de auto interacción por medio del cual un individuo maneja su mundo y construye su acción. En este sentido la cuarta imagen radical del interaccionismo formula que la acción por parte de los sujetos consiste en una consideración general de las diversas cosas que percibe y en la elaboración de una línea de acción basada en el modo de interpretar los datos recibidos. Esta idea no exime a la formación de perspectivas formadas en conjunto o de manera colectiva pues en esta el comportamiento comunitario se compone de individuos que hacen que sus líneas de acción encajen o se adopten recíprocamente.

La idea anterior da paso a la última de las acepciones formuladas por Blumer (1981) en la que se aborda la interconexión de la acción. De acuerdo con esta perspectiva la articulación de las líneas de acción constituye una acción conjunta, la cual a pesar de conformarse de cada uno de los actos individuales de quienes participan en ella se aprecia como un elemento colectivo y no como una visión fragmentada de lo que cada uno aporta, gracias a esto podemos estudiar a los grupos sociales a partir de la creación de acciones conjuntas sin la necesidad de remontarnos a la identificación de quienes se encuentran inmersos en ella.

Con este conjunto de supuestos Blumer (1981) propone el esquema del interaccionismo simbólico, del cual podemos concluir que se trata de un enfoque que considera como grupo social aquel se compone de personas que se encuentran en un continuo proceso de desarrollo de líneas de acción que les permite afrontar las múltiples situaciones que se les presentan. Para poder formular líneas de acción en primer lugar se comparten indicaciones a los demás y se da respuesta a las que

ellos formulan, en este proceso los objetos juegan un papel importante pues encierran el significado ante el cual los sujetos orientan sus actos. El análisis de este proceso nos permite concebir que es la interacción el medio por el que atribuimos significados a los objetos, sin embargo, al cumplir con un proceso de interpretación accedemos a un punto de mayor comprensión humana, lo que se denomina interacción simbólica.

2.2.2 La naturaleza simbólica del conocimiento y la percepción

Mucho se ha hablado ya de la noción de que la realidad se formula en un plano social, en el que la capacidad de interactuar entre las personas se reconoce como el proceso que da significado a las acciones y demás objetos que los rodean, sin embargo, el significado como se ha defendido a lo largo de este trabajo no depende sólo de un signo y de su referente, sino también de un proceso de interpretación que, de acuerdo con el interaccionismo, nos lleva a hablar de lo simbólico.

Con estos referentes, damos paso a este último apartado del análisis social de la realidad en el que buscamos por, sobre todo, dar cuenta de cómo el alcanzar la naturaleza simbólica nos permite comprender la significación humana. Para ello será importante que términos como lenguaje, vida cotidiana, interacción y significado se coordinen de una manera en que se pueda acceder a la comprensión de la vida cotidiana.

Así pues, en nuestra tarea de formular la relación símbolo-significado los argumentos de Mélich (1996) serán fundamentales para obtener una buena comprensión de lo que estos elementos permiten. Para este autor el abordaje de los conceptos de símbolo y signo dan origen a la significación, puesto que este es un proceso que no es posible sin la presencia tanto de lo sónico como de lo simbólico. Bajo esta tesis el autor defiende que el hombre considerado como un ser en busca de sentido, no le basta lo sónico para dar sentido a la vida. Para ello propone que es necesario lo simbólico pues esto le permite orientarse en su mundo cotidiano. Llegado a este punto Melich (1996) resalta que no es necesario centrarnos en la definición de símbolo pues este puede ser un objeto material, una

palabra, un sueño, una imagen, una narración, etc., lo más importante es comprender aquello que el símbolo significa pues este construye el mundo.

A pesar de no enfocarnos en la definición de símbolo y ante la gran dificultad que dicha tarea representa es posible remitirnos a las características de este elemento, que de acuerdo con Mélich (1996: 69) son:

- 1. Los símbolos construyen un aspecto del mundo que no resulta evidente a la experiencia inmediata.*
- 2. Para el hombre primitivo, los símbolos son siempre religiosos, dado que se refieren a una estructura del mundo. En este nivel cultural, lo real no solamente es simbólico, sino que es sagrado.*
- 3. El simbolismo religioso es multivalente, es decir expresa simultáneamente distintas significaciones.*
- 4. El símbolo permite unificar lo heterogéneo, permite encontrar la unidad en la diversidad.*
- 5. El símbolo posee un valor existencia. La existencia humana está comprometida simbólicamente. El símbolo da sentido a la existencia del ser humano.*

Considerando estas características podemos concluir que los símbolos representan sistemas de importancia fundamental en el desarrollo de la interacción de los seres humanos, pues estos se asocian a la significación, un proceso necesario para el desarrollo de la vida cotidiana y de las acciones sociales, por ello consideremos que el símbolo no sólo es capaz de desvelar sentido sino también de otorgarlo.

Otra postura que defiende que el significado depende de un sistema de símbolos compartidos es la visión de Bruner (2006) quien con base en los trabajos de C. S. Peirce menciona la existencia de íconos, indicios y símbolos. Por ícono entiende la relación entre un signo y un referente basado en el parecido, en el caso del índice este tiene una relación en la cual el signo representa una contingencia. Finalmente, el símbolo se percibe como elemento constituyente de un proceso más complejo, en donde estos dependen de un sistema de signos cuya relación con sus referentes está gobernada únicamente por el lugar que aquellos ocupan en el

sistema y de acuerdo con el cual se define qué es lo que representan. En este sentido los símbolos dependen de la existencia del lenguaje y por lo tanto el significado “simbólico” depende críticamente de la capacidad humana para internalizar ese lenguaje.

De esta forma hace evidente que la relación entre símbolo, significado y lenguaje marcan elementos básicos de la noción social de la realidad, en la que los símbolos inmersos en el desarrollo de la vida cotidiana brindan elementos de significado a los individuos, los cuales a través de un proceso de interpretación basado en la interacción que tiene con otros seres humanos adquieren una percepción objetiva de la realidad, esta idea comparte elementos con la formulación respecto al lenguaje de Berger y Luckmann (2003:57) en la que afirman que:

El lenguaje es capaz no sólo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de “recuperar” estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común.

Con ello los autores otorgan al lenguaje no sólo la capacidad de expresión e interpretación, sino también la de construcción, principalmente en el desarrollo de significados y concluyen aseverando que el lenguaje se desarrolla en un mundo de signos y símbolos, en donde cualquier tema significativo que cruce de una esfera de realidad a otra puede definirse como un símbolo y el modo lingüístico por el cual se alcanza esta trascendencia puede denominarse lenguaje simbólico.

De esta manera arribamos al momento de establecer que la importancia del análisis de los símbolos y de los simbólico reside en que estos portan significados que finalmente permiten la construcción de la vida cotidiana. En este sentido Mélich (1996) concluye afirmando que todas las acciones sociales son simbólicas, en la medida en que estas son procesos intersubjetivos que otorgan sentido. De ahí que mencione que los simbólico es una apertura al mundo, que el símbolo da significado a las acciones sociales y fuera de lo simbólico nada puede existir.

A manera de conclusión debemos decir que todo lo plasmado en este apartado teórico pretende fundamentar un esquema analítico a través del cual buscamos conocer la realidad de los sujetos, en este caso específicamente de profesores.

Para aproximarnos a ellos, en primera instancia consideraremos que son entes sociales que dan forma y significado a todo lo que les acontece. La manera en que se apropian de dicho significado, como se argumentó anteriormente, se ve definido en su interacción con los demás, en este sentido valdrá la pena analizar las construcciones que han internalizado en el seno mismo de su interacción. Bajo esta idea el ámbito escolar es el indicado para estudiarle, con ello no se pretende negar que existen influencias propias de otras realidades, como las creencias propias, la familia, los preceptos que otorgan los organismos educativos a los que pertenece, etc. Sino más bien establecer que gran parte de su vida cotidiana se desarrolla en el centro escolar en donde su relación con otros individuos le permite generar significados propios de los fenómenos que acontecen dentro de este.

Uno de estos fenómenos es la inclusión educativa, misma que al considerar como un acto social, se presenta su vez como un acto simbólico en el grado en que encierra significados que son aprehendidos por los docentes, quienes a través de un acto constructivo brindan respuesta atribuyendo significado subjetivo. Siendo esta área en la que principalmente se pretende incursionar, la recuperación de la narrativa de los docentes nos dará la oportunidad de conocer aquello que ha formulado y validado como real, esto a su vez nos acercará a una formulación más concreta y objetiva de las percepciones que ha construido en torno a la inclusión.

CAPÍTULO TRES: MARCO METODOLÓGICO

3.1 La naturaleza de la investigación cualitativa

La investigación en su sentido más simple refiere a un proceso mediante el cual se busca obtener cierto conocimiento, sin embargo, a través de los años esta práctica se ha ido refinando de manera que en la actualidad existen distintos criterios que un investigador debe cubrir para que su trabajo pueda considerarse formal o científico.

Durante la formación de estos criterios, comienza a marcarse una fuerte separación respecto a las posturas de diversos autores acerca de cómo debería realizarse una investigación. Todos estos autores provienen de distintos campos del saber y cada uno aporta ideas que finalmente darían forma a dos grandes paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Por un lado, con ideas principalmente generadas de la corriente positivista y apoyada por autores como Auguste Comte y Émile Durkheim comienza a gestarse el diseño de investigación cuantitativo. Más tarde los trabajos pioneros como las encuestas sobre pobreza social realizadas por Booth en Gran Bretaña a comienzos de 1886 y la Pittsburgh Survey, la primera gran encuesta social realizada en Estados Unidos en 1907, permitieron que para la década de 1940 los investigadores se encontraran totalmente familiarizados con técnicas como la observación participante, la entrevista en profundidad y el tratamiento de documentos especiales (Rodríguez, et al., 1999), esto moldearía las bases del diseño cualitativo.

En el desarrollo de este trabajo se opta por el diseño de investigación cualitativa para fundamentar las distintas acciones metodológicas. Este tipo de investigación se concibe como aquella que se ocupa del estudio de la vida de las personas, de historias, de comportamientos, además del funcionamiento organizacional, de los movimientos sociales o de las relaciones de interacción (Strauss y Corbin, 1990; citado en Vasilachis, 2006). De acuerdo con esta primera aproximación su uso parece pertinente pues concuerda con los objetivos del proyecto, entre los que se encuentra el indagar en las perspectivas de los profesores acerca de un fenómeno social como lo es la inclusión.

Con el fin de clarificar la noción sobre este enfoque metodológico en los siguientes párrafos se realizarán algunas precisiones conceptuales y descriptivas al respecto. En primer lugar, comenzaremos argumentando que no existe un origen específico de esta forma de realizar investigación, sin embargo, hace referencia a una alternativa que surge en contraparte a la modalidad cuantitativa. Por ello la comparación entre ambos tipos de investigación nos servirá como punto de partida.

Rodríguez et al. (1999: 34) siguiendo las aportaciones de Stake (1995) proponen que algunas diferencias entre ambos paradigmas son:

- La distinción entre la explicación y la comprensión como propósito del proceso de indagación.
- La distinción entre el papel personal e impersonal que puede adoptar el investigador.
- La distinción entre conocimiento descubierto y conocimiento construido.

Del análisis de estos principios podemos reconocer que una de las diferencias más relevantes es que el objetivo primordial del enfoque cualitativo es la comprensión. Si retomamos las ideas planteadas en Vasilachis (2006) podríamos conjeturar que es una comprensión acerca de las personas, de su historia o de la compleja red de relaciones en la que se desenvuelve.

En la actualidad a pesar de que la investigación cualitativa presenta una serie de particularidades que la identifican como tal, la diversidad de ideas y prácticas que la conforman, dificultan acotar una definición única de la misma. Ante esta situación Vasilachis (2006) menciona que la investigación de corte cualitativo no se presenta como un enfoque monolítico sino como un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación esto debido a que su desarrollo en diferentes áreas, permiten la elección de una variada cantidad de orientaciones metodológicas, que gracias a sus específicos presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad, permiten el desarrollo de investigaciones con los suficientes fundamentos para considerarse como científicas.

Si bien es un hecho que no existe un consenso general por parte de la comunidad científica acerca de lo que es la investigación cualitativa, un acercamiento a los múltiples intentos de diversos autores por definir este tipo de investigación, nos permitirá comprender las orientaciones básicas de las que parte este enfoque.

En primer lugar, encontramos definiciones que refirieren al objeto de estudio que le compete a la investigación cualitativa. En este sentido Martínez (2008) expone que la investigación cualitativa trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, etc.; aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia.

Otro tipo de definiciones ubican a la investigación cualitativa dentro de un conjunto de tradiciones metodológicas como: la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos, en donde principalmente se examina un problema humano o social y en la que el investigador analiza palabras y perspectivas de las personas estudiadas (Creswell, 1998; citado en Vasilachis, 2006).

Por otra parte, encontramos propuestas como la de Taylor y Bogdan (2000), en la que consideran a la investigación cualitativa como aquella que refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Un aspecto en el que los autores Taylor y Bogdan (2000) y Creswell (1998) coinciden, es en la acción de analizar las palabras de los sujetos de estudio, un elemento que podemos rescatar como característica fundamental de los estudios cualitativos.

Con estas aportaciones la investigación cualitativa comienza a develarse como aquel tipo de investigación que busca obtener datos a través de las palabras y conducta observable de las personas. Algunos autores como Denzin y Lincoln

(2005), citados en Flick (2015) proponen que estos datos se obtendrán a partir de la realización de ciertas prácticas como entrevistas, conversaciones, elaboración de notas de campo o el análisis de fotografías, grabaciones y memorandos personales. Los mismos autores afirman que estas prácticas convierten al mundo en una serie de representaciones que a partir de un enfoque interpretativo permitirán al investigador comprender fenómenos sociales que no son posibles de explicar por medio de una observación general. Esta idea es compartida por Lecompte (1995) citado en Rodríguez et al. (1999) quien bajo la concepción de investigación cualitativa como una categoría de diseños de investigación propone que se extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.

Con base en estas definiciones podemos afirmar que la investigación cualitativa en esencia es interpretativa, comprensiva y que produce una serie de datos descriptivos a partir de la ejecución de ciertas prácticas, principalmente el análisis de las palabras y conducta observable de las personas, dichas prácticas además de dotar al estudio de formalidad nos darán la oportunidad de analizar a profundidad fenómenos sociales específicos.

Algunos autores proponen una serie de características que nos permiten, entre otras cosas, comprender mejor los propósitos y fines de este tipo de investigación. Taylor y Bogdan (2000:7) proponen las siguientes:

- La investigación cualitativa es inductiva, es decir, los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones.
- En la investigación de corte cualitativo el investigador va las personas y las aborda mediante una perspectiva holística.
- Los métodos cualitativos son humanistas pues al estudiar a las personas bajo esta perspectiva llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

- Los métodos cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen.
- En la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan, por ello los investigadores cualitativos se identifican con las personas para poder comprender como ven las cosas.

De esta serie de características se destaca el carácter inductivo y humanista de la investigación cualitativa, este segundo elemento con un especial énfasis pues permite entender que en su base se trabaja con personas de las cuales el investigador desea conocer cierto elemento.

Por su parte Flick (1998), citado en Vasilachis (2006:3) propone una lista preliminar de los que estima son cuatro rasgos de la investigación cualitativa:

1. *La adecuación de los métodos y las teorías:* el objetivo de la investigación cualitativa se orienta más a descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente que a verificar teorías ya conocidas, por ello la consigna central de la investigación cualitativa en concreto, reposa en el origen de los resultados, en el material empírico y en la apropiada elección y aplicación de métodos al objeto de estudio.
2. *La perspectiva de los participantes y su diversidad:* la investigación cualitativa analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas, y tiene en cuenta que, en el campo, los puntos de vista y las prácticas son distintos debido a las diferentes perspectivas subjetivas y conocimientos sociales vinculados con ellas.
3. *La reflexividad del investigador y de la investigación a diferencia de la investigación cuantitativa:* la investigación cualitativa toma a la comunicación del investigador con el campo y con sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento. Las subjetividades del investigador y de las acciones, observaciones, sentimientos e

impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación y son documentadas en diarios de investigación o protocolos de contexto.

4. *La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa:* la investigación cualitativa no está basada en un concepto teórico y metodológico unificado. Varias perspectivas teóricas y sus respectivos métodos caracterizan las discusiones y la práctica de investigación.

Con este conjunto de características podemos complementar la idea fundamental que se ha adoptado acerca de los estudios cualitativos, los cuales en primera instancia podemos concebir como aquellos trabajos que se orientan al estudio de las personas y que se apoyan de una diversidad de enfoques y métodos para llegar a comprender ya sea su comportamiento, su interacción con otros o un fenómeno propiamente social. Este tipo de investigaciones busca llegar a dicha comprensión en base a un proceso interpretativo de lo que hacen y dicen las personas, lo cual se recaba a través de diversas prácticas que generan notas y registros.

Dentro del abanico teórico-metodológico del que se ha hablado vale la pena resaltar las orientaciones que brinda el fundamento construccionista, pues no hay que perder de vista que este es el resultado de un refinado desarrollo de prácticas en torno al estudio de los seres humanos en el que el análisis del lenguaje y su uso en el desarrollo de la vida cotidiana, son los principales elementos objeto de interés de un investigador. De acuerdo con Gergen (2005) es a través de la investigación cualitativa que el enfoque construccionista encontrará procedimientos y métodos que favorecen otros valores y enfoques, lo que genera transformaciones más radicales y permite el establecimiento de nuevas formas de vida cultural. En este sentido la investigación cualitativa se presenta como el camino ideal bajo el cual el construccionismo puede encontrar un desarrollo práctico que le permita analizar los procesos sociales de interés. Bajo la mirada del mismo autor, la elección de una orientación construccionista exige la necesidad de adoptar ciertas medidas y seguir algunos criterios por parte de los investigadores, por ejemplo, deben considerar que bajo este enfoque se busca que nuevas voces ganen credibilidad.

Concluiremos resaltando que la elección de esta perspectiva de investigación compagina con dos elementos centrales del presente trabajo, en primer lugar, con los objetivos, que ha grandes rasgos buscan indagar en las perspectivas que los docentes han construido en torno a un fenómeno social como es la educación inclusiva. Y en segunda instancia con la fundamentación teórica propuesta, dado que el estudio de las personas, propio de la investigación cualitativa, se contextualizará en un plano en el que los docentes son considerados seres sociales que construyen distintos significados en base a su interacción con otros individuos.

3.2 Estrategia de investigación

3.2.1 Método

Al realizar investigación de cualquier índole, existe una serie de criterios que el investigador debe tener presentes, algunos autores como Ramírez y Zwerg-Villegas (2012) lo denominan como rigurosidad en la investigación, que refiere al respeto por los elementos básicos que deben considerarse, es decir, tener en cuenta el rigor desde lo epistémico, lo metodológico y lo teórico. Precisamente uno de estos elementos, el metodológico, a través del tiempo ha adoptado un significado un tanto ambiguo, por ello dentro de la comunidad científica es posible apreciar constantemente el uso de los términos método o metodología para referirse a un mismo proceso que generalmente señala al camino que se va a seguir para alcanzar conocimientos seguros y confiables (Martínez, 2008).

Partiendo de la idea anterior la elección de un método representa una decisión importante para el desarrollo de una investigación, pues de ello dependerá la posibilidad de lograr o no los objetivos de conocimiento y que estos sean confiables. Aunque existen diferentes criterios para realizar la selección de un método, Martínez (2008) sostiene que el método que se vaya a emplear depende de la naturaleza de la realidad que se va a estudiar, así mismo menciona que se dispone de una serie de métodos, los cuales serán más sensibles y adecuados para la investigación de una determinada realidad. El mismo autor realiza una propuesta para clasificar los métodos existentes dentro del paradigma cualitativo, entre ellos

identifica los métodos hermenéuticos basados en la interpretación, los métodos fenomenológicos, los métodos etnográficos que son útiles para conocer grupos étnicos y el método de investigación-acción el cual posee como característica principal el propósito de resolver un problema.

En este proyecto se propone utilizar el método de estudio de caso, que dentro de la clasificación que Martínez (2008) presenta, podríamos ubicar dentro de los métodos hermenéuticos pues a través de su uso buscamos principalmente arribar a la comprensión de las percepciones construidas por los profesores. La elección de este método parece adecuada ya que el carácter único, irrepetible, y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto educativo justifica por sí mismo este tipo de diseño (Yin, 1993; citado en Rodríguez et al., 1999).

De acuerdo con Stake (2007) este método implica el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, visión que empata con los aportes de Simons (2011) quien considera al estudio de casos como el estudio de lo singular, lo particular y lo exclusivo.

El objeto de interés es lo que dentro del estudio se denominará “caso”, el cual, de acuerdo con Rodríguez, et al. (1999: 92):

Puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc. pueden constituir casos potenciales objeto de estudio.

Esta perspectiva compagina con las consideraciones que tiene Stake (2007) acerca del caso, del cual expresa que puede ser un niño, un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos y bajo esta perspectiva nos concentramos en ese uno. Resta decir que en este proyecto nos centraremos en los docentes como

ese uno, como ese caso, del cual buscamos comprender su actividad en una situación específica.

Profundizando en la perspectiva desde la cual nos interesa abordar al estudio de caso, encontramos algunos planteamientos encaminados a su conceptualización como método de investigación. Para algunos autores esta modalidad investigativa implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (García Jiménez, 1991; citado en Rodríguez et al., 1999). Esta percepción nos posibilita identificar que no se trata sólo una estrategia de apoyo para la culminación de investigaciones cualitativas; sino más bien se aprecia como un entramado de acciones que permiten la aproximación y posible comprensión de los sujetos y de los fenómenos sociales en que se ven implicados.

Los autores Rodríguez et al. (1999), retomando las ideas de Merriam (1998) mencionan que el estudio de casos se caracteriza por ser:

- Particularista
- Descriptivo
- Heurístico
- Inductivo

Dentro de este grupo de características el particularismo adquiere especial atención, pues el método de estudio de caso se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto. Esta especificidad le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad (Rodríguez et al., 1999).

Si bien no existe un instructivo con pasos claros y definidos acerca de cómo se realiza investigación bajo el método de estudio de casos, Stake (2007: 26) nos brinda algunas orientaciones que reflejan de principio a fin el proceso de investigación con este enfoque. En este sentido comenta que:

- Antes de empezar, se debe tener claro por qué se quiere realizar este estudio y establecer las bases de cómo se va a realizar, planificando y estableciendo tanto el caso o casos que se van a analizar como las estrategias que permitirán recoger datos.
- En el campo, la atención se vierte en la necesidad de comprender la experiencia de las personas, documentando a través de distintas formas las historias que cuentan. En este lapso resalta la importancia de que el investigador controle su subjetividad pues inherentemente se ve implicado en los contextos que estudia.
- Durante la etapa de interpretación, se refleja el análisis de los datos y se busca garantizar la validez y credibilidad de las conclusiones.
- Se finaliza con el relato de las historias, un apartado que tiene como finalidad informar acerca de las narrativas de los sujetos, asegurando la autenticidad de los datos de la investigación.

Estas etapas no forman parte de un orden cronológicamente establecido sino más bien, formulan la realización de múltiples subprocesos guiados por la interpretación, sin embargo, nos da un vistazo al esquema general bajo el cual se dirige una investigación cimentada en el uso del estudio de casos como método de investigación. Una de las etapas en las que se percibe necesario profundizar es en la de selección del caso ya que parte de la confiabilidad otorgada al estudio se basa en que se elija a los casos con criterios sólidos. En este sentido Stake (2007) considera que hay varios factores a tomar en cuenta, como el tipo de estudio de caso que se desea realizar, el dónde está ubicado el caso, los elementos que van a generar mayor comprensión, los costes de desplazamiento y el tiempo que se va a emplear. Si bien estos elementos son importantes el mismo autor resalta que el primer criterio debe ser que permita averiguar y aprender lo máximo posible.

Para caracterizar la forma en la que se empleará este enfoque en el desarrollo de esta investigación, enseguida nos valdremos de la compilación realizada Rodríguez, et al. (1999), quienes, valiéndose de las ideas de distintos autores, nos

brindan distintas tipologías de los estudios de casos, esto permitirá establecer un marco de referencia respecto a lo que se pretende lograr a través de su uso.

En primer lugar, hacen mención de la propuesta de Guba y Lincoln (1981) quienes clasifican al estudio de casos de acuerdo con el propósito que este pretende cumplir, identificando así los estudios de tipo factual en donde el producto final pretende ser un registro, de tipo interpretativo del que se desprenderán historias y de tipo evaluativo donde los productos correspondientes serán evidencias. Otra clasificación que reconocen es la que presentan Bogdan y Biklen (1982), distinguiendo básicamente entre el estudio de caso único y el estudio de casos múltiples, y en cada uno de ellos distintas modalidades. También retoman las ideas propuestas por Stake (1994) quien toma como punto de referencia el uso que se le dará a lo que llamamos “caso”, diferenciando así entre estudio de caso intrínseco en el cual se pretende alcanzar una mejor comprensión de un caso concreto, el estudio de caso instrumental en donde el caso es secundario y juega un papel de apoyo facilitando la comprensión de algo y el estudio de casos colectivo que se realiza cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general, en este tipo de estudio no se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos.

Finalmente hacen referencia al modelo propuesto por Yin (1993) quien a grandes rasgos distingue la existencia de dos categorías generales, marcadas por elementos como la cantidad de casos objeto de estudio, la unidad de análisis y los objetos de investigación. Por un lado, reconoce los diseños de caso único que justifican su uso en base a tres razones, la adopción de un carácter crítico que permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, la existencia de un carácter extremo o unicidad y la capacidad de ser revelador lo cual significa que el investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno que antes era inaccesible para la investigación científica. En contraparte identifica el diseño de casos múltiples el cual se utiliza para contrastar casos desarrollados en diferentes contextos.

Basado en estas tipologías podemos establecer que para los fines de este proyecto se adoptará al estudio de casos como método de investigación bajo una modalidad interpretativa pues se pretende que de este trabajo se desprendan historias, específicamente de los profesores. Así mismo se considera un estudio de caso único en su modalidad situacional pues se busca estudiar un acontecimiento desde la perspectiva de los que han participado en él. En este sentido no debe confundirse que al caracterizarlo como único no se hace referencia a la cantidad de sujetos de investigación sino al colectivo docente que será considerado como el caso.

3.2.2 Técnicas

Las técnicas de investigación, o a veces denominadas como métodos por parte de algunos autores como (Simons, 2011; Stake, 2007) hacen referencia a una serie de actividades mediante las cuales se busca facilitar al investigador la obtención de datos. La selección de las técnicas, al igual que los instrumentos y estrategias los dicta el método escogido, por ello hay que describirlas y justificarlas (Martínez, 2008).

Tomando como punto de partida que el estudio de caso es el método que da dirección a este trabajo, la entrevista parece la técnica idónea para recabar los datos pues a través de ella se obtienen descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos (Kvale, 2011). Esta técnica se considera acorde con el método pues como se mencionó en el apartado anterior, el propósito de este tipo de estudios es analizar la particularidad de un fenómeno a partir de las historias de quienes lo viven. En este trabajo la entrevista será el proceso que nos permita recopilar las narraciones de los docentes respecto al tema de educación inclusiva para dar paso a la interpretación de las percepciones que han construido al respecto.

La elección de esta técnica también se ve fuertemente reforzada con la perspectiva teórica propuesta y se refleja claramente en dos supuestos orientadores

que Kvale (2011) refiere respecto al uso de la entrevista en la investigación cualitativa. Por un lado, reconoce que bajo esta práctica el conocimiento es producido por la propia interacción del entrevistador y el entrevistado, visión que claramente podríamos vincular a la perspectiva construccionista del conocimiento en la que los sujetos al interactuar dan forma a su realidad. Esta visión se complementa al establecer que la entrevista es un método de sensibilidad y poder únicos para captar las experiencias y significados vividos del mundo cotidiano lo que permite que los sujetos expresen su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras, de este supuesto hemos de resaltar que el uso del lenguaje se percibe como una puerta de acceso a la realidad de los demás.

De manera general entendemos como entrevista al proceso en el que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal (Rodríguez, et al., 1999). Sin embargo, esta práctica ha dado lugar a la formación de distintas tipologías considerando las características y formas en que se puede desarrollar, por ello podemos reconocer la existencia de entrevistas estructuradas, entrevistas no estructuradas, en profundidad, entrevista de grupo, entrevistas narrativas, etcétera.

Para la realización de este proyecto se utilizará la entrevista de tipo semiestructurada que de acuerdo con Kvale (2011) se denomina así puesto que no es una conversación cotidiana ni un cuestionario cerrado. Martínez (2008: 150) en un intento por clarificar este tipo de entrevista comenta que:

se basa en el uso del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos y se pretende que a medida que el encuentro avanza, la estructura de la personalidad del interlocutor vaya tomando forma en su mente y que con toda la amplia gama de contextos verbales se pueda posibilitar la aclaración de términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios.

Al realizar este tipo de entrevista buscamos generar un diálogo con los profesores, que, si bien estará dirigido por cuestionamientos base, también nos dará la oportunidad de cambiar el rumbo de la entrevista o profundizar en ciertos temas a medida que esta avanza, haciendo que el recurso de la flexibilidad nos brinde la oportunidad de llegar a una comprensión mayor de lo que se está expresando.

Para reconocer los verdaderos alcances de esta técnica, Simons (2011: 71) establece los siguientes cuatro objetivos que persigue su implementación.

- Uno es documentar la opinión del entrevistado sobre el tema o en palabras de Patton (1980) averiguar que hay en la mente de otro y que piensa de ello.
- Un segundo objetivo es la implicación activa y el aprendizaje del entrevistador y el entrevistado que se favorece en la identificación y el análisis de los temas.
- El tercer objetivo es la flexibilidad inherente que la entrevista ofrece para cambiar de dirección y abordar temas emergentes, para sondear un tema o profundizar en una respuesta, y para entablar diálogo con los participantes.
- Finalmente, un cuarto objetivo refiere al potencial de la entrevista para desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables.

Al tener claro que es lo que se busca con esta técnica nos encontramos en condiciones de indagar en la forma en que se realiza, por ello, aunque existen algunas guías o manuales que buscan describir el adecuado desarrollo de una “buena entrevista” (Dexler, 1970; citado en Rodríguez et al., 1999) es necesario recalcar que en gran medida esto depende de la experiencia propia del investigador, así como de sus características personales al entablar diálogos con los entrevistados.

Algunos autores, sin la intención de generar instructivos de orden obligatorio, establecen pautas que será necesario llevar a cabo durante la entrevista a fin de obtener la información necesaria para los propósitos del proyecto. En este sentido encontramos la propuesta de Simons (2011) quien ofrece algunos planteamientos respecto a las acciones que conducirán la realización de una entrevista. En primer

lugar, considera que el entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas, posiblemente le facilite una copia a quien vaya a entrevistar, esto con el fin de que comprenda el objetivo. Posteriormente propone poner en práctica el diálogo que en esencia conforma la entrevista, al respecto aclara que formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte, por lo que considera necesario probar las preguntas como actividad piloto y realizar ensayos previos, pues al momento de formularlas el investigador debe priorizar la escucha, quizá pueda tomar algunas notas, pocas o muchas, pero sin dejar de controlar la recogida de datos, pensando durante toda la ejecución que forma tendrá la narración escrita. La toma de notas dentro de la realización de una entrevista también presupone una actividad en la que hay que tener suma cautela, para ello debemos expresar que existen diversas formas de registrar los datos obtenidos, como los registros escritos, la grabación de audios o la grabación de material audiovisual. Sin embargo, sea la forma que sea que se elija para registrar la información obtenida de la entrevista, Simons (2011) considera que lo más importante no es disponer de las palabras exactas del entrevistado sino tener clara la idea de lo que quería decir, esto permitirá que el investigador pueda dar paso a una etapa final en la que se busca reconstruir la narración y presentarla de tal forma que cumpla con exactitud y claridad.

Desprendido de estas orientaciones en esta investigación fueron planteados tres momentos para la realización de las entrevistas. En primer lugar, un periodo previo en el que se establecieron los propósitos de la práctica y se elaboró un instrumento para anticipar los puntos a tratar. Un segundo momento en el que se ejecutó la técnica desarrollada a su vez en tres sub-etapas, el encuadre en el que se presentaron los objetivos de la entrevista y se buscó la generación de un ambiente de confianza para entablar el diálogo, una etapa de desarrollo en la que se dio paso a una conversación ordenada pero flexible que se registró mediante un dispositivo de grabación y finalmente un cierre en el que se permitió expresar cualquier duda o comentario que pudiera complementar lo abordado. Finalmente, con la información recabada se dio paso al análisis de los datos los cuales se categorizaron a fin de

permitir una comprensión de la narrativa recuperada y generar un informe con los principales hallazgos encontrados.

3.2.3 Instrumentos

Parte de los factores que permiten que la entrevista logre los propósitos de una investigación se encuentran en una previa planeación de la misma, esto nos permitirá dirigirnos con claridad y crear un ambiente propicio para su desarrollo. En este proyecto se utilizó un guion de entrevista para planificar los temas a tratar y sugerir el orden en que se pretendían abordar, la intención de este instrumento fue tener una guía que condujera el curso de la entrevista de manera más o menos ajustada sin caer en un dialogo abierto e informal pero tampoco apegarnos a realizar cuestionamientos en serie. Para el diseño de este guion se partió de los argumentos de Kvale (2011:85) quien considera que:

dentro de la entrevista semiestructurada el guion incluirá un resumen de los temas que se deben cubrir, con preguntas propuestas y dependerá del estudio en particular el que las preguntas y sus secuencias estén estrictamente predeterminadas y sean vinculantes para los entrevistadores o que deje al juicio y al tacto del entrevistador decidir cuánto ceñirse a la guía y cuanto profundizar en las respuestas de los entrevistados y las nuevas direcciones que pueden abrir.

En el guion de este proyecto se incluyeron nueve áreas temáticas para abordar de la manera más completa posible el tema de inclusión educativa, de manera general estos temas se ordenan en datos, concepciones y propuestas. En el apartado de datos se propusieron tres temas, con el primero se buscó recabar información sobre la identidad de los docentes, en el segundo la preparación profesional con la que cuentan y para el tercero la descripción de su trayectoria en el magisterio. En cuanto a la sección de concepciones esta fue el grueso de la entrevista pues se abordaron todos los conceptos necesarios para esclarecer la percepción que tienen sobre el fenómeno de la inclusión, los temas aquí considerados se ordenaron desde una perspectiva general hasta situaciones muy específicas, en este sentido se partió de la visión que tienen los docentes de la educación actual, posteriormente se abordaron los retos que identifican en su práctica educativa y se dio paso a las concepciones relacionadas al enfoque inclusivo, las perspectivas que tiene sobre

los niños que requieren atención especial y las barreras que conciben bajo la modalidad de inclusión. En el último apartado denominado “propuestas para trabajar la inclusión en las escuelas” se buscó dar voz a los docentes para que expresaran desde su perspectiva, una serie de acciones que permitirían que la educación actual se considere como inclusiva.

Con respecto a las preguntas Kvale (2011) menciona que una buena pregunta de entrevista debería contribuir temáticamente a la producción de conocimiento y dinámicamente a la promoción de una buena interacción de entrevista. El mismo autor considera que las preguntas diferirán según se entreviste en busca de descripciones espontáneas del mundo vivido, en busca de narraciones coherentes o en busca de un análisis conceptual de la comprensión personal de un asunto. Los múltiples propósitos que puede buscar una pregunta dan paso a la formulación de diferentes tipologías, algunos autores parten del tipo de información que se pretende recabar para establecer los tipos de preguntas existentes. Bajo esta premisa encontramos preguntas dirigidas a obtener datos biográficos, preguntas sensoriales, preguntas de experiencia o de conducta, preguntas sobre sentimientos, preguntas de conocimiento y preguntas de opinión o valor (Patton, 1980; citado en Rodríguez et al. 1999).

De acuerdo con las áreas temáticas propuestas, en nuestro guion se generaron una serie de reactivos que tenían como principal objetivo el guiar la conversación de manera ordenada. Para el primer apartado se hizo uso de preguntas destinadas a obtener datos biográficos pues en este se buscaba aclarar quienes son los sujetos de estudio. Posteriormente se incluyeron preguntas orientadas a develar los conceptos formulados por los entrevistados, en este sentido las preguntas de opinión fueron de gran valor al permitirnos conocer las construcciones de los docentes acerca de temas como la inclusión, la diversidad, la exclusión y la discriminación, todos ellos muy útiles a la hora de formular una idea de la postura docente frente al fenómeno inclusivo. Por otra parte, las preguntas de experiencia nos reflejaron la manera práctica en que los docentes aplican sus conocimientos, en este sentido cuestionamientos como ¿Qué estrategias ha

implementado para atender alumnos con discapacidad? Pretendían vincular su perspectiva acerca de la inclusión con las acciones que implementa en su práctica profesional. Finalmente, algunas preguntas cumplieron el objetivo de arrojar la valoración de los profesores respecto a distintos ámbitos y factores de su contexto, bajo esta idea los cuestionamientos sobre los obstáculos para la implementación del enfoque inclusivo o los referentes a su relación con padres, autoridades y otras instituciones nos permiten caracterizar el escenario en que los docentes ponen en práctica sus conocimientos. Con esta serie de preguntas buscamos adentrarnos en el mundo de los profesores y a través de un tratamiento de esta información en un marco interpretativo buscamos dar cuenta de las perspectivas que han adoptado frente a la inclusión escolar, así como poner a la luz las prácticas que desarrollan bajo este enfoque y que le permite atender a las necesidades de sus alumnos.

3.2.4 Acceso al campo

Después de plantear la forma en que se diseñaron e implementaron algunas de las acciones metodológicas propuestas para este proyecto, arribamos al momento de aclarar cómo fue el ingreso al campo. Comenzaremos estableciendo que el acceso al campo es un proceso mediante el cual el investigador obtiene las facultades necesarias para implementar un instrumento de recolección de datos, de acuerdo con Rodríguez et al. (1999) es el proceso por el que el investigador va accediendo a la información fundamental para su estudio y que en un primer momento implica la concesión del permiso para llevar a cabo la investigación pues el campo refiere directamente al contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos de interés. A pesar de ser una tarea que en primera instancia parece no requerir de mayor esfuerzo, no debemos caer el error de simplificarla pues no implica únicamente conseguir permisos y consentimiento, se trata más bien de una negociación que atraviesa varias fases y hace frente a reacciones inmunes que intentan repeler la investigación “invasora” (Flick, 2015).

Algunos autores proponen la secuencia de actividades que ha de seguirse para lograr acceder al campo, al respecto Flick (2015) considera que uno de los primeros pasos es identificar un campo en el que tengan lugar las experiencias que

se desea estudiar, posteriormente habrá que identificar porteros que franqueen el paso por el mismo y finalmente formar una base de confianza expresando claramente al campo que se espera de él. Rodríguez et al. (1999) señalan de manera más detallada proponen tres decisiones fundamentales que los investigadores deben tomar cuando pretenden acceder al campo, para ello mencionan que en primer lugar es necesario establecer con quien contactar, después aclarar cómo se iniciará el contacto e inmediatamente plantear como mantenerlo.

Siguiendo este orden la decisión de elegir a las personas con quien vamos a contactar es el primer paso, para este proyecto se optó por elegir a los profesores de un centro educativo de nivel primaria para ser los sujetos de investigación, esto debido a que el propósito fundamental del estudio es indagar en las percepciones que éstos han construido en torno a la modalidad de educación inclusiva. Habiendo reconocido a las personas que se pretendía contactar fue necesaria la identificación de un portero, en este sentido Rodríguez et al. (1999) conciben como portero a la persona que tiene la llave, que permite acceder a instituciones, grupos y personas particulares y que en el caso de las instituciones educativas pueden ser directores de un centro, jefes de estudio, el inspector o delegado provincial, o quienes tengan la facultad para facilitar o impedir el acceso del investigador al campo. Para el desarrollo de este trabajo se ha identificado a la directora de la institución primaria como la mejor opción para adoptar el rol de portero dado que se busca la autorización para abordar a docentes y que el trabajo de campo se lleve a cabo en la misma institución educativa en la que laboran, acciones que en primera instancia la dirección escolar está facultada para conceder.

Al tener claro con quien contactar se posibilita la realización del primer acercamiento que implica obtener el permiso para implementar los instrumentos de recolección de datos, este acercamiento de acuerdo con los autores Rodríguez et al. (1999) es posible ejecutarlo bajo dos fórmulas, en la primera de ellas, el contacto se inicia formalmente mediante la solicitud oficial de un permiso para entrar en el campo, esta solicitud se dirige a la autoridad y mediante un proceso de negociación

el investigador se presenta a sí mismo y al estudio. Una segunda fórmula implica utilizar una vía informal en la que el investigador se vale de sus relaciones personales con algún miembro de la comunidad que se desea estudiar, para negociar la entrada. En esta investigación el permiso para acceder al campo se obtuvo mediante la vía informal, dado que el investigador pertenece al colectivo docente de la institución que se pretende abordar, esto hizo innecesario la entrega de algún documento escrito. Tal decisión derivó del previo acuerdo con la directora con quien se estableció un dialogo profundo en el que se le planteó la intención de realizar una investigación en el centro educativo, así como los objetivos y las principales premisas del trabajo, ante ello se tomó la decisión de no hacer necesario un documento escrito pues no existía ningún inconveniente para su realización. Después de presentar de manera general el proyecto se generaron algunos acuerdos respecto al trabajo, entre ellos destacó establecer en la agenda una reunión con el colectivo docente a quienes se les presentaría de manera formal el proyecto de investigación, así como algunos de los criterios de selección de los informantes. También fueron programadas las reuniones con los docentes para aplicar los instrumentos, previamente se especificó los horarios en los que se trabajaría con ellos y el espacio que se utilizaría para dicha actividad. Finalmente se estableció que no era necesario comunicar la realización del estudio con otros miembros de la comunidad por lo que se culminó el dialogo y en los días consecuentes se emprendieron las acciones programadas.

Al tener el permiso para la realización del proyecto el siguiente paso consistió en asegurar el consentimiento de los profesores para recabar sus datos, hacer un registro de ellos y proceder al análisis de los mismos, en este sentido, Flick (2015) recomienda que, de ser posible, se prepare un impreso que regule el consentimiento informado, en el que se explique el propósito de la investigación, lo que se espera del participante y el procedimiento con los datos, este documento debería ser firmado tanto por el investigador como por los sujetos de los que se pretende recabar información, sin embargo, el mismo Flick aclara que ante la ausencia de dicho contrato o la negación de la firma, los investigadores deberían indicar que informaron al participante y que éste aceptó participar sobre esta base en la

investigación. Con esta idea sustentamos que en este trabajo no se incluyen contratos escritos o impresos que establezcan los propósitos del estudio y el tratamiento de los datos, sin embargo, estas aclaraciones se realizaron de manera presencial con cada uno de los sujetos seleccionados, en las que de manera verbal se dieron a conocer los objetivos de la investigación así como las acciones que se llevarían a cabo con los datos, también se brindó al informante la oportunidad de expresar su consentimiento o negación, lo cual quedó registrado mediante los archivos de audio.

En la concreción de estos contactos, se echó mano de la técnica conocida como vagabundeo, la cual es un proceso para iniciar los contactos informales en el campo y tiene como principal objetivo informarse sobre los participantes, aprender dónde se reúnen, registrar las características demográficas de un grupo de estudio, construir mapas sobre la disposición física del lugar, y establecer una descripción del contexto de los fenómenos o procesos particulares objeto de consideración (Rodríguez et al., 1999). En el desarrollo de este trabajo dicha estrategia se aplicó orientada a la convivencia informal con los trabajadores del centro a manera de almuerzos, diálogos sobre el trabajo personal, las características de los grupos con los que se trabaja, las opiniones sobre el centro y las relaciones con los compañeros. Esto permitió conocer un poco más a profundidad las percepciones que los docentes han formado en torno a su centro de trabajo y la labor que desempeñan en él, con esto se busca complementar algunas posturas que toman respecto al tema de educación inclusiva e indagar si de manera informal existe parte de lo que concierne a dicho tema en la cotidianeidad de los informantes y si muestran interés al respecto.

La última de las decisiones a tomar dentro de las recomendaciones de Rodríguez et al. (1999) es acerca de las acciones que debemos realizar para mantener el contacto, para ello proponen que el investigador se presente a sí mismo como un individuo sincero, dispuesto a asumir un compromiso para el estudio del grupo, comunidad e institución y que es importante tomar en cuenta que el contacto

se ve facilitado cuando los participantes consideran como valiosos los propósitos del investigador o al menos como inofensivos.

En el caso específico de esta investigación las pautas anteriores moldearon la forma en la que se comenzó la interacción entre el investigador y los informantes pues se trató de ser lo más claro posible respecto a los propósitos del proyecto, así como de la información que se recabaría para el mismo, se adoptó una postura de compromiso, sinceridad y finalmente de reciprocidad al ofrecer un momento de reflexión de su práctica docente y la posibilidad de analizar los datos producto de esta interacción.

3.2.5 Selección de informantes

Como se mencionó en el apartado anterior una de las tareas que se realizan en el proceso de entrada al campo es la selección de los informantes que son las personas que facilitan al investigador los datos necesarios para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto (Rodríguez et al., 1999), y dado que su participación implica la posibilidad de cumplir o no, los objetivos en una investigación, la selección de éstos es una tarea que no se debe tomar a la ligera.

Algunos autores como Martínez (2008) denominan a estos sujetos seleccionados como muestra y al respecto asegura que esta no puede estar constituida por elementos aleatorios descontextualizados, sino por un todo sistémico con vida propia, como es una persona, una institución, una etnia o un grupo social. Reforzando esta postura Flick (2015) propone que a través de la práctica del muestreo no solo se selecciona a las personas que se van a entrevistar sino también se eligen de los sitios en los que se espera que sea posible encontrar esas personas o situaciones. En este sentido el autor concibe al muestreo como una manera de establecer una colección de casos, seleccionados de manera intencional, con el fin de estudiar de la manera más instructiva el fenómeno de interés.

Para la selección de la muestra existen distintos criterios que es posible seguir, sin embargo, Martínez (2008) propone que su elección dependerá de lo que creemos que se puede hacer con ella, es decir que al elegir a los sujetos de estudio hemos de cuidar que su participación aporte a los propósitos del proyecto. El mismo autor reconoce la existencia de dos tipos de muestra, la estadística y la intencional. En esta investigación se utilizó una muestra intencional que también es denominada como basada en criterios, ya que dentro de esta se formulan elementos que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines del estudio.

Para la ejecución de un muestreo intencional, Patton (2002); citado en Flick (2008: 50) propone las siguientes alternativas:

- En primer lugar, se pueden elegir intencionalmente casos extremos, es decir casos que representen polos opuestos, a partir de los cuales se pueda revelar al campo como un todo.
- Otra alternativa es buscar los casos particularmente típicos, o dicho de otra manera casos en los que el éxito o el fracaso sean particularmente típicos. Bajo esta perspectiva el campo se revela desde su interior.
- La tercera propuesta implica obtener la variación máxima en la muestra, en este sentido se pretende integrar pocos casos pero que sean lo más diferentes posible para poner al descubierto la variación y diferenciación en el campo.
- Se pueden seleccionar casos también por su intensidad con la que los rasgos, procesos, experiencias, etc., se dan o suponen en los sujetos, en este sentido se buscan a aquellos que presenten mayor intensidad.
- Otra forma de realizar el muestreo es seleccionar los casos críticos, donde se considera a aquellos que en los que las experiencias o procesos que se van a estudiar son especialmente claros.
- Finalmente se reconoce como una alternativa más el seleccionar casos sensibles, refiriendo a estos como casos que permiten ilustrar de manera más eficaz los hallazgos positivos de un estudio.

En este proyecto la muestra se orientó bajo la perspectiva de intensidad. Para tal efecto se implementó un instrumento a manera de cuestionario que se entregó a la totalidad de la plantilla docente, en él se plantearon criterios para recopilar dos tipos de datos. Por una parte, aquellos que nos permitieran identificar a las personas como el nombre, la edad, el lugar de origen etc., este tipo de datos de acuerdo con Flick (2015) son útiles para acceder a la variedad existente en lo que estudiamos, y por otra parte criterios clave que nos permitieran considerar a una persona como potencial informante, dentro de ellos encontramos la antigüedad dentro del magisterio, la antigüedad en el centro de trabajo, la función que desarrollan actualmente, los problemas que reconocen en su institución escolar y la existencia de alguna experiencia vinculada a la inclusión. Al decir que nos basamos en la intensidad buscamos fundamentar que para la elección de los sujetos se priorizó a aquellos que, tras la aplicación de este primer ejercicio, dieran indicios de contar con una experiencia profesional considerable, un reconocimiento claro del contexto en el que trabajan a partir del trabajo realizado por algunos ciclos escolares en este centro y la identificación de algunas experiencias previas relacionadas a la inclusión educativa, estos elementos nos permitieron valorar la intensidad en la que se presentaban experiencias valiosas para los propósitos del proyecto.

Respecto a la cantidad de sujetos que consideraremos se tomaron en cuenta los argumentos propuestos por Kvale (2011) quien menciona que si el número de sujetos es demasiado pequeño es difícil generalizar, por el contrario, si el número es muy grande, apenas habrá tiempo para hacer análisis perspicaces de las entrevistas, por ello el mismo autor concluye que es necesario entrevistar a cuantos sea preciso para averiguar lo que necesitas saber. Apoyando la misma idea Martínez (2008) propone que en una muestra se debe imponer la profundidad sobre la extensión, por lo que el número de sujetos se reduce según su relevancia para los objetivos de la investigación. Finalmente, Rodríguez et al. (1999) confirma que el tamaño debe ajustarse a al número de sujetos que cumplen con ciertos requisitos que otros miembros del mismo contexto educativo no cumplen, criterio que nos permite moldear la cantidad de sujetos en la medida en que los sujetos se destaquen por su capacidad de brindar información realmente valiosa.

Considerando estos criterios, en esta investigación fueron seleccionados cinco docentes de un total de 16 que componen en su totalidad la plantilla del centro. Su elección derivó principalmente tanto de las respuestas ofrecidas en este primer reconocimiento como de algunos elementos aportados durante el vagabundeo, en donde se pudo constatar que estos docentes tenían conocimientos de la modalidad inclusiva o experiencias relacionadas al tratamiento de la diversidad de los alumnos.

3.2.6 Descripción o caracterización del objeto empírico

El objeto empírico en esta investigación se conforma de 5 profesores de educación primaria, todos ellos pertenecen a una misma institución, la cual está ubicada en el municipio de Xaloztoc, Tlaxcala. Este centro escolar es de sostenimiento federal y opera en un horario matutino, en él trabajan al menos dieciséis docentes frente a grupo, dos profesores de educación física, dos profesores más para el área de inglés, dos instructores que imparten talleres, una persona encargada de la intendencia, un docente responsable de la subdirección académica y un director escolar. De entre todos ellos y basados en los criterios que se establecieron en el apartado anterior se eligieron a los docentes que a continuación se describe.

El primer caso es el de una profesora que actualmente tiene 40 años de edad, su estatus civil es casada y radica en el municipio de Contla de Juan Cuamatzi, posee el título de licenciatura en educación primaria y lleva desempeñando su función 9 años a partir de la obtención de su plaza fija. Específicamente tiene 3 años trabajando en su institución actual y reconoce que entre los principales problemas dentro de su trabajo se encuentra la gran cantidad de alumnos que atiende y que todos son diferentes. Su grupo asignado es el 4to grado grupo B el cual tiene un total de 28 estudiantes.

El caso dos refiere a una docente de 43 años de edad quien al momento de la entrevista es casada, su lugar de origen es el municipio de Yahuquemecan, mismo en el que sigue radicando. Tiene 20 años de trayectoria profesional y para desempeñar su función obtuvo la licenciatura en educación primaria la cual estudió en la normal rural. Imparte clase a 23 alumnos pertenecientes al 4to grado grupo C

y reconoce que las principales problemáticas en su trabajo giran en torno a la falta de material y apoyo para que los docentes cumplan su función.

Respecto al caso 3 fue seleccionada una docente originaria del municipio de Sta. María Tocatlán, tiene 45 años de edad y está casada. En esta institución ha laborado por al menos 12 años de los 18 que en total se ha desempeñado como profesora frente a grupo. Sus estudios de licenciatura al igual que la docente anterior los realizó en el internado Lic. Benito Juárez ubicado en Panotla, Tlaxcala. Su grupo actual es el primer grado y se conforma de 23 alumnos. Entre las principales dificultades que se le presentan reconoce la falta de apoyo por parte de los padres de familia para que los alumnos ofrezcan su máximo rendimiento y las características del grupo con el que trabaja en donde resalta la existencia de un alumno con problemas severos de conducta.

En cuanto al caso 4 se trata de un profesor de 36 años de edad que actualmente radica en el municipio de Panotla. Durante 10 años ha desempeñado su profesión como docente y lleva 8 específicamente adscrito a su centro actual. Para obtener su nombramiento tuvo que atravesar dos procesos formativos a nivel profesional, primero realizó estudios de licenciatura en educación secundaria, específicamente en la modalidad de telesecundaria, con esta base obtuvo las condiciones necesarias para ser acreedor a una plaza, sin embargo, le fue solicitados nuevos estudios para cubrir el perfil necesario para el nivel primaria por lo que se integró al Centro de Actualización del Magisterio (CAM). Actualmente es titular del quinto grado y reconoce que la falta de comunicación e información por parte de las autoridades educativas es uno de los factores que principalmente afectan su práctica.

Finalmente, para el caso 5 fue elegido un profesor proveniente del municipio de Chiautempan, actualmente tiene 40 años, está casado y se ha desempeñado como profesional de la educación por al menos 14 años, de los cuales 10 han sido formalmente en la educación pública. De manera similar al caso anterior este docente tuvo que superar al menos dos procesos de estudio profesional, en el primero se involucró en una ingeniería en el área de sistemas computacionales, sin

embargo, factores como su familia y su desempeño en áreas afines a la educación lo orillaron a culminar estudios en la Universidad Pedagógica, misma de la que se graduó obteniendo el título de licenciatura bajo el plan 94. Tiene al menos 3 años laborando en su institución actual y considera que entre las principales problemáticas que se desarrollan en la escuela se encuentra el impacto de factores sociales y familiares en el rendimiento de los alumnos.

3.3 Estrategia de análisis

3.3.1 Tratamiento de la información

De acuerdo con Martínez (2008) la palabra análisis en su origen etimológico quiere decir separar o dividir las partes de un todo con el fin de entender los principios y elementos que lo componen. Esta idea nos anticipa el proceso mediante el cual buscaremos dar sentido a los relatos obtenidos de la aplicación de nuestras entrevistas, sin embargo, previo a esta explicación debemos aclarar la manera en que se le dio tratamiento a los datos, analizando y fundamentando las acciones concernientes a los procesos que se llevaron a cabo con ellos.

Huberman y Miles (1994) definen el manejo de datos como las operaciones necesarias para desarrollar un proceso coherente y sistemático de recolección, almacenamiento y recuperación de datos, dichas operaciones tienen el objetivo de asegurar que los datos sean accesibles y de calidad. La realización de estas prácticas marca las bases de un procesamiento a partir del cual la información recabada como material en bruto puede adquirir sentido y permite formularlo en manera de afirmaciones o descripciones de lo que sucede en la realidad de los sujetos. Van Maaen (1985); citado en Rodríguez et al. (1999) hace referencia a este proceso mencionando que los conceptos de primer orden, considerando así a los datos, conceptos e interpretaciones de los participantes, darán paso a la generación de conceptos de segundo orden, en los que el investigador puede generar afirmaciones de la relación entre ciertas propiedades observadas o interpretaciones de la interpretación de los sujetos participantes.

Para lograr este tipo de conceptos, el tratamiento de los datos es un primer paso en el que Huberman y Miles (1994) aclaran que en hay que transcribir, corregir y editar las cintas de audio y video. Estas tareas no se encuentran separadas del análisis, pues como Kvale (2011) afirma el transcribir las entrevistas de una forma oral a una escrita estructura las conversaciones de la entrevista en una forma susceptible de análisis más detallado, y es, en sí mismo, un análisis inicial.

Aplicando estos fundamentos, al término de la recolección de datos en nuestra investigación, obtuvimos como material en bruto cinco entrevistas registradas mediante un dispositivo de grabación de audio, éstas fueron transcritas en computadora a través del procesador de textos "Word" dando como resultado cinco documentos escritos de entre 11 y 20 cuartillas cada uno. Estos documentos fueron almacenados en carpetas separadas previendo así la creación de archivos que profundizaran en su interpretación, con ello se buscó garantizar un fácil y rápido acceso a los datos para permitir su proceso de análisis.

3.3.2 Análisis de los datos

Existen diversas posturas acerca del momento en que se ubica el análisis de los datos dentro de una investigación. Algunos autores como García, Gil y Rodríguez; citados en Rodríguez et al. (2005) ubican este proceso como la fase que sigue al trabajo de campo y que precede a la elaboración del informe final.

Sin embargo, es imposible pensar que esta es una práctica exclusiva de un apartado, por el contrario, el análisis es una actividad continua por la que usualmente se someten todos los datos que se van obteniendo tanto en el trabajo de campo como en los procesos de interpretación. Al respecto, Stake (2007) confirma que no existe un momento determinado en el que inicie el análisis de datos pues analizar consiste en dar sentido a todo, desde las primeras impresiones, hasta los resúmenes finales. Por ello en esta investigación se considera que el análisis partió desde las primeras aproximaciones que se realizaron en el acceso al campo y a través de la recopilación de datos pues en estas etapas se identificaron elementos de la interacción y del mismo contexto que permiten dar forma a la

realidad educativa de los docentes. Aunado a esto la transcripción completó un primer vistazo a la forma en que estos sujetos piensan y actúan respecto a la inclusión, sin embargo, esto aún no es suficiente para realizar alguna clase de interpretación, para ello se formuló un riguroso proceso de análisis que en los siguientes párrafos se describirá.

Como preámbulo se consideró que, al contar con datos que son producto de entrevistas guiadas del estudio de casos como enfoque metodológico, es pertinente recuperar algunas indicaciones de ambos campos para fundamentar el análisis de la información que se llevaría a cabo.

En torno al estudio de casos Stake (2007) establece que los investigadores utilizan dos estrategias para alcanzar los significados de los casos, la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos como conjunto o clase, bajo esta premisa el investigador secuencia la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos. Esta primera pauta se vio materializada en la medida en que se iba analizando cada una de las narrativas de los docentes, en donde la acción de profundizar en sus palabras permitió identificar relaciones entre sus conceptos lo que en cierta medida nos brindó la oportunidad de hablar de su visión como colectivo.

En los estudios intrínsecos de casos, como lo es este proyecto Stake (2007) afirma que la tarea principal es llegar a entender el caso y para ello descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará. El mismo autor concluye que bajo este enfoque al realizar el análisis de datos el investigador se concentra en un ejemplo e intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado-análisis y síntesis en la interpretación directa.

Por otra parte, la elección de la entrevista como técnica de recolección de datos nos requiere tomar en cuenta ciertas consideraciones, en este sentido Kvale (2011) expresa que no existe método estándar para llegar a los significados esenciales y las implicaciones más profundas de lo que se dice en una entrevista,

sin embargo, existen técnicas de análisis que a manera de atajo permiten realizar la tarea del investigador de analizar y construir.

Una de estas técnicas es la condensación del significado, aquí las declaraciones largas se resumen en otras más breves en las que el significado principal de lo que se dice se expresa de otra manera en pocas palabras. Para la realización de este proceso Kvale (2011) considera seguir cinco pasos. Primero leer la entrevista para hacerse una idea en conjunto. Luego, determinar las unidades de significado natural del texto, tal como las expresan los sujetos. En tercer lugar, se formulan temas que dominan una unidad de significado natural, organizando temáticamente las declaraciones desde el punto de vista del sujeto tal como el entrevistador las entiende. El cuarto paso consiste en interrogar las unidades de significado desde el punto de vista del propósito específico del estudio. Finalmente, los temas redundantes de toda la entrevista se enlazan en una declaración descriptiva.

Bajo estas orientaciones hemos de resaltar que en este trabajo se realizó un proceso similar a la condensación del significado, pues en gran medida prevaleció la idea de disminuir la cantidad de datos recabados y organizarlos temáticamente para la realización de una declaración final. Sin embargo, específicamente en este proyecto se adoptó como eje principal las recomendaciones formuladas por Rodríguez et al. (1999), quienes basados en el modelo propuesto por Miles y Huberman (1994) consideran que en el análisis concurren tres tareas importantes, la reducción de los datos, la síntesis y agrupamiento y la obtención de resultados y conclusiones. Estos autores consideran que dichas tareas no siempre se presentan en un proceso lineal ya que a veces pueden darse de manera simultánea, sin embargo, el orden en que los autores proponen estas acciones nos brindó un marco de referencia tanto para la ejecución de dicho análisis como para la descripción de estos procesos.

Así pues, comenzando por la reducción de los datos Rodríguez et al. (1999) consideran que esta tarea se basa en la simplificación, es decir en el resumen y la selección de la información para hacerla abarcable y manejable. Los mismos

autores consideran que posiblemente las tareas más representativas de esta práctica sean la categorización y la codificación, dos procesos que imponen la necesidad de reducir la amplia gama de información con la que se cuenta, diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan. Ante esta mirada enseguida se describirá cada proceso a profundidad de manera que sustenten las etapas de análisis que se implementaron en este trabajo.

3.3.3 Codificación

Previo a la ejecución de los procesos de codificación y categorización Rodríguez et al. (1999) proponen que se lleva a cabo la separación de unidades, lo cual refiere a dividir la información contenida en los textos a partir de ciertos criterios. En este trabajo el criterio que se utilizó para realizar esta fragmentación fue de orden temático el cual de acuerdo con Rodríguez et al. (1999) permite considerar unidades en función del tema abordado, tomando en cuenta conversaciones, sucesos o actividades en los que se hable de los mismos temas. Este procedimiento fue de suma importancia pues como veremos más adelante apoyo en la conformación de categorías.

Una vez separados los datos aparece la necesidad de identificarlos, en este sentido la codificación se presenta como una herramienta muy útil.

Strauss y Corbin (2002:23) consideran que algunas acciones que se permiten con esta práctica son:

- Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos.
- Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos.
- Ser sistemático y creativo al mismo tiempo.
- Identificar, desarrollar y relacionar conceptos.

De manera específica Kvale (2011) considera que codificar implica asignar una o más palabras clave a un segmento de texto para permitir la identificación posterior

de una declaración. En la misma dirección Ryan y Bernard (2003); citados en Álvarez (2017) señalan que un propósito de la codificación es generar etiquetas para marcar el texto dentro del corpus, para luego recuperarlo o indexarlo. Las etiquetas no se asocian con unidades fijas de texto, pueden marcar frases simples o extenderse a lo largo de múltiples páginas.

Los códigos que representan a las categorías consisten, por tanto, en marcas que añadimos a las unidades de dato, para indicar la categoría a la que pertenece. De acuerdo con Rodríguez et al. (1999) estas marcas pueden tener un carácter numérico, haciendo corresponder cada número con una categoría concreta, aunque es más frecuente utilizar palabras o abreviaturas de palabras con las que se han etiquetado las categorías. El uso de palabras o números se ve estrechamente relacionado a la posibilidad de recuperar más rápidamente el significado de cada unidad de información.

Guiado por estas orientaciones en la presente investigación se utilizaron palabras a manera de códigos para facilitar la identificación temática de los distintos fragmentos que constituyen cada entrevista. Cada uno de los códigos se planificaron con la intención de dar indicios de la categoría a la que pertenecen. Así, por ejemplo, el uso de códigos como inclusión, diversidad, práctica o discriminación apuntaban a una categoría de percepciones de la educación inclusiva. Cabe mencionar que para cada código se consideró un previo análisis en forma de lectura profunda para evitar un tratamiento superficial de la información, de echo Strauss y Corbin (2002), mencionan que la codificación no puede hacerse al azar o a capricho del analista.

Para evitar este tipo de prácticas algunos autores como Abréu Abela et al. (2007); citados en Schettini y Cortazzo (s/f) indican que el analista debe realiza un microanálisis que es un minucioso estudio de los datos, lo que implica una primera interpretación. En este momento la sensibilidad teórica del investigador es muy importante para extraer la esencia de los datos, elaborar conceptos y establecer relaciones entre ellos.

El microanálisis de acuerdo con Strauss y Corbin (2002) incluye la codificación axial y la codificación abierta y hace uso de las múltiples técnicas analíticas que se presentan tanto en capítulos posteriores como en los previos. En este proyecto la codificación abierta fue un proceso importante pues hablar de ella refiere a un proceso en el que se examina línea por línea o párrafo por párrafo, preguntándose acerca de cuál es el tema sobre el que habla cada fragmento, que conductas y sucesos han sido observados y descritos en documentos, que categorías indica un determinado incidente, que ideas o temas reflejan las palabras de los entrevistados y asigna un nombre de código provisional a cada unidad de contenido (Rodríguez et al., 1999).

3.3.4 Construcción de categorías

Strauss y Corbin (2002) consideran que una categoría representa una unidad de información compuesta de sucesos, acontecimientos e instancias. De lo anterior se desprende que muchos autores utilizan codificar y categorizar indiscriminadamente.

Para aclarar la distinción entre un proceso y otro Rodríguez et al. (1999) afirman que a pesar de que los procesos de categorización y codificación son respectivamente los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad a la que indistintamente suelen referirse los investigadores, se trata de dos términos ciertamente diferentes, así, mientras la categorización es el proceso mediante el cual se clasifica conceptualmente una unidad, la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo, propio de la categoría en la que se considera incluida. Los mismos autores afirman que una categoría soporta un significado o tipo de significados y éstas pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias o procesos.

Para Rodríguez et al. (2005) el proceso de construcción de categorías puede ser de diferentes tipos. El primero es el inductivo y consiste en elaborar las categorías a partir de la lectura y examen del material recopilado.

La segunda es deductiva y al contrario de la anterior las categorías están establecidas siendo tarea del investigador adaptar cada unidad a una categoría. Refiriéndose a este tipo de categorización Rodríguez et al. (1999) expresan que cuando las categorías se establecen a priori, las fuentes habituales son el marco teórico y conceptual de la investigación, las cuestiones o hipótesis que la guían, las categorías ya usadas en estudios de otros investigadores o incluso los propios instrumentos de investigación empleado. Por ejemplo, las cuestiones incluidas en cuestionarios o guiones de entrevista pueden ser tomadas como fuente de categorías útiles para reducir los datos.

También la categorización puede ser mixta a través de la cual el investigador tomaría como categorías de partida las existentes, formulando algunas más cuando este repertorio de partida se muestre ineficaz, es decir, que no contenga dentro de su sistema de categorías ninguna capaz de cubrir alguna unidad de registro.

La categorización en este proyecto no solo permitió clasificar el contenido de forma ordenada, también aportó en gran manera a la interpretación de los datos. En este sentido se adoptó una modalidad de construcción mixta pues las categorías en un primer momento se establecieron en base a los apartados que se incluyeron para el guion de entrevista pues a grandes rasgos nos permitía una rápida identificación de lo que se había abordado en cada una, sin embargo el proceso se vio completado después de la separación de unidades pues mediante una lectura profunda de las transcripciones se encontraron argumentos que apuntalaban a un mismo tema por parte de diferentes participantes, lo cual nos dio paso a la conformación de nuevas categorías enriqueciendo así lo que sería el producto final.

Bajo esta idea fueron formuladas nueve categorías con las que se buscó organizar de manera coherente los principales hallazgos del estudio:

- I. Descripción de la trayectoria de los docentes en el marco de la inclusión.
- II. La concepción sobre ser docente, reto y nociones sobre inclusión que rescatan de los modelos educativos.

- III. Percepciones sobre inclusión construidas en base a su experiencia.
- IV. El reconocimiento de los contextos escolares como escenarios complejos que incluyen en su perspectiva práctica de la inclusión.
- V. Las experiencias docentes y acciones que ponen en práctica para tratar la diversidad.
- VI. Los procesos de capacitación para fortalecer el abordaje de la inclusión.
- VII. La falta de información sobre normativa en inclusión como obstáculo para su logro.
- VIII. Otras problemáticas que los docentes reconocen para avanzar hacia la inclusión.
- IX. Propuestas para el logro del enfoque de inclusión.

Con la construcción de estas categorías nos encontramos más cerca de obtener las facultades necesarias para generar una interpretación objetiva de las palabras otorgadas por los sujetos del estudio. Sin embargo, aún es necesario esclarecer el último paso con el que se buscó concretar un esquema completo de análisis.

3.3.5 Síntesis y agrupamiento de los datos

En este punto del trabajo analítico hemos obtenido fragmentos de texto marcados por colores a los cuales se les ha colocado un código para su fácil identificación, estos a su vez se han clasificado en categorías que nos permiten reconocer lo más relevante que se ha tratado en las entrevistas realizadas. A pesar de ello aún resta realizar un proceso importante a través del cual todos estos datos permitan generar conclusiones.

Este proceso de acuerdo con Rodríguez et al. (1999) se realiza mediante la disposición y transformación de datos. Con disposición refieren tener un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma especial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación. Cuando la disposición de los datos conlleva además un cambio en el lenguaje utilizado para expresarlos, se considera que se han transformado. Ambos procesos desde la

perspectiva de los autores facilitarán el examen y la comprensión de los datos, condicionarán posteriores decisiones en el proceso de análisis y permitirán extraer conclusiones.

Existen distintas formas de disposición y transformación de los datos, entre ellas se encuentran los diagramas, los gráficos y el diseño de matrices. El que nos interesa esclarecer es este último ya que fue el que se utilizó para la ejecución de este proyecto. De acuerdo con Rodríguez et al. (1999) generalmente las matrices consisten en tablas de doble entrada en cuyas celdas se aloja una breve información verbal, respetando los aspectos especificados por filas y columnas. En esta investigación se generó una tabla de doble entrada en la que se colocaron categorías y códigos en el apartado de filas y en cada columna se fue colocando fragmentos de la entrevista de los sujetos investigados. Al tener los datos organizados de esta forma fue posible redactar una primera descripción general por categoría, en ella se planteaban algunos vínculos, similitudes o diferencias encontradas entre cada docente.

Derivado de esta matriz y sus tareas subsecuentes se originó una nueva narrativa llena de afirmaciones, interpretaciones y citas textuales que se vio plasmada en el apartado de resultados.

3.3.6 La elaboración del informe de resultados

Después de haber realizado un riguroso análisis de datos en el que se cumplió con tareas como la reducción de los mismos, codificando y categorizando, de manera en que pudieran ser abarcables, para después ordenarlos y permitirnos así una lectura profunda de cada narrativa, arribamos al momento de presentar los resultados de nuestra investigación.

De acuerdo con Rodríguez et al. (1999) llegar a conclusiones bajo la connotación de análisis, implica ensamblar de nuevo todos los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo. Bajo esta mirada los resultados de un estudio avanzarán en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa y contribuirán a la

teorización o intervención sobre la misma. En este sentido vale la pena recordar que la investigación cualitativa se preocupa especialmente por el significado que los participantes atribuyen a sus prácticas y a las situaciones educativas en las que se desarrollan.

Para la elaboración de este apartado en nuestra investigación, se decidió considerar al menos dos espacios, uno denominado presentación de resultados y otro llamado conclusiones.

En el primero se presentan los principales hallazgos del estudio, y para ello la comparación nos fue una herramienta muy útil pues como Rodríguez et al. (1999) establecen, bajo esta práctica se comparan escenarios, casos, situaciones, etc. De lo cual emanan conclusiones. La revisión de la matriz de doble entrada en este proceso resultó fundamental pues nos facilitó la comparación de un mismo tema entre diferentes sujetos. Por otro lado, en este segmento del trabajo fueron incluidas numerosas citas textuales de las entrevistas, tomando en cuenta las recomendaciones que Kvale (2011) realiza para su uso. Este autor considera que las citas deben contextualizarse, es decir dar referentes al lector acerca de lo que se está diciendo y por qué se está diciendo, también considera que se deben presentar en un estilo legible mediante el cual se permita una fácil lectura. Por último, resalta que las citas deben ser fieles al lenguaje habitual de un entrevistado. Para favorecer una mirada objetiva de estos datos la recuperación de conceptos propios del marco teórico fue una herramienta útil pues a través de argumentos propios del construccionismo, el uso del lenguaje y la generación de símbolos podemos interpretar lo que los docentes expresan respecto a inclusión y dar cuenta de las prácticas que desarrollan bajo esta perspectiva.

Finalmente se desarrolló el apartado de conclusiones, en donde a manera de cierre se buscó informar al lector de las principales interpretaciones que el investigador obtuvo en torno a los objetivos del estudio. Se decidió separar este apartado del de resultados pues como Rodríguez et al. (1999) indican, las conclusiones son afirmaciones o proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado.

CAPÍTULO CUATRO. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1 Descripción de la trayectoria de los docentes en el marco de la inclusión

Para comenzar a develar las acciones y actitudes que este grupo de informantes muestra respecto al fenómeno de inclusión, partir de las razones por las cuales decidieron dedicarse a la docencia nos permitirá en un primer momento mostrar un panorama claro de las experiencias previas que moldean su realidad objetiva actual, lo que algunos autores¹ denominan como su vida cotidiana y que en este caso refiere a todo aquello que los docentes viven en el contexto escolar día a día, que representa su principal labor y en la que invierten la mayor parte de su atención y recursos físicos para cumplimentar sus tareas.

Con este propósito como guía se exploró en los distintos relatos otorgados por los profesores acerca de los eventos que se presentaron en su etapa de socialización primaria y que tienen que ver con su orientación hacia la docencia. En este sentido identificamos algunos testimonios que muestran la intención de los informantes por desempeñarse en el ámbito educativo desde etapas como la infancia o la adolescencia.

Yo dije voy a ser maestra, y me gusta esta profesión ósea desde muy pequeña yo dije voy a ser profesora, estudiar, sacar y cumplir con los niveles de sacar tu primaria, luego tu secundaria, ya en el nivel prepa es cuando tú ya eliges sinceramente que es lo que quieres hacer o a que te quieres dedicar en un futuro entonces me preocupaba sacar un buen promedio para obtener una ficha para la normal, y así fue, y ya cuando fui estudiante normalista también en el segundo año me preocupaba sacar un buen promedio para obtener el beneficio a la mejor de un buen trabajo, entonces así es y en cuanto a la familia pues papá no quería que fuera maestra, él quería que fuera contadora o que fuera secretaria pero a mí de verdad no, a mí me gusta, me gusta, es algo que me nutre me siento contenta y el beneficio es que mucha gente tienes contacto con ella, te saluda, te toma en cuenta, ayudas a formar, a modelar personitas entonces me gusta la profesión (Caso 2).

En algunos casos observamos que a pesar de no decidir en un primer momento dedicarse a este ámbito, la influencia de los miembros de una estructura social primaria como lo es la familia impusieron en gran medida que la docencia sería la

¹ Berger y Luckmann (2003), Heller (1967), Schutz y Luckmann (2001)

profesión en la que la informante tendría que desempeñarse. Al respecto narra cómo intereses en otras áreas repercutieron en la formación de ideales para trabajar en la educación.

Definitivamente que haya surgido de mí, así no, bueno cuando salí de la secundaria mi mamá me dijo tú vas a ser maestra y te vas a ir al internado y son siete años y dije, pero cómo, dice porque tu abuelito quería que tu fueras maestra y tú vas a ser maestra. Mi intención era ser médico pero pues no, mi capacidad no me daba para más y además la situación económica también de la familia no estaba como para decir sí, te vamos a solventar la medicina, después me surgió el interés por ser maestra de educación especial, a mí me gustaba mucho trabajar con los niños que mostraban capacidades diferentes poder ayudar a un niño que no caminaba bien, tratar de comprender a un alumno que no hablaba bien, a mí como que me llenaba esa parte de decir tengo que hacerlo (Caso 3).

Ambas narrativas nos dan cuenta de cómo las experiencias previas moldearon en cierto grado la manera en que los informantes afrontan su tarea pedagógica. En el primer caso se ejemplifica cómo un fuerte arraigo en el gusto y admiración por la tarea docente desemboca en la intención de apoyar a los estudiantes y tener contacto con la gente. Respecto al segundo testimonio, es importante rescatar que, a raíz de la imposición de involucrarse en la docencia, surge un interés por tratar con un sector específico de los alumnos generando una orientación por casos de niños con discapacidades.

Dando continuidad al análisis de las experiencias previas, nos fue posible reconocer que la etapa de socialización secundaria se vio marcada principalmente por la formación profesional que atravesaron los docentes, así como de algunas experiencias que rescatan de los centros escolares en los que han laborado. Al respecto de la formación profesional, esta corresponde a carreras afines a la educación primaria en instituciones como la Normal Rural, la Universidad Pedagógica Nacional o el Centro de Actualización del Magisterio (solo en el caso de un docente sin el perfil requerido para el nivel). Esta preparación la complementan con estudios que han realizado a lo largo de su trayectoria docente en modalidad de curso o taller y abarca distintos ámbitos de la educación.

Cursos de capacitación, los cursos que eh tomado en estos años de servicio han sido conforme a las reformas educativas que hemos tenido,

primero fue la de la RIEB, después aprendizajes claves, de ahí diplomados sobre el uso de las tics y en el lugar donde estoy en la zona, organizan cursos de matemáticas (Caso 4).

En otro sentido, resalta la amplia experiencia con la que cuentan los profesores ya que esta oscila entre los 10 y 20 años de servicio, durante este periodo han transitado en escuelas pertenecientes a distintos contextos (en su mayoría ámbitos rurales) y bajo diferentes modalidades educativas, como el caso de un informante que se desempeñó tanto en la educación multigrado como en la enseñanza para adultos, de esta situación el docente reconoce que en la modalidad multigrado fue donde recibió parte de la capacitación que tiene del tema de inclusión a través de reuniones en donde se buscaba apoyar a los alumnos con características especiales.

Donde recibimos un poquito más fue en las reuniones de multigrado que se hacían en aquellas escuelas donde se trataban ciertos problemas muy puntuales de decir sabes que yo tengo un alumno con estas características, entonces nos reuníamos, veíamos la forma de cómo ayudar con alguna estrategia entre compañeros de escuelas multigrado.

En una reunión como tal, tuvimos la oportunidad de que se nos dio a conocer por medio de video, por medio de algún cuadernillo lo que sería esta modalidad de inclusión obviamente te puedo comentar que opiniones fueron diferentes, fueron diversas, unos a favor, otros en contra, no sabíamos que iba a pasar, todavía no lo poníamos en marcha o algunos compañeros lo tomaron de muy buena manera otros como tal hújole pues más trabajo y pues la realidad que posteriormente a ello cada quien estuvo viviendo lo que pudo dentro de sus escuelas con esta cuestión de educación inclusiva (Caso 5).

Estos informantes laboraron en al menos dos escuelas diferentes antes de llegar a su centro de trabajo actual, mismo que ubican en el municipio de Xaloztoc y que describen como una escuela que cuenta con organización completa, un ambiente laboral favorable para el logro de los aprendizajes y una comunidad de padres tranquila. En esta institución se han desempeñado por lo menos en dos ciclos escolares bajo el nombramiento de docente frente a grupo y reconocen que en el cumplimiento de su función no solo desarrollan tareas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje sino todas aquellas que permiten atender al alumnado.

La primera función es mantener la estabilidad tanto cognitiva como afectiva del grupo que tengo a cargo, pero no nada más de él, es a nivel escuela, porque somos desde porteros hasta intendentes, somos psicólogos, somos enfermeros, somos todólogos, incluso hasta proveedores a veces de un alimento para los niños, la función de docente es muy amplia no nada más es dar y brindar conocimientos sino apoyar a desarrollar las habilidades y aptitudes de los niños porque ahí puedo mencionar la palabra inclusión porque nuestros niños son heterogéneos, son diferentes y cada uno tiene necesidades diferentes (Caso 2).

En el análisis de este relato podemos reconocer que, los informantes, al hablar de las actividades que realizan en su día a día, dan cuenta del papel que han adoptado dentro del sector educativo. En este sentido observamos que el sujeto al referirse a sí mismo como “todólogo” da significado al rol que desempeña en el escenario escolar, en donde debe realizar distintas tareas para satisfacer los requerimientos del proceso educativo, principalmente aquellos que tienen que ver con la interacción que desarrolla con sus alumnos. Producto de esta interacción surge un primer acercamiento a lo que representa para los docentes la inclusión, en este caso, derivado de su experiencia, el docente sabe que una característica de los grupos con los que trabaja es la heterogeneidad, situación que le orienta a tomar una perspectiva inclusiva, pues considera que la inclusión se trata de apoyar al total de alumnos en el desarrollo de su conocimiento y habilidades considerando que cada uno de ellos presenta condiciones y necesidades diferentes.

La información presentada en este apartado nos dio pauta para analizar parte del acervo de experiencia que los sujetos han formado en el transcurso de su vida y que actualmente les permite responder a los desafíos que se les presenta en el desarrollo de su trabajo. En este sentido podemos reconocer que tal acervo se compone tanto de la influencia de estructuras sociales como de intereses propios, transitando por el conjunto de conocimientos que han adquirido en su formación profesional y en los años que tienen al servicio del sistema educativo en donde el continuo cumplimiento de sus tareas les ha permitido reconocerse como parte esencial del funcionamiento de las escuelas.

4.2 La concepción sobre ser docente, retos y posturas frente al proceso educativo.

Diversos autores² defienden que la vida cotidiana es una realidad intersubjetiva en la que un elemento fundamental es la noción de que existen otros seres humanos con los que es indispensable relacionarse pues con base en la interacción con otros es que el mundo adquiere significado. Este presupuesto pudimos verlo materializado al explorar en el discurso de los profesores respecto a lo que representa para ellos el cumplimiento de su función profesional, en este sentido observamos que para brindar una respuesta al cuestionamiento de ¿qué representa para usted ser docente? Inevitablemente tienden a reconocer la existencia de otra figura educativa como lo es el alumno para poder describir lo referente a su profesión y al respecto ubicamos posturas diferentes.

En primer lugar, encontramos testimonios de los docentes en los que reconocen que los alumnos cuentan con diferentes características ya sean personales o propias de su contexto socio-familiar, por ello perciben su trabajo como algo complicado y agregan que trabajar con un número grande de alumnos genera un reto.

Es algo muy complicado, en primer lugar, es una gran responsabilidad trabajar frente a tantos niños y brindarles lo mejor y tratar de hacer que ellos sean mejores personas, a veces no logramos que asimilen todo el conocimiento, pero si irles sembrando poco a poco la capacidad o la idea de que ellos sean cada vez mejor personas.

Todos presentan características muy diversas desde su núcleo familiar, desde el lugar en el que ellos habitan, la población, entonces si los contextos son diferentes y a veces, aunque estamos dentro de una misma escuela la diversidad es muy grande (Caso 1).

Este tipo de aproximaciones nos permiten apreciar que la realidad de los profesores se ve determinada en gran medida por su forma de ver a sus alumnos y durante la interacción de estas figuras educativas, se genera una carga de subjetividad que los docentes ponen de manifiesto al expresar que existe una responsabilidad de su parte para lograr que los estudiantes sean mejores personas.

² Berger y Luckmann (2003), Schutz y Luckmann (2001)

Esta carga subjetiva podemos apreciarla de manera aún más clara en el relato del informante 4, quien describe la profesión docente como una noble labor ya que se trabaja con un grupo de niños, lo cual representa en primer lugar atender a seres humanos.

Es una profesión muy noble se trabaja con seres humanos los cuales nosotros somos la guía, los vamos orientando sobre algunas situaciones que acontecen en nuestro país, actualmente es muy favorable volver a rescatar los valores con los alumnos ya que la labor docente se ha demeritado ya no se tiene ese respeto que anteriormente se tenía un docente, actualmente los alumnos por las circunstancias de desarrollo del país también, ha desmeritado esto, entonces nosotros como docentes debemos ser formadores para poder contribuir a una sociedad mucho mejor, entonces somos guía y modelo para los alumnos (Caso 4).

Un elemento a recalcar de este testimonio es que el informante se reconoce como figura representativa de algo que se quiere lograr, esto se aprecia cuando menciona que son guías y modelos para los alumnos. Acciones como estas compaginan con la idea de algunos autores³ al referir que es en la interacción cara a cara donde los grupos transmiten al individuo ciertos conocimientos, costumbres o normas de otras integraciones mayores.

Con estos cimientos los profesores encuentran un referente para desempeñar su labor educativa, sin embargo, consideran que esta se ve continuamente interrumpida por problemáticas que se les presentan en el desarrollo de su trabajo. En uno de los testimonios se narra la forma en que impactan los cambios producidos por el tiempo y la forma en que ha hecho frente a esta situación.

Viendo 20 años trabajando no puedo decir que han sido iguales, año con año es diferente, generación con generación es diferente, es un reto, es una transformación, es estar abierta al diálogo y a los cambios y a reconocer que lo que hoy me sirvió como docente, la estrategia que este ciclo me sirvió, tanto me puede servir para el otro o cómo no, porque son cambiantes nuestros niños, las generaciones también, ahorita tenemos mucha demanda ósea de los niños, ya no tan fácil los ocupamos, los entretenemos porque ellos ya tienen mucha información ya no son nada más ahora sí botellitas al vacío, ya tienen muchos conocimientos (Caso 2).

³ Heller (1985)

Un testimonio más acerca del factor temporal nos da cuenta de algunas problemáticas que se generan del rechazo a lo nuevo y a la preparación que esto implica.

En el caso mío que ya tengo más años, un problema es estar a la vanguardia de las herramientas digitales porque yo eh sido una persona pues si a la mejor hermética en no querer entrar a ese mundo digital le pongo muchas trabas, pero hoy en día son muy necesarias (Caso 1).

De esta impresión es relevante destacar que se aprecia un constante cambio tanto en la perspectiva de lo que implica ser docente como en la percepción de los alumnos, lo cual nos remite a establecer que, si bien existe una base de significados que los docentes han construido con base en su experiencia y les permite desempeñar sus tareas, esta base se ve continuamente modificada lo cual responde, entre otras cosas, a las exigencias y cambios del tiempo.

Una vez que los docentes reconocieron que en su desempeño laboral existen múltiples retos que deben sobrellevar, mencionaron algunas de las características del rol que, desde su perspectiva, es necesario para contrarrestar los efectos de estas problemáticas.

Pues yo creo que el rol que debemos tomar nosotros es ser comprometidos, tengo la idea de sentirnos orgullosos de ser profesores, educar mediante valores, pero también llevarlos a cabo, lograr que cada niña, cada niño, cada joven logre leer, escribir, expresarse, hacer operaciones básicas que le ayuden a su vida cotidiana, pero cuando digo lograr que todos ahí está el reto porque no todos lo hacen, entonces es cuando empezamos a dejar a niños atrás y si hay niños que se quedan atrás es por diferentes necesidades, porque hay niños que no tienen la habilidad de aprender tan rápido como otros, entonces ahí viene mi quehacer docente que es lo que voy a hacer yo para esos niños (Caso 2).

Esta narrativa se suma a las anteriores en las que se resalta el compromiso como un elemento simbólico para los docentes. Esto es posible afirmarlo gracias a que relacionan el “ser comprometidos” con un sentimiento de responsabilidad frente al desarrollo de distintas habilidades que permiten al estudiante desenvolverse en la vida cotidiana. Otro aspecto concordante con relatos anteriores es la visión de que

los alumnos tienen diferentes condiciones y necesidades y que el trabajo del profesor implica considerar estas diferencias con el objetivo de coadyuvar al desarrollo de todos los alumnos.

Un hallazgo interesante en torno a la concepción del ser docente, se da en el momento en que los informantes reconocen que su labor inherentemente implica apoyar a los alumnos, los cuales les sirven como principal referente para ubicar su propio rol dentro del proceso educativo. Con base en ellos generan pautas que les permiten organizar su trabajo y conciben en la diversidad y el constante cambio de sus características, parte de las problemáticas para desempeñarse como profesionales de la educación.

Al adquirir noción del papel que como profesores desempeñan dentro del sistema educativo, así como de las características y relaciones con otros sujetos de su contexto podemos referir que se contribuye a la creación de esquemas tipificadores⁴ mediante los cuales generan una percepción de los alumnos, y con base en ello construyen pautas para una interacción futura.

4.3 Percepciones docentes sobre inclusión construidas con base en la experiencia

Basados en la premisa de que las palabras adquieren su significado en la medida en que las personas las utilizan para realizar sus actividades⁵, se profundizó en diversos conceptos con la intención de obtener una visión integral de lo que representa para los docentes la inclusión educativa. En primer lugar, se partió del elemento central que es la inclusión, al respecto fue posible identificar diversas posturas desde donde es abordado el término.

La primera tiene que ver con la atención de alumnos con discapacidad. En este sentido, uno de los docentes especifica que el trabajo en la modalidad inclusiva

⁴ Propuestos por Berger y Luckmann (2003)

⁵ Gergen (2005)

pretende que los alumnos con discapacidad se encuentren a la misma altura de aquellos que no la tienen.

El enfoque de educación inclusiva lo considero que debe de ofrecer la misma oportunidad a todos los alumnos con la condición hablemos en específico la condición física que se te presente, tú como docente debes de ofrecer la misma oportunidad de que el alumno descubra su conocimiento a la altura de los demás, a la altura de los que no pudieran tener a la mejor alguna cuestión física.

Hasta ahorita te eh comentado en el sentido de que alguna discapacidad física, pero en muchas ocasiones la discapacidad no es física la discapacidad es emocional lo que el sistema se está dando cuenta que pues lo emocional está pegando bastante fuerte entonces pues si considero que sería otro tipo de discapacidad que también requiere la inclusión como tal entonces no nada más puede ser físico sino también cierta condición que tengan los pequeños pues también va en el sentido de inclusión (Caso 5).

Dando paso a la consideración de otras características uno de los informantes aclara que para utilizar el verbo incluir se podría hablar de la integración de alumnos discapacitados pero que al tratar el enfoque inclusivo se abarca a la totalidad de alumnos.

La inclusión se trabajaría con todos sin importar las características que tuviera, inclusión es a todos brindarles la misma oportunidad de participar entonces sí, para incluirlos sí sería con alumnos con características especiales, que les falte algún miembro, una mano, un piecito, a la mejor que tienen problemas visuales, auditivos, serían a la mejor a los que más se enfocaría, pero hablando de inclusión sería con todo (Caso 4).

En estas expresiones se reconocen al menos dos posturas de lo que representa para los docentes la inclusión en el sentido de atender a niños con discapacidades. Por una parte, con el testimonio del informante cinco podemos observar que existe una predisposición de los docentes a creer que los alumnos con estas características requieren de su apoyo para poder desarrollarse, en esta noción formula al menos dos categorías de discapacidad, una física y una emocional, percibiendo que en ambos casos su intervención es importante. Respecto al testimonio del informante cuatro se aprecia que vincula el término de inclusión en dos sentidos, el primero de carácter conceptual el cual le permite formularlo como

un enfoque que se trabaja con todo el alumnado y por otra parte como un proceso en el que se prioriza la atención al sector de estudiantes discapacitados.

Ambas perspectivas nos remontan a las principales orientaciones que se tenían del proceso inclusivo a principios de la primera década del 2000, en donde se le vinculaba a la integración de alumnos con condiciones especiales en aulas regulares. Si bien podemos aseverar que esta visión permanece y guía las acciones de los docentes, con testimonios como los del informante 4 constatamos que esta percepción va dando paso a la consideración de todos los alumnos partiendo del principio de que todos son diferentes.

Ya ubicados plenamente en el polo que considera las diferentes características del alumnado como parte de la inclusión encontramos perspectivas que la definen como una forma de trabajo equitativa en donde se tomen en cuenta las necesidades de todos los estudiantes y en la que se implementen estrategias que les permita participar y desarrollarse de manera igualitaria.

La inclusión, considero que es trabajar con los niños de una forma equitativa sin hacer diferencia ni de género, ni de capacidades, ni de cultura, es trabajar de la misma manera porque a veces decimos inclusión, te incluyo y ahora hacemos que hagan actividades que solo tú puedes hacer y entonces es como decirle tú eres especial, contigo trabajamos de esta manera y yo considero que no, es trabajar de manera equitativa con todos en el que esa personita con características diferentes se incluya y sienta que es parte de un todo (Caso 1).

Bajo esta mirada se considera que la inclusión comienza desde el momento en que los docentes se encuentran trabajando con un grupo de características diversas. En este mismo sentido el testimonio del informante 4 refuerza la idea de que la inclusión parte del reconocimiento de estas diferencias.

Como lo decía todos somos diferentes entonces en nuestro grupo vamos a encontrar todo tipo de alumnos altos, morenitos, chaparritos con diferentes características físicas, diferente color de piel, diferente forma de pensar, diferente posición social, entonces lo que nosotros como docentes debemos de hacer es unificar todas estas características.

Que no se vea que a alguien se le está dando una preferencia o se le está delegando una actividad que amerite menos trabajo o más porque tiene la capacidad de hacer algo mejor entonces a ti te toca la mayor

responsabilidad y a ti como más o menos puedes pues tu nada más ayuda con esto, no, se trata de que todos participen de manera conjunta y equitativa (Caso 4).

Este tipo de perspectivas empata con las consideraciones de organismos internacionales⁶ acerca de la inclusión, coincidiendo en elementos como el abordaje del amplio espectro de necesidades de aprendizaje de los educandos. Así mismo se aproximan al cumplimiento de las características de las escuelas inclusivas⁷ en las que se destaca que una escuela bajo esta modalidad se desarrolla dentro de un marco de educación para todos que permita responder a la diversidad de los alumnos y consolide una verdadera igualdad de oportunidades brindándoles lo necesario para que puedan aprender.

Desde otro posicionamiento el término inclusión da lugar al trabajo con alumnos que presentan situaciones de rezago, en este sentido los docentes consideran aspectos como el ritmo de trabajo de los alumnos para rediseñar sus actividades ya que esto implica, entre otras cosas, realizar ajustes a su plan de clase contemplando las características de todos.

Aquí como docente no tendría por qué haber alguna predilección o algún privilegio por algún alumno, definitivamente no, todas las alumnas y todos los alumnos, el trato que se les da definitivamente es igual a todos, yo creo que algo que a mí me ha caracterizado es que casi siempre me voy por esos pequeñitos que les hace falta dar el paso, para leer, para escribir, para expresarse (Caso 3).

En el grupo que ahora tengo no hay una personita que realmente merezca una atención tan especial, digamos que hablamos de inclusión porque todos tienen una manera diferente de aprender con un ritmo más rápido o más lento, entonces dentro de la planeación se hacen actividades que están pensadas para todos (Caso 1).

Al contemplar una serie de rasgos y diferencias que presenta el alumnado para desarrollar su trabajo docente, podemos asegurar que estos informantes se encuentran en proceso de cumplir con algunos de los referentes establecidos en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017) en donde se reconoce

⁶ Como la formulada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1996)

⁷ Propuestas por Dueñas (2010)

que la educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, género, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades. De manera más reciente podemos hablar de que superficialmente se estaría atendiendo una demanda prioritaria del modelo de la Nueva Escuela Mexicana (que está por implementarse) en el que una de las consignas clave es que no se deje a nadie atrás y a nadie fuera del máximo logro de los aprendizajes. Si bien, estos argumentos no son suficientes para dar por hecho que tales políticas se están cumpliendo, al menos nos permite establecer que los docentes se encuentran en camino hacia la concreción de los objetivos que a nivel normativo se establecen.

Dentro del enfoque inclusivo los docentes reconocen que existe un sector específico de alumnos en el que se deben priorizar los esfuerzos, por un lado, están las perspectivas que contemplan el trabajo con niños discapacitados y alumnos que presentan rezago, y si bien contamos con percepciones que contemplan la diversidad en todos los alumnos, en estas también se aprecia en última instancia la alusión a un cierto grupo al que se le debe hacer parte de la comunidad en general. El trabajo en estas condiciones da pauta que puedan presentarse hechos de discriminación o exclusión, términos que se aprecian estrechamente relacionados al tema de inclusión y que fueron abordados con los informantes a fin de reforzar la perspectiva que han ofrecido del tema.

Respecto a discriminación observamos que sus principales ideas se asocian a una actitud de rechazo, que según sus argumentos se da principalmente entre alumnos debido a causas de tipo cultural, religiosa o de aspectos como el físico y el económico.

Discriminación considero que es el rechazo hacia una persona o hacia un grupo de personas por la diversidad que presenten ya sea de tipo cultural, religiosa, incluso hasta en el aspecto físico, porque algunos niños pues si llegan a mencionarlo que porque es muy alto, que porque es muy bajo, pero se fijan en cualquier situación y a veces eso es motivo de discriminación aunque no lo debería ser pero depende de cómo nos

eduquen en casa a veces cualquier aspecto de esos que es diferente al mío o a mi forma de pensar sirve para rechazar a personas así (Caso 1).

Discriminación es el hacer menos a una persona por su condición social o por su condición física, hablemos de color, hablemos de economía entonces eso para mí sería discriminación hacia las personas por alguna condición en específico que ellos tienen (Caso 5).

Un segundo aspecto en el que se hizo hincapié fue en el término exclusión que si bien resulta similar al concepto anterior los docentes lo diferencian principalmente refiriendo a que es una conducta en la que se aísla o separa a alguien del grupo en al que pertenece.

Exclusión para mí es aislar a alguien, no tomarlo en cuenta, no ser considerado en la realización de alguna tarea o de alguna actividad, cuando yo inicie a trabajar en la escuela, había una niña que era sordomuda entonces me daba cuenta como sus compañeros ya no la tomaban en cuenta hacían como si no estuviera, la docente a cargo de esa alumna, también daba su clase en general y la alumna sin importar si lo captaba lo que aprendía, ya era como un objeto más en el salón no era considerada en las clases, entonces eso es exclusión, el no tomar en cuenta a alguien (Caso 4).

Ambos conceptos en general se perciben como problemáticas desde la mirada de los profesores, quienes reconocen que son retos que sí se presentan en su institución y que, a pesar de reflejarse continuamente en la convivencia de los alumnos, son situaciones que no eximen a los docentes pues debido a las características con las que cuentan, en ocasiones se muestran actitudes de rechazo al trabajo colaborativo.

En el caso de los alumnos desde un juego ahí se ve, desde su convivencia diaria desde la formación de equipos, lo discriminan porque huele mal, porque él no sabe, o al contrario los sobresalientes también son discriminados porque él se cree mucho, porque él es el sabelotodo entonces si se da, y en el caso de docentes pues yo no lo veo muy marcado en nuestra escuela pero a veces si discriminamos también en el sentido de que decimos que tal maestro siempre quiere ser protagonista o tal maestro siempre es el flojo, entonces desde ahí marcamos igual ya una pequeña pauta a discriminar (Caso 2).

Afortunadamente, digo afortunadamente por el lado de conocimiento no por el lado de que sea bueno, afortunadamente por el lado de conocimiento discriminación si la eh conocido y si la eh vivido en carne propia en el sentido de estudiante, pero en el sentido de docente también la eh vivido (Caso 5).

Uno de los términos que continuamente se aprecia dentro de la narrativa de los docentes es el relativo a diversidad, por ello se le solicitó al grupo que expresaran sus ideas en torno al concepto y al respecto encontramos que algunos de ellos parten de la idea general de ser diferentes, situación que contempla que cada persona posee características únicas y que se refleja en que todos piensen distinto, sin embargo, consideran que la diversidad no sólo se refiere a un ámbito individual, sino que esta abarca grandes categorías sociales.

Diversidad el ser diferentes cuando hablamos por ejemplo de diversidad cultural o diversidad religiosa el que sean diferentes unos de otros la diferencia en cuanto a la mejor hasta la forma de vestir, en la forma de hablar, en la forma de pensar, en los gustos que tenemos en cuanto a música en cuanto a, incluso hasta ver programas de televisión toda esa diferente forma de pensar y de ver y de percibir las cosas (Caso 1).

En otro sentido, la diversidad para los docentes representa la basta cantidad de oportunidades de elección que tenemos para desarrollar algo, específicamente hablando del ámbito educativo reconocen que podría ejemplificarse en los diferentes métodos que se tienen para trabajar o en general de una amplia gama de opciones que hay en el sistema educativo.

Considero que la palabra diversidad es mucho, abarca muchos conceptos a la mejor tendría yo que aterrizarme en el concepto educativo, diversidad de educación, existen muchos métodos de educación entonces pues para mí diversidad es como un concepto de bastante, tener un abanico de opciones, algo que pudiéramos tener diverso en nuestro sistema educativo, muchas opciones (Caso 5).

Un hallazgo interesante se da en la forma en que los docentes vinculan los conceptos que se han abordado previamente pues observamos que conciben a la diversidad como el punto de partida para situaciones de exclusión y discriminación, mientras que vislumbran a la inclusión como una estrategia de respuesta para estos fenómenos. Para contrarrestar las problemáticas mencionadas los informantes consideran que es necesario que el trabajo parta de un sentido humanista en donde se hagan válidos los derechos de los alumnos y que considere los múltiples factores que intervienen en el desarrollo de una sociedad unida y de respeto.

Para concluir el análisis de las perspectivas que los docentes han construido en torno a su experiencia, podemos afirmar que elementos como la inclusión, exclusión, discriminación y diversidad han atravesado un proceso de objetivación pues si bien estos conceptos no representan una realidad en concreto se incluyen de manera tangible en los relatos de los profesores y los vinculan a prácticas que se desarrollan en su vida cotidiana en donde la diversidad de características de los alumnos se percibe como eje central de la formación de pautas para el anclaje, proceso que corresponde a la respuesta práctica que se genera de la apropiación de los diferentes significados.

4.4 Las experiencias docentes y acciones que ponen en práctica para tratar la diversidad en pro del logro de la inclusión.

Basados en el modelo de generación de significados propuesto por Blumer (1981)⁸ una forma de concretar el análisis de las perspectivas que ofrecen los docentes respecto a inclusión, es explorar en la forma en que estos materializan sus ideas de forma práctica. Por ello en este apartado daremos cuenta en específico de los casos que los docentes han atendido y que les permite hablar de inclusión, así como de aquellas estrategias que implementan para dar respuesta a este enfoque de trabajo.

En primer lugar, retomaremos las experiencias de los docentes en atención a estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje, factores que consideran más graves o complejos puesto que el trabajo con este tipo de alumnos exige la implementación de actividades específicas. Para hablar de estos casos la mayoría de docentes recurren a recordar a algunos alumnos con los que les ha tocado trabajar u observar en ciclos anteriores, entre ellos encontramos casos de discapacidad auditiva, el padecimiento de algún síndrome, casos que presentan rezago para apropiarse de procesos básicos como la lectura y escritura o que están diagnosticados con déficit de atención.

*En la escuela anterior que si tenía un caso así se hacía una planeación
díganos que con unas actividades que estaban a nivel menos complejo*

⁸ Blumer (1981) percibe que las personas forman significados en dos etapas, en la primera los sujetos se indican a sí mismos las cosas que poseen significado y derivado de ello los significados permiten orientar y dar formación a los actos.

porque esta personita si necesitaba de más tiempo, de actividades que no le resultaran tan complicadas, entonces si se hacía una planeación de otra manera, trabajando el mismo tema pero si veíamos que las actividades no fueran tan complejas, a esta persona le costaba muchísimo escribir entonces a la mejor era comentar o dibujarlo porque el dibujo se le daba entonces pues se van cambiando algunos aspectos de la planeación (Caso 1).

En los ciclos anteriores tuve una pequeñita con síndrome de Down, es difícil atender a una pequeñita con esas características, por todos los métodos que yo busqué, por todos los métodos que yo me di a conocer por iniciativa propia, hubo un método que yo descubrí y a lo mejor no viene a tu respuesta que estás buscando pero un método que yo descubrí, era el método de la repetición con esta pequeñita tenía yo que repetir muchas veces, las vocales, los números, llegaba al siguiente día y pues no, se le habían olvidado y nuevamente a trabajar sobre lo mismo (Caso 5).

Resulta interesante señalar que en este punto existe una contradicción entre la percepción general formada por los docentes acerca del enfoque inclusivo y las acciones que en concreto implementan con los alumnos pues, en específico con los testimonios del informante uno, queda en evidencia que al trabajar con alumnos que presentan condiciones de discapacidad o rezago las actividades deben realizarse de forma distinta. A nivel institucional los docentes se ven obligados a realizar acciones como ajustes a la planeación de clase y de manera práctica reducen el nivel de complejidad de los trabajos que les encomiendan a este grupo de alumnos. Sin embargo, este mismo informante en el apartado anterior daba cuenta de que desde el enfoque de inclusión no se debía diferenciar en la forma de trabajo, pues designar actividades específicas a un alumno denotaría un trato especial y diferenciado, no logrando así el cometido de sentirse parte de un todo.

Desde una perspectiva en la que se intenta dar respuesta a fenómenos como la discriminación y la exclusión, aquellos docentes que reconocen no trabajar o haber trabajado con alumnos discapacitados expresan diversas situaciones que para ellos están vinculadas al trabajo inclusivo, en este sentido resaltan factores que provienen desde de la situación conductual de los alumnos hasta contextos externos como el familiar, social o económico.

No me ha tocado un alumno con discapacidades diferentes por ejemplo totalmente motrices como en silla de ruedas o capacidades diferentes en

cuanto a lo visual ya hablamos niños ciegos o niños sordos no los eh tenido, puedo decir que los niños problemáticos en cuanto a que son violentos en cuanto a que tienen déficit de atención porque ese es un problema muy común en nuestros niños, en cuanto a niños que los discriminan por su estatus económico entonces sinceramente no eh tenido ningún niño que realmente requiera una atención más específica (Caso 2).

Más que nada eh tenido encargado en el sentido de alumnos con familias disfuncionales te comentaba en uno de mi trayecto laboral que fue al oriente del estado, ahí un fenómeno como tal se da eso, otro fenómeno te puedo comentar adherido a eso que a las niñas como tal por falta de economía se ven obligadas a ofrecer un servicio para caballeros te estoy hablando de quinto o sexto grado entonces pues si se da, digo que mal, que mal que se dé esto y que sea nuestra realidad como tal (Caso 5).

El análisis de esta perspectiva nos orienta a la concepción de que los informantes bajo la modalidad inclusiva, guían su trabajo educativo no solo contemplando las características personales de los alumnos, sino también considerando que del contexto se derivan múltiples factores que influyen en su desarrollo. Este tipo de consideraciones se asemejan a los elementos que de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) son parte del perfil de un docente idóneo, en concreto al cumplir con los rasgos de ser un que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, y de participar en el funcionamiento eficaz de la escuela fomentando su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. Ambos parámetros podemos observarlos con más claridad en el relato del informante 5 quien en base a la detección de un alumno que reiterativamente faltaba a clase y al presentarse mostraba una actitud agresiva tomo la decisión de visitar el hogar del alumno, situación que reconoce no fue del todo acertada.

Implementé una visita al domicilio, que también es una de nuestras labores de nuestras cuestiones docentes, visitar al alumno en su domicilio. Me salió un poquito contraproducente porque no todos ven bien ese sentido, no todos lo toman de una buena manera donde tú como docente pues vas a tratar de ayudar mediante esa investigación que es lo que está pasando entonces empiezas a descubrir muchas situaciones que el alumno está viviendo y entiendes porque la forma de ese comportamiento (Caso 5).

Con este último testimonio podríamos ver reflejado el cumplimiento de un parámetro más que es ser un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. Con estas aseveraciones no se busca dar por sentado que los docentes cumplen con el perfil establecido por las autoridades en materia educativa sino mostrar que en su práctica cotidiana los profesores dan cumplimiento a algunos referentes normativos, aún sin ser este el propósito principal de su labor.

Para atender los tipos de enfoque desde los que se ha vinculado a la inclusión educativa, los docentes comparten distintas estrategias que han implementado tanto de manera individual como en colectivo, estas en su mayoría parecen responder a lo que algunos autores⁹ denominan como naturaleza de la acción de las personas y que en este caso se ve reflejada en testimonios como el del siguiente informante, quien, de manera personal, traza una ruta de trabajo que comienza con la realización de un diagnóstico y procede con la implementación de estrategias apoyándose de otros agentes educativos como la autoridad inmediata.

De acuerdo a lo que nos enseñaron y a nuestra formación debemos de partir de una evaluación y esa evaluación es mi investigación tanto de aula como de campo para ver afuera los niños como están relacionados con su familia, después hago mi diagnóstico y ya después de mi diagnóstico pues ya echo en marcha mis estrategias que me van a apoyar a sacar adelante si encuentro algunas dificultades o si encuentro algunos problemitas por ahí y también eso me ayuda a ver con que fortalezas cuenta mi grupo y toda esa compilación de datos pues también deben de llegar a dirección y dirección ya hace su compilación de datos para ver cómo está su escuela entonces yo siento que parte mucho de un diagnóstico donde estoy parado que es lo que tengo y que es lo que voy a hacer (Caso 2).

En específico encontramos el caso de una docente la cuál aborda la estrategia del diálogo como una herramienta de vinculación tanto con los padres de familia como con los alumnos para buscar alternativas de solución útiles en las problemáticas que se le presentan.

⁹ Blumer (1981) consiste en una consideración general de las diversas cosas que el sujeto percibe y en la elaboración de una línea de acción basada en el modo de interpretar los datos recibidos.

Platicaba con su mamá, con sus papás el motivo por el cual no iba la alumna a diario a la escuela ya que ello estaba provocando ciertas situaciones dentro del aula que no le beneficiaban porque en lugar de que como los demás alumnos compartiera, conviviera, trabajara lo que hacían el resto del grupo era no hacerle caso, pero bueno en sí lo que trato de hacer como profesora es que pues intervenir por medio del diálogo nada más. En el aula pues es platicando con los alumnos, platicando con los padres de familia y también de conocimiento a la directora de la escuela (Caso 3).

Llegado este punto un hallazgo interesante es la necesidad de los docentes de interactuar con otros agentes sociales que se ven involucrados en su cotidianidad y que pueden contribuir al logro de una escuela inclusiva. Uno de los principales, como se ha mencionado, es la figura de los padres de familia a quienes los docentes consideran como valiosas fuentes de información.

Ellos nos dicen cómo está la situación del niño, bueno es a través de ellos quienes realmente conocemos cómo está la situación de un niño en casa, nosotros los vemos aquí por, pues nada más así lo poco que podemos observar, pero realmente los padres de familia conocen a sus hijos (Caso 1).

De la mano del trabajo colaborativo con los padres de familia, los docentes resaltan la necesidad de recibir diagnósticos profesionales y orientaciones pedagógicas por parte de especialistas, esta información les parece fundamental pues de no contar con ella difícilmente llegan a obtener una buena comprensión de lo que ocurre en torno al alumno y por ende desconocen un camino a seguir para su tratamiento.

En caso de una situación más extrema en que el niño esté en un tratamiento psicológico o en terapias o con medicamento es importante que nosotros lo sepamos entonces si los padres nos dan esa información nosotros podemos saber trabajar mejor con ellos si nos hablan de cuál es su situación real también lo podemos hacer, alguna vez tuvimos un caso en el que el niño necesitaba de realmente de medicamentos, terapias, la mamá sabía que era lo que tenía porque si le solicitamos que hiciera los estudios pertinentes, y nunca nos quiso decir porque le daba pena decirnos es que mi hijo sufre de esto, tiene esta enfermedad, este padecimiento, ósea era no exagero pero era una lista enorme de todo lo que el niño tenía, de todos los problemas que tenía y la mamá nunca nos los quiso decir porque ella decía no, mi niño está bien solo ténganle paciencia, entonces al no tener un diagnostico real pues tampoco se puede realmente trabajar con él de la manera más adecuada (Caso 4).

Otra forma de analizar la manera en que los docentes aterrizan la perspectiva de inclusión en su cotidianeidad es a través del reconocimiento de sus acciones conjuntas¹⁰ las cuales permiten apreciar la visión colectiva como la suma de percepciones individuales.

Entre las principales acciones que se ejecutan en colectivo, los docentes reconocen el hecho de diseñar modificaciones a la infraestructura escolar que permita un fácil desplazamiento de todos los alumnos, así como empaparse del vocabulario que ahonda en el tema de la inclusión y complementan su perspectiva comentando que ahora se acepta a alumnos que presentan discapacidades lo cual creen que les permite hablar de una educación inclusiva.

Sí, estábamos y creo que estamos todavía un poquito, como te puedo decir el término que estoy buscando, un poquito en controversia de esto, la primera parte que yo pude vivir en cuestión de inclusión fueron los espacios físicos que se tenían que adaptar para la escuela, que en su momento la inclusión se lanzó, se nos dijo que se tenía que llevar a cabo y empezamos con esta metodología pero no contábamos con las simples rampas de acceso, entonces se empezó a modificar en ese sentido, que ese sería, considero yo, que una de las primeras acciones físicas para tratar el tema de inclusión en la escuela (Caso 5).

Yo considero que estamos en proceso, estamos en proceso porque apenas todos desde nuestro jefe inmediato como de mis compañeros, estamos apenas empapándonos de este vocabulario y lo que significa este vocabulario, entonces estamos en un proceso de empezar a aceptar a niños que nos llegan así con capacidades diferentes, entonces estamos en proceso de llegar a un bien común, más que nada un bien común a una estrategia como que globalizada en nuestra escuela que nos debe de incluir a todos (Caso 2).

Con este relato se ejemplifica de manera clara que para que una acción conjunta pueda llevarse a cabo debe existir una correspondencia de significados entre las personas involucradas en la interacción. En este sentido el informante al referir que se trabaja en que todos los docentes compartan un mismo vocabulario pone en evidencia que de manera empírica cuentan con la noción de que implementar acciones para lograr una escuela inclusiva presupone en un primer momento que

¹⁰ Propuesta por Blumer (1981)

todos estén al tanto del significado que se le atribuye a esta práctica, así como de otros términos que les permita complementar esa noción.

Al terminar el análisis de las experiencias y estrategias que los docentes presentan en torno a la inclusión, podemos concluir que estas representan de manera parcial la visión que han formado en el imaginario para la atención de la diversidad de los alumnos, pues si bien corresponden a acciones que intentan dar respuesta a las diferentes características que estos poseen, en ocasiones no son las suficientes para lograr que todos puedan desarrollarse de manera holística. Cabe mencionar que esta situación no solo está en las manos de los profesores pues como sus testimonios lo indican, en este proceso es necesario que más actores se involucren por ejemplo los padres de familia o especialistas. Finalmente, basado en el concepto de cultura que propone Blumer¹¹ (1981) podemos asegurar que la cultura en esta institución educativa acoge a la diversidad y formula acciones individuales y colectivas que le permitan caracterizarse como una entidad inclusiva, sin embargo, a pesar de los esfuerzos se aprecia como una organización en transición que continua trabajando para adoptar esta modalidad de trabajo.

4.5 El reconocimiento de los contextos escolares como escenarios complejos que influyen en su perspectiva práctica de la inclusión.

Dentro de su contexto los docentes reconocen la existencia de una serie de factores que influyen en su práctica educativa fundamentada en la inclusión, estos elementos corresponden a diversos ámbitos del funcionamiento de la institución y para efectos prácticos los dividiremos en internos, en donde abarcaremos principalmente aspectos relacionados al espacio en el que desarrollan su labor pedagógica así como la relación del colectivo docente y en externos en donde se tratará principalmente el vínculo de la escuela con agentes que no pertenecen propiamente a la institución.

¹¹ Para Blumer (1981) la cultura entendida como costumbre, tradición, norma, reglas, valores, etc. Deriva de lo que las personas hacen.

Siguiendo la idea anterior, uno de los principales aspectos a tratar en el contexto interno, es el correspondiente a la infraestructura escolar, en este sentido, podemos constatar que han existido diversos esfuerzos por parte del gobierno para atender las necesidades estructurales de los centros educativos, claro ejemplo de ello es lo plasmado en el modelo educativo 2017 para la educación obligatoria en la que se marca que con la intención de garantizar una infraestructura que garantice el máximo logro de los aprendizajes fueron modificados los artículos 3° y 73° de la constitución mexicana. De la misma forma promueve que para que la escuela se coloque en el centro del sistema educativo es indispensable que se cuente con una infraestructura digna. A pesar de que este tipo ordenamientos son comunes en los manuales y modelos de actuación para los agentes educativos, podemos aseverar que en la realidad de los centros estos no se cumple a cabalidad pues en testimonios como el siguiente se clarifica la insuficiencia estructural para atender a todos los alumnos, así mismo se reconoce que a pesar de no contar con alumnos que presenten discapacidades en la actualidad, es necesario que la escuela cuente con varias modificaciones pues no exentan que en algún momento se puedan presentar casos que lo requieran.

En cuanto a la infraestructura de la escuela si observo algunas rampas, pero también observo que no hay una estructura en la que un alumno con una capacidad diferente pueda desplazarse por cualquier espacio de la escuela y creo que eso nunca lo hemos considerado en un consejo técnico porque en algún momento nos va a llegar una personita así y si deberíamos tener un espacio que le permita desplazarse por toda la institución, entonces yo creo que si nos hace falta trabajar en ese aspecto (Caso 1).

Ahorita no tenemos niños que utilicen sillas de ruedas, pero el día que nos lleguen niños que utilicen sillas de ruedas o diferente discapacidad motriz no precisamente silla de ruedas con su bastón o que el movimiento sea torpe como se dice sin una sincronización adecuada, nuestra escuela no lo tiene, ahorita no nos hemos topado porque le vuelvo a repetir a parte las condiciones no son apropiadas nuestra escuela esta mucho desniveles entonces para nuestros niños no, la infraestructura no es buena (Caso 2).

Otro de los aspectos del contexto interno lo ubicamos en la organización del colectivo docente. En este sentido encontramos que para algunos testimonios el no contar con las mismas perspectivas impide generar acciones conjuntas y en cambio se vislumbra como una barrera para el logro de la inclusión.

Otra barrera que en la escuela se presenta, como es bien sabido en todas las escuelas en cuanto al personal, siempre hay alguna situación y más cuando es una institución con un personal grande, siempre hay pequeños grupos que no comparten las mismas ideologías, entonces esa también es una pequeña barrera (Caso 4).

Referente al contexto externo los docentes identifican al menos dos factores que influyen en su práctica de la inclusión, en primer lugar, mencionan el apoyo que reciben por parte de los padres de familia como un factor importante, sin embargo, las opiniones al respecto se encuentran divididas pues para algunos la interacción con los padres y el apoyo que reciben de ellos no les parece un obstáculo o reto pues afirman que la comunidad en general es una comunidad que apoya y que se involucra respetando los acuerdos generados, así mismo consideran que ven en el profesor una oportunidad por lo que creen necesario contar con las estrategias adecuadas para brindarles el apoyo solicitado.

La comunidad, es una comunidad que sí participa, si le gusta involucrarse siempre y cuando también es la labor docente la que tiene que marcar un límite, hasta donde permitir al padre el poder involucrarse en las actividades de la escuela porque si también lo permitimos los padres nos van a rebasar en algunas situaciones, pero en mi caso yo eh tenido buenos acuerdos con los padres me han apoyado en las situaciones que se les han requerido (Caso 4).

Yo creo que los padres de familia no es barrera porque los padres de familia siempre corren y ven al maestro como una oportunidad, ven al maestro como que él los va a apoyar para, aquí lo importante es yo maestro tengo las estrategias, tengo la forma el método, la forma también de apoyar al padre de familia para sacar adelante al niño porque yo sí creo y confío que aparte de que ya nos han quitado mucho valor pero también creo que hay padres de familia que todavía ponen al maestro en primer lugar en apoyo (Caso 2).

De este relato es importante señalar que, de manera similar a los efectos de la relación entre alumnos y profesores, en la interacción de estos últimos con otras figuras educativas se crean vínculos a través de la subjetividad, al respecto el

informante nos explica este vínculo en dos sentidos. El primero se aprecia cuando menciona la forma en que considera que es percibido por los padres de familia, como una figura capaz de coadyuvar en el correcto desarrollo de los alumnos, de esta percepción se deriva una carga de responsabilidad para responder a esa figura que considera proyecta hacia los demás.

Por el contrario, para algunos docentes el apoyo de los padres de familia se percibe como el mayor reto para lograr la inclusión ya que consideran que las decisiones que estos toman, influenciadas principalmente por orientaciones religiosas, afectan directamente en la convivencia de los alumnos pues en reiteradas ocasiones se les limita la participación en actividades cívico-sociales, situación que queda fuera de sus manos y que al presentarse de forma reiterada desemboca en que los docentes ya no los tomen en cuenta para eventos futuros lo cual asocian con exclusión.

Lo que me ha ocurrido y se ha dado más aquí en la escuela de Carranza ha sido lo que es la religión, luego los papás dicen es de que el no baila no participa, pero observas como cuando escuchan la música y de repente dice su mamá que no, se queda ahí, ves de repente cuando ellos como que quieren agruparse e ir para allá (Caso 3).

Al no hacerlos participes pues estamos cayendo en ese aspecto (exclusión), aunque no sé cómo mencionarlo queda fuera de nuestra capacidad incluirlos en esas actividades porque, aunque los niños si quieren sus papás no nos lo permiten entonces es ahí cuando decimos ¿Qué hacemos? Porque yo quiero que tu participes, pero tu papá y tu mamá no te dejan entonces si entramos en un conflicto (Caso 1).

Esta disparidad en la forma de ver a los padres de familia corresponde a diversas formas de reconocer en el mundo por parte de los docentes y de percibir a los sujetos que los rodean. Cada voz da cuenta de que la interacción previa que sustenta su expresión ha sido distinta en correspondencia con un mismo sujeto. Por una parte, las experiencias previas de un grupo de informantes se perciben como positivas lo cual acarrea como consecuencia el percibir a los padres como agentes que se involucran en un apoyo mutuo. Por el contrario, algunos de ellos tienden a percibir la presencia de los padres como un obstáculo pues en su experiencia se han presentado diversas problemáticas en su interacción con ellos.

Finalmente, la vinculación de la escuela con diferentes instituciones y figuras educativas, lo consideran como un elemento del contexto externo que influye en su desempeño laboral, en este sentido la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas, de quienes consideran debería estar a cargo la capacitación docente y la entrega de recursos, se percibe como principal factor influyente, sin embargo, también les parece desfavorecedor el no contar con instancias de profesionales especializadas en temas de apoyo educativo.

Capacitación a cargo de nuestras autoridades inmediatas y luego de las autoridades del estado, de la secretaría de educación para que ellos digan si tengo gente preparada porque tienen su curso de esto, manejan el 50% de maestros, empezamos, hasta es mucho, el 20% de maestros ya manejan el lenguaje de señas, entonces sí para que realmente estemos preparados (Caso 2).

Para poder abordar la inclusión realmente como se pretende pues es primero capacitar a los docentes ya que como lo mencionaba hace rato hay especialistas que trabajan en los campos de USAER pero lamentablemente no todas las escuelas contamos con este recurso y las que cuentan con este recurso pues también es bien sabido que una persona no puede atender a muchos alumnos entonces si hace falta a la mejor capacitar a los docentes sobre este tema para poder trabajar con chicos que tengan problema de autismo, audiovisuales, problemas de discapacidad física (Caso 4).

En este sentido es importante recalcar que los mismos docentes reconocen la existencia de organismos como la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), sin embargo, y como los mismos docentes lo expresan este organismo no está disponible para todas las instituciones pues de acuerdo con la legislación actual, existe una serie de procesos que se deben cumplir para obtener el beneficio de contar con especialistas en las escuelas, que entre otras actividades implica solicitar el apoyo a la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa (DGDGIE) y someterse a un proceso de selección mediante una estrategia creada por la misma entidad federativa.

De esta manera el contexto escolar para los docentes se presenta como un escenario con diversas problemáticas y dificultades para aterrizar el enfoque inclusivo, en donde los retos van desde consideraciones del espacio físico hasta cuestiones asociadas a la participación de agentes externos, pues al respecto del

enfoque de inclusión los docentes lo consideran una modalidad en la que se deben de involucrar todos.

4.6 Los procesos de capacitación para fortalecer el abordaje de la inclusión

Al igual que la infraestructura, la capacitación en México ha sido un tema relevante para propiciar que la educación se vea fortalecida, en este ámbito el modelo educativo 2017 concreta que se debe impulsar la participación de las instituciones de educación superior y las escuelas normales, con el fin de ampliar las opciones de capacitación, actualización y desarrollo profesional de los docentes. Otro de los esfuerzos al respecto se dio al generar organismos como la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, que entre otras tareas tiene el impulsar la formación continua. Al indagar en los relatos de los informantes se percibe que tales procesos de capacitación no han aterrizado en otorgar herramientas y directrices del trabajo inclusivo. Solo en uno de los testimonios fue posible encontrar rastros de capacitación respecto al tema de inclusión y aun así reconoce que esta participación fue limitada a un grupo reducido de docentes.

Si así es, nos invitaron solo fue a tres personas por zona en ese tiempo para participar en un curso de inclusión, realmente fue muy poco solo se armaron tres grupos en todo el estado.

Sí, si nos ayudó bastante hablábamos, a lo mejor en ese tiempo no se hablaba mucho de inclusión cuando nos dieron el curso, pero si nos favoreció porque en la escuela en la que en ese momento trabajaba, no estaba todavía aquí, en esa escuela teníamos muchos casos de niños que si necesitaban lugares que estuvieran aptos para su desempeño, entonces si nos favoreció bastante (Caso 1).

Este testimonio evidencia que la capacitación respecto al tema puede ser un punto clave en el logro de escuelas inclusivas pues a través de estos procesos se brinda a los docentes herramientas conceptuales y prácticas respecto a lo que implica trabajar con este enfoque. Esta premisa se ve reforzada con los múltiples relatos de los docentes que hacen referencia a la carencia informativa con la que cuentan, en la que se abarcan ámbitos como estrategias para la atención de todos los educandos, la normativa que rige la acción inclusiva y los referentes de esta metodología en el modelo educativo 2017.

En un sentido práctico, la mayoría de los informantes concuerdan en que al colectivo docente le hace falta preparación para atender a la totalidad de los alumnos, pues si bien saben llevar a cabo sus clases, mantener un equilibrio con los niños y desarrollar en ellos ciertas actitudes y habilidades, esto lo hacen con niños que consideran normales, sin embargo, reconocen que les hace falta conocimiento para tratar a alumnos con un síndrome o discapacidad. En uno de los casos se argumenta que esta falta de conocimiento repercute en la aceptación que los docentes le dan a su grupo pues para ellos el integrar a un alumno con estas condiciones les implica contar con una formación especializada.

Necesitamos estar preparados, estamos preparados, somos docentes, sabemos llevar a cabo nuestras clases, mantener un equilibrio en nuestro grupo, desarrollar ciertas habilidades y actitudes de nuestros niños, pero vuelvo a repetirle en un estándar de niños normales, pero si me llega un niño con discapacidad, digamos visual, no tengo las herramientas le soy sincera o un niño que sea sordomudo no manejo el lenguaje a señas entonces ahí estoy carente (Caso 2).

Hace falta a la mejor capacitar a los docentes para poder trabajar con chicos que tengan problema de autismo, audiovisuales, problemas de discapacidad física.

Actualmente un problema muy importante es que no contamos con esa capacitación entonces muchas veces los docentes pues no sabemos que hacer o cómo actuar para poder trabajar con este tipo de alumnos, entonces en mi caso lo que yo eh hecho cuando eh tenido un tipo de alumno así, pues es apoyarme de padres de familia para que el busque ayuda externa de especialistas (Caso 4).

Aun cuando los docentes reconocen que la falta de conocimiento para trabajar con todos los alumnos es una problemática que corresponde a una baja capacitación, observamos que en su mayoría no se han interesado en buscar por sus propios medios información que les apoye en esta tarea, en este sentido podemos hablar de que los docentes cuentan ya con una serie de acciones habitualizadas que le han brindado especialización en su tarea por lo que no ven necesario la incorporación de nuevo conocimiento hasta que una situación problemática que interrumpe su rutina lo hace necesario. De manera clara el informante 3 refiere a esta situación.

Es algo que en ocasiones no hago, el de investigar, documentarme, tener, así como por ejemplo algo que me diga es esto y me tengo que regir en esto, sino que en ocasiones cuando ya veo el asunto digo bueno voy a investigar, voy a echar mano de ver que me apoya para lograr sacar adelante esto, pero casi siempre es cuando me enfrento ya a situaciones dentro del aula y en ese momento es cuando digo ah tengo que checarlo (Caso 3).

En torno a las normas que enmarcan los protocolos de este enfoque, constatamos que la totalidad de docentes admiten no conocer ni haber recibido un documento en el que se establezcan pautas para trabajar con esta modalidad, al respecto cada uno menciona algunas de las acciones con las que intentan dar respuesta a la falta de información en donde encontramos estrategias que van desde retomar conocimientos adquiridos durante su preparación profesional hasta dialogar del tema con docentes y otras figuras educativas como directivos y supervisores.

No, tanto, así como una normatividad, realmente la desconozco, lo que sí podría decirle es que cuando estuvimos en este curso, porque nos hablaron de muchos aspectos y no recuerdo la normatividad, soy muy mala para eso, pero si nos hablaban de generar espacios en los que pudieran desplazarse por ejemplo tener formados a los alumnos de manera que en caso de un sismo todos pudieran desplazarse de manera rápida dentro del salón (Caso 1).

Como tal no, como haberlo recibido de un documento como tal, hablemos de que a lo mejor se nos otorgó pues no sé algún hasta algún manual de cómo hacerlo no, no como tal, si tuvimos algunas pláticas con los directivos, el supervisor que nos dio el conocimiento de eso que es lo que hay que hacer (Caso 5).

A pesar de que en ningún caso se pudo hallar información que refiera a conocimiento específico en normativa de inclusión, la mayoría de los docentes reconoce que este enfoque se encuentra respaldado desde el artículo tercero de la constitución política de México pues en esta se hace mención del derecho que poseen todos para recibir educación obligatoria lo cual forma parte de la modalidad de inclusión.

Sí, porque ahí nos garantiza la educación para todos los estudiantes, dice que debe ser una educación laica, gratuita, obligatoria y que se debe de vigilar también que las familias manden a los hijos a estudiar, sabemos que en México pues contamos con zonas muy rurales o muy alejadas donde es imposible a la mejor llegar a impartir esa educación o también tenemos una barrera que a la mejor hay lugares donde los padres no

mandan a los hijos a las escuelas entonces pues ya son barreras que pues están fuera de las manos de los docentes. Pero el artículo tercero sí lo manifiesta (Caso 4).

De manera exclusiva, en uno de los casos el docente percibe que la inclusión no se ve reflejada de manera clara en la constitución, en cambio cree que esta es una de las orientaciones que organismos internacionales presentan a los países para considerarlo en sus sistemas educativos y concluye resaltando que sería bueno que se coloque en la constitución para contar con un marco legal que respalde el trabajo con enfoque inclusivo.

Considero que no porque el artículo tercero habla específicamente de lo que hay que hacer, lo que es la educación, la educación inclusiva viene un poquito más arriba de la constitución por ahí está interviniendo la organización ONU está interviniendo en esta parte y los diferentes organismos la OCDE y estos organismos considero que son internacionales entonces bien el concepto más que nada, entonces sería bueno para tener un marco legal, un fundamento legal que ya se pudiera incluir en esta parte pero considero que no, todavía no viene ahí (Caso 5).

Entrando en materia de modelos educativos los comentarios de los docentes giran en torno a la transición de estos en los últimos años y afirman que ha sido algo repetitivo pues en gran medida depende de la ideología del gobierno en turno el nivel de beneficio que cada modelo pueda aportar. Ellos perciben que el enfoque del modelo educativo 2017 parte de una perspectiva humanista que aborde al alumno de una manera más integral considerando aspectos como lo cognitivo, lo físico, y lo emocional.

Diferencias como tal en los planes y programas pues vienen muy apegadas, siempre poniendo en medio al alumno que sea el que esté siempre como punto clave en el proyecto educativo, lo que sí rescato de este es su visión humanista que trata de involucrar a todos los estudiantes de una misma manera y rescatar las costumbres, el revalorizar la naturaleza, el volver a rescatar el amor a la patria, el fomentar el nacionalismo mexicano que muchas veces ya se había perdido, entonces esa es una pequeña diferencia que noto en este plan y programas vigente que tenemos (Caso 4).

Referente a la inclusión encontramos que la mayoría de los docentes concuerda que, si es un tema que se aborda en el modelo educativo actual, sin embargo, reconocen que no es un enfoque nuevo o que recientemente se haya incorporado

a las orientaciones de los modelos pero que actualmente deriva en la implementación de actividades que buscan logros en esta materia y aseguran que forma parte de un grupo de características como la interculturalidad, el humanismo y los valores, como elementos propios de una calidad educativa.

Sí, la educación inclusiva fue impulsada un poquito más atrás, no en este modelo, la inclusión vino un poquito más atrás, quiero pensar y no dudar en eso que fue en el modelo de competencias, el tema de inclusión es bastante grande, tampoco es nuevo en otros países, también ya se dio el tema de inclusión (Caso 5).

Ahorita es lo que piden, hablan de que nuestra nueva calidad de educación debe de ser inclusiva, debe de ser intercultural, debe de ser humanista se habla que anteriormente había valores, los valores están, nada más que ahora no los llevamos ya acabo, se ha perdido de cierto modo ese fuero ese respeto a la autoridad, y no a la autoridad para ser autoritarios, a la autoridad de guardar respeto a las reglas y normas de convivencia, entonces ahora maneja mucho la inclusión (Caso 2).

En este apartado constatamos que a pesar de no contar con referentes conceptuales y normativos del todo claros acerca de la inclusión, los docentes han construido un marco de referencias sólido respecto a lo que significa el enfoque y que son capaces de vincular a las prácticas que desarrollan en su experiencia educativa. En este sentido vale decir que la percepción de este grupo de docentes acerca de la educación inclusiva se ha construido en una base de experiencias guiada por conceptos muy superficiales que han abordado tanto en procesos de educación formal, no formal y en su interacción cotidiana con otros involucrados como las autoridades y los padres de familia.

4.7 Otras problemáticas que los docentes reconocen para avanzar hacia la inclusión

En los apartados anteriores se mencionaron algunos de los aspectos que los docentes aprecian como obstáculos para el logro de una educación inclusiva, entre ellos encontramos factores propios de su contexto como el apoyo de padres de familia o la infraestructura escolar con la que cuenta la institución. También se abordó el tema de la capacitación docente y la falta de información sobre normativa como situaciones que influyen de manera significativa en su trabajo escolar.

Para complementar estos hallazgos enseguida mencionaremos otros factores que los informantes consideran como retos para alcanzar la inclusión y que

repercuten en su trabajo al interior de las aulas. Una de estas problemáticas deriva de la interacción de los docentes como grupo pues en la conformación de un ideal de trabajo inclusivo, aprecian que las perspectivas individuales no siempre se encuentran en la misma dirección, en este sentido se reafirman ideas previas en las que se estableció que al no empatar los significados de los sujetos no se hace posible la creación de una acción conjunta.

Hay situaciones en las que nosotros, no hablo de mi precisamente, pero si eh observado que tienden a rechazar a este tipo de alumnos, entonces dicen no quiero ese grupo porque ahí está ese niño y me va a costar un poquito más, no quiero el grupo de allá porque el grupo tiene ciertas características, entonces si a veces nos hace falta información para realmente comprender hasta donde vamos a poder trabajar con estos alumnos y saber cómo incluirlos a ellos en nuestro trabajo diario (Caso 1).

Considero que sí porque a veces nos coartamos, la organización a veces digo yo tengo tantos niños ya no acepto más o esos niños no entran en mi círculo y empieza la exclusión entonces ahí también parte de nuestro jefe inmediato poner en claro cómo vamos a trabajar, cuantos vamos a tener si vamos a incluir, si vamos a aceptar a esos niños, entonces sí puede ser desde ahí (Caso 2).

Esta narrativa nos permite establecer que, a la hora de desarrollar su práctica educativa, no todos los docentes aceptan la diversidad y se refleja en que un sector de ellos tiende a no aceptar a los alumnos que por sus características representen una carga de trabajo mayor. Por su parte es interesante la manera en que estos informantes se posicionan respecto a esta problemática. En el primer caso se aprecia que el informante no se reconoce como parte de la situación pues menciona que sí ha observado situaciones de rechazo pero que no habla de su caso personal. Respecto al segundo testimonio es posible reconocer que el informante se percibe como parte de la problemática al formular expresiones como “a veces nos coartamos” pero a su vez no se considera con la capacidad de tomar decisiones al respecto pues piensa que esa es una responsabilidad del jefe inmediato.

De acuerdo con los planteamientos de un ambiente propicio para el aprendizaje¹², se considera de suma importancia que se preste atención al espacio y al tiempo donde se construyen conocimientos y desarrollan habilidades, sin embargo, para este grupo de informantes el aspecto temporal representa una problemática más, debido a que deben acatar un horario lo cual limita el desarrollo de sus actividades. De manera más específica comentan que al cumplir con el enfoque de inclusión y trabajar con niños con discapacidades no se pueden considerar tiempos cerrados ya que este tipo de alumnos requieren seguir cierto proceso para culminar sus tareas de clase e implica que se les permita ocupar más tiempo del que se tiene previsto en el plan de trabajo.

Sí, porque un niño, cuando incluimos niños con educación con capacidades diferentes no podemos ir sobre mi clase de español 40 minutos, pum terminé vámonos, no puedo ir con mi clase de matemáticas mis otros 40 minutos y pum vámonos porque esos niños necesitan su tiempo, su proceso, su adaptación, entonces sí es una barrera porque nosotros vamos como relojito, cuando digo no lo tengo pues me voy pero realmente me voy seguidito y mi niño lo comprendió, mi niño lo analizó, yo sigo lo que quiero es cubrir los contenidos o los aprendizajes que me marca mi plan y programas entonces es otro detalle (Caso 2).

Este enfoque requiere para empezar de más espacios, tiempos específicos para realizar algunas actividades y a veces lo vemos por ejemplo en la situación de los niños con lento aprendizaje, el incluirlos es abordar todos el tema estar trabajando sobre el tema pero a veces sí por lógica pues ellos requieren de más tiempo nosotros estamos llevando un horario que a veces si nos salimos de él pero hay días en que dices es que ya no me puedo esperar tanto tiempo entonces queremos determinar otro espacio para trabajar con ellos entonces sí creo que el tiempo es una limitante (Caso 1).

Una respuesta que podría coadyuvar a la limitante de tiempo que los docentes perciben en su trabajo, podemos encontrarla en la misma concepción de los ambientes propicios para el aprendizaje, en donde se establece que para hacer posible el mayor logro de los estudiantes, los docentes deben priorizar las interacciones significativas entre ellos.

¹² Planteamiento postulado en el Modelo Educativo para la educación obligatoria (2017) en el que en el que se considera un ambiente propicio para el aprendizaje como un conjunto de factores que favorecen o dificultan la interacción social en un espacio físico o virtual determinado.

En este sentido, podemos confirmar que los docentes son capaces de reconocer este tipo de interacciones y se refleja en la identificación que hacen de aquellas prácticas que le demandan especial atención en correspondencia a las características que presentan sus alumnos, sin embargo, no muestran claridad respecto a la tarea de priorización ya que manifiestan no contar con el tiempo suficiente para darle cumplimiento a todos sus deberes.

Un elemento más que podemos ver plasmado en el modelo educativo y al mismo tiempo ubicar dentro del relato de los docentes es el referente a los materiales necesarios para trabajar en modalidad de inclusión. En este sentido podemos observar que algunos elementos comunes entre los ámbitos de infraestructura, capacitación y equipamiento es que son aspectos en los que la percepción de los docentes dista de lo que se plasma en los documentos oficiales. Abordando el caso de los materiales, en el modelo educativo 2017 se establece que una de las intenciones del modelo es crear una nueva escuela renovada y que cuente con recursos, acompañamiento, infraestructura, equipamiento, materiales y servicios que permitan que las aulas se conviertan en auténticos espacios inclusivos. Sin embargo, esta concepción no corresponde a la realidad que viven los docentes y una expresión que lo representa es su perspectiva acerca del material, el cual consideran escaso o inexistente para apoyar a los alumnos con discapacidad, y reconocen que en ocasiones no se suele contar con elementos básicos como sillas y mesas para todos.

Son muchas cosas que debemos de tener al cien, ósea que cubran realmente las condiciones idóneas para un aprendizaje para todos, incluyendo a todos nuestros niños si aun así carecemos de que hay niños que no tienen mesa, que no tienen silla, que la sillita ya está toda rota y así los tenemos, entonces sí, falta mucho (Caso 2).

Es un reto porque es muy importante contar con el material que favorezca el desempeño de estas actividades, en la escuela donde trabajamos no hay gestión por parte de los comités de padres de familia, gestión de parte de dirección, esto se hace únicamente en los grupos cada docente tiene que gestionar con sus grupos el material que va a necesitar y muchas veces pues esto causa molestia en los padres porque también estar desembolsando para esto, desembolsar para lo otro pues luego lo consideran o lo toman a mal (Caso 4).

Finalmente, en uno de los casos se resalta que es necesario contar con una capacitación previa en el uso de recursos de apoyo pues el desconocimiento en la forma de utilizar el material los mantendría inmersos en una problemática similar a no contar con ellos.

Si representan una barrera porque si no los tengo ya es una barrera, si los tengo y no sé cómo utilizarlos, también es una barrera entonces dejarían de serlo cuando los tenga y cuando sepa cómo utilizarlos, entonces considero que sí mientras este en el no conocimiento de cómo utilizarlos o que es lo que me puedo apropiarse para utilizarlos de la mejor manera y si no los tengo y no son si ya sé, que cuento con esas herramientas, con esos materiales y cómo utilizarlos (Caso 2).

Uno de los hallazgos más relevantes en torno a los retos que los docentes conciben para alcanzar la inclusión son los argumentos otorgados por una informante quien refiere que, como tal no considera que existan retos, en su lugar piensa que para avanzar en esta materia solo es cuestión de voluntad principalmente por parte de los docentes, en este sentido resalta que la falta de apego a lo establecido en planes y programas o la falta de conocimiento respecto a normativa son aspectos que deberían tomarse en cuenta para lograr un verdadero cambio.

Yo digo que no, todo está en que uno quiera hacerlo y en que uno como docente de el paso para decir voy a documentarme bien, tendríamos que en este caso de manera personal tendría yo que indagar ver bien si en realidad estoy utilizando la inclusión para mi trabajo para mi grupo y definitivamente pues sí, sí se puede llevar a cabo siempre y cuando nosotros tengamos esa voluntad y esa perspectiva de decir voy a proyectar a que la inclusión sea así (Caso 3).

En el análisis de estos retos se concluye que dos de los factores que más obstaculizan el logro de la inclusión son el tiempo y la falta de materiales. Derivado de la perspectiva temporal los informantes consideran que es diferente cubrir los contenidos o aprendizajes a lograr que el niño comprenda y que aun cuando se ocupa más tiempo del que tienen permitido, este no es suficiente para que se aborden la totalidad de contenidos previstos, aunado a esto su percepción del trabajo con alumnos que presentan discapacidades implica el uso de más recurso horario, creando así una problemática en la que se ve inmerso tanto la limitante del tiempo como la organización del trabajo que realizan los docentes. Por otro lado,

ante la falta de materiales algunos informantes consideran que la solución se encuentra en gestionar este material a través de las autoridades educativas o los comités formados por padres de familia, así como inscribir a la institución en programas federales que pudieran conceder recursos extra.

4.8 Propuestas para el logro del enfoque de inclusión

Después de profundizar en las percepciones que los docentes han construido en torno a la inclusión y de conocer los diferentes retos y posturas que asumen en el logro de una educación guiada por este enfoque, procedimos a informarnos respecto a las propuestas que en base a su experiencia serían útiles para atender la vasta diversidad de características que presenta el alumnado.

Con base en esto, el primer relato da cuenta de la importancia que tiene el factor social para cumplimentar con los requisitos que se contemplan en el enfoque de inclusión.

En el logro de una educación inclusiva, docentes, padres de familia, directivos, autoridades tanto municipales como estatales, ósea somos todos y los alumnos, compañeros que podemos considerar normal también deben de estar inmersos en apoyar, todos nos educamos y todos nos apoyamos, yo tengo una idea que decía todos debemos de comprometernos a tener una formación compartida porque si no, no se logra, no es responsabilidad solo de dirección, ni es responsabilidad de los maestros que tienen ahorita a cargo a niños de una capacidad diferente sino es de todos los que estamos inmersos en nuestro niños, apoyarnos de los niños mayores porque los niños mayores ya nos apoyan a educar, a cuidar, a formar a los más pequeños entonces yo siento que es compartida por todos (Caso 2).

En este sentido cuando menciona que “debemos tener una formación compartida” indudablemente se muestra consciente de que el establecimiento de una educación inclusiva debe desarrollarse en un proceso de interacción social, en el cual cada uno de los involucrados se reconozca como eslabón importante del logro de los objetivos.

Una segunda propuesta nos da cuenta de las acciones que se contemplan y de las que no, dentro de esta modalidad.

Es lo que debemos de manejar a nivel general para llegar a una buena inclusión para llegar a trabajar los valores, para llegar a trabajar lo que es el sentido humanista que ahorita nos pide el nuevo modelo educativo, porque si nosotros seguimos discriminando, seguimos excluyendo, seguimos ahora sí criticando por la diferencia de diversidad cultural, por la diversidad que hay, pues aquí lo importante es llegar a un bien común, rescatar los valores universales que nos conllevan a todos para una mejoría de la educación y del desarrollo en la sociedad (Caso 2).

Con base en este relato se puede afirmar que los docentes perciben en su contexto inmediato prácticas de exclusión y discriminación, hecho que consideran es necesario cambiar para lograr un bien común. En estrecho vínculo con esta propuesta otro informante también menciona que es necesario evitar las conductas discriminatorias y resalta nuevamente la importancia de recibir capacitación para cumplir con los objetivos inclusivos.

Que nos brinden toda esa información porque al no tener casos así tan especiales entonces como que nos alejamos y creemos que eso no va a pasar en nuestra escuela y no nos ponemos a diseñar estrategias, actividades que incluyan a todas las personas, entonces sí se puede, pero si necesitamos de información para empezar.

Pues yo creo que regreso a lo mismo, información de gente especialista en esto a la mejor en trabajar inclusión yo lo hago así, hago que trabajen de manera equitativa vemos que todos estén, empezamos por no discriminar por pedir respeto hacia todos sus compañeros, pero no está de más saber cómo abordar a un niño que tenga unas características especiales (Caso 1).

En otro sentido, un segundo grupo de profesores proponen acciones específicas que el colectivo docente podría llevar a cabo para la atención de todos sus estudiantes, al respecto una profesora percibe como necesaria la revisión de todos los casos que tiene la escuela que pudieran estar asociados a la falta de inclusión, para que en consecuencia el colectivo se diera a la tarea de diseñar estrategias destinadas al favorecimiento de estos alumnos.

Definitivamente creo que sí tendría una propuesta, probablemente para checar a esos casos que a lo mejor hayan más dentro del aula y que con mucho detenimiento cada docente de la escuela Venustiano Carranza estaría checando en su aula de clases el descubrir probablemente algunos alumnos que definitivamente no han sido incluidos a, ósea estaríamos hablando que han sido excluidos y que bueno con ellos decimos, necesitamos más alumnos para deporte, por ejemplo, entonces en este caso tendríamos que decir a ver como docente maestro, analiza

si algún alumno, alguna alumna pues ha sufrido de que no se incluya a, entonces a lo mejor y saquemos, a lo mejor haya algo y podamos armar un proyecto que sea benéfico tanto para ello como para nosotros (Caso 3).

Otra acción que los docentes expresan se puede llevar a cabo es realizar un trabajo colaborativo con otras instituciones del mismo nivel, principalmente con aquellas que cuentan con alumnos cuyas características se asocien al enfoque inclusivo, esto con la finalidad de intercambiar experiencias y compartir estrategias útiles en el tratamiento de la diversidad del alumnado, con esta modalidad de colaboración uno de los docentes concibe que se puede atender no solo la situación actual del centro de trabajo sino también prever la llegada de alumnos con ciertas características que les requieran de un conocimiento específico.

Para mí un proyecto sería el poder compartir a nivel zona en las escuelas donde si tengan ese tipo de alumnado, no se a la mejor pudieran ser intercambios para poder trabajar y poder saber cómo se trabaja este tipo de alumnos, intercambiar experiencias, intercambiar estrategias, hacer talleres, más que nada poder hacer intercambios entre las escuelas para poder nosotros trabajar con este tipo de alumnos, poder conocer qué tipo de características presentan (Caso 4).

Finalmente, en al menos uno de los casos se reconoce la necesidad de diseñar de políticas educativas a nivel de gobierno que deriven de las problemáticas reales que aquejan a las instituciones escolares y no de las decisiones que toman las autoridades desde su perspectiva, desde esta postura uno de los informantes retoma el tema de las reformas educativas de las cuales expresa que no han tomado en cuenta el enfoque de inclusión o que se ha tocado de manera muy superficial lo cual repercute de manera negativa en los docentes. Esta propuesta se concluye expresando que se necesario que se destine a las escuelas todos los recursos financieros y humanos posibles, respaldado por una política educativa bien planteado en materia de inclusión.

Para que se pueda involucrar todo ese sentido se tienen que hacer verdaderas políticas educativas, desprendidas desde el problema de las escuelas no desprendidas de arriba porque te hablo de alguna política educativa en una esfera más allá, bueno porque ellos tienen la forma, el recurso, los programas que pudieran atender ese tipo de problemas entonces pues para mí sería una política educativa realmente en el enfoque de inclusión (Caso 5).

Con estas declaraciones podemos afirmar que, aun cuando la inclusión es una modalidad que no cuenta con marcos de actuación claros para conducir el trabajo de los docentes, estos son capaces de formular acciones que desde su punto de vista serían de utilidad en la consecución de una educación inclusiva. En estas se resalta el carácter social al considerar que es necesaria la participación de los diferentes agentes educativos para el logro de los propósitos de la inclusión.

CONCLUSIONES

Con base en los resultados del presente estudio podemos afirmar que se ve concretado el objetivo principal del proyecto acerca de conocer las percepciones que los docentes de una escuela de educación primaria han construido acerca de inclusión y que a su vez da paso a las acciones que implementan en su cotidianeidad. En este sentido la primera conclusión que emana del análisis de los relatos estudiados es que la inclusión se percibe como un enfoque de trabajo, un objetivo de comunidad escolar y un lineamiento normativo. Lo anterior nos permite formular que, la inclusión, desde la mirada de quienes lo viven, se aprecia como un concepto multidimensional que, en el caso de los docentes, impacta en las diferentes tareas que cumple en su función educativa. En las siguientes líneas se clarifica esta idea profundizando en los hallazgos más relevantes y que se consideran las aportaciones más valiosas de este trabajo.

1. Una premisa importante que fue posible hallar con la realización de este proyecto gira en torno a los elementos que sustentan la percepción de los docentes acerca de inclusión. En este sentido podemos reconocer que un primer factor que da forma a dicha construcción es la influencia de estructuras ideológicas y sociales, al respecto se identificó a la familia como una institución determinante, primero en la elección de estos sujetos por el sector educativo como ámbito de desarrollo profesional, y en consecuencia en el interés por el trabajo con alumnos de ciertas características, algunas ligadas a inclusión como la discapacidad.

Aunado a lo anterior, el acervo de experiencia obtenido durante su formación profesional y su desempeño a través de los años les ha permitido enriquecer la base de significados con los que cuentan. Sin embargo, derivado de su práctica, es posible asegurar que en esencia la perspectiva que los docentes han formado de una educación inclusiva se basa en la interacción que tiene con los miembros de la comunidad escolar, específicamente con los alumnos, sujeto con el que se ve implicado en su cotidianeidad y que le permite ubicarse a sí mismo dentro del proceso educativo. Esta primera parte

nos permite aseverar que el fenómeno inclusivo se construye en un marco social en donde la interacción de los profesores con sus alumnos es el principal motor que propicia un significado de inclusión.

2. En torno a las percepciones que cada docente ofrece acerca del fenómeno inclusivo, podemos mencionar que las principales diferencias se aprecian en cuanto a la población que bajo este enfoque se debería atender, pues para algunos se debe priorizar la atención a grupos específicos como niños con discapacidad o estudiantes con rezago, mientras que otros aseguran que una educación inclusiva contempla a todos los estudiantes partiendo de la idea de que cada uno de ellos es único y tiene características propias. A pesar de estas diferencias, en general, las distintas expresiones parecen quedar vinculadas en al menos tres aspectos que dan forma a la inclusión como un enfoque de trabajo. El primero en que los docentes reconocen que el alumnado presenta diferentes características y que el desarrollo de su trabajo en modalidad inclusiva implica la atención de estas, el segundo que dentro de este enfoque hay un sector específico de los alumnos en los que se prioriza la atención, aquí cabe aclarar que aun cuando existe un grupo de profesores que expresa considerar la diversidad, dentro de su narrativa refieren hacer sentir a ciertos alumnos como parte de un todo, evidenciando así el interés por un sector. Por último, que en cada una de las posturas el docente percibe su intervención como parte importante para cumplir con el propósito inclusivo.
3. Una conclusión más a la que arribamos es que los docentes conciben a la inclusión como un objetivo al que se debe llegar de manera colaborativa, bajo esta perspectiva los docentes resaltan la necesidad de que se involucren los distintos actores que forman parte de la comunidad escolar en al menos dos maneras diferentes. Por una parte consideran necesario que su intervención se vea fortalecida con la participación de agentes externos a la escuela como especialistas que les permita atender a los alumnos con condiciones físicas y psicológicas específicas, también conciben necesario que los padres de familia les den pauta del entorno socio-familiar de los alumnos, en torno a los

directivos consideran que estos deben tener iniciativa para aplicar medidas inclusivas a nivel escolar y de manera indirecta creen necesaria la participación de la autoridad educativa para generar políticas que coadyuven a la concreción del objetivo inclusivo.

En otro sentido la colaboración es vista como un elemento de vinculación entre pares en donde los docentes como colectivo consideran que transitar hacia la construcción de una escuela inclusiva, formula la necesidad de crear acciones conjuntas como la apropiación de significados que tengan que ver con el enfoque, la aceptación total de alumnos en su centro y el diseño de una infraestructura apropiada para todos.

4. Una postura diferente de la inclusión alude a este enfoque como un lineamiento normativo, para señalar esto los docentes parten de la noción de que esta modalidad es algo que actualmente se les solicita tomar en cuenta y que se establece en documentos como los modelos educativos. Al respecto de este tipo de documentos, los docentes tienen la noción de que el enfoque inclusivo forma parte de sus principios, sin embargo, no son capaces de plantear argumentos que den cuenta de que se han apropiado de algún referente teórico o conceptual ahí plasmados. Fuera de esta noción superficial de que el enfoque de inclusión es algo que se solicita por parte de la autoridad educativa, este grupo de informantes no posee algún otro referente que derive de los lineamientos establecidos en documentos normativos como la ley general de educación o el perfil, parámetros e indicadores que la misma autoridad ha formulado para transitar hacia una educación inclusiva. Ante esta perspectiva podemos afirmar que los docentes carecen de marcos referenciales claros para dirigir sus acciones con un enfoque de inclusión, lo cual reafirma la premisa de que la perspectiva que los docentes han generado en torno a este enfoque está basada en su experiencia en donde la interacción con sus alumnos ha sido lo que ha permitido dar forma a este significado.
5. Al profundizar en las condiciones del contexto en el que los docentes deben construir y desarrollar prácticas inclusivas, se concluye que este es un

escenario lleno de carencias. A pesar de que en diferentes documentos emitidos por el gobierno a través de la Secretaría de Educación Pública se afirma que es indispensable que cada centro escolar cuente con una infraestructura adecuada y los suficientes materiales para desarrollar procesos inclusivos, en voz de los docentes estos materiales son inexistentes, llegando al grado de evidenciar la falta de mobiliario básico como sillas y mesas. Ante este panorama podemos afirmar que lo establecido en los documentos que rigen el proceso educativo en México dista mucho de la realidad educativa que se vive en los centros escolares y esto repercute directamente en la transición hacia una educación inclusiva.

6. La conclusión final a la que se pudo acceder mediante la ejecución de este trabajo es que el enfoque inclusivo, en el caso de la escuela primaria “Venustiano Carranza”, no ha logrado concretarse de manera completa en la práctica educativa, en su lugar se aprecia como un proceso en transición en el cual los docentes han comenzado a involucrarse. Con esta afirmación no se pretende negar que los docentes han sido capaces ya de formular un significado del término, que como se ha mencionado en reiteradas ocasiones tiene que ver con la atención que brindan a todos los alumnos considerando la diversidad de sus características, sino más bien aclarar que a pesar de contar una visión construida con base en su práctica, esta es una noción de la cual no tienen referentes teóricos, conceptuales o normativos que les permita dar estructura y afinar las acciones que implementa para el propósito de inclusión. Por último, es importante recalcar que el camino para llegar al logro de escuelas inclusivas aún es largo y se aprecia con múltiples obstáculos a superar, comenzando por la aceptación del total de los docentes para trabajar bajo estos principios.

Con este conjunto de reflexiones podemos reafirmar que el proyecto resulta pertinente, innovador y además podríamos agregar útil en el grado de aportar una base de significados acerca de inclusión, producto de un profundo análisis de la narrativa de uno de los actores que se ve directamente implicado en su ejecución. La importancia de este tipo de trabajos reside precisamente en

darle voz a los sujetos que viven este tipo de fenómenos con los cuales tiene que lidiar en su vida cotidiana. Con la información aquí recabada se pretende clarificar la postura actual que los docentes poseen acerca de la educación inclusiva y se espera sea un punto de partida para futuras exploraciones en la materia, que se basen principalmente en el análisis de los significados construidos por los agentes educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, I. (2017) “Instrumento de recolección de datos y análisis de la información” [En línea] octubre 2017, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, disponible en: https://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/70837/secme-25780_2.pdf?sequence=2&isAllowed=y [Accesado el 10 de noviembre de 2020]
- Antón, M., (2018) “La Reforma Educativa. Fracturas Estructurales” en Revista Mexicana de Investigación Educativa [En línea] vol. 23, No. 76. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v23/n076/pdf/76012.pdf> [Accesado el día 25 de mayo de 2019]
- Berger, P. y T. Luckmann, (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores.
- Blanco, R., (2008) “Marco conceptual sobre educación inclusiva” conferencia dictada durante la cuadragésima octava reunión. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 25 al 28 de noviembre de 2008.
- Blumer, H., (1981) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. España, HORA, S. A. Universidad autónoma de Madrid.
- Bruner, J., (2006) Actos de significado. Segunda edición, traducción de Juan Carlos Gómez Crespo y José Luis Linaza Iglesias, Alianza.
- Castillo, C., (2015) “Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo” en Revista educación [En línea] vol. 39, núm. 2. Mayo 2015, Universidad de Costa Rica, disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44039322008/html/index.html> [Accesado el día 25 de abril de 2019]
- Comisión de política gubernamental en materia de derechos humanos, (2012) “Glosario de términos sobre discapacidad” [En línea], México, disponible en:
- Consejo nacional para prevenir la discriminación (2013) “Educación inclusiva” [En línea], octubre 2013, México, disponible en:

https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/LSD_III_Educacion_INACCSS.pdf [Accesado el 24 de junio de 2020]

Down España, (2013) “Orientaciones para el apoyo a la inclusión educativa”. [En línea]. España, disponible en: <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2015/04/Orientaciones-para-el-apoyo-a-la-inclusi%C3%B3n-educativa.pdf> [Accesado el día 15 de abril de 2019]

Dueñas, M., (2010) “Educación inclusiva” en Revista española de orientación y psicopedagogía [En línea] vol. 21, núm. 2. Mayo-agosto 2010, Asociación española de orientación y psicopedagogía, disponible en: file:///C:/Users/HP/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_338230785016.pdf [Accesado el día 3 de mayo de 2019]

Estrada, A. y S. Diazgranados. (comp.), (2007) *Kenneth Gergen. Construccinismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de ciencias sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Unianades.

Flick, U., (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España, Ediciones Morata.

Gergen, K., (2005) “La construcción social: emergencia y potencial” en Pakman, M. (comp.), *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. I, primera reimpresión. Barcelona, Gedisa.

Heller, A., (1967) *Sociología de la vida cotidiana*. Colección socialismo y libertad.

http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf [Accesado el 18 de mayo de 2019]

Juárez, J.; Camboni, S. y F. Garnique, (2010) “De la educación especial a la educación inclusiva” en *Revista Argumentos* [En línea] vol. 23, núm. 62. Enero-abril 2010, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/595/59515960003.pdf> [Accesado el día 20 de mayo de 2019]

Kvale, S., (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España, Ediciones Morata.

- López, P., (2013) “Realidades, construcciones y dilemas. Una revisión filosófica al construccionismo social” en *Revista Cinta de Moebio* [En línea] No.46, Marzo 2013, Universidad de Chile, disponible en: <http://www.moebio.uchile.cl/46/lopez.html> [Accesado el 23 de marzo de 2019]
- Martínez, E., (2016) “De la integración a la inclusión: breve historia de la escuela inclusiva” en *Centro Universitario Internacional de Barcelona*. [En línea]. Barcelona, disponible en <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/educacion/educacion-especial> [Accesado el día 25 de abril de 2019]
- Martínez, M., (2008) *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México, Editorial Trillas.
- Mélich, J., (1996) *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona, España, Editorial Paidós.
- Mercer, N., (2001) *Palabras y mentes: como usamos el lenguaje para pensar juntos*. España, Editorial Paidós.
- Morga, A., (2017). “La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada.” en *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* [En línea] vol. 2, No. 1. Enero-marzo 2017, Centro regional de formación docente e investigación educativa, disponible en: <http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf> [Accesado el 30 de mayo de 2019]
- Murillo, A., (2017) “La educación inclusiva para todos” en *Revista electrónica de investigación e innovación educativa* [En línea] vol. 2, núm. 1. Enero-marzo 2017, Centro regional de formación docente e investigación educativa, disponible en <http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/6.pdf> [Accesado el 25 de marzo de 2019]
- Parra, C., (2011) “Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana” en *Revista educación y desarrollo social* [En línea] vol. 5, núm. 1. Enero-junio 2011, Universidad Militar “Nueva Granada”, disponible en: [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258%20(2).pdf) [Accesado el día 18 de mayo de 2019]

- Payá, A., (2010) “Políticas de educación inclusiva: propuestas, realidades y retos del futuro” en *Revista Educación inclusiva* [En Línea] Vol. 3, N.º 2. Mayo 2010, Universitat de València, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3276687> [Accesado el 24 de mayo de 2019]
- Ramírez, F. y A. Zwerg-Villegas, (2012) “Metodología de la investigación: más que una receta” en *Redalyc* [En línea]. No. 20. Junio 2012, Colombia, disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322327350004> [Accesado el 20 de mayo de 2020]
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O. y L. Herrera, (2005) “Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad” en *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades* [En línea], Vol. XV, No. 2, diciembre 2005, Ciudad Victoria, México, Universidad Autónoma de Tamaulipas, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf> [Accesado el 16 de octubre de 2020]
- Rodríguez, G.; Gil, J. Y E. García, (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Segunda edición, Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, L., (2008) “Políticas de inclusión en México: un análisis de marcos a la iniciativa: todos a la escuela” en *Revista Mad* [En línea] núm. 18. Mayo 2008, Santiago de Chile, disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3112/311224752003.pdf> [Accesado el día 29 de marzo de 2019]
- Schutz, A. y T. Luckmann, (2001) *Las estructuras del mundo de la vida*. Traducción de Néstor Míguez, Argentina, Amorrotu.
- Secretaría de Educación Pública (2017) “Modelo Educativo para la educación obligatoria”. *Gob.mx* [En línea], México, disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf [Accesado el 12 de mayo de 2019]

- Secretaría de Educación Pública (2019) “La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas” [En línea], agosto 2019, México, disponible en: <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf> [Accesado el 10 de enero de 2022]
- Sevilla, D.; Martín, M. y C. Jenaro (2017) “Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes” en *Revista de investigación educativa* [En línea], No. 25, julio 2017, Xalapa, México, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200083 [Accesado el 2 de julio de 2019]
- Shettini, P. y I. Cortazo. (2015) “Análisis de datos cualitativos en investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa” en *Universidad nacional de la Plata. Facultad de trabajo social*. [En línea]. Argentina, disponible en <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/451/416/1497-1> editorial de la Universidad de la Plata. Argentina [Accesado el 15 de mayo de 2019]
- Shotter, J., (2005) “El lenguaje y la construcción del sí mismo” en Pakman, M. (comp.), *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. I, primera reimpresión. Barcelona, Gedisa.
- Simons, H., (2011) *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España, Ediciones Morata.
- Stake, R. E., (2007) *Investigación con estudio de casos*. 2da edición. Madrid, España, Morata.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002) “Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada” [En línea], Colombia, Universidad de Antioquia, disponible en <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf> [Accesado el 12 de octubre de 2020]

Taylor, S.J y R. Bogdan, (1998) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España, Editorial Paidós Básica.

UNESCO, (2008) “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. [En línea]. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf [Accesado el día 20 de abril de 2019]

UNICEF, (2016) “Niños y niñas fuera de la escuela” [En línea], México, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia.

Unión Jalisco (2019) “Nueva escuela mexicana y reforma educativa de AMLO” en *Unión Jalisco* [En línea], noviembre 2019, México, disponible en <https://www.unionjalisco.mx/2019/11/29/nueva-escuela-mexicana-y-reforma-educativa-de-amlo/> [Accesado el 20 de diciembre de 2021]

Universidad Internacional de Valencia, (2018) “Perspectiva internacional de la educación inclusiva: la situación en los países de nuestro entorno” en *Universidad Internacional de Valencia*. [En línea]. España, disponible en: <https://www.universidadviu.com/perspectiva-internacional-de-la-educacion-inclusiva-la-situacion-en-los-paises-de-nuestro-entorno/> [Accesado el día 20 de marzo de 2019]

Vasilachis, I., (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España, Editorial Gedisa.