

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

ERIKA LIZETH HURTADO DELGADO

Código: 20182384010

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN
INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL
Bogotá D.C., 2020.**

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
DE DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

ERIKA LIZETH HURTADO DELGADO

Código: 20182384010

Trabajo presentado para optar por el título de Magíster en Educación

BETTY SANDOVAL

Directora

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN
INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL**

Bogotá D.C., 2020

Dedicatoria

Dedico y agradezco a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por acogerme y permitir que tomara uno de sus tan anhelados cupos. A esta institución le estaré en deuda infinitamente, por haberme formado como Licenciada y ahora como Magíster en Educación.

Mi querida UD, celebro cada una de tus luchas, tu resistencia y tu existencia, porque eres la esperanza de cientos de jóvenes que sueñan con poder formarse en tus aulas, aun en medio de tanta adversidad.

También dedico este pequeño logro a mi familia: a mis padres Israel e Isabel, que con amor me han enseñado a honrar y a respetar el lugar de donde vengo.

Agradecimientos

Expreso mis agradecimientos a los docentes de la Maestría en Educación con énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, con especial afecto a los maestros Mauricio Lizarralde y Betty Sandoval, por sus aportes teóricos y reflexivos, los cuales le dieron un horizonte crítico a la presente investigación.

Agradezco a los docentes en formación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de las licenciaturas de Inglés, Lengua Castellana, Matemáticas, Biología y Pedagogía Infantil, por su generosa participación, por compartir sus opiniones y saberes en torno a la educación inclusiva.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las representaciones sociales de los docentes en formación de la universidad Distrital Francisco José de Caldas sobre de la Educación Inclusiva y la incidencia de estas representaciones en la proyección de sus prácticas pedagógicas. Este trabajo se desarrolló con docentes en formación de cinco licenciaturas ofertadas por la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC, las cuales fueron: Lic. Inglés, Lic. en Lengua Castellana, Lic. en Biología, Lic. en Matemáticas y Lic. en Pedagogía Infantil. Se eligieron a dos estudiantes por licenciatura, para un total de diez participantes. A partir una metodología de corte cualitativo-descriptivo se establecieron tres fases para su realización: Fundamentación de antecedentes y referentes teóricos; diseño y aplicación de tres instrumentos de recolección de información (redes de asociación, grupo focal y entrevista semiestructurada) y análisis de resultados con miras a generar recomendaciones a la UDFJC con relación a la formación de sus licenciados en torno a la Educación Inclusiva. Dentro de los principales hallazgos se encuentra la relación directa que existe entre el concepto de educación inclusiva y poblaciones con discapacidad, la relación de una enseñanza más técnica asociada a estudiantes con discapacidad y la incertidumbre del docente en formación con relación al apoyo institucional y social para enseñar en un aula inclusiva.

Palabras Clave: Representaciones sociales, Educación inclusiva, Docente en formación, poblaciones de inclusión.

Abstrac

The objective of this research was to know the social representations of the teachers in training of the Francisco José de Caldas District University on Inclusive Education and the incidence of these representations in the projection of their pedagogical practices. This work was developed with teachers in training of five degrees taught by the Faculty of Sciences and Education of the UDFJC, which were: Bachelor of English, Bachelor of Spanish Language, Bachelor of Biology, Bachelor of Mathematics and Bachelor of Children's Pedagogy. Two students were chosen by degree title, for a total of ten participants. Starting from a qualitative-descriptive methodology, three phases were established for its realization: Foundation of background and theoretical references; design and application of three instruments for collecting information (association networks, focus group and semi-structured interview) and analysis of results with a view to generating recommendations to the UDFJC in relation to the training of its graduates around Inclusive Education. Among the main findings is the direct relationship that exists between the concept of inclusive education and populations with disabilities, the relationship of a more technical education associated with students with disabilities and the uncertainty of the teacher in training in relation to institutional and social support for teach in an inclusive classroom.

Keywords: Social representations, Inclusive education, Teachers in training, inclusion populations

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN		
1.	PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.1	JUSTIFICACIÓN	16
1.2	OBJETIVO GENERAL	19
1.2.1	<i>Objetivos específicos</i>	19
1.3	ANTECEDENTES: LA DOCENCIA Y LA CONFIGURACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA INCLUSIÓN	20
1.4	REFLEXIONES SOBRE LOS ANTECEDENTES	33
2.	MARCO TEÓRICO	36
2.1	REPRESENTACIONES SOCIALES	36
2.2	CARÁCTER SOCIAL DE LAS REPRESENTACIONES	39
2.3	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	42
2.4	FUNCIONES DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	43
2.5	PROCESOS QUE INTERVIENEN EN LA FORMACIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES	44
2.6	ESTRUCTURA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: NÚCLEO CENTRAL Y ELEMENTOS PERIFÉRICOS	46
2.7	EDUCACIÓN INCLUSIVA	48
2.8	EDUCACIÓN INCLUSIVA: ACERCAMIENTO A SUS DEFINICIONES	50
2.8.1	<i>Elementos de la educación inclusiva – Gerardo Echeíta</i>	54
2.8.2	<i>Fases de la educación inclusiva</i>	55
2.9	LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y ESCOLAR COMO RETO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	58
2.9		60
2.10	DOCENTE EN FORMACIÓN	61
2.11	¿QUIÉN ES EL DOCENTE EN FORMACIÓN?	63
2.12	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA IDENTIDAD DEL DOCENTE EN FORMACIÓN	64
2.13	PERSPECTIVAS Y ENFOQUES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE	66
2.14	¿QUÉ SE ESPERA DEL DOCENTE EN FORMACIÓN?	67
2.14.1	<i>¿Es decir que no es suficiente con la formación disciplinar del docente? Buscando el equilibrio entre teoría y práctica</i>	70
2.15	LA FORMACIÓN DEL DOCENTE PREPARADO PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR	74
3.	MARCO METODOLÓGICO	76
3.1	PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN	77
3.2	MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	78
3.3	DISEÑO METODOLÓGICO	78
3.4	PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN	80

3.5	INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	82
3.5.1	<i>Asociación libre a partir de imágenes</i>	82
3.5.1.1	Procedimiento de aplicación - instrumento 1	87
3.5.2	<i>Grupo focal con la aplicación de situaciones de aula con preguntas problematizadoras</i>	90
3.5.3	<i>La entrevista semiestructurada por computador en tiempo real</i>	94
3.6	SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA EN CADA INSTRUMENTO.....	96
3.6.1	<i>Matriz 1 Redes de asociación a partir de imágenes: agrupación por frecuencia y sinonimia</i> ..	96
3.7	CATEGORÍAS EMERGENTES – INSTRUMENTO 1 “REDES DE ASOCIACIÓN A PARTIR DE IMÁGENES”	100
3.7.1	<i>La discapacidad asociada con la atención, el cuidado y la superación</i>	101
3.7.2	<i>Comunidades afro descendientes e indígenas vistas como poblaciones de resistencia y lucha.</i> 102	
3.8	ÉTAPAS Y FASES DEL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: GRUPO FOCAL Y ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	102
3.8.1	<i>Hallazgo de emociones, lugares comunes o palabras frecuentes</i>	103
3.8.2	<i>Matriz 2 Entrevista semiestructurada y Grupo Focal: ejemplos de la selección de fragmentos relevantes.</i>	104
3.8.3	<i>Construcción de categorías de análisis provisionales</i>	108
3.9	CONSOLIDACIÓN DE CATEGORÍAS DEFINITIVAS- ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Y GRUPO FOCAL	112
3.9.1	<i>La educación inclusiva entendida como un espacio para atender las necesidades de aprendizaje de estudiantes con discapacidad</i>	113
3.9.2	<i>La educación inclusiva dirigida a “enseñar un contenido más técnico a las poblaciones con discapacidad”.</i>	116
3.9.3	<i>Incertidumbre acerca del apoyo institucional y social para atender a la inclusión</i>	118
4.	REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FJC SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	120
5.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	127
5.1	CON RESPECTO A LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FJC	130
6.	REFERENCIAS	135

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Elementos de las RS por Serge Moscovici (1979).	43
Ilustración 2 Funciones del núcleo central de las RS- Abric (2001)	44
Ilustración 3 Anclaje y Objetivación. Moscovici (1979).	45
<i>Ilustración 4 Ejes de la educación inclusiva – Juan Manuel Escudero (2012)</i>	57
Ilustración 5 Algunos escenarios de exclusión escolar – UNESCO (2012)	61
Ilustración 6 Elementos que configuran la identidad del docente. Rosa Torres (2014).	65
Ilustración 7 Clasificación de las perspectivas sobre la formación del profesorado.	66
Ilustración 8 Aparatos disciplinarios que conforman el núcleo central del proceso de formación	71
Ilustración 9 Jerarquía de conocimientos en la formación profesional.	72
Ilustración 10 Diseño Metodológico por Murcia y Jaramillo (2001)	79
Ilustración 11 Elementos organizadores del contenido de la RS	88
Ilustración 12 Matriz de sistematización- instrumento 1 - imagen 1	89
Ilustración 13 Matriz de sistematización- instrumento 1 - imagen 2	89
Ilustración 14 Matriz de agrupación por frecuencia y sinonimia - Instrumento 1	90
Ilustración 15 Matriz de agrupación por frecuencia y sinonimia - Instrumento 1	90

Índice de Tablas

Tabla 1 Elementos comunes en los hallazgos de los antecedentes reseñados	34
Tabla 2 Fases de la educación inclusiva	55
Tabla 3 Caracterización de los participantes de la investigación	81
Tabla 4 Instrumento de investigación número 1 - Asociación libre a partir de Imágenes	83
Tabla 5 Instrumento de investigación número 2- Situaciones de aula	92
Tabla 6 Instrumento de investigación número 3- Entrevista semiestructurada	95
Tabla 7 Categorías emergentes- instrumento 1	101
Tabla 8 Matriz 2 Ejemplos de la selección de fragmentos relevantes de Entrevista y Grupo Focal.	104
Tabla 9 Matriz 3: Ejemplos de la Consolidación categorías provisionales - Entrevista y Grupo Focal	109
Tabla 10 Representaciones Sociales sobre la educación inclusiva de docentes en formación de la UDFJC	121

Introducción

La presente investigación se preguntó por las representaciones sociales (RS) de los docentes en formación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en relación a la Educación Inclusiva (EI). Se tomó como muestra un total de 10 participantes de las siguientes cinco licenciaturas: inglés, Lengua Castellana, Biología, Matemáticas y Pedagogía Infantil. Partiendo del hecho de que la escuela actual está llamada a implementar estrategias pedagógicas, éticas y didácticas que propicien la reducción de las brechas sociales, de la exclusión y la discriminación o, al menos, que persiga la transformación de imaginarios sociales frente al “otro”, esta investigación centró su interés por indagar por los conocimientos, creencias, actitudes y opiniones de los docentes en formación acerca de las poblaciones que convergen en la escuela y que, por ende, la convierten en un espacio de inclusión.

El indagar por las representaciones de los docentes en formación sobre la E.I resulta importante, en la medida en la que estas no se restringen meramente a sus producciones mentales sobre algún objeto de la realidad, sino que “intervienen en el lenguaje y las prácticas sociales”, las cuales a la larga llegan a generar “efectos sociales” que se comparten y obviamente se legitiman en sociedad Jodelet & Guerrero (2000). Esto quiere decir, más claramente, que las representaciones del docente no se limitan, estancan o quedan en su pensar, sino que, por el contrario, estas a diario se materializan por medio de su discurso, de sus prácticas pedagógicas y de su manera de relacionarse con ese otro distinto que también habita el escenario educativo. Esta manifestación de las representaciones sobre las poblaciones de inclusión por parte de los docentes, en muchas ocasiones, se traducen en posturas discriminatorias, racistas, sexistas u homofóbicas, tal y como se evidenciará en el apartado de antecedentes; esto tristemente va calando tanto en el imaginario de los estudiantes como en la continuación de prácticas pedagógicas que vulneran y anulan a los seres que pretenden formar. Consecuencia de lo anterior, que la escuela y sobre todo el docente, juegan un papel preponderante en la reproducción o no de las desigualdades sociales y la transformación de estas a favor del respecto por la diferencia y la inclusión.

Es por ello que el objetivo de esta investigación estuvo orientado a comprender cuáles eran las representaciones sociales de los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación acerca de la Educación Inclusiva y, desde luego, de las poblaciones que componen este heterogéneo conjunto, para así interpretar cual puede ser la proyección de sus prácticas pedagógicas y entender desde qué perspectivas comprenden la inclusión y como asumen su práctica frente a la misma.

Para tal fin la investigación se dividió en cuatro grandes apartados, dentro de los cuales se cuentan: primero, un ejercicio de lectura y recolección de antecedentes investigativos; segundo, una fundamentación teórica sobre las representaciones sociales, la educación inclusiva y la formación de docentes. Autores como Gerardo Echeíta (2002, 2007), Pilar Arnaiz (2001) y Juan Martín Escudero (2011) (entre otros) fueron guías y rutas teóricas para comprender el gran concepto de inclusión y de educación inclusiva presentado en este documento; así como los avances teóricos con relación a las representaciones sociales se tomaron de los referentes teóricos más referenciados en la literatura de los estudios sociales como lo son Serge Moscovici (1979), Denise Jodelet (2000) y Jean Claude Abric (2001).

En tercer lugar, se encuentra el marco metodológico, el cual expone el enfoque cualitativo de la presente investigación, desde un paradigma interpretativo; aquí se exponen las intencionalidades con las que se diseñaron cada uno de los instrumentos (redes de asociación, grupo focal y entrevista semiestructurada) así como su método de aplicación.

Finalmente se presenta el modo de sistematización de la información recolectada a través de los instrumentos, las matrices de análisis diseñadas para cada uno de los instrumentos de investigación, y por supuesto las categorías definitivas que dieron sustento y configuración a las representaciones sociales sobre la educación inclusiva de los docentes en formación. Finalmente se presentan comentarios y recomendaciones con relación a la formación de los docentes en y para la inclusión.

1. Planteamiento de la investigación

Investigar sobre la Educación Inclusiva (EI) y el ámbito socio-cultural que la posibilita, implica reflexionar sobre los fenómenos culturales que impiden su desarrollo en el contexto escolar, esto debido a que la inclusión depende de múltiples factores y actores los cuales se desenvuelven tanto en la cultura institucional como en la social, lo que hace que se configuren distintas maneras de entender la inclusión y, a partir de allí, propiciarla o de desconocerla. De ahí que para poder establecer qué implica la educación inclusiva se hace necesario prestar atención a las diferentes variables que de manera escalonada ponen en escena la realización de eso que se denomina hoy día inclusión en el ámbito escolar. Es decir, es propicio hacer un ejercicio de revisión desde lo que dice la legislación hasta las prácticas y discursos que se mueven en el escenario educativo, con el fin de conocer un poco más qué se está entendiendo por inclusión y cuáles son las prácticas escolares que se configuran a partir de dichos discursos.

El concepto de educación inclusiva se abordó desde un sentido que va más allá de relacionarla con el dualismo estudiante-discapacidad, con respecto a esto Escudero & Martínez (2011) reconocen que si bien la educación inclusiva ha tenido sus orígenes en la educación especial o lo que hoy se conoce como Necesidades Educativas Especiales (NEES), en la actualidad este concepto está llamado a entenderse y a abordarse desde un significado mucho más amplio y complejo, debido a que ha puesto en tensión las relaciones entre la escuela y varias instancias sociales como lo son la tradición pedagógica, la democracia, la producción de conocimiento y las relaciones entre la educación y las comunidades “históricamente excluidas” que hoy convergen en la escuela. Es por ello que estos autores entienden que la educación inclusiva “no sólo pone el foco en la inclusión, sino también en la exclusión ya que ambos procesos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica” (Escudero & Martínez, 2011: 3). De esto que gran parte de lo que se espera de la educación inclusiva dependa de la manera en la que los actores escolares logren superar las barreras epistémicas, culturales, políticas y pedagógicas con las que conviven cotidianamente dentro y fuera de la escuela y no caigan en la naturalización prácticas y discursos que en lugar de propiciar una educación que se involucre con y para todos, genere prácticas que remarquen estigmas y excluya seres humanos dentro de las aulas de clase.

Ahora bien, cabe entender que las prácticas de exclusión que convergen en la escuela son el resultado, por una parte, de decisiones políticas y económicas externas (...) como también, de la imposición de la cultura hegemónica y el silenciamiento de las minorías dentro de la misma, (Escudero & Martínez, 2011); ese acallamiento del que hablan los autores, aterrizado en el escenario educativo puede evidenciarse en varias prácticas de segregación y exclusión dirigidas a estudiantes de diferentes grupos sociales; evidentemente el lenguaje institucional o los discursos de los docentes cumplen un papel fundamental a la hora de reforzar o no prácticas de exclusión.

Para el caso de esta investigación ese uso del lenguaje se enmarcó en la categoría de *representación social*, la cual es entendida como “una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. Ella reestructura la realidad y a la vez permite la integración de características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto y del sistema de normas y actitudes” (León & Calderón; 2009:5). Es decir, la representación hace parte de la construcción del sentido que se le confiere a las personas, objetos, lugares etc., y el lenguaje, por tal, juega un papel fundamental a la hora de darle un significado a las categorías en las que está organizado el mundo. Para el caso de esta investigación interés conocer los significados en torno a la categoría de inclusión educativa, teniendo particular interés por las formas y los medios mediante los cuales los participantes configuraron dichos significados.

Es por ello que, volviendo al punto del análisis sobre prácticas de exclusión en la escuela, es evidente que las representaciones que, específicamente los docentes construyan en torno a los diferentes grupos poblacionales que allí confluyen, juegan un papel crucial a la hora de remarcar o no prácticas de segregación; como se evidenciará en el apartado de antecedentes, el uso de etiquetas y esencialismos dirigidos a los estudiantes venidos de diferentes comunidades “*históricamente excluidas*”, y la escasa formación por parte de los docentes para atender tal diversidad escolar, refuerza la exclusión escolar y conlleva a múltiples discriminaciones y segregaciones dentro de las aulas escolares.

El uso de etiquetas como “minusválido”, “pobre (cito)”, “negro (ito)”, “sin cultura”, “desadaptado”, “indio”, “anormal”, “deficiente”, “especial”, “con necesidades educativas especiales”, “de integración”, “diferente”, “taimado”, “bulloso”, (etc.), son, desafortunadamente, muy comunes en el ámbito escolar y se interiorizan por parte de

estudiantes – docentes y comunidad en general- de tal manera que en muchos casos operan como “organizadoras de la cultura escolar” en la cual se le asigna a cada individuo de manera trasgresora y arbitraria un rol y una posición a cumplir dentro del escenario educativo. De ahí que se afirme que las instituciones educativas “*son cultura* y los docentes agentes culturales de una determinada cultura histórica y actual” (Escudero & Martínez, 2011:13). Este proceso de comprensión y análisis sobre las representaciones de la educación inclusiva se hace necesario para poder conocer un poco más sobre las prácticas de segregación que habitan la escuela; prácticas que fomentan el mantenimiento de unas relaciones jerárquicas y desiguales dentro de las aulas de clase, lo que a la larga se traduce en barreras para el acceso al conocimiento, en rezagos relacionales por parte del alumnado o en el peor de los casos en deserción y fracaso escolar.

Ante este panorama, diferentes investigaciones adelantadas en torno a las representaciones sobre la educación inclusiva realizadas dentro y fuera del contexto colombiano, reflejan en sus resultados un común denominador *abrumador*: la significación construida por la mayoría de los docentes participantes en dichas investigaciones en torno a la inclusión o diversidad escolar está firmemente referida a considerar este “fenómeno” como un obstáculo, una dificultad o un reto en el que se ven inmersos por ser parte del escenario educativo, pero, del que desconocen y desconfían en un gran porcentaje principalmente por no tener un proceso de formación integral en torno a los discursos y prácticas pedagógicas relacionadas con la integración y la inclusión por medio de los planes de estudio de sus pregrados, a saber: (Villalba, 2016; Angulo, 2015; Ávila & Martínez, 2013; Puertas Romo, 2010; Toscano, 2019; Motta, 2012; Apablaza, 2014; Garnique, 2012; León & Calderón, 2009; Novo, Muñoz & Calvo, 2011, Rodríguez Sánchez, (2015), las cuáles se ahondarán en el apartado de antecedentes.

Por lo anterior, se hace necesario seguir investigando sobre las relaciones entre las representaciones sociales de los docentes y las prácticas que generan inclusión o exclusión en la escuela, para que de alguna manera se pueda contribuir a la potenciación de la primera y a la reducción de la segunda. Por consiguiente y teniendo como punto de partida la necesidad de ahondar, sobre todo, en las prácticas de exclusión derivadas en la escuela y entendiendo a los docentes como agentes culturales y ejes estratégicos de la cultura escolar, la presente propuesta de investigación se interesa por conocer cuáles son las representaciones sobre la

educación inclusiva por parte de los docentes en formación de la universidad Distrital Francisco José de Caldas, por ello se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las representaciones de los docentes en formación que cursan últimos semestres de las licenciaturas de: inglés, Lengua Castellana, Matemáticas, Biología y Pedagogía Infantil de la UDFJC¹ en torno a la educación inclusiva y su incidencia en la proyección de su práctica pedagógica?

Preguntas complementarias

- ¿Qué conoce el docente en formación acerca de la educación inclusiva?
- ¿Cómo ha construido sus representaciones sobre la educación inclusiva?
- ¿Cómo proyecta su práctica pedagógica en un aula de inclusión?

1.1 Justificación

A partir de la constitución de 1991 y de adelantos dados en la legislación colombiana, a decir: el Decreto 1421 de 2017 “Por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad”; la Ley 115 de 1994 Art. 46, la cual dicta que “la educación de las personas con limitaciones físicas , sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del sistema público educativo”; Ley 324 de 1996 “ por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda”; Resolución 2565 de 2013 del MEN, “por la cual se establece que los entes territoriales organicen y presten el servicio educativo a la población con *necesidades educativas especiales*” ; Ley estatutaria 1618 de 2013, “por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”; los lineamientos de educación inclusiva (MEN, 2014) publicado en respuesta al interés de las universidades por implementar en sus planes de estudio un modelo educativo incluyente y en el cual se conciben a las poblaciones afrocolombianas, Palenqueras, raizales,

¹ Abrev. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

comunidades indígenas, víctimas del conflicto armado, con discapacidades, comunidades ROM, como parte integrante de la educación inclusiva.

Por tanto, es a partir de estos adelantos en la legislación que la sociedad colombiana y puntualmente las instituciones de educación básica, media y superior se han visto en la obligación y necesidad de implementar adecuaciones acordes a las políticas de educación inclusiva que fomenten el acceso, la permanencia y la formación en y para la diversidad. Dando respuesta a esta última modificación de la ley, desde el año 2010 la UDFJC ha adelantado distintos contenidos académicos transversales enfocados en la formación y actualización de los docentes en el ámbito de la diversidad y la inclusión, persiguiendo con ello que todos los egresados de las distintas facultades de la UDFJC *conozcan y manejen conceptos, contenidos y reflexiones en relación a la educación inclusiva*². La presente propuesta de investigación titulada **Representaciones sobre la educación inclusiva de docentes en formación de la Universidad Distrital FJC**, nació del interés por explorar en qué medida la formación recibida en la Facultad de Educación y las experiencias individuales del docente en formación, inciden en la configuración de sus representaciones sociales en torno a la educación inclusiva.

Así mismo, esta propuesta respondió al interés de la investigadora quien siendo egresada de la Facultad de Ciencias y Educación de la licenciatura de Humanidades y Lengua Castellana y habiendo realizado una pasantía en el proyecto transversal NEES de la UDFJC como modalidad de grado durante el año 2016, al iniciar su labor pedagógica en un instituto de educación por ciclos, en el cual estaban inscritos estudiantes de diferentes poblaciones, a saber: con discapacidades cognitivas y motrices, estudiantes provenientes de culturas indígenas y afrodescendientes, estudiantes “en extra edad” y estudiantes de clases sociales marginadas, reconoció en ella “vacíos” conceptuales, pedagógicos, didácticos, evaluativos y relacionales con respecto a la manera de atender en el aula tal diversidad; así mismo, la investigadora se encontró que varios de sus colegas egresados de la Universidad Distrital, presentaban las mismas dificultades a la hora de enseñar y de relacionarse pedagógicamente con estas poblaciones, distancias que se hacían evidentes cuando alguno de estos colegas usaban etiquetas o catalogaciones para referirse a los estudiantes con diferentes condiciones,

² Tomado de la visión del proyecto académico Transversal de formación de profesores para poblaciones con Necesidades educativas especiales –NEES- de la UDFJC

por ejemplo: a un estudiante a quien le faltaba su brazo izquierdo le decían el “mochito”, a otro estudiante que había sufrido un accidente automovilístico y resultado de ese accidente quedó con discapacidad cognitiva leve lo catalogaban como el “lentico o el enfermito de ciclo 2”, a los estudiantes provenientes de comunidades afrodescendientes les hacían comentarios como: “usted sólo sirve para bailar salsa” o “ esos negros de ciclo 4 son todos flojos”, o hacían comentarios como “X estudiante es malo para la matemática y *“fuera del hecho es gay”*”.

Comentarios y experiencias como las anteriormente dichas, motivaron en la investigadora inquietudes de diferente orden: en primer lugar, se sintió identificada con muchos de los vacíos y miedos presentados por sus colegas en torno al manejo pedagógico con estudiantes catalogados como “diversos”, en segundo lugar quiso saber por qué estos docentes remarcaban prácticas enunciativas de exclusión que se supone debieron ser cuestionadas y analizadas durante su proceso de formación en la Universidad UDFJC, y en tercer lugar surgió la pregunta por conocer las representaciones de los estudiantes de últimos semestres de la UDFJC de la facultad de Ciencias y Educación en torno a la educación inclusiva y a la diversidad, con el fin de poder entender desde qué lugares, fundamentos teóricos y experienciales son construidas estas representaciones, analizar cuáles son los lugares comunes dentro lenguaje de los estudiantes universitarios en torno a la inclusión y sobre todo, en qué medida estas representaciones pueden incidir positiva o negativamente en las prácticas pedagógicas de los futuros docentes.

En conclusión, la presente propuesta centró su interés en las representaciones sociales que han configurado los docentes en formación de últimos semestres de las licenciaturas de inglés, lengua castellana, matemáticas, biología y pedagogía infantil sobre el concepto de educación inclusiva; persigue, además, comprender desde dónde se han dado esas construcciones conceptuales, así como la posible incidencia que las mismas puedan tener en la práctica pedagógica de los futuros docentes. Este interés está centrado en un argumento que no se puede evadir: la escuela (mundial) requiere docentes preparados para asumir los retos de una educación inclusiva, docentes capaces de comprender cómo funcionan las dinámicas que exclusión, docentes sensibles a las manifestaciones de segregación, de homofobia, de discriminación que circulan las aulas de clase y la estructura institucional en general.

Es posible que esta investigación haya permitido encontrar en las voces de los docentes en formación posibilidades de cambio, ideas nuevas e incluyentes sobre la educación inclusiva, o tal vez encontró lugares comunes (excluyentes) que se mantienen a pesar de las iniciativas legales e institucionales. La propuesta en sí misma buscó acercarse a esos discursos, encontrarse con ellos, comprenderlos, analizarlos y compartirlos con la comunidad educativa de la UDFJC.

1.2 Objetivo General

Comprender las representaciones sociales de los docentes en formación que cursan últimos semestres de las licenciaturas de: inglés, Lengua Castellana, Matemáticas, Biología y Pedagogía infantil de la UDFJC, en torno a la Educación Inclusiva, con el fin de interpretar la proyección de sus prácticas pedagógicas.

1.2.1 Objetivos específicos

- Identificar cuáles son los escenarios que mayor aportan a las configuraciones de las representaciones sociales sobre la educación inclusiva en los docentes en formación de la universidad Distrital FJC y la manera en la que estos indican en su formación docente.
- Reconocer cuáles son las perspectivas desde las cuales los docentes en formación han configurado sus discursos sobre la educación inclusiva.
- Generar algunas recomendaciones en torno a la formación del docente, a partir del análisis de sus representaciones sociales sobre la educación inclusiva.

1.3 Antecedentes: la docencia y la configuración de las representaciones sociales sobre la inclusión

Con la lectura y el análisis de recientes investigaciones adelantadas en el campo de las representaciones sociales sobre conceptos como diversidad, discapacidad o educación inclusiva, se permiten establecer ciertos lugares comunes que atraviesan los discursos de los participantes; los docentes en ejercicio que tuvieron lugar dentro de las investigaciones que se presentarán a continuación, no sólo tuvieron manifestaciones similares, sino que compartieron temores, expectativas y argumentos tan cercanos frente a la inclusión que bien vale la pena dedicar el espacio para analizarlos.

Estos “lugares comunes” trazan lo que podría denominarse un panorama sobre las representaciones sociales en relación a las poblaciones históricamente excluidas (Escudero & Martínez) que convergen en la escuela, obviamente y como se notará en las tesis y trabajos reseñados, gran parte de la literatura existente sobre educación inclusiva está íntima y primariamente relacionada con poblaciones en situación de discapacidad. Esto muestra el gran aporte que estas poblaciones han hecho a la configuración y estructuración de lo que se conoce como escuela inclusiva y el estudio sobre la misma, pero bien cabe señalar que esta educación es mucho más plural, diversa e integra a diferentes tipos de sujetos.

Por tanto, los trabajos elegidos en este apartado de antecedentes fueron seleccionados debido a que se preguntaban por los diferentes tipos de poblaciones, entre ellas, desde luego, la población con discapacidad visual y auditiva, la población afrodescendiente y la población universitaria con discapacidad. Cabe aclarar y como ya se dijo en la presentación de este proyecto, que esta propuesta tiene como categoría central las representaciones sociales sobre la educación inclusiva, pero con el ánimo de presentar un rastreo que permitiera tener en cuenta más investigaciones de este orden, se incluyeron conceptos como narrativas, lenguajes, actitudes y discursos sobre la diversidad, la inclusión, la discapacidad o la diferencia, para la búsqueda y sistematización de los antecedentes que se presentarán a continuación.

Para comenzar, se hablará de la tesis de maestría presentada a la UPN³ por Villalba Gladis (2016) titulada, “Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración

³ Universidad Pedagógica Nacional.

escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá”; este trabajo tuvo como objetivo analizar discursos y prácticas referentes a la inclusión en tres colegios públicos de Bogotá. Bajo la recolección de historias de vida de personas con discapacidad egresadas de la educación distrital, de docentes que tenían a cargo estudiantes con discapacidades y de familiares de estudiantes con discapacidad la autora concluyó los siguientes cinco hallazgos a partir de las narraciones de sus participantes:

- **Escasa capacitación-formación docente:** aunque, la investigadora observó “buena disposición” de parte de los docentes, se hizo evidente en las narraciones de los mismos el temor, la inseguridad y la falta de formación que ellos sentían a la hora de trabajar con población “de inclusión”.
- **Flexibilidad curricular y adaptaciones curriculares:** en las historias de vida de los egresados fueron particularmente reiterativas las afirmaciones en las que ellos manifestaban que la barrera más difícil de superar en la escuela tuvo que ver con la ausencia de un docente de apoyo preparado para trabajar con niños con discapacidades. Este ítem constituye el factor de mayor exclusión y segregación dentro de la investigación señalada.
- **Relaciones interinstitucionales:** la investigadora encontró que la escuela se encuentra desarticulada de otras instituciones que pudieran aportar a la formación de los docentes y a la realización de proyectos de carácter “terapéutico” dirigido a la población escolar con necesidades educativas especiales.
- **Accesibilidad en los colegios:** la investigadora manifiesta que, a pesar de la existencia de la política de inclusión dada desde el MEN, muchas instituciones se rehúsan a recibir estudiantes con necesidades educativas especiales por el hecho de no contar con la infraestructura y el personal necesario para dar una educación de calidad a estos estudiantes. Esto sin duda es un factor constante de exclusión y negación de un derecho fundamental.
- **Respeto por la condición de discapacidad:** el último hallazgo tiene que ver con la ausencia de principios como la comprensión y respeto hacia la diferencia y diversidad de parte de algunos docentes entrevistados. La investigadora concluye afirmando que hace falta reforzar el respeto por la diferencia “no sólo referida a la discapacidad, sino también a la diversidad cultural, que en la mayoría de los casos es lo que genera situaciones de Bullying, debido a la discriminación que con frecuencia sufren quienes presentan diferencias” (95).

Sin demasiado preámbulo, la investigadora finaliza reconociendo que la escuela aún debe seguir indagando sobre las incidencias que tienen las prácticas de exclusión en los estudiantes con necesidades educativas especiales o “diversos”. Argumenta que aún falta voluntad política en cuanto a la inversión de presupuesto para lograr la aplicación efectiva de las políticas públicas fomentadas por el MEN.

Por otra parte, el trabajo de maestría presentado por Nayibe Angulo Martín (2016) a la Universidad Nacional de Colombia titulado “Representaciones sociales del docente frente a la educación inclusiva de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógica”, se enmarcó en la metodología cualitativa-descriptiva, usando instrumentos y técnicas como la encuesta (la cual fue ajustada junto con los mismos participantes de la investigación, 16 en total), el grupo focal y el análisis de resultados desde un enfoque mixto.

Dentro de los hallazgos más relevantes, la autora encontró que las representaciones más comunes de los docentes tienen que ver con:

- **Procesos de formación:** más de la mitad de los docentes (64%) afirmaron no haber recibido una formación adecuada para trabajar con aulas inclusivas, sobre todo aquellos maestros formados en la educación básica y media; debido a ello se evidencian sentimientos de paternalismo e inseguridad con relación a los estudiantes con discapacidad. En palabras de la autora los docentes “desconocen algunas didácticas actuales que se implementan para el manejo de poblaciones diversas” (9).
- **Mayor sentido de responsabilidad:** Un 93% de los encuestados consideran que los estudiantes con discapacidad representan recarga laboral ya que ameritan mayores espacios, tiempos, adecuaciones curriculares, doble planeación (76).
- **Aulas especializadas:** se resalta que más de la mitad de los encuestados concuerdan en que los estudiantes deben estar en aulas especiales con docentes de apoyo.
- **Ruptura del proceso de inclusión entre la primaria y la secundaria:** los maestros reconocen que llegados a 4° o 5° de primaria los estudiantes con discapacidad “se encuentran cada vez más solos” (78), esto debido a la separación de los docentes por área.
- **Dificultad con el proceso de evaluación:** un 93% de los encuestados afirmó tener inconvenientes para realizar procesos de evaluación equitativos. Optan por no evaluar, evaluar “menos” o eximir a los estudiantes del proceso evaluativo.

- **Flexibilización curricular:** la gran mayoría de los docentes (75%), reconoció que la institución no cuenta con una flexibilización de su malla curricular o con un currículo adaptado a las diferentes discapacidades.

Es de reconocer que este trabajo de investigación tuvo unos hallazgos bastantes afines con los resultados de investigación de Villalba (2016), lo que va permitiendo develar esos discursos comunes que conviven con los docentes que se ven inmersos en aulas inclusivas y que, como lo muestran estas dos investigaciones, se sienten en su mayoría perdidos y disconformes con el proceso de inclusión.

En tercer lugar, se presentan los resultados obtenidos en la investigación que llevó por título “La formación en la diversidad y con la diversidad: una necesidad para la formación ciudadana de la población con limitación visual” (2009), llevada a cabo por las docentes universitarias Olga León Corredor y Dora Inés Calderón de la UDFJC⁴, con el apoyo de un equipo de investigadores del Instituto Nacional para Ciegos INCI. Aquí se indagó por “la incidencia de las representaciones sociales en el acceso de la población con limitación visual a la educación básica primaria” (4). Usando el relato como fuente principal de su investigación de docentes y comunidad educativa de las zonas de Bogotá, Meta y Quindío, se resume los principales núcleos de las representaciones sobre la discapacidad,

- **Núcleo de la representación sobre “la condición de ser ciego”,** incluye:
 - La ceguera como anormalidad
 - El ciego como persona dependiente
 - El ciego como persona incapaz
- **Núcleo de la representación sobre “la posibilidad Educativa del niño ciego”,** incluye:
 - El ciego necesita educación especial
 - El ciego se puede integrar
 - El ciego es de admirar

De lo anterior las investigadoras comprendieron dos grandes campos de representaciones sociales sobre la ceguera a partir de las significaciones encontradas en los relatos de los participantes: el primero de ellos *La ceguera- integración* y el segundo *La ceguera-anormalidad*, la primera construida a partir de los discursos dados desde la legislación y las políticas públicas sobre integración y la segunda anclada fuertemente a los

⁴ Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

factores históricos y socioculturales que han dado significaciones en torno a la misma; a este respecto, afirman las autoras, que el campo de representación *ceguera-anormalidad* incluso “puede llegar a superponerse a la primera, a pesar del esfuerzo de producción del discurso de la política educativa” (León & Calderón, 2009: 10).

Finalmente, y complementando lo hallazgos de la investigación, arguyen acerca del papel que representa la diversidad en las aulas escolares enfatizando que este proceso (la diversidad) genera una fractura escolar cuando es considerada como algo impuesto a la escuela y no como una necesidad de crecimiento personal y social de toda la comunidad (León & Calderón, 2009; 4).

Siguiendo con este apartado de representaciones de docentes en ejercicio sobre la inclusión, se encuentra la tesis de maestría presentada a la universidad del Externado titulada: Representaciones sociales de los docentes hacia la población infantil con discapacidad en el jardín Florida, escrita por Toscano Salazar Claudia (2017), la tuvo como principal objetivo establecer las representaciones sociales de los docentes frente a la discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas. Desde un paradigma hermenéutico de investigación cualitativa, la autora planteó como objetivo general de su investigación “caracterizar las representaciones sociales de los docentes respecto a la *discapacidad* en el Jardín infantil La Florida”. Para la recolección de la información la autora recurrió a tres instrumentos de investigación cualitativa: encuesta tipo Likert (para 13 docentes), observación no participante (del escenario educativo) y análisis documental (de planeadores y observadores), encontrando los siguientes hallazgos:

- **El concepto de discapacidad está relacionado con una condición limitante:** la mitad de los encuestados “considera que las discapacidades son déficits y carencias que tienen los
- estudiantes y que limitan su proceso de aprendizaje” (Toscano, 2017: 83)
- **Baja existencia de planeación y adaptación de materiales:** la autora establece que los ajustes y las diferentes adaptaciones didácticas y pedagógicas del material escolar son realizadas por los docentes en el momento mismo de la práctica pedagógica, es decir *dentro la clase misma*, omitiendo así la importancia del reconocimiento de las necesidades y particularidades de los estudiantes.

- **Falta de autonomía y autodidáctica para crear los materiales:** los docentes encuestados y observados mostraron pocas habilidades para ajustar de forma autónoma las guías o los materiales usados en clase para los estudiantes con discapacidad.
- **Falta de criterio de evaluación:** los docentes manifestaron temor al reprobar a algún niño o niña con discapacidad por el hecho de no saber comunicar concretamente el porqué de la reprobación, es decir por desconocer los procesos, ritmos, o niveles de desarrollo en el que están los estudiantes.

A pesar de que las representaciones sociales sobre la inclusión y la práctica pedagógica de los docentes presentadas en este informe den a entender que el nivel de formación que reciben los estudiantes con discapacidad es significativamente bajo, la autora puntualiza en que existen oportunidades de transformar las representaciones de los docentes por medio de capacitaciones dadas en el colegio para lograr con ello la generación de nuevas didácticas que den otro tipo de luces a la formación en pro de la diferencia.

Otro trabajo de investigación en el que se encuentran bastantes singularidades y similitudes con los tres presentados, es el desarrollado por Ávila Babativa María & Martínez Murcia Ana (2013), titulado “Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el jardín Colinas y el instituto de integración cultural (IDIC)”. El objetivo central de esta investigación estuvo en comprender las narrativas de 12 docentes del colegio y el jardín Las Colinas sobre la inclusión y la discapacidad en la primera infancia. Las investigadoras realizaron análisis de relatos y encontraron los siguientes hallazgos:

- **Lenguaje deficitario:** discurso desde el déficit “siendo un relato dominante la carencia de capacidades” (8)
- **Uso de etiquetas para referirse hacia los estudiantes con discapacidad.**
- **Sentimiento de miedo:** ocasionado por el desconocimiento frente a la discapacidad y a las características particulares del niño (69)
- **Manifestaciones sobre la falta de preparación en el pregrado:** en este ítem la autora manifiesta “puesto que no hace acercamiento ni a los conceptos ni a la población, es la experiencia en el campo laboral las que les va proporcionando herramientas y conocimientos en torno a la discapacidad” (70).
- **Sentimientos de ternura y paternalismo:** hacia el estudiante con alguna discapacidad

- **La inclusión como medio de socialización:** los docentes reconocen que uno de los grandes beneficios de la inclusión es el hecho de permitir y fomentar procesos de socialización entre poblaciones.
- **Involucramiento de todos los niños en actividades y rutinas:** otra gran ventaja está en que los niños con discapacidad tengan y aprendan las mismas rutinas y hábitos de los niños sin discapacidad, esto les permite relacionarse y tener más puntos en común.
- **La familia como un agente que obstaculiza el proceso de inclusión:** los docentes concordaron en que la sobreprotección de las familias se convierte en una barrera para el niño con discapacidad.

En definitiva, las investigadoras develan que los 12 docentes comprenden la educación inclusiva desde una comprensión social de la misma y haya en los relatos un enfoque sistémico de la inclusión, en el que se involucran las acciones y adelantos hechos por todos los miembros de la comunidad educativa.

Hasta ahora se han abordado estudios referidos a la inclusión, más precisamente enfocada a la discapacidad (pero sin distinguir poblaciones), por ello se hace necesario traer a colación los resultados de investigación del trabajo titulado, Representaciones sociales: relaciones e incidencias frente a la educación inclusiva de discentes sordos en la institución educativa niño Jesús de Praga presentada a la universidad de la Universidad del Tolima, por Motta Totena (2010). Aquí se indagó por representaciones de la población con discapacidad auditiva específicamente; se tuvo como punto de partida la siguiente pregunta problema ¿Qué relaciones e incidencias tienen las representaciones sociales de los miembros de la comunidad Praguista, frente a las diversas prácticas didácticas que se llevan a cabo con la población sorda? Usando un enfoque mixto de la investigación y apoyándose en instrumentos como la encuesta, la entrevista semiestructurada, y protocolos de observación, la autora realizó los siguientes hallazgos:

- **Los docentes vinculan de forma inmediata el universo inclusivo con los conceptos de sordera, intérprete, lengua de señas, y comunicación.**
- **La sordera es vista como una experiencia visual:** conciben esta condición física como una alternativa de interacción y de formación interpersonal (64)

- **Perspectivas sobre las representaciones- la antropológica y la médica:** los que se ubicaron dentro de la primera presentaron mayor preocupación didáctica dentro de sus prácticas de aula a diferencia de los segundos.
- **La sordera como una enfermedad de alta complejidad:** esta situación genera en los miembros de la comunidad educativa: confusión, desidia y apatía (70)
- **Fuerte dependencia de los estudiantes a los intérpretes o docentes de apoyo:** esto debido a la escasa o nula formación de los docentes y demás estudiantes en lengua de señas.

Uno de los aspectos que valen la pena resaltar en esta investigación es el hecho de que los docentes entrevistados que se ubicaron dentro de las representaciones sociales sobre la discapacidad desde un enfoque antropológico, por ello mostraron mayor inclinación a mejorar y reestructurar sus prácticas pedagógicas constantemente, distinto a quienes, según el análisis de la autora, se encontraron en el enfoque médico de la discapacidad, los cuales mostraron más resistencia al cambio.

Saliendo del escenario nacional, es pertinente reseñar el trabajo adelantado por la doctora en ciencias sociales Felicita Garnique Castro (2011), titulado “Las representaciones sociales, los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar”, el cual tuvo como objetivo “dar cuenta de las representaciones sociales de la inclusión escolar que han construido algunos docentes en el nivel de educación básica del sistema educativo mexicano” (1). La investigadora realizó entrevistas a 17 docentes de educación primaria; usando la encuesta y la entrevista a profundidad como técnicas de recolección de datos; resultado de ese ejercicio metodológico la autora destaca las siguientes representaciones construidas por los docentes con respecto a la inclusión educativa:

- **Los docentes relacionan la inclusión o diversidad escolar con alumnos con discapacidad o capacidades diferentes, excluidos, sin definición sexual o con SIDA.**
- **La población incluida Requiere un *trato especial*,** difícil, diferente y complicado.
- **Los docentes manifiestan actitudes de miedo y desesperación** por el estancamiento escolar de algunos estudiantes o frustración por el proceso de aprendizaje, ya que como lo afirma uno de los participantes de la investigación “como uno no sabe cómo ayudarlos, inconscientemente los excluye” (15)

- **Algunos docentes consideran la inclusión como un asunto político y de presupuesto.** Un docente afirmó “somos nosotros los que tenemos (que ver) de qué manera podemos hacer los materiales; la escuela no te aporta” (16).
- **Escasa o nula preparación por parte de los docentes para la atención a la inclusión**
- Los docentes expresan una clara una **solicitud de capacitación** en pro de la diversidad
- **Falta de interés por la preparación y actualización docente:** Garnique afirma que este proceso de formación “no favorece los intereses de los docentes” (14). Además, resalta que muchos docentes argumentan haberse capacitado, pero cuando se les interroga por alguna teoría o reflexión teórica, no recuerdan a ninguna, lo que demuestra que dicha capacitación no fue significativa
- **Falta de paciencia – tolerancia:** – los docentes reconocen que este proceso requiere un alto nivel de tolerancia, y como no lo hay la inclusión se convierte en algo dificultoso.

Esta investigación concluye afirmando que, aunque hay docentes que “sienten” que sus representaciones sociales frente a la diversidad escolar pueden ser objeto de cambio y transformación, deciden no realizar ningún trabajo de capacitación porque el imaginario “tradicional” del otro y el trato que siempre se le ha dado está socialmente aceptado y significa claramente estar en una posición más cómoda.

Tesis de maestría titulada “Del color de la piel al racismo. Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano, un estudio de caso”, escrita por la magister en antropología social, Puertas Romo Maira (2010) y presentada a la Universidad Nacional de Colombia. Esta importante investigación tuvo como horizonte la siguiente pregunta problema, a saber ¿Qué elementos, también presentes en la raza, aparecen en las prácticas en función de la edad de los sujetos y cómo lo hacen? ¿Cómo se aprende la raza y el racismo en el transcurso de la socialización? De esta manera, haciendo uso de las técnicas de investigación etnográficas la autora develó formas implícitas y/o estructurales de racismo presentes en las dinámicas de la escuela o en lo que se podría denominar currículo oculto.

En esta investigación, Puertas Romo (2010) decidió realizar entrevistas a diferentes actores sociales que tienen relación en y con la escuela, para lograr establecer las representaciones ocultas sobre la raza a nivel social, escolar y cultural. Uno de los

hallazgos más significativos del trabajo etnográfico fue el hecho de develar en los discursos de niños de preescolar, grado *primero*, *segundo*, *tercero*, *quinto* y *noveno* posturas y discursos que remarcaban la relevancia del color de piel como un elemento distintivo entre los sujetos; expresiones encontradas en las entrevistas tales como: “aunque XXX niño es negro no me cae mal”, o en una conversación que la autora tuvo con una niña, esta última afirmó: “ los negros huelen a feo y me caen mal “- a lo que la investigadora le respondió – pero Y (niño) huele bien, no crees, – y recibió como respuesta – “sí, pero igual me cae mal”.

El análisis de las representaciones sobre lo racial en estudiantes de temprana edad constituye un gran aporte de parte de este proyecto de investigación para la comprensión de la discriminación en la escuela, ya que permite evidenciar que los pensamientos discriminatorios hacia el otro se construyen desde la primera infancia y con la participación de todas las instituciones que acompañan al ser humano, en palabras de Puertas (2010), “La formación de categorías en función del color de piel es socialmente aprendida” (109). Además de esta importante reflexión la autora ofrece otro número igualmente importante de hallazgos,

- **Binarismo de categorías de color (negro- blanco)**, según la autora los niños (as) y docentes muestran una “naturalización de la categoría —blanco- frente a la marcación y alterización de la categoría —negro” (113), esto deja en evidencia la gran marca histórica que ha dejado el racismo en el imaginario colectivo.
- **Autodefinition como persona “blanca” a pesar de ser parte de población mestiza**
- **El color como clasificador de las personas**
- Estereotipos naturalizados, generalizados y resistentes al cambio.
- **Estereotipos naturalizados, generalizados y resistentes al cambio:** “El repertorio de etiquetas y categorías que utilizan las y los adultos no difiere mucho del que usan las y los estudiantes de bachillerato” (132).

Debido a que no todas las formas de esencialización y estigmatización hacia las personas negras o afrodescendientes responden a un sistema de crianza en el que se pondera este tipo de visión hacia el “otro”, la autora reconoce que aunque los niños hayan crecido en un ambiente en el que se haya inculcado el respeto por “la diferencia”, estos también puede presentar de manera repentina opiniones y prácticas discriminatorias y racistas hacia miembros de esta población en particular; esto lo asume la autora debido a (...) “por un lado,

la ausencia de modelos y/o imágenes y por otro la estereotipación, caricaturización e inferiorización de las personas afrodescendientes en los medios de comunicación, la publicidad, los libros, etc.” (144). De ahí que el racismo y la desigualdad social sean categorías socialmente aprendidas, no sólo desde la familia (como se tiende a creer) sino desde todas las dimensiones sociales con las que el niño (a) tiene interacción.

Ahora, se pasará a la descripción un trabajo desarrollado al noroeste de España, más precisamente en la Universidad de la Coruña titulado, Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada. Novo-Corti, Isabel; Muñoz-Cantero, Jesús-Miguel & Calvo-Porrá, Cristina (2011). Este estudio se centró en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad de La Coruña, para ello realizaron 180 encuestas a estudiantes universitarios para conocer las variables que “determinan una actitud favorable y la predisposición para ayudar a las personas con discapacidad, así como facilitar su integración” (2). Por medio de la teoría de la acción razonada se analizaron cuatro dimensiones en las respuestas de los estudiantes, a saber: actitud hacia la inclusión, norma social, control percibido y ayudar a la inclusión, esto para determinar su inclinación favorable o no hacia la inclusión, y de la implementación de la encuesta tipo Likert, se hallaron los siguientes resultados. De una encuesta con 23 Ítems que tuvo como referencia 4 dimensiones se encontró mayores acuerdos con las siguientes expresiones:

El problema de los discapacitados **nos afecta a todos de alguna manera**, aunque no la padezcamos

- Creo que es muy gratificante dedicar algo de tiempo propio a la **ayuda** a los demás
- Creo que los discapacitados tienen derecho a **participar en todas las actividades** en las que participamos los que no tenemos discapacidad
- En mi familia, desde pequeño me han **enseñado que debo ayudar a quienes me necesiten**
- Mis padres me han enseñado que **cualquiera puede llegar a ser un discapacitado y necesitar de los demás**
- Creo que **sería capaz de ayudar** a alguna persona con discapacidad física
- Me siento capacitada/o para **apoyar y ayudar a cualquier persona** con discapacidad
- Quiero que las instituciones educativas promuevan programas para la inclusión de personas con discapacidad

- Me gustaría participar en programas de ayuda a la inclusión social
- Tengo intención de ayudar a la inclusión de los/as discapacitados/as-
- La calificación **más baja la obtuvieron** los ítems:
- En la universidad los profesores se preocupan por los discapacitados-
- En la universidad los estudiantes se preocupan por los discapacitados

Esta investigación se distingue de las demás reseñadas hasta el momento por dos variables relevantes: el contexto de aplicación y los participantes, que para este caso fue la Universidad de La Coruña con 180 estudiantes universitarios encuestados; los resultados son igualmente disimiles a las otras investigaciones, ya que estos participantes se mostraron más positivos y colaborativos para apoyar procesos de inclusión o hacia las personas con discapacidad, Novo Corti et al. (2011). Es propicio señalar que las respuestas con mayores inclinaciones fueron aquellas en las que se configuraba a la persona con discapacidad como *alguien que necesita ayuda*, lo que a la larga bien valdría analizar con más detenimiento.

Para finalizar este apartado de antecedentes se reseñará el trabajo titulado “Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva”, realizado por el investigador Rodríguez Sánchez Manuel (2015), el cual pretendió “determinar las actitudes hacia la discapacidad en estudiantes de Magisterio de Educación Infantil (UCM) que deberán desarrollar su futuro trabajo en contextos inclusivos”. La muestra fue de un total de 41 alumnos y tuvo en cuenta variables como la edad, el género de los participantes, el tipo de contacto o vínculo con la población objeto y el tipo de carrera.

Usando como técnica de investigación la Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo, Arias & Jenaro; 1994), y empleando 37 ítems – interrogantes en una escala tipo Likert con 6 opciones de respuesta. Dentro de los ítems que el autor desataca con mayor puntaje se encuentran

- Permitiría que su hijo aceptase la invitación a un cumpleaños que le hiciera un niño con discapacidad
- Las personas con discapacidad deberían vivir con personas afectadas por el mismo problema.
- Las personas con discapacidad deberían mantenerse apartadas de la sociedad

- Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean.
- Muchas personas con discapacidad pueden ser profesionales competentes
- A las personas con discapacidad se les debería impedir votar
- Sería apropiado que las personas con discapacidad trabajaran y vivieran con las personas normales
- No quiero trabajar con personas discapacitadas
- En situaciones sociales, preferiría no encontrarme con personas con discapacidad
- Si tuviera un familiar cercano con discapacidad, evitaría comentarlo con otras personas
- Se debería prevenir que las personas con discapacidad tuvieran hijos
- Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad

Los anteriores, fueron los ítems que tuvieron más altos porcentajes de elección entre los estudiantes encuestados; como puede observarse hubo algunos que parecían contradecirse por ejemplo: “Las personas con discapacidad deberían poder casarse si lo desean” vs “Deberían existir leyes que prohibieran casarse a las personas con discapacidad”, estos enunciados develan una característica fundamental de las representaciones sociales lo que demuestra que las posturas no son totalizantes ni unívocas, o como lo reconoce Jodelet (2000) están atravesadas por la historia, la cultura y las relaciones sociales que se hayan tejido entre los grupos.

Adicional a este carácter relacional de las representaciones resultante de la investigación, Rodríguez Sánchez (2015) develó que los alumnos que mostraron más actitudes positivas frente a la discapacidad, *fueron aquellos que presentaron mayores “experiencia de convivencia” con estas poblaciones*, esto sin lugar a duda sigue dando pie a las reflexiones presentadas desde el modelo teórico de las representaciones sociales, cuando afirma que el conocimiento o las prácticas derivadas de estas, están definitivamente, influenciadas por las relaciones sociales concretas que puedan darse entre diferentes grupos sociales, independientemente de su dimensión o pertenencia, por ejemplo de clases sociales, grupos étnicos, hombres, mujeres, de niveles de escolaridad, partidos políticos o creencias religiosas, etc., (Jodelet, 2000).

Es por ello que la experiencia del sujeto relacionada con otras poblaciones distinta a él debe considerarse y analizarse tanto de manera individual como de manera colectiva, ya que es en la participación activa en ambos ámbitos (privado-público) que este sujeto configura sus

representaciones sociales sobre aquel “objeto social” del que se habla, y por ende construye su armazón conceptual y comportamental por medio del cual se desenvuelve en la cotidianidad.

1.4 Reflexiones sobre los antecedentes

Es importante destacar que en este apartado de antecedentes se mostró un especial interés por sintetizar cuáles fueron los resultados y los hallazgos más relevantes de las investigaciones reseñadas, esto con el fin de develar (a partir de este pequeño muestreo), unas bases o núcleos centrales de las representaciones sociales de los docentes en ejercicio sobre la educación inclusiva y a partir de ello fijar un punto de partida que sirviera de puente entre la teoría sobre la educación inclusiva y la práctica develada resultante de estas investigaciones; sin lugar a duda, el análisis realizado a este pequeño estado de antecedentes dio pie para la modificación y elaboración de las técnicas de investigación usadas en el presente proyecto, ya que conociendo un poco más el panorama dado por los investigadores reseñados se evitó al máximo caer en la recolección de información que resultara poco profunda, repetitiva u obvia.

Con este primer ejercicio no se pretendió de ninguna manera menoscabar la labor docente, ni hacer generalizaciones de manera arbitraria, solamente se quiso tener una base dialógica para conocer el contexto de los discursos y ampliar el conocimiento del fenómeno y sus repercusiones en las prácticas docentes. En resumen y acorde al análisis advertido sobre los antecedentes reseñados, se identificaron por medio de relevancia o repetición ocho elementos comunes en las representaciones sociales sobre la inclusión o la discapacidad venidos de los relatos expuestos de parte de los docentes participantes en las investigaciones y logrados a partir de la lectura analítica de los mismos. Como se evidenciará en la **tabla 1**, estos elementos fueron advertidos debido a su número de coincidencia en las tesis reseñadas y sirvieron también como piso epistemológico para conocer cómo actúan los docentes en ejercicio en torno a la inclusión:

Tabla 1 Elementos comunes en los hallazgos de los antecedentes reseñados

Autor	categoria central de investigación	Categoría Teórica central	Carencia en la formación y capacitación	Desconocimientos de los métodos de evaluación	Escasa adaptación y flexibilización curricular	Sobrecarga de responsabilidad	Falta de inversión- Infraestructura - aulas especializadas	Falta de vínculo entre escuela y otras instituciones especializadas y familia	Irrespeto por la diversidad (sentimientos paternalismo- caridad- escencialización - uso de etiquetas)	Asociación - de inclusión con: discapacidad- anormalidad - condición limitante
1 Villalba Gladis (2016)	Integración escolar e inclusión	Narrativas - docentes								
2 Angulo Marín (2016)	Educación inclusiva de niños con Discapacidad	Representaciones sociales -docentes								
3 León & Calderón (2009)	Limitación visual en primaria	Representaciones sociales -docentes								
4 Toscano Salazar (2017)	Discapacidad	Representaciones sociales -docentes								
5 Ávila & Martínez (2013)	Educación inclusiva de niños con Discapacidad	Narrativas - docentes								
6 Motta Totena (2010)	Discapacidad auditiva	Representaciones sociales - docentes								
7 Garnique Castro (2011)	Inclusión escolar	Representaciones sociales - docentes								
8 Puertas Romo (2010)	Afro descendencia	Representaciones sociales - estudiantes y docentes								
9 Novo Corti, et al. (2011)	Discapacidad	Medición de actitudes en universitarios								
10 Rodríguez Suarez (2015)	Discapacidad	Medición de actitudes en universitarios								

Fuente: Realización propia

Como se puede evidenciar se hallaron los siguientes ocho elementos centrales dentro de las representaciones de los docentes participantes : 1) carencia en la formación y capacitación; 2) Desconocimiento de los métodos de evaluación; 3) Escasa adaptación y flexibilización curricular; 4) sobrecarga de responsabilidad; 5) falta de inversión, infraestructura y aulas especializadas; 6) falta de vínculo entre la escuela, la familia y otras

instituciones especializadas; 7) irrespeto por la diversidad, sentimientos de paternalismo, caridad, escencialización y uso de etiquetas; 8) asociación de inclusión con: discapacidad, anormalidad o condición limitante.

Se analizó cuáles fueron los elementos que más hicieron presencia, atendiendo en parte a Wagner & Hayes (2011) cuando afirman que en una representación “elementos que tengan mayor influencia sobre la estructura serán aquellos que sean más generales y tengan mayor relevancia para la acción de acuerdo con la situación (funcionalidad) en un contexto dado (134); es por ello que se resaltan aquí los elementos presentes en los relatos de los docentes que hicieron mayor incidencia en las investigaciones reseñadas. El elemento del discurso que tuvo mayor incidencia fue el referido a la “escasa formación y capacitación docente” y desprendido de este la “carencia en los criterios de evaluación y dificultad para realizar adecuaciones del material didáctico y pedagógico” ya que en las narraciones y relatos muchos de los docentes participantes manifestaron no haber tenido un proceso de formación integral durante sus carreras de pregrado, en el cual se expusieran las reflexiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas con relación al manejo de estas poblaciones. A este respecto Schön (1992) afirma,

Al mismo tiempo, los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad (23)

En este punto se hace evidente el papel performativo de las representaciones sociales (Jodelet, 2000), ya que en la presente concurrencia de enunciados es evidente que las prácticas sociales generalizadas (por parte de los docentes), la historia misma de los diferentes grupos poblacionales en Colombia, el poco aporte a la construcción una sociedad inclusiva venida desde las instituciones han configurado unos sentidos o significaciones fuertemente anclados a las prácticas docentes y a los imaginarios en relación a la diversidad o la inclusión.

Conforme a ello, el hecho de haber identificado estos elementos constituyó un excelente horizonte para la presente investigación, ya que aquí se interrogó precisamente por el proceso formativo de los docentes de la UDFJC en torno a la reflexión pedagógica sobre la

educación inclusiva y por consiguiente cada elemento sustraído de los antecedentes ayudó a acoplar los objetivos y el diseño de la presente investigación.

2. Marco Teórico

*Las cosas son, finalmente, las voces que las nombran.
El Anatomista- Federico Andahazi.*

En este proyecto de investigación se establecieron tres categorías teóricas centrales, a saber: representaciones sociales, educación inclusiva y formación docente. Cada una de las mismas se abordó desde los autores que de acuerdo a la revisión de la literatura conferida de las mismas se tornaron como los más difundidos y referenciados. Lo que se mostrará en este apartado obedece a un ejercicio deductivo, resultado de las lecturas, los resúmenes analíticos y las reseñas académicas elaboradas por la autora, con el fin de lograr una comprensión cercana de las teorías que convergen en este proyecto de investigación y lograr con ello interpretación válida de las mismas que permitiera el diálogo entre la teoría, objetivo central de esta propuesta y el campo metodológico de la investigación. Para empezar, se dará un panorama general de la configuración de la categoría de representaciones sociales en el cual se pondrán de manifiesto los elementos más relevantes de esta teoría usados en la presente investigación; en un segundo momento se hablará de la concepción de inclusión desde la cual se da *grosso modo* su definición al igual que la de conceptos como exclusión social y escolar, diversidad y derechos humanos; finalmente se hará un acercamiento teórico sobre el concepto de docente en formación o profesional de la educación.

2.1 Representaciones sociales

Con el fin de hacer una aproximación a la gran categoría de las representaciones sociales, se realizó la lectura de las obras de tres grandes teóricos del campo de la psicología social y la sociología: Serge Moscovici (1979) quien acuñó del concepto de representaciones sociales, Denise Jodelet (2000) quien de manera explicativa y sencilla muestra el desarrollo del modelo de las representaciones sociales y Jean Claude Abric (2001) quien añade un modelo metodológico para el estudio de las representaciones sociales.

Es necesario reconocer que el uso del modelo de las representaciones sociales usado en esta investigación estuvo orientado principalmente a entender de qué manera los estudiantes de diferentes licenciaturas construyen sus representaciones sociales sobre la educación inclusiva, para ello se tuvo en cuenta la historicidad del estudiante, su acercamiento o experiencia con la comunidad o población de la investigación y la proyección de sus prácticas pedagógicas con relación a estas poblaciones a partir de la aplicación de un instrumento metodológico de proyección que se describirá en el apartado de metodología, esto debido a que uno de los grandes derroteros que abre el estudio de las RS está relacionado con que, al entender las condiciones históricas de los grupos sociales se posibilita la comprensión sobre cómo configuran sus procesos, interacciones y elementos psicológicos en el ámbito social.

Conforme a lo anterior en esta investigación se quiso revisar el trasfondo de las dimensiones cognitivas, sociales y actitudinales de los docentes en formación, esto debido a que las representaciones sociales provienen en gran medida del “sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material para dominarlo” (Moscovici, 1979:18). Estos sistemas de valores devienen definitivamente de un proceso que es fundamental para comprender de dónde cómo se construyen las representaciones sociales. Jodelet & Guerrero (2000) inducen a que las RS son el resultado de los procesos de simbolización que se encuentran en todas las sociedades, los cuales permiten a los individuos o grupos “elaborar los esquemas organizadores y las referencias intelectuales que ordenarán la vida social (...) Esta simbolización constituye un a priori a partir del cual la experiencia de cada uno se construye y la personalidad se forma (13).

Es por ello que en esta investigación se comprendió que las representaciones sociales han de permitir al sujeto moverse con propiedad por su entorno social, entenderlo, manifestarlo a través de su lenguaje y sus prácticas y sobre todo absorberlo, tal y como afirma Denisse Jodelet (2000) cuando dice que “ las representaciones sociales permiten aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social” (7); esto de entrada recuerda que ellas son producto de las interacciones del sujeto dadas con distintos niveles y órdenes de su realidad social, y no de un proceso individual, solipsista e independiente de las dinámicas en las que se mueve él mismo.

Se dará inicio a este desarrollo de los antecedentes teóricos de las representaciones sociales comenzando con el que es considerado el padre de la psicología social, el sociólogo rumano Serge Moscovici, quien a mitades del siglo XX y retomando los trabajos de Émile Durkheim (1898) – uno de los fundadores de la sociología científica y quien propuso el término de representación colectiva (RC)- el cual en palabras de su sucesor “quería designar así la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual” (Moscovici, 1979:15), como se decía, Moscovici transformó la concepción individualista y un poco estática de las interacciones sociales, dando paso a la configuración de unas representaciones sociales que dan lugar al conocimiento del común o del sentido común y se dan a partir de expresiones *socializadas*, al respecto Moscovici (1979) afirma,

Conjuntamente, una representación social es una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones **que son o se convierten en comunes**. Encarada en forma pasiva, se capta como el reflejo, en la conciencia individual o colectiva, de un objeto, un haz de ideas, exteriores a ella. La analogía con una fotografía tomada y registrada en el cerebro resulta fascinante; en consecuencia, la fineza de una representación es **comparable con el grado de definición óptica de una imagen**. En este sentido, con frecuencia nos referimos a la representación (imagen) del espacio, de la ciudad, de la mujer, del niño, de la ciencia, del científico etcétera. (17)

Complementando este carácter social de las representaciones sociales, Jodelet (2000) citando a Moscovici (1961) recuerda que las RS son *entidades casi tangibles* “ellas circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar a través de la palabra, un gesto, un reencuentro, en nuestro universo cotidiano... ellas corresponden de una **parte a la sustancia simbólica** que entra en la elaboración y de otra **parte a la práctica que produce esa sustancia**, todo como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica" (65). De aquí que en la presente investigación se considerara necesario entablar una conversación entre, por un lado, los conocimientos o el universo simbólico del docente en formación y por otra parte su proyección dentro de la praxis profesional.

2.2 Carácter social de las representaciones

Para empezar, Serge Moscovici afirma que el componente más importante de la representación social es la *significación* la cual se puede dar de dos tipos:

- a. Del contexto discursivo, es decir, de la naturaleza de la producción discursiva (contenido, intención y dirección);
- b. Del contexto social: lo ideológico y el lugar del individuo en el grupo (jerarquía) (León y Calderón, 2010:5)

Serge Moscovici se empeñó por demostrar el carácter social de las representaciones (Jodelet 2000), producto de ello él propuso tres modalidades de las mismas: en primer lugar concibió el grupo denominado como *representaciones hegemónicas*, estas las define como aquellas “representaciones compartidas por todos los miembros de grupos “altamente estructurados” (Arruda, 2000: 17), dentro de estos grupos bien podrían incluirse aquellos referidos a la concepción de Nación, partidos políticos o principios morales. Moscovici afirma que estas representaciones tienen supremacía en las prácticas simbólicas de los sujetos, debido a que muestran la realidad desde una mirada estándar o uniforme, sobre todo debido a que configuran el tejido profundo de una cultura.

Este primer grupo se podría relacionar o asemejar con las representaciones colectivas presentadas por Durkheim a finales del siglo XIX, quien al realizar el análisis de las formas elementales de la vida religiosa encontró que aquello que cohesionaba a los sujetos en una religión está íntimamente enlazado con un pensamiento colectivo que comparten y a la vez sirve para que dicha comunidad se explique a sí misma. Lo que diferencia este grupo de representaciones presentada por Moscovici del pensamiento colectivo de Durkheim, es que las primeras presentan un carácter social explícito, poseen una temporalidad y se analizan en contextos particulares y temporales a diferencia del sociólogo francés que las consideró como categorías mecánicas y/o estáticas. Aquí conviene poner de manifiesto la reflexión de Arruda (2000) quien asegura que las representaciones de este primer orden propuestas por Moscovici, “aunque aparenten letargo y homogeneidad, sufren lentas transformaciones que las van alterando y haciendo derivar en otras, bajo la influencia de condiciones históricas, sociales, políticas y culturales” (18).

En segundo lugar Moscovici presenta las representaciones *emancipadas o autónomas*, siendo estas resultantes de “la circulación del conocimiento y de las ideas de grupos que

mantienen contacto” (Arrunda, 2000: 17) , estas representaciones se muestran más flexibles a comparación de las que pertenecen o surgen de los grupos altamente estructurados; en este segundo grupo los sujetos pueden presentar un carácter más heterogéneo de sus representaciones o distar del segmento social del cual estas son producto. En último lugar Moscovici presenta la modalidad de *representaciones polémicas*, las cuales “surgen en el conflicto y en la controversia social y no crean unanimidad en la sociedad” (18), estas son comprendidas como el resultado de luchas simbólicas entre grupos diferentes los cuales se excluyen unos a otros y no comparten los mismos universos de sentido. Es aquí, en las representaciones polémicas en las que se puede evidenciar una defensa visceral, una aprehensión de las mismas de manera casi irracional; es en este estadio de las representaciones cuando puede comprenderse en qué momento el “otro” se convierte en enemigo o en amenaza.

Parte del trabajo que aquí se presenta consistió en analizar si las representaciones de los docentes en formación respondían a una modalidad específica de representación social o establecer a cuál de las presentadas por Moscovici tenían mayor cercanía. Con respecto a esto cabe reflexionar que generalmente las representaciones de primer orden o las hegemónicas son las encargadas de condicionar las interacciones sociales entre grupos, ya que estas ofrecen una manera de explicar y entender el mundo y los “objetos” de la realidad social dentro de los cuales se encuentran los “roles sexuales, la enfermedad o el cuerpo humano (...) son adquiridas y desarrolladas desde la infancia o provienen de un tiempo histórico anterior, lo que posibilita su mayor estabilidad” (Wagner 1998, citado por Arrunda, 2000:19).

Ahora, bien cabe aclarar que para Moscovici es indispensable evaluar, conocer o detallar las condiciones **históricas y estructurales** de dichos grupos sociales para llegar a una comprensión cercana de su propia psicología,

Las representaciones individuales o sociales *hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser*. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica. Pero este juego dialéctico tiene un significado mayor. Si algo ausente nos chaca y desencadena toda una elaboración del pensamiento y del grupo, no sucede por la naturaleza del objeto sino en primer lugar porque es extraño, y después porque se halla fuera de nuestro

universo habitual, en efecto, la distancia nos ofrece la sorpresa que nos capta y la tensión que la caracteriza (Moscovici, 1979: 39).

De esta manera es comprensible cómo los seres humanos configuran la mirada hacia el “otro”; Moscovici advierte que las personas cada vez que se encuentran con un “objeto que desconocen y que sin embargo los toca de alguna manera” dan inicio a un proceso de significación de dicho objeto con el fin de hacerlo inteligible; tal extrañamiento se puede relacionar con la manera en la que se modifica la mirada hacia el “otro” cuando este se presenta con una cultura, unos hábitos y una cosmogonía diferente, caso puntual las relaciones simbólicas que se tejen sobre las diversas poblaciones que convergen en la sociedad y/o en la escuela; esta diferenciación inicial está relacionada con una de las funciones asociadas a las RS la cual está destinada a definir la identidad grupal y “salvaguardar la especificidad de los grupos”, lo que da lugar evidentemente a procesos de *Comparación social* (Abric, 2001: 10) en la cual se establecen relaciones jerárquicas entre y dentro de los grupos sociales y por supuesto procesos de control social.

Esta distancia inicial entre grupos, o entre sujeto-objeto, propicia todo un cultivo de simbolismos y significados sobre el “objeto nuevo o desconocido” trasciende del universo abstracto de la sociedad hasta hacerse parte del lenguaje cotidiano o del “sentido común”, frente a esto Jodelet (2000) enfatiza en que las representaciones sociales no se forman gracias al discurso institucional imperante, ni son las instituciones las que dotan de significados a los objetos de la realidad, sino por el contrario las RS,

(...) conciernen al conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistemas de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales” (6).

Y es que Moscovici (1979) reconoce que los seres humanos en algún momento somos extraños a los objetos que la realidad nos presenta, y este desconocimiento, afirma él, deviene en un *desequilibrio* ya que “el contenido de afuera es extraño y entra en conflicto con el contenido que la persona que posee” (39). Para superar este desbalance el teórico afirma que se debe pasar por medio de canales o “vasos comunicantes de los lenguajes y saberes” (40). Es por ello que Moscovici establece dos procesos fundamentales que el sujeto debe “vivir” a

fin de lograr la “aprehensión” de los elementos externos y por ende la configuración de los comportamientos y la comunicación de cada uno de los individuos en relación a su proceso social,

(...) por eso una representación habla, así como muestra; comunica, así como expresa, después de todo, **produce y determina comportamientos**, porque al mismo tiempo define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las respuestas que debemos darle. En una palabra, así como sucede en mil, la representación social es una modalidad particular del conocimiento, **cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos** (Moscovici, 1979: 17).

De ahí que Wagner & Hayes (2001) afirmen que las representaciones sociales infieren de manera esencial en la “*identidad social del individuo*” (131), ya que aportan una organización jerárquica a nivel cognitivo del mismo en relación con los objetos de su realidad y esto sin lugar a duda condiciona la manera en la que este actúa y se desenvuelve en el ámbito social. A este propósito Jodelet (2000) también considera a las RS como “elementos que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros” (6), elementos que como ya se ha dicho en este apartado se construyen a partir de la interacción y el contacto con los discursos y prácticas que habitan en el ámbito público o en el contexto social. La gran importancia de este enfoque social de las representaciones es que permite develar los marcos de visión a partir de los cuales los individuos explican el mundo.

2.3 Elementos constitutivos de las representaciones sociales

Por consiguiente esta investigación no se ocupó únicamente por exponer los conocimientos prescritos del docente en formación, es decir: las teorías aprendidas desde los seminarios transversales de NEES, ni la conceptualización de las normas o políticas a favor de la inclusión escolar, ya que se comprende que las representaciones sociales funcionan en una doble lógica: cognitiva y social (León & Calderón, 2009) es por ello que esta investigación se centró en las representaciones cotidianas del docente en formación y de la manera en la que este configura sus representaciones sociales sobre un “objeto” (inclusión) del cual aún no es habitante por decirlo de alguna manera y es más bien un extraño que ha recibido retazos de dicha realidad y a partir de allí ha ido configurado sus representaciones.

Dichos “retazos” adquiridos por el docente en formación a través de su historia de vida, sus experiencias, su formación académica, sus oportunidades de interacción y socialización con las poblaciones, operan de manera simultánea para permitirle configurar los “elementos constitutivos de las representaciones sociales (Moscovici 1979), a saber:

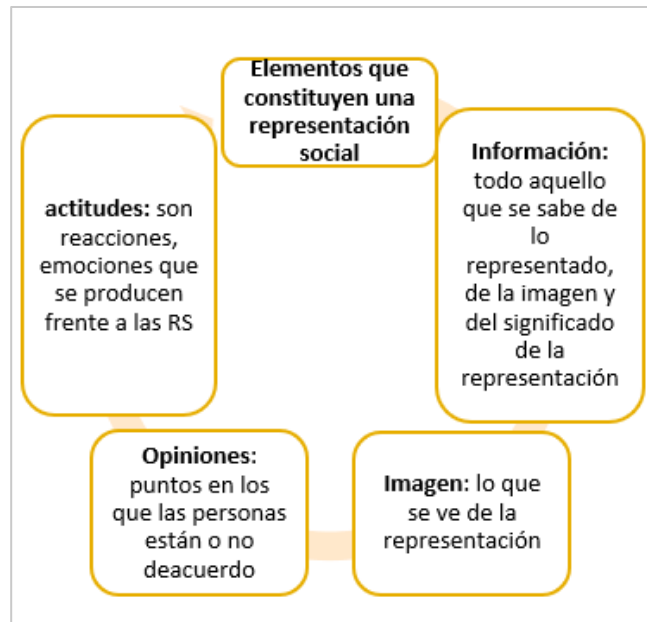


Ilustración 1 Elementos de las RS por Serge Moscovici (1979).
Fuente: elaboración propia

2.4 Funciones de las representaciones sociales

De acuerdo con Abric (2001) las representaciones sociales inciden directamente en las prácticas de los sujetos y por supuesto, en la dinámica de las relaciones sociales; es debido a esto que el autor le ha asignado 4 funciones esenciales a las Representaciones sociales, las cuales se describen a continuación:

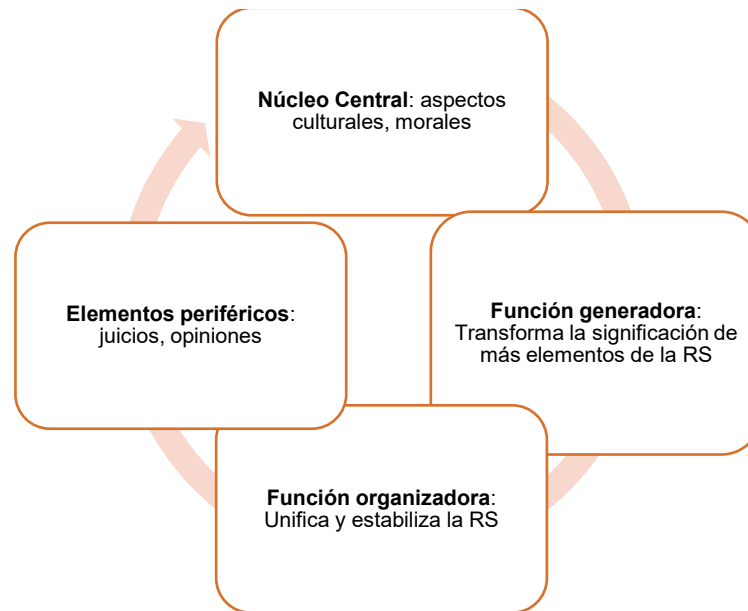


Ilustración 2 Funciones del núcleo central de las RS- Abric (2001)

Fuente: Elaboración propia.

2.5 Procesos que intervienen en la formación de representaciones sociales

Según Moscovici (1979) una representación social se elabora de acuerdo a dos procesos fundamentales: *la objetivación y el anclaje*. Explica el teórico que la objetivación lleva a hacer real un esquema conceptual y a duplicar una imagen con una contrapartida material; por su parte el anclaje lo define como el proceso fundamental mediante el cual se vuela a introducir ese conocimiento logrado en la objetivación dentro de un grupo social, de tal manera que no parezca extraño sino más bien comience a hacer parte del sentido común del grupo en particular.

La teoría de las RS de Moscovici (1979) explica que el proceso de objetivación tiene una primera instancia cognoscitiva en el sujeto ya que este persigue “reducir la separación entre la masa de palabras que circulan y los objetos que las acompañan” (...) por ende “los signos lingüísticos se enganchan a las estructuras materiales” (77), logrando así que las palabras se acoplen al objeto, se naturalice y por ende ingrese al sistema clasificatorio que los seres humanos poseen para dar explicación al mundo.

Así mismo Moscovici (1979) define el anclaje como el proceso que “designa la inserción de una ciencia en la jerarquía de los valores y entre las operaciones realizadas por la sociedad” (120), de ahí que se considere como el paso fundamental que permite a los seres

humanos interpretar sus realidades a partir de los elementos que posee (cognoscitivamente hablando) o como afirma Abric (2001), este proceso le significa al sujeto un “status de evidencia”(4), le da una estabilidad a partir de la cual él elaborará el conjunto de sus representaciones; ambos teóricos aclaran que estos procesos son recíprocos ya que mientras “uno convierte en real al símbolo, el otro da a la realidad un aspecto simbólico. (Moscovici, 1979: 77),

En otros términos, a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del que puede disponer, y este objeto se coloca en una *escala de preferencia en las relaciones sociales existentes (...)* Tanto en una palabra como en diez, la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y el anclaje la delimita en el del hacer, para controlar la prohibición de comunicación (Moscovici, 1979: 121)

Moscovici (1979) resume que “así como la objetivación muestra cómo los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social, el anclaje permite captar la manera cómo contribuyen a modelar las relaciones sociales y cómo las expresan” (123).

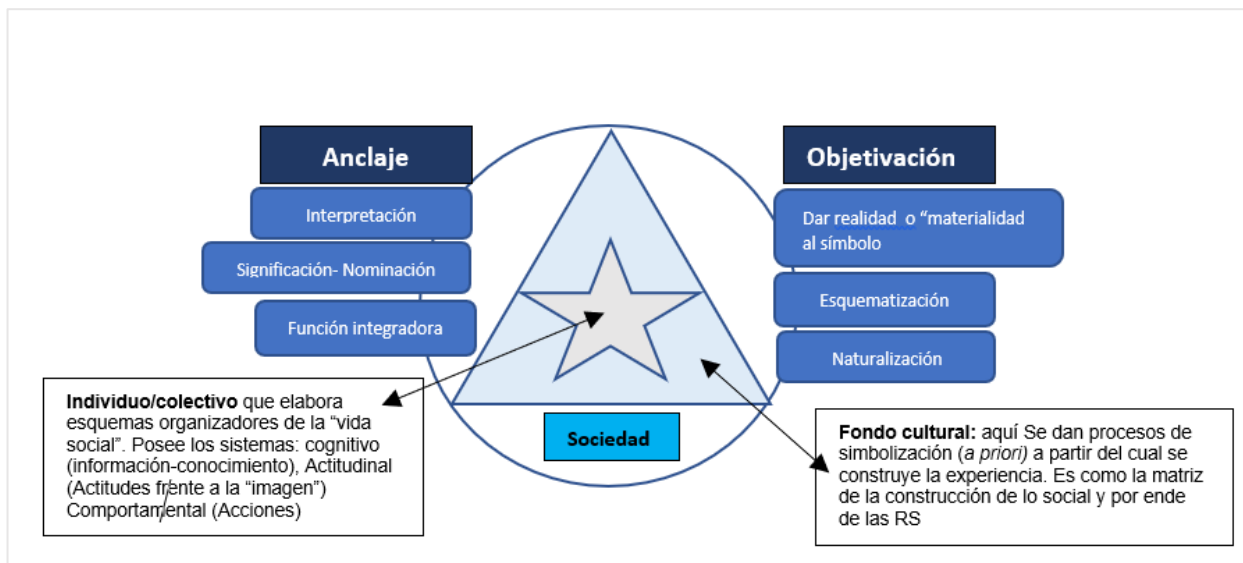


Ilustración 3 Anclaje y Objetivación. Moscovici (1979).

Fuente: Elaboración propia.

2.6 Estructura de las Representaciones sociales: núcleo central y elementos periféricos

Así mismo como la teoría propuesta desde la psicología social define dos procesos fundamentales para la consolidación de las representaciones sociales, esta misma describe la estructura de la misma; Abric (2001) encontró que toda representación está organizada alrededor de un núcleo central ya que este “determina la significación y la organización de la representación” (12). Teniendo en cuenta que desde los inicios de la teoría de las representaciones sociales se estableció que, aunque éstas aparenten un letargo y homogeneidad (sobre todo aquellas que son producto de grupos altamente estructurados), estas son a su vez permeables al cambio; a este respecto Abric (2001) consideró que definitivamente el núcleo central de la representación es el elemento más estable y duradero de la misma aun cuándo se viera inmerso en cambios sociales o contextuales de largo plazo. Similar a esta definición, Wagner & Hayes (2011) afirman que “es a través de éste (núcleo central) que los elementos obtienen su significado y valor dentro del sistema” (129). Por tanto, develar el núcleo central resulta verdaderamente importante ya que permitirá comprender el origen histórico- social del sentido otorgado al “objeto”.

Igualmente, Abric (2001) expone dos funciones esenciales del núcleo central de las RS: la primera como una función generadora por medio de la cual se “transforman los elementos constitutivos de la RS” (6) y la segunda como una función organizadora, por medio de la cual se determina qué conceptos se asocian a ese núcleo central, que elementos se unifican y dan estabilidad a la RS. A su vez la estructura de las RS se complementa con los elementos periféricos que la componen los cuales integran “los juicios, las informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, los estereotipos y las creencias” (Abric, 2001:6), estos elementos tienen la función ilustrar, mostrar con claridad, hasta defender una significación que un individuo posea. Los elementos periféricos son definidos como aquellos que se organizan alrededor del núcleo central y están determinados en su función y valor por este mismo, Wagner & Hayes (2001) los asocian con aquellas “opiniones y actitudes derivadas de la función generativa del núcleo central” (128), y los denominan como elementos virtuales; por su parte el psicólogo francés Abric los denomina como aquellos elementos que,

Abarcan informaciones retenidas, seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias. Estos elementos están jerarquizados, es decir que pueden estar más o menos cercanos a los elementos centrales: próximos al núcleo, desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la representación, más distantes de él ilustran, aclaran, justifican esta significación. (Abric, 2001: 14)

Wagner & Hayes (2011) reconocen que este enfoque estructural de las representaciones sociales permite analizar el esquema figurativo que se construye a nivel mental o cognitivo en los individuos, asocian esta dupla de núcleos como aquellos que dan coherencia y permanencia o duración a las representaciones sociales. Cabe reflexionar en este punto que el conocer la estructura de las RS permitirá evidenciar situaciones y dinámicas sociales como las relaciones de poder, los procesos simbólicos que imperan en la realidad social y por supuesto comprender los efectos sociales de los mismos.

En esa medida los elementos periféricos se convierten en aquellos conceptos que dan sentido al núcleo central y viceversa; Abric (1989) mostró que aquellos elementos periféricos que se asociaban más al núcleo central eran más recordados por los sujetos y tenían mayor incidencia o implicaciones en la

acción, es decir la persona siempre se remitirá a un concepto o significado nuclear para desde allí lograr las asociaciones con demás significados que bordean el objeto de la realidad o viceversa. Lo que lleva a entender que la “memoria y la categorización” tienen una posición vertical cuando se trata de dar cuenta de las representaciones sociales de un objeto Wagner & Hayes (2011).

Así pues, el análisis de las RS necesita de una doble identificación: su contenido y su estructura, los cuales se configuran a partir de los elementos hasta aquí reseñados. De esta manera y cómo se abordó en este apartado queda claro que toda representación social permite al sujeto darle un sentido a su realidad, configurarla, esquematizarla y por supuesto adaptarse a esta por medio de unas acciones que, resultado del conocimiento que ha configurado, lleva a cabo en el ámbito social. Tal y como lo afirman Wagner & Hayes (2001) “las representaciones sociales no son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las **interacciones** sociales” (78), es por ello

que en este trabajo se consideró primordialmente el análisis de los elementos que constituyen la Representaciones sociales a saber,

- a. *Las características individuales del sujeto*, especialmente su relación con el objeto de representación.
- b. *Las características sociales proyectadas sobre el objeto*, es decir su integración al sistema de normas y valores de la sociedad.
- c. *Los objetivos implícitos y explícitos de la persona* en una situación particular con referencia al objeto de representación (Abric, 1987:69) Citado por Wagner & Hayes (2001: 132).

2.7 Educación inclusiva

La segunda gran categoría conceptual que se concedió en este proyecto fue la de educación inclusiva; de adoptó este término a partir de autores como Gerardo Echeíta (2002-2007), Pilar Arnaíz, y Juan Manuel Escudero (2011) (entre otros), los cuales aportan diferentes paradigmas o marcos desde los cuales se ha entendido la inclusión y ponen el foco de sus teorías no sólo en la importancia, necesidad y modos de fomentar procesos óptimos de inclusión en las escuelas, sino que determinan como relevante el hecho de conocer *de fondo* cuáles son las dinámicas y juegos de exclusión que se solapan en las instituciones educativas y por supuesto en el entorno social.

En el apartado de justificación del presente documento se expusieron los adelantos legales que, al menos en Colombia, han intentado darle una mayor posición a la inclusión en los ámbitos sociales y sobre todo escolares; avances que si bien son acogidos por las instituciones educativas y algunos sectores sociales de manera paulatina y/o cuasi obligatoria, no dejan de suscitar interrogantes por su suficiencia o “efectividad” a la hora de generar impactos que propicien un cambio en las actitudes y en las representaciones de individuos y escolares (los panoramas social y escolar así lo demuestran), y dejan a la luz que la legislación por sí misma está lejos de generar cambios culturales para que una sociedad avance en el sentido de la configuración de distintas maneras de ver o de representar la diversidad o la inclusión.

En este sentido y definitivamente acogiendo la tesis de Escudero & Martínez (2011) se comprende que si bien la norma constituye un primer e importante paso para la consolidación de una sociedad más abierta e incluyente, está por sí sola no ha podido ni puede frenar y

disminuir la exclusión; Escudero (2011) analiza que esta respuesta cultural se debe a que la ley no apela al núcleo de la cuestión sobre la exclusión, es decir, a las estructuras mentales o representaciones sociales que la justifican (a la exclusión) y configuran el significado de una inclusión aparente y parcializada que definen a las reformas educativas “más como un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas” (Parrilla, 2002:17). Además, como lo afirma la UNESCO (1996) “ninguna reforma dará resultados positivos sin la participación activa del cuerpo docente” (25), a lo que se sumaría de los padres de familia, el ente administrativo y por supuesto los mismos estudiantes.

Esto quiere decir, por tanto, que, aunque las reformas apelen a cambios en el currículo, en los sistemas de evaluación, en los materiales curriculares o en el manejo de las TIC, no tiene una incidencia real en la cultura escolar y por supuesto en la formación de los docentes (García *et.al* 2014). Es por ello, que el proceso de educación inclusiva requiere que se ponga el foco en las barreras de acceso y aprovechamiento del aprendizaje, las cuales como lo afirma Martínez (2011) no sólo son físicas y materiales, sino que se construyen a partir de las prácticas y *mentalidades sociales y escolares* (*de ahí la gran importancia por indagar por las representaciones sociales*). La autora lanza un interrogante que si bien critica también reflexiona sobre la importancia por comprender cuáles son (*de base*) las barreras, las exclusiones y las discriminaciones que habitan la escuela, ya que por el mismo dinamismo académico estas suelen pasarse desapercibidas o naturalizadas, la autora se pregunta:

¿Cómo cabe esperar que puedan tener éxito los programas nuevos de inclusión, si se van a desarrollar dentro de la misma cultura y modelo de enseñanza del que han tenido que salir o del que han sido expulsados los jóvenes a los que precisamente estos programas van dirigidos? (Martínez, 2011:179).

Este cuestionamiento, por ende, es una invitación a explorar no sólo, como ya se ha dicho, las experiencias “exitosas de la inclusión” sino por sobre todo las dinámicas ocultas o naturalizadas de la exclusión en la escuela. Es gracias a ello que la consolidación de un proceso de inclusión en la educación implica revisar análogamente cómo se construyen y consolidan los procesos de exclusión y quienes son los que la sufren, ya que “determinar quién experimenta exclusión es también un paso esencial para formular estrategias y medidas destinadas a superar la exclusión educativa que afecta a esas personas” (UNESCO, 2012:8)

Se hace necesario pues, empezar por comprender cómo está configurada la exclusión social y escolar, es decir, identificar a quienes atañe, cómo se manifiesta y de qué depende, para luego comprender el origen de estas dinámicas sociales y escolares. Por consiguiente y atendiendo a este carácter ambivalente de los procesos *inclusión-exclusión*, se hará un ejercicio de acercamiento teórico a cada uno de los conceptos.

2.8 Educación inclusiva: acercamiento a sus definiciones

En este proyecto se entendió que la educación inclusiva puede ser definida desde diferentes marcos teóricos; las teorías que se consideraron aquí fueron aquellas que la definen desde el marco de los derechos fundamentales, es decir como un proceso que está íntimamente ligado a la justicia, la democracia y la equidad (Escudero, 2012); también como un proceso de *participación* (Echeíta 2007); cómo un proceso de lucha contra la exclusión social de las comunidades UNESCO (2008,2012) y/o como un proceso de reconocimiento y respeto por la diversidad social y escolar (Arnaíz 1996,2000, 2002, 2014).

El concepto de inclusión que se tratará en este apartado se aleja de las concepciones tradicionales de misma, es decir de sus orígenes en la educación especial desde luego, sin desconocer que la educación especial ha sido uno de los ámbitos que más ha contribuido a la transformación de los sistemas educativos ordinarios y a un importante cambio en las actitudes sociales hacia la diversidad (Echeíta, 2007) ; de ahí que, en este este apartado teórico se quiso evitar la definición de inclusión que enmarca a la población con discapacidad separada de otras poblaciones que, desde la literatura aquí descrita, también han sufrido históricamente de procesos de exclusión.

Por ende, se adoptó aquí una definición de la educación inclusiva que, de acuerdo al modelo social de la misma, la considerara y dimensionara más allá del mero ámbito institucional: definiciones que resaltaran su trascendencia y su transversalidad con todos los dinamismos sociales y culturales que convergen en la escuela, o como lo señalan García et.al (2014) al hablar de la inclusión y la diversidad las reconocen como un hecho “connatural al acto educativo” (22). Echeíta (2004), entiende el modelo social de la inclusión como un marco que pone la responsabilidad ya no en el individuo ni en sus “carencias”, sino en el entorno social y educativo que en últimas se queda corto a la hora de adaptarse a los sujetos que en el convergen; por tanto

(...) las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. (37)

Aunque el concepto de inclusión no tiene una definición exacta ya que depende de la perspectiva desde la cual se mire y de las poblaciones a las cuales se refiera (teniendo en cuenta sus propias necesidades), aquí se entenderá la educación inclusiva como la consolidación de un sistema educativo que contribuya o esté fuertemente orientado a reducir los procesos de exclusión escolar de cada uno de los grupos poblacionales que a ella asisten y se encuentran en cierta desventaja a razón de su origen, condición social, condición física y psicológica, etnia, sexo u orientación religiosa. Una educación que persiga la equidad de oportunidades, propenda por formar en una visión desde la justicia social y cognitiva y que esté al servicio de todos y no de una parte que, cómo se ha señalado anteriormente, “si puede” gozar de sus derechos individuales.

Además de ello, la definición se acerca a una educación que promueva y fortalezca una imagen de la diferencia de forma digna (Arnaiz, 2002) , una imagen “del otro” como ser válido, como ser legítimo y como un ser con igualdad en derechos y en diferencia; todo ello pensando en que, a la larga, la escuela es la *hacedora* de ciudadanos, tarea que le confiere además la labor de educar en la democracia para que todos y no unos pocos configuren sus representaciones e imaginarios no sobre o desde un lugar privilegiado (conferido desde una falsa cultura superior), sino desde una relación horizontal con el otro, respetuosa y denunciante que aporte en el futuro cercano de los estudiantes a su exitosa inserción en la gran matriz social. Con respecto a esto último Arnaiz (2002) define la educación inclusiva como un concepto que,

(...) trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. Por tanto, tiene que ver no sólo con los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos (17).

En este sentido el proceso de educación inclusiva “tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los

estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (Duk & Murillo, 2011: 11). En ese sentido la UNESCO (2011) contempla que la educación inclusiva es un movimiento, un proceso orientado a,

(...) *transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado*. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionado con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados (UNESCO, 2012:21)

De modo que vale tener en cuenta que este concepto ha tenido por sí mismo variaciones de acuerdo a las épocas, actores y en general a las luchas que se han librado en el ámbito político y cultural; a este respecto García *et al.* (2013) cita a Ainscow y Miles (2008) para recoger las **cinco formas** en las que ha sido pensada la inclusión:

- (a) la que se relaciona con la discapacidad y las NEE;
- (b) como respuesta a exclusiones por cuestiones de disciplina;
- (c) la relacionada con todos los grupos vulnerables a la exclusión;
- (d) como la promoción de una escuela para todos;
- (e) como una educación para todos.

Para el caso de esta investigación se consideró una definición que se encuentra relacionada con la opción D que consideraron los autores, ya que se entiende la educación inclusiva como un proceso que debe estar movilizándose y adaptándose para dar respuesta a todas las necesidades educativas de los estudiantes indistintamente su condición social, económica, física o cultural.

Siguiendo los planteamientos de Booth y Ainscow, (1998) se espera que los estudiantes tengan presencia en el *currículo*, en las *comunidades escolares* y en la *cultura*, al tiempo que estos mismos gocen de dinámicas justas y respetuosas de su identidad dentro de cada uno de los ámbitos escolares. Se entiende la educación inclusiva como una educación de calidad en la cual no se discrimine a ningún estudiante, todos puedan acceder a un currículo “culturalmente valioso que enfatice más en la diversidad que en la asimilación” (Arnaiz, 2002:4). Una educación participativa es la propuesta de Gerardo Echeíta (2007) el cual la define como,

Estar con otros compartiendo experiencias educativas enriquecedoras para todos; *dar u ofrecer*, entre muchas posibles cosas, el testimonio y la riqueza de su singularidad, y *recibir* de aquellos con los que se comparte un espacio y un tiempo en común, apoyo, comprensión y estima (99).

Esta definición de educación inclusiva es maravillosa en el sentido en que contempla la posibilidad de que cada uno de los participantes del proceso educativo se sientan libres y seguros al mostrar aquello que los hace únicos y de denunciar aquello que los separa; Echeíta comparte una visión de la educación en la que cada niño pueda sentirse “amado y respetado” en su *singularidad*, cosa que opera de manera dinámica ya que lo convierte en un ser presto, no sólo de recibir respeto, sino de darlo y garantizarlo para con el entorno. Y es que hablando sobre la inclusión desde esa perspectiva parece que se hablara de una utopía como bien lo señala Escudero & Martínez (2011) quién sabe qué hablar de inclusión o exclusión no se remite única y escasamente a lo que dicte una norma o a la posibilidad de ingresar o no en un sistema laboral o educativo; los autores saben que la definición y por ende la función de la Inclusión va mucho más allá que eso,

La educación inclusiva, por lo tanto, no pertenece al dominio de los hechos corrientes en materia de desigualdad de derechos, oportunidades y logros, sino al de utopías realistas que, por complejas, difíciles y lejanas que estén, deben inspirar políticas, culturas y prácticas, con un enfoque no inspirado en opciones caritativas y particulares sino en imperativos morales y de justicia social (4).

Semejante a este carácter utópico que muchos verán en la educación inclusiva la UNESCO (1996), presentó **cuatro pilares de la educación** (Aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser ; aprender a vivir juntos) resaltando a este último, *aprender a vivir juntos*, como un pilar que permita y forme a los seres humanos para aprender a “vivir juntos, conociendo mejor a los demás, a su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de allí crear un espíritu nuevo que impulse a la realización de proyectos comunes o a la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos”(17).

2.8.1 Elementos de la educación inclusiva – Gerardo Echeíta

Echeíta (2011) aporta cuatro elementos que se acerca a lo que sería una definición de educación inclusiva a saber:

- ✚ *La inclusión es un proceso:* “Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (33)
- ✚ *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes:* aquí se aclara que no solo basta con que el estudiante *asista* a la institución (regular o no, sino que además requiere de aprendizajes significativos, experiencias de calidad educativa y por supuesto un currículo adaptado a sus necesidades o aspiraciones.
- ✚ *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras:* Este elemento es crucial, (como ya se ha dicho en párrafos anteriores) el proceso de inclusión hace imperativo volver la mirada a los procesos de segregación, *barreras* (culturales, políticas, sociales, físicas etc.) u obstáculos que impidan que el alumnado reciba una educación de calidad.
- ✚ *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar:* esto hace referencia a la imperiosa necesidad de revisar, supervisar y atender a aquellas poblaciones que asisten a la escuela y que hacen parte de las comunidades *históricamente excluidas o vulnerables*.

Para complementar, Gerardo Echeíta (2011) hace una aproximación al objetivo final de la educación inclusiva, el cual lo define como,

(...) contribuir a **eliminar la exclusión social** que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles” (Echeíta, 2011:29)

En este sentido la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura UNESCO considera a la escuela como un escenario trascendental para la construcción

de una sociedad igualitaria y respetuosa de la diversidad, en la que bien se pueden potencializar procesos culturales inclusivos o perpetuar las dinámicas de exclusión social; la escuela es vista como la arena en la que se libran batallas simbólicas en pro de la significación del mundo y por ende del “otro”,

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social. (UNESCO, 1996: 59)

Es por ello que la Educación Inclusiva es considerada como uno de los **mayores retos** del sistema educativo mundial ya que simboliza en sí misma la oportunidad para miles de niños y niñas que por razón de diferentes condiciones (sociales, culturales, religiosas, físicas, de aprendizaje, e incluso la orientación sexual) son o han sido focos de discriminación en sus entornos sociales; es lo que se considera como la paradoja de la educación ya que por una parte puede perpetuar prácticas que generen la diferenciación negativa y por ende la exclusión y por otra parte puede ser puente que comunique los diferentes universos que convergen en las aulas de clase. Una escuela llamada a formar en principios de igualdad y valores democráticos.

2.8.2 Fases de la educación inclusiva

Es evidente que la educación inclusiva ha compartido caminos de transformación en relación a diferentes poblaciones víctimas de una sistema social y educativo que ha dado respuestas, oportunidades y un trato similar a cada una de ellas: es decir desigual y excluyente; a continuación, se enseñarán las fases definidas por Parrilla (2002) en relación al trasegar de la educación inclusiva durante el siglo XX y XXI.

Tabla 2 Fases de la educación inclusiva

	Clase social	Grupo cultural	Género	Discapacidad
1. Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio /internamiento
2. Segregación	Escuela graduada (educación de clases populares)	Escuela puente (grupos culturales y minorías étnicas)	Escuelas separadas: niños-niñas	Esc. Especiales
3. Integración	Comprensividad (años 50-60)	E. Compensatoria E. multicultural	Coeducación (años70)	Integración escolar (años 80)
4. Reestructuración	E. Inclusiva	E. Inclusiva	E. Inclusiva	E. Inclusiva

		(E. Intercultural)		
--	--	--------------------	--	--

Fuente: (Echeíta, 2007; 83)

Cómo puede verse la primera fase que nos muestra la autora habla de una escuela completamente excluyente, dirigida única y exclusivamente a niños y niñas de la “cultura dominante de la época” es decir de “una población urbana burguesa, sana y con intereses en los ámbitos burocrático y militar” (Echeíta 2007:86). En el segundo gran momento de la educación se da lo que fue definido como el *sistema dual* de la educación, en el cual las políticas educativas remarcaron la diferencia para cada grupo social en situación de desventaja o desigualdad. En estas escuelas se agregaron estudiantes provenientes de distintas clases sociales, comunidades étnicas, o se da el auge de las escuelas de educación especial (enfoque psico médico), aquí advierte Echeíta (2007) “las actitudes de racismo, clasismo o sexismo que se apreciaban crudamente en esa época no eran sino el substrato de las propuestas educativas” (86); La tercera fase de la que hablan los autores corresponde a una que se da gracias a los movimientos sociales de los años 60 en adelante dentro de los cuales se destacan la lucha por los derechos civiles, estudiantiles, feministas, pacifistas, ecologistas, LG y demás movimientos en favor de la igualdad de derechos entre los seres humanos. Es aquí cuando se introduce un nuevo paradigma social en que el campo laboral, salarial, público cambiaba y auguraba una mayor igualdad social. Ese fue el escenario en que aparecieron conceptos como integración escolar, educación compensatoria y coeducación que servirían para, más adelante para pensar en una educación que busque dar calidad y aceptación a la diversidad social.

La fase final se enmarca a finales del siglo XX y se establece bajo lo que fue definido como un modelo de asimilación en el cuál “los que están *fuera* tienen que adaptarse a la nueva situación, asumir los patrones, valores y pautas culturales propios de los que acogen” (Echeíta, 2007: 87); pero a pesar de esta circunstancia, cabe recordar que la preocupación por la atención a la *diversidad* tiene , aunque corta, una historicidad la cual “indica el gran esfuerzo realizado durante el mismo por individualizar la enseñanza, estableciéndose políticas y prácticas educativas para compensar las desigualdades”(Arnaíz, 2000:4).

Cabe acotar que esta última fase (en la que se supone se encuentra la escuela del siglo XXI) tiene como imperativo- casi moral- comprender y reconocer el llamado que le hace la sociedad a adecuarse, a modificarse y a actualizarse, para responder a las características particulares de sus estudiantes, enfatizando en que (a diferencias de las primeras fases) no es

el estudiante quien posee una “tragedia personal” o quien es el responsable del problema (físico, mental, de condición social), sino dichas particularidades responden a un juego de interacción social y es la escuela la llamada a entender y trabajar en pro de atenderlas con calidad y eficacia.

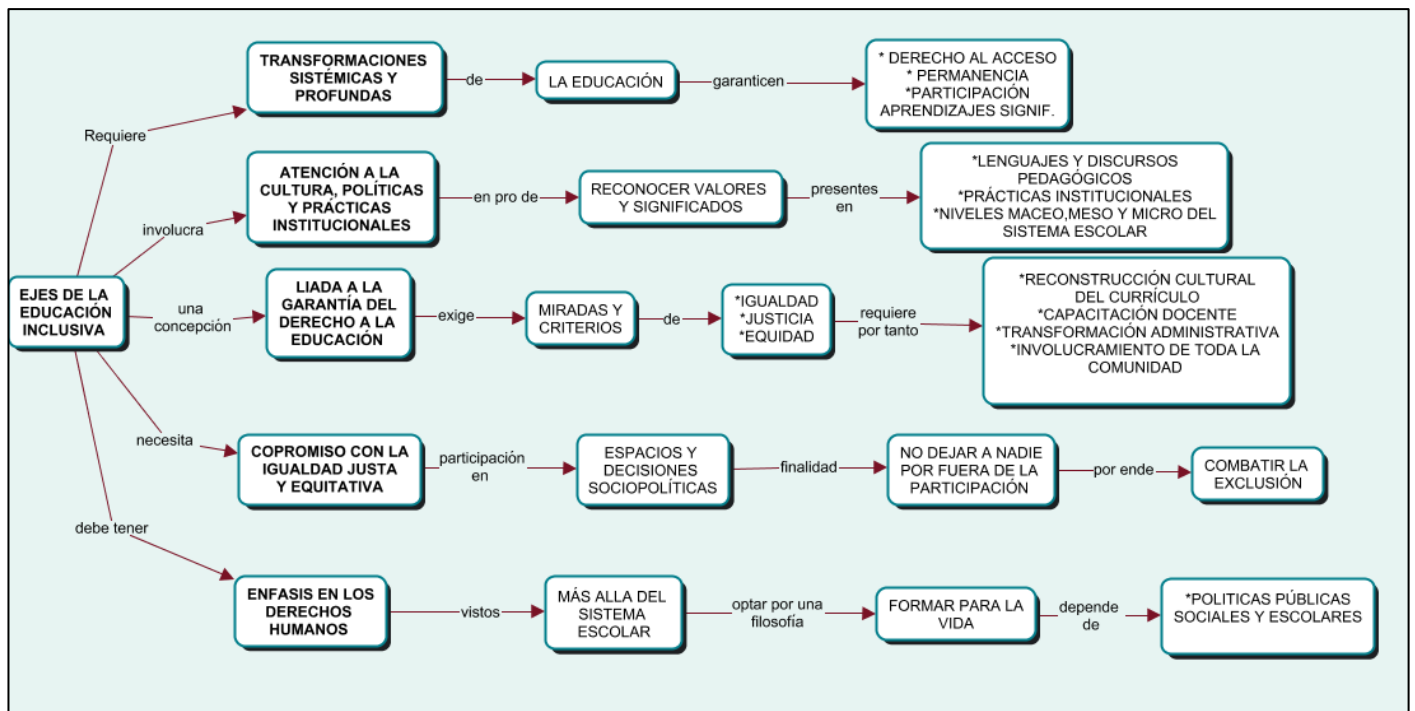


Ilustración 4 Ejes de la educación inclusiva – Juan Manuel Escudero (2012)

Fuente: Escudero (2012) Elaboración propia

Como puede evidenciarse el currículo diseñado por las instituciones educativas juega un papel crucial a la hora de definir y conducir un sistema educativo hacia una perspectiva incluyente o excluyente; decidir qué se aprende y cómo se evalúa atañe gran importancia ya que de allí (de ese proceso de enseñanza – aprendizaje) resulta el gran porcentaje de estudiantes repitentes, desertores y/o perdedores dentro del veloz proceso de promoción escolar. Escudero (2012) “un currículo y enseñanza garante de derechos presta suma atención, no sólo a los contenidos académicos y los aprendizajes intelectuales, sino también a lo personal y social” (10). Por tanto, como se evidencia en los ejes señalados por el autor la transformación del currículo hace parte de esa gran reestructuración o cambio sistémico y profundo del modelo educativo.

2.9 La Exclusión social y escolar como reto de la Educación inclusiva

En la presente investigación se acogió el acercamiento teórico sobre la exclusión que la concibe como un nuevo concepto espacial (dentro- fuera), generado desde o a partir de las dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales en las que se desenvuelven los individuos. Se comprendió, además, que este proceso social *influye de manera directa* en los procesos de interacción en la escuela (UNESCO, 2012:7) razón por la cuál es ella (la escuela) la llamada a ser el escenario clave para reconfigurar la exclusión o reproducirla.

Dicho esto, se entiende también a la escuela como el lugar en el que se presenta una doble partida: por una parte, la de fortalecer procesos históricos de exclusión y segregación y por otra la de generar alternativas educativas para la construcción de una cultura escolar que tenga como base filosófica y ontológica el reconocimiento, el respeto y por lo tanto la inclusión. Este concepto de exclusión del que se habla es tomado de García (2003) citado por Echeíta (2007), el cual lo distingue desde una posición ya no solo jerárquica sino también espacial,

El concepto de pobreza se ha construido desde la metáfora espacial de “arriba y abajo”, es decir desde la estructuración del espacio social. Los pobres son los que están debajo de la escala social y la medición de la pobreza se hace con indicadores económicos (...) la exclusión, por el contrario, se construye sobre la metáfora “dentro y fuera”; los excluidos son los que no cuentan, son insignificantes y sobran... La exclusión añade a la pobreza la impotencia, la fragilidad de los dinamismos vitales, los contextos inhabilitantes. Mientras los pobres iban en la última fila del autobús, **los excluidos no llegaron a subir a él, son poblaciones sobrantes**” (81).

Este hecho, el de las sociedades incluyentes y/o excluyentes, se atañe en gran medida (y lastimosamente), a la labor realizada por el sistema educativo desde mediados del siglo XIX, el cual, por desconocimiento, o falta de inversión en capital humano e infraestructura, por falta de reestructuración en su cultura institucional o por deficiencia en la capacitación de sus docentes, se convirtió y aún carga con ese lastre de ser un centro de exclusión para los

más débiles del sistema educativo. En referencia a esto García *et.al* (2013) reconocen que hoy día las personas más *sensibles* a la exclusión social y escolar son las poblaciones como,

Las minorías más *vulnerables* a la exclusión escolar son la niñez y juventud provenientes de pueblos indígenas, afro descendientes, niñez en situación de pobreza extrema, infectada por VIH/SIDA y con discapacidad, siendo probablemente esta última, la población más perjudicada (9)

Estos niños y niñas de “poblaciones vulnerables” o *Históricamente excluidas* (Escudero y Martínez, 2010) son herederos o hijas de una sociedad desigual que remarca la diferencia o la diversidad del “otro” como una amenaza; y son esos procesos de etiquetación del otro los que fomentan, también, una cultura de desprecio y acoso hacia el compañero distinto, lo que a la larga se traduce para estos últimos en la violación no de uno sino de varios derechos fundamentales. A este respecto Escudero Muñoz (2012) define la exclusión educativa como,

La privación de aprendizajes y también de contenidos, oportunidades, relaciones y bienestar escolar. Las personas excluidas del sistema educativo son aquéllas que no han tenido calidad de vida escolar, no sólo por los aprendizajes cognitivos sino también emocionales, sociales y cívicos (14).

Esta vulnerabilidad que se configura en los ambientes escolares, responde a un sistema social carente de justicia que Echeíta (2007) explica desde una triple diferencia que se produce en las dinámicas sociales y que se mantienen gracias a las mismas, es decir de una manera sistémica y recíproca. El autor reconoce que en primer lugar se encuentran los miembros de la sociedad que gozan de la realización de todos sus derechos individuales (incluye trabajo fijo); en segundo lugar aquellos ciudadanos que no poseen una estabilidad económica y laboral los cuales – a raíz de esta situación económica- sufren parcialmente exclusiones de tipo cultural y social , además de sufrir de “estados de ansiedad y escepticismo” (82); finalmente caracteriza a la capa social de la población que no cuenta con una estabilidad laboral (o una economía sostenible) y por ende no puede gozar de sus derechos individuales ni fundamentales lo que la lleva a padecer procesos de segregación y exclusión social.

Esta demarcación de la vida humana dentro de las sociedades actuales devela un panorama entristecedor: recuerda que existe un grupo de ciudadanos que a la luz de las

instituciones, los sistemas económicos y políticos *si pueden* gozar de sus derechos fundamentales para tener un desarrollo pleno social, emocional, cultural , económico y hasta cognitivo, en contraposición con un gigantesco grupo de seres humanos que por razones (o sin razones) heredadas o impuestas se les ha conferido el lugar del “no merecimiento” de sus derechos y de la plena realización de los mismos.

Ante este panorama, la UNESCO (2012) también reconoce que la escuela puede ser reproductora de múltiples formas de exclusión si no se revisan detalladamente los procesos dados dentro de la misma; advierte que lo más peligroso de llevar a cabo diversos procesos de exclusión un tanto invisibilizados puede llegar a tener un efecto “acumulativo que puede alimentar la exclusión social” (12). De aquí que sea realmente importante visibilizar qué está pasando dentro de las escuelas con los sujetos que allí se forman para evitar seguir alimentando la fractura social que tanto divide a las sociedades.

Es por ello que la Organización presenta de manera muy general algunos ejemplos de procesos de exclusión que pueden darse en la escuela de manera casi imperceptible pero que tienen una enorme incidencia en la vida personal y académica de cada estudiante. Por tanto, arguyen que una persona puede ser objeto de exclusión al cumplir cualquiera de estos seis escenarios:



Ilustración 5 Algunos escenarios de exclusión escolar – UNESCO (2012)

Fuente:
UNESCO (2012).

Esta balanza social en desequilibrio promueve lo que Echeíta (2007) denomina una *dualización de la sociedad*, en la que la cultura dominante de la sociedad *produce y reproduce* las diferencias, las creencias y las actitudes que “se reflejan en las disposiciones y organizaciones económicas y políticas, caracterizando el trato diferencial de sus miembros. (Arnaíz, 2002:3); estas políticas tienden a configurar procesos de discriminación positiva en el ámbito social y por tal motivo se movilizan hasta el ámbito escolar, al respecto Echeíta,

(...) lo que hoy percibimos es que los destinatarios de aquella política sobre la educación especial y de éstas (diferencias de género, procedencia, condición social o rendimiento escolar), tienen en común ser las *víctimas* de un sistema educativo pensado y desarrollado para una sociedad del siglo XIX o tal vez del siglo XX, pero totalmente inadecuado para la sociedad de la información del siglo XXI en la que ya estamos instalados” (Echeíta, 2007: 77).

Es por ello que se hace necesario desde la formación de los mismos docentes contemplar el uso y la investigación didáctica en torno a las TIC tal y como se señalan García et. al (2014)

En esta medida, integrar tecnologías al marco de la formación de profesores presupone considerar las formas en que dichas tecnologías contribuyen al desarrollo de entornos educativos y ambientes de aprendizaje que potencien otras formas de enseñar y aprender, de interacción comunicativa y de transformación de las prácticas pedagógicas, es decir, otros tipos de contextos educativos más incluyentes y diversos (21) ... favoreciendo la construcción de ambientes de aprendizaje y desarrollo profesional que minimicen los obstáculos para la interacción, la participación, la negociación de significados y la comunicación

2.10 Docente en formación

La tercera gran categoría teórica que se abordó en esta investigación fue la relacionada con los participantes de la misma, que en este caso fueron los docentes en formación de las diferentes licenciaturas de la facultad de ciencias y educación de la UDFJC. El interés

investigativo se concentró en los docentes que aún no han ejercido (más allá de su práctica docente) en el sistema educativo tradicional, esto atendiendo a reflexiones como las hechas por Baquero & Villa (2013) cuando afirman que “la cultura institucional de las escuelas parece determinar gran parte del comportamiento docente de los maestros practicantes” (36). Es sabido que las instituciones formales de educación primaria, básica y media están configuradas a partir de una fuerte tradición pedagógica y dialógica que en muchos casos incide de manera casi inmediata en los marcos de visión de los docentes recién egresados y por supuesto en sus prácticas pedagógicas.

En este sentido se acudió a Baillauqués (2005) citada por Velásquez Aponte (2016), quien también coincide en que el ejercicio o el inicio de la práctica pedagógica “*transforma* las representaciones que posee el docente en formación a medida que este “aplica unos conocimientos y asume unas conductas aprehendidas, moldeadas durante su proceso” (3); esto sin lugar a duda tiene estrecha relación con los imaginarios que él o ella hayan construido durante sus experiencias de aprendizaje y sociales vividas en la facultad de educación.

Sumado a ello, con referencia al encuentro entre el docente en formación y la práctica pedagógica se atiende a Arranz (2002) cuando explica que en ocasiones esta práctica presenta falta de apoyo en la investigación y en la reflexión entre, por un lado, el docente titular y por otro el docente practicante,

(...) lo cual conduce a que el futuro profesor reproduzca con suma facilidad, tanto en su pensamiento como en su práctica, los prejuicios, mitos y juicios acumulados en la práctica empírica, de modo que las creencias, actitudes e intereses con que se incorpora a la práctica se sustituirán progresivamente por los habituales en el conjunto social que forma la escuela (7).

Es por esa razón que la presente investigación se centró en escuchar, recoger y comprender los relatos de algunos docentes en formación que aún no han tenido una experiencia significativa con el aula de clase, ni con los imaginarios, ni representaciones que allí circulan, con el ánimo de dilucidar cuales son los marcos o las representaciones sobre la inclusión de ese *ser humano* (complejo y transitorio) que es a la vez permeado y configurado a partir de sus experiencias, de los medios y de su formación disciplinar y pedagógica como lo es el docente en formación.

Ahora bien, como pudo observarse en los análisis de los antecedentes aquí presentados uno de los elementos que sobresalió en los hallazgos de las investigaciones de las representaciones de los docentes frente a la educación inclusiva fue aquel referido a las deficiencias, vacíos, faltantes u omisiones en relación a la formación integral durante su pregrado. Esta insatisfacción manifestada por los docentes en ejercicio bien puede servir como campanazo o como alerta para poder dilucidar el origen o uno de los lugares de origen de la gran cultura de la exclusión y la segregación que abunda en las escuelas de educación básica y media.

Por supuesto no se puede ni se pretende dirigir una especie de “culpa total” a las facultades de educación ya que se entiende que las Universidades también resisten y se ven abatidas por medio de reformas presupuestales que, en muchos casos, limitan la capacidad de reinención de las mismas, entendiendo este proceso en varias de sus dimensiones: disciplinares, de infraestructura, de “capital” humano e intelectual, de capacidad de admisión y por supuesto la referida puntualmente a la *calidad* educativa que brindan. Pero, inevitablemente, bajo este gran panorama de *resistencia institucional* se forma el futuro docente y como manifestación o efecto de ello este configura una insatisfacción y una falta de confianza por la formación recibida, la cual es fuertemente cuestionada y en muchos casos desestabilizada al momento del inicio de su práctica pedagógica (Davini,1995).

2.11¿Quién es el docente en formación?

De acuerdo a un ejercicio de diálogo con la teoría, se comprende aquí que los docentes en formación son aquellos sujetos que, como lo afirman Baquero & Villa (2013) “se identifican con el oficio de maestro (...) y en la medida en que el proceso avanza, fortalecen, más que cambiar, sus apreciaciones sobre el destino profesional que los espera” (122); este proceso de cercanía y gusto por el oficio de enseñar viene configurado desde y gracias a la historicidad misma del docente, es decir, a partir a sus experiencias vitales él configuró una imagen positiva de la docencia y por ende una aspiración por ejercerla como respuesta a un interés innato. Es este sentido Baquero & Villa también precisan que la experiencia escolar propia del docente en formación es muy relevante a la hora de la elección su carrera profesional, ya que dichas vivencias y encuentros con *buenos docentes* en su formación escolar está íntimamente asociada a las representaciones acerca del docente “ideal” que él ha

configurado, que como ya se ha dicho, en su caso pudieron ser los docentes que mayor influencia positiva ejercieran en él.

Cabe anunciar aquí que la formación del docente responde a diferentes paradigmas, enfoques institucionales y reformas educativas que, desde luego, imposibilitan dar una sola definición de la naturaleza profunda del docente en formación y por supuesto de su función social en un contexto global. Aquí se atenderá a definiciones que lo reconocen como un sujeto en construcción, que no sólo construye un saber disciplinar y pedagógico en el aula de clase de la facultad de educación, sino que involucra sus experiencias vitales en la configuración de su propia imagen y de la imagen del contexto de la enseñanza.

En esto se coincide con Rosa Torres (2004) cuando analiza que los “saberes y las competencias que llega a adquirir un docente *los aprende a lo largo de toda la vida*: en la familia, en el sistema escolar, en su formación específica como docentes, y a través de la propia práctica de enseñar” (10). Estos saberes del docente y sus representaciones sociales sobre la labor que va a desempeñar, afirma Torres está íntimamente ligada con los recuerdos y aprendizajes que lo hayan marcado desde su infancia en y con la interacción con sus docentes, compañeros y con la organización institucional en general; afirma Torres (2014) “en el ex escolar que es cada docente parecerían estar claves mucho más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la formación profesional, inicial o en servicio”(Torres, 2014: 11). En definitiva, se aprecia que la historia escolar y familiar del docente funcionan como matrices básicas a partir de las cuales él ha configurado sus *creencias, saberes, sentidos comunes, comportamientos, prácticas y actitudes respecto* al proceso de enseñanza y aprendizaje (Torres, 2014).

2.12 Elementos constitutivos de la identidad del docente en formación

Esta historia escolar del sujeto que se forma para maestro obviamente involucra y relaciona su paso por la facultad de educación, ya que allí mismo él también puede encontrar referentes significativos para su formación (no disciplinar) que le sirvan de ejemplo o modelo para su accionar pedagógico; es por ello que se vuelve fundamental que las universidades provean al docente en formación de experiencias de aprendizaje enriquecedoras de mano de formadores de formadores que disfruten y gocen su profesión, y muestren habilidades en materia de pedagogía; esta intensificación de experiencias positivas, en términos pedagógicos,

vividas por el docente en formación deben ser , en su mayoría, venidas de sus mismos docentes universitarios, ya que, de no ser así, las facultades estarían reproduciendo una eterna contradicción entre lo que pretenden formar y la manera en la que se usan los recursos para dar dicha formación; en palabras de Torres (2004) ,

No es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto a nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas (Torres, 2014: 12)

Es de ahí que a esa matriz básica en la que se contemplan diferentes ámbitos del docente en formación, bien cabría abrirle un espacio para agregar la historia pedagógica del estudiante de facultad configurada a partir de su experiencia en relación con sus docentes, currículo, espacios de interacción y cultura institucional universitaria. Aquí se muestra en resumen los componentes de dicha matriz básica que sirve como referente en la configuración de las representaciones sociales del docente en formación en torno a su identidad profesional:

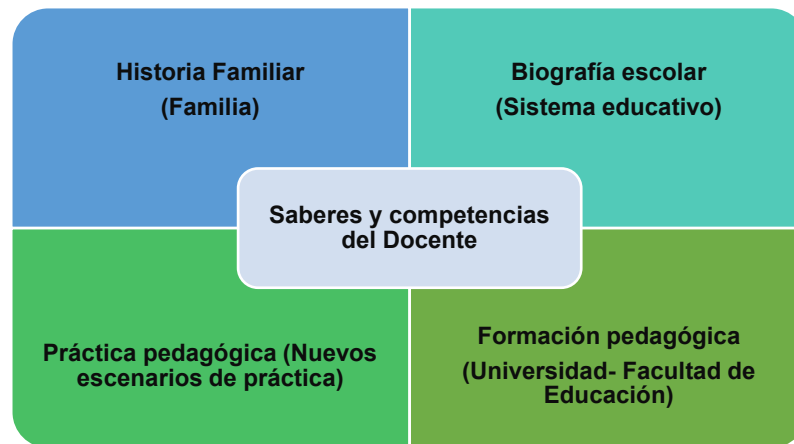


Ilustración 6 Elementos que configuran la identidad del docente. Rosa Torres (2014).

Fuente: Elaboración propia

En concordancia con estos elementos se comprende que el docente en formación es también producto de decisiones políticas dadas en su misma facultad de educación y por supuesto en su contexto social concreto; es por ello que resulta importante reconocer y analizar cómo se da esa relación entre el docente en formación, el modelo educativo de su Universidad, su campo disciplinar y el ambiente que él percibe a nivel administrativo e

institucional, para comprender desde dónde se configuran los marcos de visión de los docentes frente a temas tan complejos como el abordado en esta investigación que se refiere puntualmente a la educación inclusiva.

2.13 Perspectivas y enfoques sobre la formación docente

Teniendo en cuenta estas limitantes del contexto Arranz (2000) expone las diferentes perspectivas y enfoques sobre la formación del docente, haciendo claridad en qué los límites entre cada una de ellas se presentan difusos (2),

<i>Pérez Gómez (1992)</i>	<i>Marcelo (1995)</i>	<i>Hernández Pina y Mtnz. Clares (2000)</i>	<i>Molina (2002)</i>
Académica - enfoque enciclopédico - enfoque comprensivo	Académica	Académica	Competencial -categorial -polivalente
Técnica - enfoque de entrenamiento - enfoque de adopción de decisiones	Tecnológica -competencias -toma de decisiones	Tecnicista	
	Personalista		
Práctica - enfoque tradicional - enfoque reflexivo sobre la práctica	Práctica	Práctica-reflexiva	Psicosociológico-plurirreferencial
De recons-trucción social - enfoque de crítica y reconstrucción social - enfoque de investigación- acción	Social-Reconstruccionista		

Ilustración 7 Clasificación de las perspectivas sobre la formación del profesorado.

Fuente: Arranz (2002: 2)

Desde el análisis hecho por la autora de diferencias las siguientes perspectivas en la formación del docente:

Perspectiva académica: en la que el docente es el especialista de una o más disciplinas; “El principal objetivo de la formación del profesor es dominar el contenido” (3). En esta se encuentran al menos dos enfoques: **enciclopédico** (especialista en una o más ramas del conocimiento) y **comprensivo** (incluye dominio de las técnicas didácticas)

Perspectiva tecnológica: “La formación docente debe preparar al futuro docente para el dominio y futura aplicación de técnicas elaboradas por investigadores especialistas externos (...) esto en detrimento de lo intelectual o lo científico” (3)

Enfoque de entrenamiento: tiene como objetivo básico la formación en competencias específicas y observables que le permitan al docente intervenir en el aula de clase de manera *eficaz*.

Perspectiva personalista: esta perspectiva considera al profesor como el recurso más importante de la enseñanza y pone su énfasis en construir un auto-concepto positivo en cada docente y a partir de allí una imagen positiva los otros.

Perspectiva práctica: “el elemento clave de esta postura es la experiencia, la cual enseña a enseñar. Dicha experiencia se inicia observando a maestros considerados buenos docentes y trabajando durante un tiempo más o menos prolongado con ellos (...) El futuro profesor observa, imita y practica” (Arranz, 2002:6).

Enfoque reflexivo sobre la práctica: Aquí se integran *actitudes y capacidades* del docente en formación. Dentro de las *actitudes*, la autora parafraseando a Dewey (1989), explica que para este autor diferencia: *la apertura mental, la responsabilidad y la actitud positiva hacia la experiencia*.

2.14¿Qué se espera del docente en formación?

La UNESCO en su informe titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), reconoce a la educación como un campo en el que se mantienen tensiones históricas entre, por un lado, lo que la sociedad espera y requiere de ella, y por otro, la escases de los recursos básicos, la ausencia del apoyo por parte de los gobiernos, la implementación de reformas educativas que no solucionan los problemas de fondo de la educación, la falta de apoyo de instituciones sociales (familia, sector laboral) y el descrédito de la población social en general; este informe reconoce que el sistema educativo ha tenido que asumir deudas de otras instituciones sociales, lo cual ha llevado a que la naturaleza misma de la escuela esté desconfigurada a los ojos de la sociedad; esta desconfiguración ha llevado al grupo social a juzgar el papel y el desempeño mismo de la escuela, lo que a la larga se ve reflejado en el rompimiento del vínculo social que se evidencia hoy día y que naturalmente debería existir y permanecer ambos actores. Desde luego, el papel del docente se ve sumergido en este panorama de incertidumbre sobre su “real” responsabilidad y alcance social; frente a esto la Organización es concluyente,

Se pide mucho al docente, incluso demasiado, cuando se espera que colme las carencias de otras instituciones también responsables de la enseñanza y la formación de los jóvenes. Mucho se le pide, mientras que el mundo exterior entra cada vez más a la escuela, en particular, a través de los nuevos medios de información y comunicación (UNESCO, 1996: 25).

Es, por tanto y bajo este horizonte social que la escuela, y por ende las facultades de educación deben hacer frente, mediante la acción y formación de sus docentes, a los déficits institucionales, económicos y de garantía de derechos que abundan en el ámbito social-escolar. De acuerdo con esto, Torres (2004) afirma que en respuesta a este contexto descrito la sociedad ha deseado un tipo de docente *eficaz*, caracterizado por ser “un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador” (3), pero reconoce que aunque él mismo (el docente) lo deseara no es posible que se convirtiera en ese modelo ideal de educador teniendo en cuenta el modelo social y educativo al que debe responder.

Dentro de esas exigencias sociales hechas al docente *ideal*, la investigadora resalta un listado de al menos 25 características (no a manera de recetario ni menú del docente ideal, sino como un compilado recogido de la literatura que sobre la formación docente se ha escrito), dentro de las cuales resaltan algunas que se refieren específicamente a su formación profesional, a saber:

- ✚ Domina los saberes –contenidos y pedagogías– propios de su ámbito de enseñanza.
- ✚ Provoca y facilita aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de enseñar, sino de lograr que los alumnos aprendan.
- ✚ Interpreta y aplica un currículo, y tiene capacidad para recrearlo y **construirlo a fin de responder a las especificidades locales.**
- ✚ Ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo.
- ✚ Comprende la cultura y la realidad locales, y **desarrolla una educación bilingüe e intercultural en contextos bi- y plurilingües.** (Torres, 2004:3)

Como puede apreciarse a partir de esta corta selección de características, el docente no sólo debe ser conocedor profundo de su disciplina y de la manera en la cual debe enseñarla,

además de ello debe presentarse como un *ser integral* capaz de solucionar los problemas o las ambigüedades propias del contexto escolar, gracias al conocimiento y dominio de *otras* maneras de enseñar para *otros* tipos de poblaciones.

Dicho esto, se nota de inmediato la paradoja y la tensión viva entre lo que se espera del docente (tanto en formación como en ejercicio) y sus competencias individuales, sociales, disciplinares e investigativas para la resolución de problemas en las que él ha sido formado (Schön, 1992). Se evidencia que cae una fuerte responsabilidad sobre el nombre del docente que, a decir verdad, en muchos casos no es ni compartida ni socializada durante su mismo proceso de formación y mucho menos durante el inicio de su ejercicio profesional. Esto, sin lugar a dudas, ha ido abonando a un - estado social de inconformidad- no sólo entre lo que se espera de la escuela, sino entre el docente y la percepción de sí mismo y de sus capacidades prácticas, en las que se supone debió formarse para dar distintas respuestas pedagógicas en las diferencias experiencias escolares que se le presentan, en palabras del filósofo norteamericano Donald Schön (1992),

En el actual clima de descontento con los centros públicos escolares, las escuelas de formación de profesores son puestas en entredicho (...) Tras estas críticas se esconde una versión del dilema del rigor o la pertinencia. Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar (Schön, 1992: 21)

Este descontento interiorizado por el docente y generalizado en su contexto escolar y social contrasta fuertemente con el perfil que se describe de él mismo y de su ejercicio: Rosa Torres (2004) muestra que uno de los perfiles docentes más predominantes que *habitan* la escuela, sobre todo en América Latina responde a ese profesional *mal formado, sin aspiraciones, sin un vasto saber pedagógico*, que lo ha llevado a descreer del potencial transformador de su misma profesión, en palabras de la autora,

El perfil mayoritario del docente de educación básica es un sujeto pobre (y mujer, y ama de casa, en el caso de América Latina y el Caribe), con bajas expectativas profesionales, una deficiente educación general que a menudo no incluye siquiera la enseñanza secundaria completa, producto él o ella misma de la escuela de mala

calidad que se pretende transformar con su ayuda, con una deficiente (o inexistente) formación para la docencia (9)

Estas tensiones entre lo que requiere y espera la sociedad de la escuela, la formación dada en la facultad de educación y los saberes prácticos (más allá de sólo los disciplinares) propios del docente, configuran y alimentan un desafortunado imaginario entre: por un lado, el valor que se le otorga al maestro y por el otro la posibilidad transformadora de la educación. Ante esto Torres (2004) protesta, en parte, ante este tipo de lecciones o listas que tratan de caracterizar el tipo de docente *ideal* que debe dar solución a los problemas ya mencionados sin que se reestructuren y analicen los problemas que afectan a la sociedad desde su matriz o su núcleo central, al respecto Torres (2004),

La crítica a la lógica de los listados destaca precisamente el simplismo respecto del cambio educativo que subyace a menudo detrás de dichos listados, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables, pero no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas (6).

En suma, se entiende que existe la necesidad de comprender que el docente no es sólo una figura representativa a la que se le pueden conferir todas las responsabilidades y cargas existentes en la escuela.

2.14.1 ¿Es decir que no es suficiente con la formación disciplinar del docente? Buscando el equilibrio entre teoría y práctica

Hasta este punto la narrativa del documento ha estado interesada por establecer *grosso modo* cuál es el perfil social del docente en formación y la relación recíproca que existe entre sus capacidades y saberes (en los que ha sido formado) y las necesidades y carencias de su contexto social- escolar concreto. En este apartado se reflexionará precisamente en la formación que recibe el docente, la cual no está libre de tensiones y coyunturas lo que la hace aún más compleja de comprender.

En este sentido Tezanos (2007) identifica que la formación de los futuros maestros está mediada por distintos “aparatos disciplinarios” que van articulando los saberes que se supone él debe aprender. Se entiende que esta formación debe tener como fin último que el estudiante que se forma durante algo más de cinco años para ser licenciado, profesor o docente, al finalizar su carrera, posea los elementos teóricos y prácticos *básicos* y *necesarios*

para llevar a cabo un proceso de enseñanza apropiada, cercana, innovadora y transformadora para y con sus estudiantes. Este “*núcleo de la enseñanza*” como lo define la autora debe ser el enfoque principal de la formación del docente y debe estar acompañado de dos ámbitos que ella los define como: “aquellas disciplinas que contribuyen a estructurar y dar sentido a la identidad profesional y aquel que aporta a una comprensión e interpretación del contexto en el cual se ejerce el oficio de enseñar. (Tezanos, 2007: 65)

Por este motivo, se pone de manifiesto que la formación docente está mediada por énfasis disciplinares distintos que si se trabajan de manera articulada y trasversal ayudarán en gran parte a la configuración de lo que se convertirá en la *identidad del maestro*. El gran desafío de las facultades de educación está precisamente en establecer un currículo equilibrado entre unas y otras disciplinas (*Ilustración 8*) para con ello lograr un perfil docente que cuente con las herramientas reflexivas, investigativas y pedagógicas con las que él pueda convertirse en el artesano de su propia manera de enseñar.

Disciplinas que fundan la identidad profesional	Disciplinas para la comprensión e interpretación del contexto
Pedagogía	Historia de la Educación
Didáctica	Antropología
Historia de los Métodos de Enseñanza	Filosofía
Psicología Evolutiva	Sociología
Biología	Demografía
Epistemología	Economía

Ilustración 8 Aparatos disciplinarios que conforman el núcleo central del proceso de formación **Fuente:** Tezanos (2004: 65)

En este sentido (Schön, 1992) manifiesta que existe una jerarquía de conocimientos en las facultades de educación y en general en las instituciones que forman a distintos profesionales; esta división de conocimientos la establece Schön desde tres “niveles diferentes”: 1. Las ciencias básicas 2. Las ciencias aplicadas 3. Las habilidades técnicas de la práctica cotidiana. Afirma Schön que, en los ambientes de formación profesional, por regla general, “cuanto más se aproxima uno a las ciencias básicas más alto resulta su status académico (...) el conocimiento general, teórico y proposicional, disfruta de una posición privilegiada” (21). La formación del docente no escapa a esta división tajante del conocimiento, ya que en muchas facultades de evidencia una sobrevaloración del conocimiento teórico por sobre la experiencia o el conocimiento obtenido a través de la

práctica; ejemplo de ello viene relacionado con lo que Tezanos (2019) expresa cuando hace evidente que en muchas facultades de educación colombianas sólo se destina un 20% (dos últimos semestres) del tiempo total de la formación a la práctica profesional y un 80% al ejercicio de formación teórica.

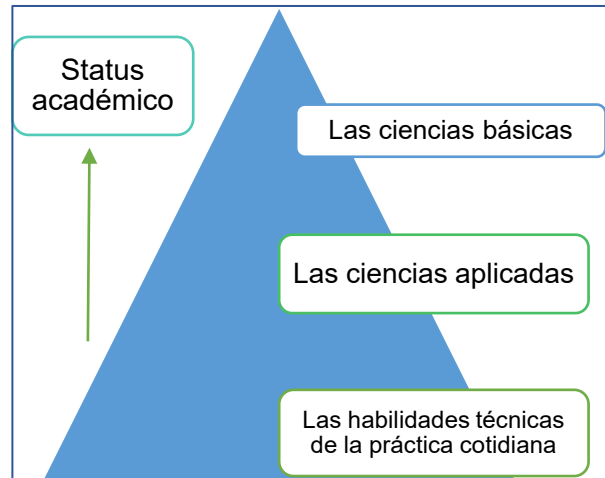


Ilustración 9 Jerarquía de conocimientos en la formación profesional.

Fuente: (Schön, 1992). Elaboración propia

Puntualmente la profesión docente, afirma Tezanos (2019) necesita desde el inicio del proceso de formación, de una comunión entre la práctica y la teoría que le permita al estudiante que se está formando conocer la escuela desde adentro, hacerla suya y así interesarse por ella generando reflexiones y una práctica comprometida. La autora hace una analogía entre el docente y el médico, afirma,

Ninguno de ustedes va a ir nunca a ver a un médico que sólo estuvo el último semestre en el hospital solamente, ¿verdad?, ni se les ocurriría por la cabeza, dirán: qué clase de médico es este que no estuvo en el hospital toda su existencia- pues nosotros (las facultades) enviamos a los colegios a docentes que con suerte estuvieron dos semestres en el colegio (Tezanos, 2015: 14m-15m:16s)

Algo que evidentemente está en juego en medio de esta relación poco recíproca entre teoría y práctica que presentan los autores, es precisamente la manera en la que el docente en formación configura las representaciones mismas de su labor como enseñante en un contexto social complejo y lleno de disparidades. En esta exposición de las disciplinas que el futuro maestro debe *portar*, se evidencia que el campo humanístico del mismo debe ser mayormente

aprovechado, justamente en su relación directa con la práctica docente y por supuesto en los escenarios sociales que posibilite su universidad.

Velásquez (2016) habla no de una formación humanística, sino de una dimensión cultural de la formación de los maestros, la cual está relacionada directamente con la construcción de sus representaciones, afirma que “esta dimensión rebasa los conocimientos adquiridos en el proceso formativo, pues confronta permanentemente al profesional con el contexto cultural al que se “somete” o en el que se encuentra inmerso” (4). En relación a esta inclinación por una formación más apropiada y pertinente Tezanos (2007) reconoce que la formación que reciba el estudiante en la facultad debe propiciar que, al egresarse, este haya visto contenidos hagan de él, a futuro,

Un intelectual, un ciudadano culto por excelencia. Un profesional capaz de comprender a sus alumnos, su contexto, sus capacidades, el desarrollo de sus estructuras cognitivas y, fundamentalmente, **cómo manejar en forma permanente la dialéctica entre conocimiento de sentido común y conocimiento científico**. Este es el núcleo fundamental del oficio de enseñar para todos los profesores. (Tezanos, 2007: 66)

Esta formación cultural del docente implica que éste se encuentre relacionado con los discursos no sólo pedagógicos, sino políticos, legislativos, y sobre todo aquellos referentes a la construcción de la cultura ciudadana y la suya propia; en este sentido Velazco (2016) plantea que la formación es un espacio crucial para trabajar sobre las representaciones del docente, es decir un lugar para desnaturalizar significados y dotar de nuevas experiencias e información a aquellas que él ya posee a partir de su propia historia de vida.

Sumado a ello se debe reconocer que, si los discursos que tienen incidencia directa en la educación como lo son las políticas públicas, las reformas educativas, y el mismo contexto social no son parte de las reflexiones del docente desde su formación, éste en el futuro próximo no tendrá elementos para debatirlos, verlos de manera crítica, y crear nuevos significados en torno a su ejercicio profesional, el contexto social que lo recibe y sobre todo sus propias representaciones sociales sobre la cultura escolar y social.

Enfoque diferenciar, flexibilización de currículos para reducir las barreras existentes de índole comunicativa, de infraestructura, interpersonales, de acceso al conocimiento.

2.15 La formación del docente preparado para la inclusión escolar

Ante esto García et. al (2014) insisten en que las facultades deben “proveer al estudiante para profesor de instrumentos de la práctica de enseñar. Esto se logrará desarrollando experiencias con un cierto tipo de conocimiento característico de su profesión”,

- ✚ El conocimiento profesional del profesor.
- ✚ Identificando la profesión de enseñar como una actividad altamente compleja, necesaria e importante para la **construcción de mundos posibles, cercanos a los ideales de igualdad, equidad y reconocimiento de la diversidad.** (21)

De esta manera la formación del docente implica que éste aprenda elementos disciplinares y prácticos que le aporten a su visión de mundo y le permitan formar para sí valores de igualdad, de respeto por la diferencia y sobre elementos que aporten a la construcción de una identidad que lo lleve a una “actuación comprensiva desde la diversidad y para la protección y evolución de la diversidad (20). Similar a esta propuesta, Valcárcel y Sánchez (2000) plantearon cuatro grandes metas referidas en lo que se tiene que enfatizar en un programa de formación docente las cuales se mencionan a continuación:

- ✚ Mejorar el conocimiento de los profesores en relación con la asignatura que enseñan, especialmente en lo que respecta al contenido de enseñanza y al conocimiento didáctico del contenido.
 - ✚ Cambiar las concepciones y prácticas docentes de los profesores hacia enfoques coherentes con presupuestos constructivistas.
 - ✚ Formar al profesor como diseñador de proyectos curriculares e investigador de su actuación docente en el aula.
 - ✚ Desarrollar actitudes y prácticas docentes más colaborativas, críticas y autónomas.
- Citado por García et. al (2014: 24)

Ahora bien, al hablar de educación inclusiva uno de los actores fundamentales que se citan como parte del proceso es el docente incluye esta gran interrogante ¿Es éste el actor, y el correspondiente escenario, que están dispuestas a construir las voluntades nacionales e internacionales que toman hoy decisiones en materia educativa?, ¿es éste, concretamente, el actor y el escenario que están construyendo las actuales políticas y reformas educativas, impulsadas desde mediados de los ochenta bajo el signo del mejoramiento de la calidad de la

educación?, ¿existe la voluntad política para introducir los cambios, financiar los costos y desarrollar las estrategias requeridas para lograrlo, en el tiempo que tome hacerlo?

Por ende, una educación inclusiva será más posible si los centros, además de buscar y trabajar por el aprendizaje de todo el alumnado, también son pensados como lugares del aprendizaje docente, creando para ello oportunidades y actividades regulares de desarrollo profesional. Desde este punto de vista, no sólo se trata de establecer y reforzar relaciones sociales y compromisos con proyectos (colaboración), sino como afirma Escudero (2012),

procurar que a través de ellas circulen conocimientos valiosos que alimenten relaciones intelectuales y de investigación práctica entre el profesorado: recabar y analizar datos pertinentes, ahondar en su comprensión, conectar conocimiento teórico y práctica con actuaciones de mejora y de transformación. (12)

Entonces, ¿Qué requiere un docente para que su práctica pedagógica cumpla con los objetivos de inclusión educativa? Gloria Calvo (2016) afirma que pese a la gran paradoja que representa la inclusión en la educación actual, en la que se espera que la escuela propicie espacios de trabajo en equipo, reconocimiento de la diversidad, agrupación heterogénea etc., en la realidad se premia el individualismo, la competencia evaluativa y la homogeneidad. Ante este panorama, el docente debe hacer frente a las exigencias paradójicas y hasta contradictorias que la sociedad y demás instituciones como la familia hacen a la escuela; en este caso, afirma Calvo (2016) en lo que respecta al docente este deberá,

(...) construirse un punto de vista personal que implica una **identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora**, así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. (Calvo, 2016:13)

Desde luego, que este proceso de configuración de una identidad abierta, dispuesta a aprender del otro y con el otro no la logrará el docente de la noche a la mañana; se requiere que todo el sistema educativo a nivel superior provea al docente en formación de situaciones y experiencias pedagógicas enfocadas al cambio y a la reflexión de sus propios imaginarios

sobre la educación inclusiva. No hay que perder de vista que el docente es ante todo un pedagogo, y esa faceta de su labor debe ser prioridad en las facultades de educación, y como afirma Calvo (2016) es necesario que la formación del docente se complemente con una formación en su propia sensibilidad frente a las condiciones psicosociales de sus estudiantes y a las condiciones de sus contextos sociales y culturales en particular.

3. Marco Metodológico

La presente investigación se enmarcó en un enfoque metodológico cualitativo, el cual es definido por Irene Vasilachis (2006) como una “investigación que indaga por situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (24). De la mano con esta definición, las autoras Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997) afirman que la investigación de corte cualitativo busca, entre otras, que el investigador pueda captar “la forma como los actores construyen y comprenden su realidad” (94). Así mismo para autores como Marshall y Rossman (1999) citados por Vasilachis (2006) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa, inductiva, multimetódica, reflexiva y sobre todo se basa principalmente en la *experiencia de las personas*. Además, el método cualitativo se orienta a profundizar en algunos casos específicos y no a generalizar con base a grandes volúmenes de datos. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según sean percibidos por los miembros de la situación estudiada, pero sin caer en la ingenuidad de pensar que lo que el participante responde corresponde fielmente a sus percepciones sobre la realidad (Abric, 2001).

En efecto, este tipo de investigación tiene distintas finalidades, la que se buscó con la presente investigación fue la referida a “comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan” (Vasilachis, 2006: 31). Este método cualitativo, por tanto, se ajustó perfectamente a los objetivos de la presente indagación ya que sus elementos constitutivos aportaron y dieron un horizonte sobre las decisiones metodológicas tomadas durante el desarrollo del proceso investigativo. Para Bonilla & Rodríguez (1997), algunos de los supuestos de la investigación cualitativa, son los siguientes:

- ✚ La realidad se construye socialmente, es histórica y cambia constantemente;
- ✚ Ontológicamente hablando se acepta que existen múltiples verdades basadas en la propia construcción de la realidad
- ✚ La realidad se construye socialmente y por lo tanto cambia constantemente
- ✚ Las poblaciones estudiadas son sujetos y no objetos de conocimiento
- ✚ Se da prelación a lo específico, lo diferente, lo único y no a lo generalizable.

3.1 Paradigma de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo ya que este se corresponde con los objetivos de la misma los cuales, como ya se habrá evidenciado en párrafos anteriores, consistieron en comprender cuáles eran las representaciones de los docentes en formación sobre la educación inclusiva; en este sentido el paradigma interpretativo tal como lo define Vasilachis (2006) centra su fundamento en la “necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (48), por tanto, en este paradigma se considera al lenguaje (producto de relatos, entrevistas) como un recurso, pero sobre todo como una de las formas en las que las personas producen y reproducen el mundo, es por ello que se consideró el paradigma de investigación más acertado para análisis representaciones sociales.

El paradigma interpretativo se relaciona con la investigación cualitativa en la medida en que parte del supuesto de que la realidad social no es única ni está regida por leyes o normas estáticas que reproducen los mismos resultados en diferentes seres humanos; por el contrario, se fundamenta según Vasilachis (1992) en los siguientes supuestos:

- ✚ *La resistencia a la naturalización del mundo social:* desde este paradigma no se busca establecer causalidades, generalizaciones o predicciones con relación a las acciones de los grupos sociales; se desea analizar los motivos de la acción, de las normas o de las leyes y los significados sociales que se construyen a partir de las mismas;
- ✚ *El paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno:* “la realidad simbólicamente pre-estructurada de cada contexto requiere *de la función participativa del intérprete* que no “*da*” significado a lo observado, sino que hace explícita la significación “*dada*” por los participantes (Vasilachis, 1992: 49).

Se entiende pues, que este paradigma enriquece a la investigación cualitativa en la medida en que su objetivo o concentración inicial está orientada “hacia el significado, el contexto, la interpretación, la comprensión y la reflexividad” (Vasilachis, 2016: 50).

3.2 Método de la investigación

En coherencia con el objetivo de la presente investigación se consideró el método descriptivo de la investigación cualitativa como el más acorde para conocer y analizar las representaciones sociales. En concordancia con este método se siguió a Jean Claude Abric (2001) cuando señala los métodos *interrogativo* y *asociativo* son métodos por excelencia acordes a la investigación cualitativa, sobre todo el método asociativo, ya que lo considera como la “herramienta capital para la identificación de las representaciones sociales” (27).

En ese sentido se organizaron tres instrumentos los cuales fueron: asociación libre a partir de imágenes, entrevista semiestructurada y grupos focales en los que se plantearon situaciones de aula hipotéticas con preguntas problematizadoras. Estos instrumentos se elaboraron enfocados principalmente en los cuatro elementos que se encuentran en la configuración de una representación social constituyen una representación social según Moscovici (1979), Jodelet (2000), Abric (2001): **Información, opinión, creencia y actitud**. Por tanto, las categorías que enmarcan cada instrumento son: el contenido (informaciones-actitudes) y la organización (estructura interna) de la representación social sobre la educación inclusiva; por tanto “no es únicamente el contenido en sí mismo lo que debe de ser investigado, sino también la organización de ese contenido” (Abric, 2001: 27). Por ende, las redes de asociación se aplicaron para conocer la estructura y el grupo focal junto a la entrevista para identificar los contenidos de la representación social. En definitiva, se planteó una *triada de instrumentos*, cada uno con un enfoque específico a fin de poder determinar el núcleo, los elementos periféricos y los contenidos de la representación social sobre la educación inclusiva.

3.3 Diseño metodológico

El diseño metodológico consta de tres grandes momentos los cuales se hacen necesarios y recíprocos. Siguiendo a Murcia y Jaramillo (2001), la investigación cualitativa se destaca principalmente por la gran posibilidad que tiene de complementar métodos de investigación y en segundo lugar porque necesita de un diseño metodológico que, para el caso de estos autores, consta de las siguientes fases:

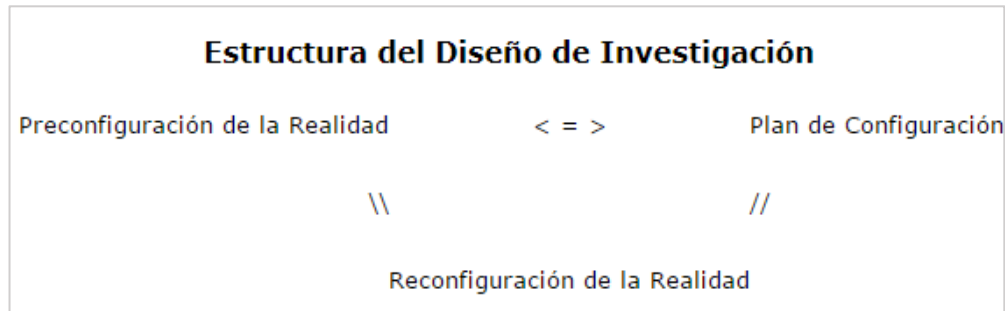


Ilustración 10 Diseño Metodológico por Murcia y Jaramillo (2001)

Fuente: Murcia y Jaramillo (2001:11).

Con relación al primer momento (preconfiguración) este consiste en un acercamiento a la “teoría formal (perspectiva deductiva) y a la teoría sustantiva (perspectiva inductiva)” (6), esto se traduce en la inmersión que hace el investigados desde dos fuentes importantes: teoría y experiencial. Esto sin lugar a duda permitirá la configuración de una situación problemática de la que se partirá para dar inicio al plan metodológico de la investigación. En este primer momento de la investigación se realizó un ejercicio de indagación sobre los antecedentes investigativos relacionados con la temática propuesta, de allí se tomaron elementos teóricos que orientaron y determinaron la construcción de la segunda fase de la investigación.

Con respecto a este segundo momento denominado por Murcia y Jaramillo como “plan de configuración”, en este se eligieron y diseñaron las técnicas e instrumentos que permitieran la identificación y análisis de los elementos constitutivos de las representaciones sociales y por ende determinar su núcleo central. En este punto se hace necesario mencionar a Vasilachis (2006) citando a Strauus y Coorbin (1990) cuando determinan que los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa son los siguientes:

- ✚ Los datos: cuyas fuentes más comunes son la entrevista y la observación
- ✚ Los diferentes procedimientos de análisis e interpretación que existen y se usan para la validación de dicha información
- ✚ Los informes escritos o verbales

En cuanto a las técnicas para la recolección de la información ambos teóricos coinciden en que éstas deben presentar relación directa con la pregunta de investigación, de manera que el diseño de dichas técnicas puede ser acomodado o calibrado intencionalmente a fin de recoger la información que el investigador considere más importante.

Finalmente se llevó a cabo la fase de “reconfiguración de la realidad” en la cual se presentan los métodos de análisis y sistematización de la información, así como los hallazgos más importantes de la investigación. Esta última fase se considera una de las más controversiales en la investigación cualitativa ya que es aquí en donde entra en juego no sólo la pertinencia de los instrumentos sino la capacidad teórica- interpretativa del investigador. Ante esta importante fase los autores aclaran,

La reconfiguración de la estructura ciertamente no es un momento independiente del momento anterior (configuración), aunque ningún momento lo es, pero el paso de la configuración a la reconfiguración, podría decirse que es paralelo, en tanto una vez los elementos de la estructura van emergiendo, estos se van analizando y articulando con la teoría formal; y desde esta relación se construye la comprensión con sentido del fenómeno; es decir, se redimensiona la estructura desde la comprensión que la teoría nos aporta sobre las categorías culturales. (Murcia & Jaramillo, 2001:11).

En esta última fase de la investigación se interpretaron los datos con apoyo de los referentes teóricos soportados en la fase uno y las matrices de análisis diseñadas por la investigadora. Se establecieron categorías emergentes las cuales, luego de un ejercicio de triangulación entre los hallazgos obtenidos en cada instrumento, evolucionaron a categorías centrales a partir de las cuales se exponen los resultados o hallazgos en relación a las representaciones sociales de los docentes en formación.

3.4 Participantes de la investigación

La presente investigación se enfocó en conocer las representaciones de docentes en formación de la Universidad Francisco José de Caldas; se eligieron estudiantes de últimos semestres de carrera, que no contaran con mucho tiempo de experiencia laboral en el aula *regular*; esto definitivamente aludiendo Velázquez (2016) cuando afirma que las representaciones sociales responden, además, a procesos de aprehensión de la realidad, efecto que también conlleva a la estructuración de las conductas o a la reproducción o copia de las mismas y a Abric (2001) cuando afirma que la realidad se configura a partir de un proceso de aprehensión,

(...) “toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda” (Abric, 2001: 6)

Para el caso de los participantes se pretendió conocer sus representaciones sociales a la luz de sus experiencias de vida, la formación recibida en la Universidad Distrital FJC y demás espacios en los que pudieran configurar los imaginarios sobre la educación inclusiva.

Es importante aclarar que la selección de los participantes se dio de manera aleatoria; se recurrió al apoyo de algunos docentes de planta de la Universidad Distrital FJC quienes aportaron los datos de estudiantes que cumplieran con las características de la presente investigación. Además, por razones meramente metodológicas se eligieron un estudiante hombre y una mujer de las siguientes licenciaturas: Biología, Matemáticas, inglés, Lengua Castellana y Pedagogía Infantil, para un total de diez (10) participantes.

Finalmente se hace explícito que los encuentros y entrevistas con los participantes se dieron de manera virtual, esto debido a que tanto la investigadora como sus participantes se vieron envueltos en la gran contingencia mundial causada por el Covid-19, por esta razón se recurrió al uso de las tecnologías de la información y la comunicación para poder sacar adelante el presente trabajo. Haciendo uso la aplicación Google Meet, se plantearon videoconferencias con cada uno de los participantes las cuales serán descritas a mayor detalle en el apartado de instrumentos de la investigación.

Tabla 3 Caracterización de los participantes de la investigación

PARTICIPANTES								
	Licenciatura	Abreviaturas Para los participantes	Sexo	Edad	Semestre	# prácticas académicas	Experiencia laboral	Seminarios NESS
1	Licenciatura en Biología	Part. Lic. Biolog. 1	Masculino	24	X semestre	3 prácticas	No	Si
2	Licenciatura en Biología	Part. Lic. Biolog. 2	Femenino	22	IX semestre	2 prácticas	No	Si
3	Licenciatura en Pedagogía infantil	Part. Lic. Pedag. 1	Masculino	23	IX semestre	6 prácticas	No	No
4	Licenciatura en Pedagogía infantil	Part. Lic. Pedag. 2	Femenino	22	IX semestre	5 prácticas	No	Si
5	Licenciatura en	Part. Lic. Mate. 1	Masculino	26	X semestre	3 prácticas	No	Si

	Matemáticas							
6	Licenciatura en Matemáticas	Part. Lic. Mate. 2	Femenino	23	VIII semestre	4 prácticas	No	Si
7	Licenciatura Inglés	Part. Lic. Ingl. 1	Masculino	23	IX semestre	4 prácticas	No	No
8	Licenciatura Inglés	Part. Lic. Ingl. 2	Femenino	25	IX semestre	4 prácticas	No	Si
9	Licenciatura Lengua Castellana	Part. Lic. Castell. 1	Masculino	24	X semestre	2 prácticas	No	Si
10	Licenciatura Lengua Castellana	Part. Lic. Castell. 2	Femenino	22	IX semestre	2 prácticas	No	Si

3.5 Instrumentos de recolección de la información

Tanto el diseño como los momentos de aplicación de los instrumentos estuvieron guiados por la intencionalidad y la finalidad que se quería con cada uno de ellos. Como se advirtió en párrafos anteriores los instrumentos tuvieron dos objetivos centrales los cuales fueron: *identificar la estructura de la representación social* (Identificar el campo de representación o la estructura interna o núcleo central y periférico) y *establecer el contenido de la representación* a partir de la identificación de la información, las actitudes, las ideas, creencias y formas de relacionarse, Según Abric (2001),

El análisis de una representación social tal como la definimos —conjunto de informaciones, opiniones, actitudes, creencias, organizado alrededor de una significación central— necesita, como hemos dicho antes, que se conozcan sus tres componentes esenciales: su contenido, su estructura interna, su núcleo central. (36)

A continuación, se describirán cada uno de los tres instrumentos, junto con el procedimiento de aplicación y el procedimiento de análisis usado con cada uno de ellos.

3.5.1 Asociación libre a partir de imágenes


Este fue el primer instrumento compartido con los participantes. El procedimiento de recolección de la información se hizo de manera individual y por medio virtual, más adelante se hará la descripción detallada de la aplicación de este instrumento. Entrando en la especificación del método de asociación, Abric (2001) lo considera como un método “capital” a la hora de recoger e identificar los elementos constitutivos de la estructura de una representación social. En palabras del autor el método de asociación libre consiste en,

(...) a partir de un término inductor (o de una serie de términos), inducir al sujeto que produzca todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu. El carácter espontáneo —por lo tanto, menos controlado— y la dimensión proyectiva de esa producción deberían permitir así tener acceso, mucho más rápido y fácil que en una entrevista, a los elementos que constituyen el universo semántico del término o del objeto estudiado. (30)

Para el caso de esta investigación se optó por la utilización, no de un término, sino de una serie de seis (6) fotografías de personas que, a partir de la indagación teórica realizada, pertenecen a poblaciones de inclusión; para el caso de las imágenes estas se eligieron conforme a patrones o rasgos fenotípicos como el tono de piel, condiciones de discapacidad como la visual, Síndrome de Down, o parálisis cerebral y algunas de personas pertenecientes a comunidades étnicas. En esta selección de imágenes se tuvo en cuenta las reflexiones logradas en el apartado de antecedentes de la presente investigación, ya que allí se pudo evidenciar que las poblaciones escolares que responden a este tipo de características o particularidades, son más propensas a ser consideradas desde un imaginario negativo con relación a su inclusión escolar y que, estos rasgos terminan siendo decisivos, en la mayoría de casos, para ser objeto de situaciones de exclusión.

A partir de esta premisa, en la presente investigación se consideró necesario recoger los significados elaborados por los docentes en formación acerca de algunas poblaciones de inclusión, para luego, triangular esta información recolectada con los demás instrumentos aplicados y obtener de allí los elementos centrales de las representaciones sociales acerca de la educación inclusiva.

Tabla 4 Instrumento de investigación número 1 - Asociación libre a partir de Imágenes

	UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL	
	INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN NUMERO 1 ASOCIACIÓN LIBRE A PARTIR DE IMÁGENES	
Nombre del participante:	Licenciatura:	
Duración:	Fecha y hora:	

El presente instrumento tiene como finalidad conocer las asociaciones más inmediatas que tienen los participantes acerca de la inclusión, a través de la muestra de un total de seis imágenes relacionadas con estas poblaciones.



IMAGEN 1

Discriminación contra la población Afro. Foto de Nelson Lombana Silva (2012). Fuente: <https://dcriado.wordpress.com/2012/01/05/la-discriminacion-contr-la-poblacion-afro-descendiente-del-choco-en-colombia/>

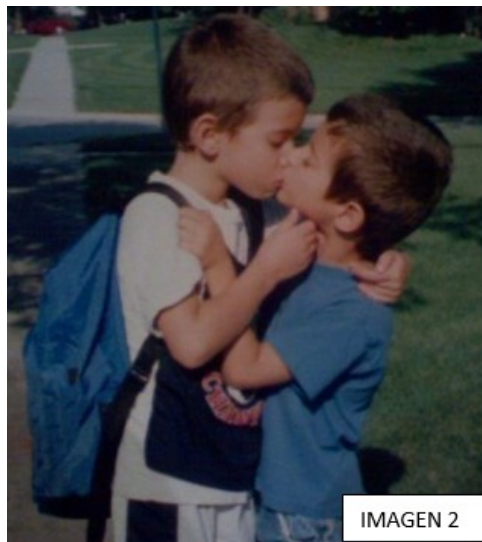


IMAGEN 2

Campaña en pro del respeto de los niños y niñas LGBTI chilenos. (2016). Fuente <http://ovejarsa.com/campana-ninos-lgtb/>



IMAGEN 3

Profesional de la UNAM con discapacidad visual. Foto de Natalia Guerrero (2019). Fuente: <https://www.eltterritorio.com.ar/es-ciega-y-esta-por-culminar-su-tesis-de-grado-en-la-unam-23524-et>

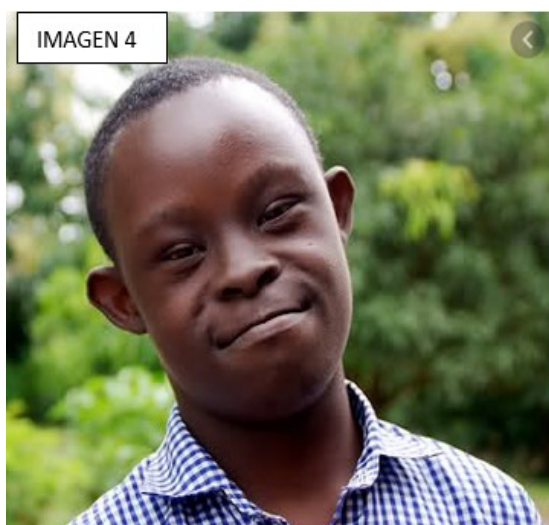


IMAGEN 4

¿El síndrome de Down es exclusivo de raza blanca? (2017). Fuente: <https://www.preguntas-respuestas/iel-sindrome-de-down-es-exclusivo-de-la-raza-blanca>



IMAGEN 5

Niña con traje tradicional del Perú. Foto de Ian Cowe (2008). Fuente: <https://www.flickr.com/photos/iancowe/2880254336>



IMAGEN 6

Medio siglo por la inclusión. Foto de O.N.G por la inclusión CILSA (2016). Fuente: https://www.cilsa.org/wp-content/uploads/2016/05/revista230_mayo_2016_32PAG.pdf

3.5.1.1 Procedimiento de aplicación - instrumento 1

Para iniciar, se citó a cada uno de los participantes vía Meet y se establecieron las indicaciones para la realización del ejercicio: se le explicó a cada uno de ellos que tendrían un tiempo de máximo un minuto para observar cada imagen; luego de ello se estableció la pregunta orientadora *¿Qué ves en la imagen?* En este punto se le aclaró al participante que podría decir mínimo tres - máximo cinco **descripciones breves, adjetivos o sustantivos** con los que asociara la imagen. Según la metodología propuesta por Abric (2001) esta técnica permite llegar mucho más rápido a los “elementos que constituyen el universo semántico (contenido) del término o del objeto estudiado” o citando a De Rosa (2001) a los “núcleos figurativos de la representación” (30). Finalmente, se le solicitó al participante dar una valoración numérica de **1 a 5** a cada una de sus respuestas, en la que **1** correspondiera a la respuesta más cercana a la definición de la imagen y **5** la más lejana; esto se realizó atendiendo a la parte de análisis de las RS propuesto por Abric (2001).

Con esta metodología se persiguió identificar la “significación asociativa” de las poblaciones de inclusión a través de las catalogaciones, etiquetas, estereotipos o prejuicios que los participantes pudieran manifestar sobre las fotografías. Se hizo una primera exploración sobre las asociaciones inmediatas dadas por los participantes, enfatizando en la identificación de la información, conocimiento y opiniones expresados por ellos a partir de las imágenes. Se tuvo en cuenta tanto la frecuencia u ocurrencia de un término, como la jerarquización que el participante hiciera de las mismas, esto como resultado del proceso de tres fases que Abric (2001) propone:

- Situar y analizar el “sistema de categorías” – para hallar el contenido mismo de la RS
- Extraer los elementos organizadores de ese contenido a partir de 3 indicadores:
 - Frecuencia del ítem en la población participante
 - Su rango de aparición en la asociación (porcentaje general que ocuparía en comparación con otros términos)
 - Importancia del ítem para los participantes (se le pide a cada sujeto que los jerarquice) (Abric, 2001:31)

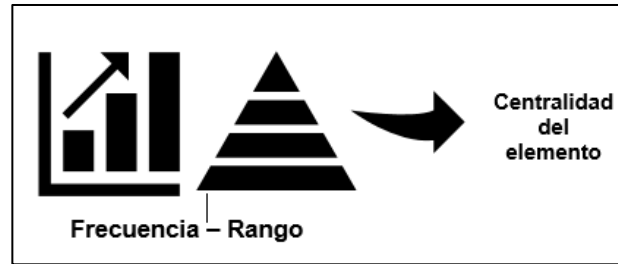


Ilustración 11 Elementos organizadores del contenido de la RS

Fuente: Abric (2001). Elaboración propia

Cabe nombrar que Abric (2001) advierte que la medición de este procedimiento ha tenido algunos detractores debido a que estos aconsejan que no se debe pedir al participante que haga una posterior jerarquización de los conceptos dados, sino que se entienda que el primer concepto que él escribe en la asociación se tome como el de mayor jerarquía. A lo anterior Abric citando a Verges (1992) sugiere que para completar este análisis se establezca un conjunto de categorías centrales a partir de los términos dados por el participante, develando así, su “papel organizador de la representación” (31), en palabras del autor,

Pedir al mismo sujeto que efectúe un trabajo cognitivo de análisis, comparación y jerarquización de su propia producción. Este principio metodológico permite reducir en gran medida la parte de interpretación a elaboración de la significación del investigador y hacer así más fácil y pertinente el análisis de los resultados. (Abric, 2001: 32)

Al culminar esta etapa de jerarquización, se dio por terminada la aplicación del primer instrumento. Paso a seguir, se construyó una matriz organizativa en la que se reunieron todos los conceptos dados por los participantes de cada una de las imágenes, de la siguiente manera:

Ejemplo Matriz 1- Agrupación de conceptos dados por todos los participantes por cada fotografía

Fotografía 1					
Participante	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3	Concepto 4	Concepto 5
Part. Lic. Biolog. 1	Infancia	Raza	Maternidad		
Part. Lic. Biolog. 2	Afrocolombianidad	Poblaciones afros del pacifico	Infancia		
Part. Lic. Pedag. 1	Pobreza	Afrocolombianidad	Maternidad		
Part. Lic. Pedag. 2	Amor	Fuerza	Abandono	Pobreza	
Part. Lic. Mate. 1	Desigualdad	Etnia	Lucha	Fuerza	
Part. Lic. Mate. 2	Familia	Olvido	Cultura negra	Persona del Pacifico	
Part. Lic. Ingl. 1	Madre soltera	Falta de oportunidades	Chocó	Afrodecendencia	
Part. Lic. Ingl. 2	Pobreza	Carencia	Diversidad	Infancias	
Part. Lic. Castell. 1	Afrocolombianidad	Fuerza	Raza	Vulnerable	
Part. Lic. Castell. 2	Abandono	Etnia	Palenque	Madre cabeza de hogar	

Ilustración 12 Matriz de sistematización- instrumento 1 - imagen 1
Fuente: elaboración propia

Fotografía 2					
Participante	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3	Concepto 4	Concepto 5
Part. Lic. Biolog. 1	Diversidad	Sexualidad	Libertad		
Part. Lic. Biolog. 2	Genero	Roles de genero	Estereotipos de genero	Infancia	Influencia
Part. Lic. Pedag. 1	Sexualidad	Diversidad	Hormonas	Polémica	
Part. Lic. Pedag. 2	Orientación sexual	Genero	Sexualidad		
Part. Lic. Mate. 1	Diferencia	Igualdad	Libertad	Respeto	Amor
Part. Lic. Mate. 2	Homosexualidad	Infancia	Cariño	Amor	
Part. Lic. Ingl. 1	Igualdad	Género	Inocencia	LGBTIQ	Afecto
Part. Lic. Ingl. 2	Orientación sexual	Amor libre	Cariño	Diversidad	Homosexualidad
Part. Lic. Castell. 1	Genero	Exploración	Inocencia	risa	
Part. Lic. Castell. 2	Diferencia	Amor	Libertad		

Ilustración 13 Matriz de sistematización- instrumento 1 - imagen 2
Fuente: Realización propia

Con esta matriz, se pudo hacer el conteo total de conceptos dados para cada una de las imágenes. Después de ello se procedió a hacer un proceso **de verificación para determinar los ítems con mayor frecuencia**; para ello se realizó un ejercicio de **agrupación de conceptos por sinonimia**, con el fin de determinar cuáles era conceptos que se perfilaban como constitutivos del *contenido de la representación social* y a partir de ellos generar las primeras categorías de análisis.

Ejemplo Matriz 2- Agrupación de conceptos por frecuencia y sinonimia

Categorías emergentes	Agrupación por temática-sinonimia – Foto 1	
Afrodecendencia	Afrocolombianidad, Raza Poblaciones afros del pacifico Afrocolombianidad, Etnia, Cultura negra, Chocó, Persona del Pacifico, Afrodecendencia, Afrocolombianidad, Raza, Etnia, Palenque	13
Desigualdad social	Pobreza, Desigualdad, Pobreza, Olvido, Falta de oportunidades, Carencia, Abandono, Pobreza, Abandono Vulnerable, Madre cabeza de hogar, Madre soltera	12
Familia	Infancia, Amor, Familia, Maternidad, Infancia, Maternidad Infancias.	7
Lucha social	Fuerza, Lucha, Diversidad, Fuerza, Fuerza	5

Ilustración 14 Matriz de agrupación por frecuencia y sinonimia - Instrumento 1
Fuente: realización propia

Categorías emergentes	Agrupación por temática-sinonimia – Foto	
Configuración de Género	Diversidad, Genero, Diferencia, Igualdad, Roles de género, Diversidad, Genero, Igualdad, Género, Estereotipos de genero Libertad, Polémica, Respeto, LGBTIQ, Diversidad, Influencia Género, Diferencia, Libertad, Libertad	20
Sentimientos	Exploración, Infancia, Amor libre, Cariño, Inocencia, Cariño, Infancia, Amor, Amor, Afecto, Amor, Inocencia, Risa	13
Sexualidad	Sexualidad, Orientación sexual, Homosexualidad, Orientación sexual, Sexualidad, Sexualidad, Homosexualidad, Hormonas	8

Ilustración 15 Matriz de agrupación por frecuencia y sinonimia - Instrumento 1
Fuente: realización propia

Luego tener las **categorías provisionales de cada fotografía** se procedió a realizar una tercera matriz en la que se reunieron las categorías emergentes en cada una de las fotografías, la cual se enseñará en el apartado de análisis y hallazgos.

3.5.2 Grupo focal con la aplicación de situaciones de aula con preguntas problematizadoras

Luego del primer encuentro con los participantes para la aplicación del instrumento de asociación libre de imágenes, se acordó con ellos un segundo encuentro virtual, esta vez de manera grupal para la conversación y discusión de tres situaciones de aula, escritas y

propuestas por la investigadora. Este encuentro se enmarcó en la técnica de grupo focal, la cual, entre otras, es definida por Bonilla & Cruz (1995) como una técnica que “estimula a los participantes a hablar entre ellos, a comparar impresiones, experiencias y a reaccionar a lo que otras personas del grupo dicen” (192); esta motivación hacia una participación más genuina por parte de los participantes, fue la razón por la cual se eligió esta técnica como la más acorde para la conversación y discusión de las situaciones de aula hipotéticas, ya que el diseño mismo de estas situaciones estuvo enfocado en generar controversia en los participantes, así como en situarlos en una situación en la que debieran tomar decisiones o posturas de acuerdo a lo que requería cada caso. Teniendo en cuenta que el número total de participantes fue diez, se establecieron dos grupos focales. Los encuentros en grupo focal se organizaron de la siguiente manera:

Participantes	
Grupo focal 1	Participante Biología Participante Pedagogía Infantil Participante Matemáticas Participante inglés Participante Lengua Castellana
Grupo focal 2	Participante Biología Participante Pedagogía Infantil Participante Matemáticas Participante inglés Participante Lengua Castellana

El diseño de este instrumento de recolección estuvo principalmente enfocado en indagar por el **campo de actitud y opinión** de las representaciones sociales, es por ello que en cada una de las situaciones de aula se pidió a los participantes hacer una evaluación sobre las ventajas o desventajas en relación a la educación inclusiva en el marco de dichas situaciones hipotéticas, además de preguntas problematizadoras como *¿usted qué haría en esa situación?* Las cuales permitieron que emergiera un discurso argumentativo por parte del docente en formación. Se quiso que, a partir de esta toma de posturas *inducidas o motivadas* por las preguntas, evidenciaran la proyección de la práctica docente de los participantes, y sobre todo sus acciones o actitudes frente al objeto de representación; dicho proceso argumentativo

permitió develar elementos centrales del contenido de la representación social sobre la educación inclusiva.

Tabla 5 Instrumento de investigación número 2- Situaciones de aula

 <p>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL</p>	
<p>INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN NUMERO 2 SITUACIONES DE AULA</p>	
Participantes:	Licenciaturas:
<p>Objetivo: Explorar el rango de actitudes, opiniones y comportamientos en relación a situaciones de inclusión-exclusión en el aula regular.</p>	
Duración:	Fecha y hora:
<p>SITUACIÓN DE AULA NUMERO 1</p> <p>Camila es una estudiante que acabó de cumplir 18 años, cursa grado séptimo de bachillerato, tiene una discapacidad intelectual moderada y una discapacidad psico social. Camila ha repetido todos sus años escolares, es decir, ha cursado dos veces cada uno de los grados, desde su primaria hasta sexto. Aunque ella ya está en grado séptimo, sus docentes le enseñan contenidos de grado tercero de primaria, debido a que su capacidad intelectual es la de una niña promedio de 6 años.</p> <p>Su discapacidad psicossocial consiste básicamente en dos factores: el primero es el trastorno de bipolaridad; debido a esto Camila ha entrado en periodos de depresión severa, lo que la ha llevado en varias ocasiones recurrir al <i>cutting</i> o a la autolesión, incluso dentro del salón de clase.</p> <p>El segundo consiste, en que Camila no distingue perfectamente la realidad de la ficción, por ejemplo: ella al ver una película puede asumir que lo vivido por algún personaje le pasó a ella en su vida real. Esto último ha sido muy complicado de manejar tanto para su familia como para los maestros, ya que ella puede llegar a malinterpretar cualquier situación, tal y como pasó cuando vio un reportaje en televisión sobre la violencia sexual e inmediatamente asumió que ella había sido abusada y eso mismo se lo contó a todos sus compañeros y maestros. En resumen, Camila es una estudiante que necesita acompañamiento psicológico todo el tiempo.</p> <p>Algunos maestros han optado por no darle más clases a Camila, prefieren enviarla a la oficina de orientación durante sus horas de clase y eximirla de todo tipo de evaluación, ya que no consideran justo que una estudiante con este tipo de discapacidades deba asumir todas las responsabilidades académicas al igual que un estudiante normal. Otros maestros, por el contrario, son bastante severos al momento de evaluarla: le bajan nota si no lleva tareas, la sancionan verbalmente cuando ella entra en alguna crisis emocional durante la clase, le hacen evaluaciones escritas sobre los temas vistos como a todos los demás estudiantes. Esto último ha ocasionado que Camila vaya perdiendo el 50% de las materias en el primer periodo escolar. Esta situación ha hecho que los maestros no puedan llegar a un acuerdo sobre como seguir tratando a esta estudiante.</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usted como docente de Camila ¿Cuál de las dos alternativas tomadas por los maestros elige y qué argumentos da para justificarla? 	

- Qué opina de la opción de llevar a Camila a un instituto especializado en donde puedan atender sus discapacidades en lugar de continuar en el colegio regular.
- Desde su asignatura ¿Qué adaptaciones curriculares cree que se le pueden hacer a Camila?

SITUACIÓN DE AULA NUMERO 2

En un curso de grado Noveno en el que hay 32 estudiantes, llegó a inicio de año una estudiante proveniente de la comunidad Indígena Embera Chami, desde el sur del Quindío. Su nombre es Cigüe, tiene 15 años de edad, es desplazada por la violencia, habla un español muy básico debido a que su lengua materna es el Chami y no está al nivel de conocimientos que sus nuevos compañeros. En su mismo salón hay también estudiantes provenientes de otras regiones de Colombia: como de la costa pacífica, los llanos orientales y el altiplano cundiboyacense.

La maestra de sociales se entusiasmó muchísimo al percatarse de la presencia de la nueva estudiante, ya que ella adora tener estudiantes provenientes de otras culturas, a los que además siempre les pide que hagan una exposición acerca de sus culturas, folclor, rituales, música y demás elementos característicos del lugar de donde vienen.

Por ejemplo, como lo hizo con Jeffrey Aldemar, un estudiante chocoano, a quien le pidió que expusiera sobre la salsa, la comida de mar y otras cuestiones culturales del pacífico. Desde esa exposición a Jeffrey lo llaman *El salsero* por que demostró en la exposición su talento al bailar con una compañera de clase.

En el caso de la nueva estudiante, la maestra de sociales la recibió con gran aprecio; como no podía recordar su nombre prefirió llamarla Cigüe-ñita, cosa que a la estudiante le pareció un poco graciosa. A la semana de haber llegado, la maestra le comentó a Cigüe que era admiradora del Yagé por sus propiedades medicinales y le sugirió a la estudiante hacer una exposición para la clase en la que compartiera los pasos para hacer un ritual de limpieza espiritual y les hablara a sus compañeros acerca de la importancia de vivir en armonía con la naturaleza.

Cigüe no sabía mucho sobre los rituales espirituales así que tuvo que preguntarles a sus familiares acerca de esto. El día de la exposición estaba muy nerviosa hasta un poco incomoda porque sus compañeros no parecían entenderle muy bien de lo que ella hablaba. Al terminar la clase, uno de sus compañeros le preguntó si ella era bruja o si hacía rezos como los chamanes y ante esto todos se empezaron a reír. Por su parte la maestra de sociales le puso a Cigüe-ñita una excelente nota y la felicitó por su exposición. Desde ese día Cigüe fue apodada *La chamana* por parte de algunos estudiantes del curso, incluso por Jeffrey al que llamaban *El salsero*.

Preguntas

- Como docente ¿apoya la metodología usada por la maestra de sociales? ¿qué ventajas o desventajas de en ella?
- Como Cigüe no habla muy bien el español ni está al nivel académico de sus compañeros, ¿cuál cree es el mejor escenario de formación para ella?
- En su caso ¿qué es lo primero que haría con esta estudiante, hablando en términos pedagógicos?

SITUACIÓN DE AULA NUMERO 3

Luis tiene 14 años de edad, es un estudiante con discapacidad visual que cursa grado séptimo en el colegio Distrital San Martín de Pila. A lo largo de los años Luis ha tenido avances significativos a nivel social dentro de este colegio, ya que ha hecho muy buenos amigos tanto en su curso como en cursos superiores. Además, gracias al tiempo que lleva en el colegio Luis ha aprendido a movilizarse con bastante autonomía por todas sus instalaciones, cosa que lo hace sentirse orgulloso de sí mismo. Su familia se siente muy agradecida con los docentes por todo el acompañamiento que a nivel social han hecho con Luis.

A nivel académico Luis no está presentando los mejores avances; se le han dificultado mucho las materias de mayor complejidad y no está alcanzando las metas mínimas que se requieren en cada asignatura. Ante esta situación, los docentes deciden hacer un comité de evaluación junto con el coordinador, para debatir acerca del proceso de formación que se le está dando al estudiante. Los docentes dicen que han hecho lo mejor que han podido con Luis, pero aun así **no han logrado que él aprenda lo que necesita aprender en ninguna de las materias**; el coordinador al escuchar esto sugiere que lo mejor para Luis es que sea trasladado a otra institución, en la que tengan más profesionales capacitados, herramientas didácticas, adaptaciones curriculares y tecnología para atender a su discapacidad.

El mayor riesgo que se correría con el posible traslado de Luis, sería que él presente un retroceso en su desarrollo social, es decir que se vuelva un estudiante inseguro al entrar en un ambiente completamente desconocido para él, que pierda a sus amigos que tanto han aportado en su proceso convivencial y en general, que pierda parte de su autonomía ganada gracias a su estancia en el colegio.

Preguntas:

- Usted como docente de la (asignatura X) ¿Por cuál decisión optaría: la de garantizarle una formación de calidad con respecto a los saberes de cada asignatura o la de privilegiar las relaciones y el desarrollo social del estudiante?
- ¿Usted como docente, cuál cree es el lugar más indicado para formar a un estudiante con discapacidad visual?
- ¿Cómo cree que se podría mejorar el proceso formativo de Luis?

3.5.3 La entrevista semiestructurada por computador en tiempo real

Al finalizar la etapa de grupos focales, se procedió nuevamente a citar a los participantes de manera individual para la aplicación de una entrevista semiestructurada. En la antesala de cada entrevista se les recordó a los participantes la motivación por la cual se estaba llevando a cabo la presente investigación; esto con el fin de recordarles que esta investigación no tenía un carácter evaluativo de sus respuestas o intervenciones, sino, por el contrario, un carácter descriptivo y analítico. Ahora, las autoras Bonilla & Cruz (1997) recomiendan empezar una entrevista con preguntas de tipo descriptivo, en la que se indague brevemente por experiencias previas que de ninguna manera se presten para controversias; luego de ello si es preciso indagar por opiniones, sentimientos y conocimientos con relación al objeto de estudio.


Este instrumento de investigación se ubicó en el en tercer y último lugar por una razón fundamental: gracias a los dos encuentros anteriores (debido a la aplicación de los instrumentos 1 y 2) se generó un lazo de confianza y cercanía entre la investigadora y los participantes; esto sin duda resultó fundamental a la hora de entablar la entrevista y poner en marcha la conversación alrededor de las preguntas planteadas. En el grupo focal, los participantes tuvieron la oportunidad de retractarse, contra argumentar al compañero y defender una postura, por esas razones en la entrevista, los participantes mostraban posiciones y respuestas más sólidas, en parte gracias al ejercicio argumentativo dado en el grupo focal.

En esta entrevista semiestructurada se indagó por los elementos de la representación social: *Información, opinión y creencia*, ya que desde la teoría de las Representaciones sociales se establece que este instrumento es indispensable para conocer los elementos centrales que se enmarcan en los discursos de los individuos, con relación a esto Cuevas (2016) afirma,

La entrevista es un instrumento que permite acceder al universo de pensamiento del sujeto y al contenido de la representación social. Para autores como Moscovici (1979) y Jodelet (2003), ésta es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos, que es donde se plasman las representaciones, razón por la cual la naturaleza discursiva de la entrevista le confieren una riqueza y profundidad únicas. (118)

Por tanto, la entrevista estuvo orientada a obtener a través del discurso de los participantes la información, el sentido, y los contenidos de las representaciones sociales sobre la educación inclusiva. La entrevista se estructuró de la siguiente manera:

Tabla 6 Instrumento de investigación número 3- Entrevista semiestructurada

 <p>UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL</p>		
INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN # 3 - ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES EN FORMACIÓN		
Nombre del participante:		Licenciatura:
Duración:		Fecha y hora:
La presente entrevista tiene como objetivo indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes en formación con relación a la Educación Inclusiva, su formación profesional y la proyección de su práctica pedagógica.		
Contenido de la RS	Información Definición y asociación concreta con la E.I	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para usted ¿Qué es la educación inclusiva? 2. ¿Qué poblaciones de inclusión conoce? 3. ¿Por qué medios a conocido acerca de la educación inclusiva?)
	Actitud	<ol style="list-style-type: none"> 4. Para usted ¿Los estudiantes de inclusión tienen las mismas posibilidades de desarrollo académico y social que los estudiantes regulares? 5. ¿Qué ventajas o desventajas ve con respecto a la educación inclusiva?

	Opinión enseñanza a población de inclusión	6. En su opinión ¿Con qué cualidades debe contar un docente que va a enseñar en un aula inclusiva? ¿Por qué eligió esas cualidades?
	Creencia Formación en inclusión Necesidad de la E. I	7. ¿Cree necesaria la formación en educación inclusiva para docentes de su licenciatura? ¿Por qué? 8. ¿Se siente preparado para enseñar en un aula inclusiva?

3.6 Sistematización de la información recolectada en cada instrumento

A continuación se expondrán las matrices de organización, agrupación y codificación diseñadas para dar inicio al proceso de análisis de la información recolectada a partir de los instrumentos 1 (Redes de asociación a partir de imágenes), 2 (situaciones de aula) y 3 (entrevista semiestructurada), así como el respectivo proceso de configuración de categorías provisionales, emergentes y definitivas a partir de las matrices de análisis.

En primer lugar se mostrará el proceso de análisis y configuración de categorías provisionales a partir del instrumento 1 “redes de asociación a partir de imágenes”. Este instrumento en particular se enfocó propiciar en los participantes sus asociaciones más inmediatas con relación a las poblaciones de inclusión que en él se mostraron; el resultado de estas asociaciones de mostrará a continuación a través de la matriz #1. Se detallarán cuáles fueron los conceptos con mayor frecuencia y aparición y a partir de ellos, se configuraron las primeras categorías emergentes.

3.6.1 Matriz 1 Redes de asociación a partir de imágenes: agrupación por frecuencia y sinonimia.

Fotografía 1					
Participante	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3	Concepto 4	Concepto 5
Part. Lic. Biolog. 1	Infancia	Raza	Maternidad		
Part. Lic. Biolog. 2	Afrocolombianidad	Poblaciones afros del pacifico	Infancia		
Part. Lic. Pedag. 1	Pobreza	Afrocolombianidad	Maternidad		
Part. Lic. Pedag. 2	Amor	Fuerza	Abandono	Pobreza	
Part. Lic. Mate. 1	Desigualdad	Etnia	Lucha	Fuerza	
Part. Lic. Mate. 2	Familia	Olvido	Cultura negra	Persona del Pacifico	
Part. Lic. Ingl. 1	Madre soltera	Falta de oportunidades	Chocó	Afrodecendencia	
Part. Lic. Ingl. 2	Pobreza	Carencia	Diversidad	Infancias	
Part. Lic. Castell. 1	Afrocolombianidad	Fuerza	Raza	Vulnerable	

Part. Lic. Castell. 2	Abandono	Etnia	Palenque	Madre cabeza de hogar	
------------------------------	----------	-------	----------	-----------------------	--

Categorías emergentes	Agrupación por temática-sinonimia – Foto 1	
Afrodecendencia	Afrocolombianidad, Raza Poblaciones afros del pacifico Afrocolombianidad, Etnia, Cultura negra, Chocó, Persona del Pacifico, Afrodecendencia, Afrocolombianidad, Raza, Etnia, Palenque	13
Desigualdad social	Pobreza, Desigualdad, Pobreza, Olvido, Falta de oportunidades, Carencia, Abandono, Pobreza, Abandono Vulnerable, Madre cabeza de hogar, Madre soltera	12
Familia	Infancia, Amor, Familia, Maternidad, Infancia, Maternidad Infancias.	7
Lucha-resistencia social	Fuerza, Lucha, Diversidad, Fuerza, Fuerza	5

Fotografía 2					
Participante	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3	Concepto 4	Concepto 5
Part. Lic. Biolog. 1	Diversidad	Sexualidad	Libertad		
Part. Lic. Biolog. 2	Genero	Roles de genero	Estereotipos de genero	Infancia	Influencia
Part. Lic. Pedag. 1	Sexualidad	Diversidad	Hormonas	Polémica	
Part. Lic. Pedag. 2	Orientación sexual	Genero	Sexualidad		
Part. Lic. Mate. 1	Diferencia	Igualdad	Libertad	Respeto	Amor
Part. Lic. Mate. 2	Homosexualidad	Infancia	Cariño	Amor	
Part. Lic. Ingl. 1	Igualdad	Género	Inocencia	LGBTIQ	Afecto
Part. Lic. Ingl. 2	Orientación sexual	Amor libre	Cariño	Diversidad	Homosexualidad
Part. Lic. Castell. 1	Genero	Exploración	Inocencia	risa	
Part. Lic. Castell. 2	Diferencia	Amor	Libertad		

Categorías emergentes	Agrupación por temática-sinonimia – Foto	
Reconocimiento de la configuración de distintos roles genero	Diversidad, Genero, Diferencia, Igualdad, Roles de género, Diversidad, Genero, Igualdad, Género, Estereotipos de genero Libertad, Polémica, Respeto, LGBTIQ, Diversidad, Influencia Género, Diferencia, Libertad, Libertad	20
Alusión a los Sentimientos humanos	Exploración, Infancia, Amor libre, Cariño, Inocencia, Cariño, Infancia, Amor, Amor, Afecto, Amor, Inocencia, Risa	13
Sexualidad	Sexualidad, Orientación sexual, Homosexualidad, Orientación sexual, Sexualidad, Sexualidad, Homosexualidad, Hormonas	8

Fotografía 3					
Participante	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3	Concepto 4	Concepto 5
Part. Lic. Biolog. 1	Limitación visual	Diferencia	Braille	Incluida	

	NEES	Ceguera	Visión corta	Braille	vulnerable
Part. Lic. Biolog. 2					
Part. Lic. Pedag. 1	Inclusión	NEES	Braille		
Part. Lic. Pedag. 2	Diferencia	Braille	Actitud	Resiliencia	
Part. Lic. Mate. 1	Inclusión	Adaptación	Oportunidad	Diferencia	
Part. Lic. Mate. 2	Discapacidad	NEES	Adaptación	Motivación	
Part. Lic. Ingl. 1	Braille	Esforzándose	Inclusión	Discapacidad visual - ceguera	Braille
Part. Lic. Ingl. 2	Inclusión	Diferencia	Reto	Dificultad visual	
Part. Lic. Castell. 1	Discapacidad visual	Estudio	Superación	Integración	
Part. Lic. Castell. 2	NEES	Discapacidad visual	Esfuerzo	Valentía	Apoyo

Categorías emergentes	Agrupación por temática-sinonimia – Foto 3	
Necesidades educativas especiales	NEES, Inclusión, Inclusión, Braille, Inclusión, NEES, NEES, Braille, Adaptación, NEES, Estudio, Braille, Braille, Adaptación, Inclusión, Incluida, Braille, Integración, Braille, Apoyo	20
Definición desde la discapacidad y la diferencia	Limitación visual, Diferencia, Discapacidad, Discapacidad visual, Diferencia, Ceguera, Diferencia, Discapacidad visual, Visión corta, Diferencia, Discapacidad visual –ceguera, Dificultad visual	12
Discurso desde la Superación	Esforzándose, Actitud, Oportunidad, Reto, Superación, Esfuerzo, Resiliencia, Motivación, Valentía, Vulnerable	10

Fotografía 4					
Participante	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3	Concepto 4	Concepto 5
Part. Lic. Biolog. 1	Diferencia	Raza	Infancia		
Part. Lic. Biolog. 2	Racial	Etnografía	Étnico		
Part. Lic. Pedag. 1	Infancia	Inocencia	Felicidad		
Part. Lic. Pedag. 2	Ingenuidad	Inocencia	Diferencia	Alegría	Amor
Part. Lic. Mate. 1	Cuidado	Respeto	Comprensión	Ternura	Amor
Part. Lic. Mate. 2	Síndrome de Down	Alegría	Cuidado	Negro	Diverso
Part. Lic. Ingl. 1	Adolescencia	Afrodecendencia	Down nivel 1 o 2	Compromiso con la labor	vulnerable
Part. Lic. Ingl. 2	Perseverancia	Tranquilidad	Felicidad	Síndrome Down	Oportunidad
Part. Lic. Castell. 1	Down	Ternura	Paz	Especial	
Part. Lic. Castell. 2	Niño Down	Infancia	Solidaridad	Atención	

Categorías emergentes	Agrupación por temática-sinonimia – Foto 4	
Mirada esencialista de la infancia con Síndrome de Down	Infancia, Ingenuidad, Adolescencia, Perseverancia, Inocencia, Inocencia, Alegría, Tranquilidad, Ternura, Infancia, Infancia, Felicidad, Felicidad, Paz, Alegría, Ternura, Especial, Amor, Amor, vulnerable, Respeto.	21

Discurso desde la necesidad de Cuidado-atención	Diferencia, Cuidado, Diferencia, Comprensión, Cuidado, Solidaridad, Compromiso con la labor, Atención, Oportunidad, Diverso	10
Afrodecendencia	Racial, Raza, Etnografía, Afrodecendencia, Étnico, Negro	6
Síndrome de Down	Síndrome de Down, Down, Niño Down, Down nivel 1 o 2, Síndrome Down	5

Fotografía 5					
Participante	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3	Concepto 4	Concepto 5
Part. Lic. Biolog. 1	Infancia	Cultura	Territorio	Pares	
Part. Lic. Biolog. 2	Guardia indígena	Resistencia	Fortaleza	Garantías	
Part. Lic. Pedag. 1	Falta de educación	Latinoamérica	Diversidad cultural		
Part. Lic. Pedag. 2	Responsabilidad	Lucha	Poder	Hermandad	Orgullo
Part. Lic. Mate. 1	Cultura	Derechos	Tradición	Respeto	Fuerza
Part. Lic. Mate. 2	Folclor	Indígena	Familia	Descendencia	Tradiciones
Part. Lic. Ingl. 1	Raíces	Trabajo	Falta de derechos	Étnico	
Part. Lic. Ingl. 2	Preservación de cultura	Folclor	Hermandad	Diversidad	
Part. Lic. Castell. 1	Indígena	Cultura	Tradición	Saberes	
Part. Lic. Castell. 2	Tradición	Tejidos	Saberes ancestrales		

Categorías emergentes	Agrupación por temática-sinonimia – Foto 5	
Preservación cultural de saberes y tradiciones	Infancia, Guardia indígena, Responsabilidad, Cultura, Folclor Raíces, Preservación de cultura, Indígena, Tradición, Cultura, Latinoamérica, Indígena, Folclor, Cultura, Tejidos, Diversidad cultural, Tradición, Familia, Tradición Saberes Ancestrales, Descendencia, Étnico, Diversidad, Saberes, Tradiciones	25
Relación con la resistencia y lucha por los derechos del pueblo indígena	Falta de educación, Lucha, Derechos, Trabajo, Territorio, Fortaleza, Poder, Falta de derechos, Hermandad, Pares, Garantías Hermandad, Respeto, Orgullo, Fuerza, Resistencia	16

Fotografía 6					
Participante	Concepto 1	Concepto 2	Concepto 3	Concepto 4	Concepto 5
Part. Lic. Biolog. 1	Diferencia	Cuidado			
Part. Lic. Biolog. 2	Discapacidad	Necesidad	Incapacidad	Comunidad	
Part. Lic. Pedag. 1	Inclusión	Discapacidad neuromotora	Steven Hawking	Obstáculos	
Part. Lic. Pedag. 2	Limitación	Desconocimiento	Cuidado		
Part. Lic. Mate. 1	Solidaridad	Diferencia	Solidaridad	Apoyo	
Part. Lic. Mate. 2	Cuidado	Discapacidad	Apoyo	Humanismo	

Part. Lic. Ingl. 1	Dis. Motora o física	retraso mental moderado	Discapacidades asociadas	Problemas genéticos	Necesidad educativa especial
Part. Lic. Ingl. 2	Diferencia	NEES	Dificultad de enseñanza	Carencia	
Part. Lic. Castell. 1	Discapacidad motora	Necesidad especial	Necesidad de cuidado	Limitación	
Part. Lic. Castell. 2	NEES	Inclusión	Apoyo psico social	Cuidado	

Categorías emergentes	Agrupación por temática-sinonimia – Foto 6	
Discurso desde la necesidad de Cuidado-atención NEES	Diferencia, Inclusión, Solidaridad, Cuidado, Diferencia, NEES, Cuidado, Necesidad, Desconocimiento, Diferencia, NEES Necesidad especial, Inclusión, Cuidado, Solidaridad, Apoyo, Dificultad de enseñanza, Necesidad de cuidado, Apoyo psico social, Comunidad, Obstáculos, Apoyo, Humanismo, Cuidado, Necesidad educativa especial	25
Definición desde la discapacidad y la diferencia	Discapacidad, Limitación, Dis. Motora o física, Discapacidad motora, Discapacidad neuromotora, Discapacidad, retraso mental moderado, Incapacidad, Steven Hawking, Discapacidades asociadas, Problemas genéticos, Carencia, Limitación	13

Fuente: Elaboración propia

3.7 Categorías emergentes – instrumento 1 “Redes de asociación a partir de imágenes”

A partir del proceso de agrupación por sinonimia de los conceptos dados a cada una de las seis imágenes, se configuraron las primeras categorías emergentes; aquí se realizó un primer acercamiento al núcleo de las representaciones sociales de los docentes en formación con relación a las poblaciones de inclusión; en este instrumento no se indagó directamente por las representaciones sobre la educación inclusiva, sino por los sentidos con los cuales son definidas o asociadas las poblaciones que se vinculan a este concepto. Uno de los grandes hallazgos de este primer instrumento tuvo que ver con la gran similitud y coincidencia entre los conceptos dados por cada uno de los participantes; esto sin duda motivó el interés de la investigadora por conocer el resultado de los demás instrumentos, con el ánimo de realizar un ejercicio de triangulación de la información y poder interpretar dichos resultados con el fin de develar las RS sobre la educación inclusiva.

Tabla 7 Categorías emergentes- instrumento 1

CATEGORÍAS EMERGENTES- INSTRUMENTO 1		
Fotografía 1	Fotografía 2	Fotografía 3
		
<ul style="list-style-type: none"> *Afrodescendencia *Desigualdad social *Lucha-resistencia social 	<ul style="list-style-type: none"> *Reconocimiento de la configuración de distintos roles genero *Relación con las emocionalidades y sentimientos * Sexualidad 	<ul style="list-style-type: none"> *Necesidades educativas especiales *Definición desde la discapacidad y la diferencia *Discurso desde la Superación
Fotografía 4	Fotografía 5	Fotografía 6
		
<ul style="list-style-type: none"> *Mirada esencialista de la infancia con Síndrome de Down *Discurso desde la necesidad de Cuidado-atención 	<ul style="list-style-type: none"> *Preservación cultural de saberes y tradiciones *Relación con la resistencia y lucha por los derechos del pueblo indígena 	<ul style="list-style-type: none"> *Discurso desde la necesidad de Cuidado-atención *Necesidades Educativas especiales *Definición desde la discapacidad y la diferencia

Fuente: Elaboración propia

3.7.1 La discapacidad asociada con la atención, el cuidado y la superación

Definitivamente esta categoría no constituye un verdadero hallazgo para quien conoce acerca de la historia misma de las poblaciones con discapacidad y su lucha por la igualdad de derechos; en el apartado de antecedentes del presente documento se mostró como las investigaciones adelantadas en diferentes espacios escolares que se preguntaron por las representaciones sociales sobre la inclusión, arrojaron que la gran mayoría de docentes participantes relacionaban la educación inclusiva directamente con estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad y a su vez asociaban la inclusión de estos estudiantes con conceptos como: necesidad, atención , condición limitante y anormalidad. El análisis de este primer instrumento permitió evidenciar que efectivamente ese patrón de representaciones

se vincula también a los docentes en formación; como puede verse en las imágenes 3, 4 y 6 la mayor cantidad de conceptos de asociación dados por los participantes están enfocados en señalar a las diferentes discapacidades como condiciones limitantes, que le implican a la persona la necesidad de ser atendido y asistido por un tercero. En las tres imágenes los conceptos de mayor jerarquía y frecuencia que se relacionan entre si son: **NEES, limitación, discapacidad, diferencia, superación**, valentía, **cuidado, solidaridad y obstáculos**.

Esto, siguiendo a Abric (2001) podría interpretarse como la categoría de mayor centralidad de las representaciones sociales, en este caso sobre una de las poblaciones de inclusión como lo son las personas con distintas discapacidades. Al analizar estos conceptos se puede conjeturar que los docentes en formación ven a las poblaciones con discapacidad como un futuro reto y como un indicador de que tendrán mayor responsabilidad a enseñarles a estos estudiantes debido a lo que implica la diferencia y la limitación en un contexto escolar.

3.7.2 Comunidades afro descendientes e indígenas vistas como poblaciones de resistencia y lucha.

Las imágenes 1 y 5 particularmente muestran a personas pertenecientes a comunidades étnicas (afro descendientes e indígenas) en distintos contextos de interacción. Al hacer la agrupación por sinonimia y el análisis de frecuencia de los conceptos dados por los participantes, se evidencia que en ambas imágenes emerge una categoría similar a partir de conceptos como: fuerza, lucha, resistencia, diversidad, tradición, territorio y cultura. Esta categoría fue designada como reconocimiento de la lucha y la resistencia de estas poblaciones por parte de los docentes en formación. Estas asociaciones dan a notar una formación política y social en los docentes de la facultad de educación; una mirada crítica sobre las condiciones sociales e históricas de desigualdad, exclusión y abandono que por siglos ha marcado a estas poblaciones.

3.8 Etapas y fases del análisis de la información: grupo focal y entrevista semiestructurada

Se realizaron las transcripciones de todas las entrevistas y de los grupos focales teniendo en cuenta la importancia de no omitir ningún fragmento en la transcripción, ya que como lo afirma Cuevas (2016), “las representaciones sociales se proyectan a lo largo de la

entrevista, en las pequeñas frases que parecen no tener sentido; el entrevistador durante la entrevista enuncia pistas y huellas que pueden ser un factor fundamental en la interpretación” (124). A partir de este primer ejercicio se procedió a iniciar el proceso de interpretación y análisis de la información, para ello se tomó como modelo el esquema presentado por Cuevas (2016) a partir de la propuesta de Taylor y Bodgan (1987) el cual consta de 5 fases o etapas, a saber:

Propuesta a partir de Develamiento: “el investigador se familiariza con los datos (...) identifica temas recurrentes en el discurso” (126). En esta etapa se realizaron varias lecturas generales a las transcripciones de las entrevistas con el fin de señalar definiciones comunes o lugares comunes en el discurso, uso de palabras frecuentes en cada una de las respuestas de los participantes y por supuesto posturas comunes o dispares de los participantes.

3.8.1 Hallazgo de emociones, lugares comunes o palabras frecuentes

En esta segunda etapa de lectura de las entrevistas se hizo uso de colores y signos para ir demarcando en la transcripción aquellas respuestas que se comenzaron a visualizar como reiterativas, enfáticas, consistentes y sobre todo compartidas por la mayoría de los participantes, las cuales luego se organizaron de acuerdo al elemento de la representación social por el cual se indagaba cada pregunta, se organizó de la siguiente manera:

3.8.2 Matriz 2 Entrevista semiestructurada y Grupo Focal: ejemplos de la selección de fragmentos relevantes.

Tabla 8 Matriz 2 Ejemplos de la selección de fragmentos relevantes de Entrevista y Grupo Focal.

Entrevista semiestructurada Hallazgo de emociones, lugares comunes o palabras frecuentes			
Elemento de la RS - información: para usted ¿Qué es la educación inclusiva?			
<p>Part. Lic. Biolog. 1 Para mi E.I es una educación planeada para que todos puedan aprender sin importar las condiciones de cada persona. Condiciones físicas, ambientales, de cada persona, del sistema.</p>	<p>Part. Lic. Mate. 1 Es la educación que busca atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y en especial aquellos que tienen necesidades especiales, como discapacidades. También busca la participación de ciertas culturas para generar aprendizajes, involucra cambios de currículo, y estrategias de enseñanza.</p>	<p>Part. Lic. Ingl. 1 Es el espacio donde todos cabemos siempre y cuando se reconozcan nuestras diferencias y no nos obliguen adaptamos a otros modos o a otras maneras. Pienso que todos debemos caber, tanto profes, estudiantes y demás miembros.</p>	<p>Part. Lic. Ingl. 2. Andrés Un espacio en el que todas las personas puedan recibir la educación que necesitan sin discriminación alguna. Es una educación que no discrimina por ninguna condición, que nadie sufra discriminación</p>
<p>Part. Lic. Castell.1 Desarrollar unas temáticas con diferentes grupos de estudiantes atendiendo a sus diferentes capacidades y habilidades en un ambiente propicio para ellos. También tiene que ver con el respeto que se tiene sobre el otro, sin importar sus condiciones de salud, o culturales. Que aunque todos seamos distintos se rompan esas fronteras</p>	<p>Part. Lic. Pedag.1 Pues yo se acerca de estos términos gracias a la materia de NEES, que es donde, al menos en mi carrera, se pronuncia más sobre este tema. Creo que la Educación inclusiva es como una especie de apertura, si de pensar, pero también de actuar. La E.I es aquella que se abre, se reforma también, y te ayuda a entender de una manera más abierta para todo tipo de estudiantes Es entender que la otra persona</p>	<p>Part. Lic. Pedag. 2 Pienso que una E.I se piensa al otro como en igualdad de oportunidades, se piensa no solo iguala mí, sino como un diferente que tiene derecho de aprender. Creo que nace una propuesta de una pedagogía que intenta no separar las infancias, es decir no separa indígenas de discapacitados o de niños regulares. Creo que nace en el aula, pero luego se transfiere en otras esferas como en la sociedad, en</p>	<p>Part. Lic. Mate. 2 Fabián Es un espacio donde todos nos miramos por igual, en donde nadie discrimina de acuerdo a su raza, sexo, religión o condición de discapacidad, pero si es necesario reconocer el tipo de población con la que se está. Como profe creo que la inclusión ayuda a conocer y potenciar las habilidades que puedan tener los estudiantes.</p>

Entrevista semiestructurada Hallazgo de emociones, lugares comunes o palabras frecuentes			
Elemento de la RS – Actitud: ¿Qué ventajas o desventajas ve con respecto a la educación inclusiva?			
<p>Part. Lic. Biolog. 1</p> <p>El hecho de que sea inclusiva ya es una ventaja, el hecho de que llegue a todo tipo de poblaciones ya es una ventaja. Llegue a todo tipo de poblaciones y nos permite a todos aprender a convivir con la diferencia, todos somos diferentes intelectual y físicamente y eso es lo que nos enseña la enseñanza la E.I</p> <p>Nos da muchas experiencias en tomo a la metodología de la clase. Por ejemplo, si aprendes a darle clase a un niño con autismo, sabrás como darle clase a cualquier niño. Y en eso falla el sistema educativo, meten a 40 niños en un salón de clase, yo creo que la educación debería ser personalizada</p> <p>Desventajas el currículo, la infraestructura, eso debería cambiarse y volverse oportunidad</p>	<p>Part. Lic. Pedag. 1</p> <p>En desventajas, veo mucho el desarrollo afectivo del niño de inclusión. Si no tienen el apoyo adecuado del docente titular como de la orientadora pues puede verse afectado, así como el proceso que se puede dar dentro del aula regular, puede ser reconocido o valorado como alguien capaz de hacer las cosas o no.</p> <p>Veo ventaja en la posibilidad de aprendizajes significativos, ya que a estos estudiantes no es tanto la teoría, sino más bien la práctica o los contenidos como más concretos.</p> <p>Veo desventaja en que todavía estamos muy atrasados en educación inclusiva, entonces entre esos atrasos puede darse un sistema educativo diferenciado, por ejemplo, si tengo a un alumno que no está al mismo nivel de los demás, pues lo pongo a colorear por ejemplo mientras los otros aprenden.</p>	<p>Part. Lic. Ingl. 1</p> <p>En ventajas siento que hemos venido creando nuevas prácticas pedagógicas que hacen que no tengamos miedo a lo diferente, tiempo atrás era blanco o era negro, pero ahora tenemos espacios de discusión de comprensión, entonces yo siento que la inclusión tiene como ventaja que se le da un espacio a los diferentes, es decir los étnicos los discapacitados, entonces los docentes estamos más abiertos a nuevas experiencias, a poder entrar a dialogar y a comprender nuevas dinámicas, esa es una de las ventajas que yo encuentro en cuanto a EI.</p> <p>Yo digo que la inclusión depende 50% de la actitud 50% de lo que el puede hacer, es una cuestión de actitud también.</p>	<p>Part. Lic. Mate. 1</p> <p>Me parece que el marco legal suena hermoso, pero el problema de ello es lo tangible, y es donde se materializa. Creo que el problema está en formación de los maestros, ellos tienen el material teórico, pero les faltan las herramientas prácticas para poner tener mejor criterio a la hora de enseñarle a un niño con discapacidad o de inclusión</p> <p>Como ventaja veo el dialogo entre la diferencia, los maestros y la población en general. Ese dialogo sirve para cambiar el pensamiento</p> <p>La mayor desventaja es la falta de recursos que ofrece la política, porque las aulas no tienen la suficiente adaptación en las aulas de clase por ejemplo para estudiantes ciegos o sordos, y el profesor tampoco puede hacer magia, porque parece el lema de “eso es lo que hay mire a ver que hace”</p>

Part. Lic. Castell.1	Part. Lic. Ingl 2.	Part. Lic. Mate. 2	Part. Lic. Biolog. 2
<p>Yo como ventajas veo que se le puede dar acceso a personas con diferentes condiciones a la educación y además le permite desarrollarse en un entorno que de pronto le pueda contribuir a su desarrollo emocional y cognitivo y que además los otros lo puedan ver como un igual y no lo vayan a discriminar.</p> <p>(...)</p> <p>Nos toca como maestros enseñar que el otro también siente</p> <p>En las desventajas veo que los ambientes no son los adecuados para ese tipo de poblaciones, un niño con NEES necesita mayor acompañamiento, evaluación diferente, más herramientas didácticas, y mejorar en si las condiciones para que él pueda realmente desarrollarse cognitivamente.</p> <p>Pienso por ejemplo en los niños con baja visión que necesitan un tipo de instrumentos diferentes para no generarle un mayor esfuerzo visual, pienso en niños con sillas de ruedas... ellos necesitan todo adaptado.</p>	<p>Bueno como ventajas yo creo que la principal es la de borrar un poco esos imaginarios que las personas tenemos de las personas con discapacidad, creemos que son incapaces de hacer absolutamente nada, ni siquiera de ver por si mismas y eso no es cierto.</p> <p>Ventajas poder resaltar todas las capacidades que todos tenemos</p> <p>(...)</p> <p>Otra ventaja es que se abran espacios académicos más flexibles, es decir que los docentes tengamos en cuenta no solo el rendimiento académico en nuestra materia, sino ver cuáles son las potencialidades del estudiante en otras materias.</p>	<p>Una desventaja que yo tengo muy grabada, es que la inclusión se volvió meter en un curso de 40 a 3 niños con discapacidad y ya está. Y resulta que no, que la inclusión va más allá de esos tres niños porque los otros 40 también requieren cuidado de parte del docente, yo veo de desventaja que toda la responsabilidad recae en los hombros del docente: él es el que tiene que flexibilizar, él es el que tiene que cumplir con todas las metas del currículo, él es el que tiene que solucionar el problema a pepito que es malo en matemáticas, tiene que solucionar el problema a perencejito que viene golpeado de su casa, él es el que tiene que solucionar el problema de las niñas que le hacen bullying al niño... él es el que tiene que resolver una cantidad de situaciones dentro del aula... muchas dinámicas diarias que no se tienen en cuenta en esos lineamientos para atender la inclusión .</p>	<p>Veo la falta de recursos de los colegios públicos, que no cuentan con las herramientas para dar educación de calidad. Por ejemplo, un estudiante con poca visión no hay las herramientas de braille y demás. También veo la familia, cuando hay estudiantes con necesidades especiales se necesita más del apoyo de la familia y eso es algo que casi no se ve. Las familias están muy ausentes</p>

Entrevista semiestructurada Hallazgo de emociones, lugares comunes o palabras frecuentes			
Elemento de la RS – Opinión: En su opinión ¿Con qué cualidades debe contar un docente que va a enseñar en un aula inclusiva?			
<p>Part. Lic. Biolog. 1</p> <p>Aprender a observar y a escuchar a sus estudiantes, él debe ver las reacciones de sus estudiantes, si están o no aprendiendo, si les interesa o no su clase.</p> <p>Debe entender muy bien el sistema educativo y así se adapta a los obstáculos que tiene ese sistema educativo</p> <p>Debe conocer muy bien el currículo del tema que va a dar</p> <p>Debe conocer muy bien las poblaciones con necesidades especiales, las diferentes condiciones de acuerdo al ambiente, a la población, debe entender muy bien acerca de las diferencias entre las personas.</p> <p>Observar y escuchar es importante porque de nada nos sirve planear una educación inclusiva si no es efectiva, si el estudiante no aprende, no se siente cómodo con la clase. Escuchar</p>	<p>Part. Lic. Pedag. 1</p> <p>Siento que es necesario saber lengua de señas, creo que es como un requerimiento, porque obviamente no todos los colegios, ni los privados ni los públicos cuentan con intérpretes, aunque hay colegios en los que hay intérpretes, pero ellos lo que hacen es separar a los niños sordos aparte para darles las clases y ahí se genera una diferencia entre unos y otros alumnos, entonces por eso creo que es mejor que el docente maneje la lengua de señas. Y también que sepa braille para atender a los niños con discapacidad visual.</p>	<p>Part. Lic. Ingl. 1</p> <p>Siento que todo lo hace la actitud, los profes creo que también se esperan a que les den y les den, cuando digo les den me refiero a la capacitación para saber atender a los niños de inclusión, muchos se quejan de “A mí nadie me dijo como enseñarle a un niño con discapacidad” o “yo no sé cómo es” Entonces tenemos el profesor que se pregunta ¿cómo lo hago? Pero no hace nada y el profesor que se pregunta ¿cómo lo hago? E investiga, busca, trata de aprender estrategias que les sirvan a todos.</p> <p>Para mis las cualidades son esas: actitud, búsqueda, el que se anima a aprender, el que encuentra el reto como algo positivo, como algo que lo pueda mejorar a él como persona en su práctica docente y que pueda beneficiar a todos los estudiantes.</p>	<p>Part. Lic. Mate. 1</p> <p>Las capacidades que yo considero deben tener un docente inclusivo ... yo creo que la primera es la atención, hay que estar muy atento, alerta todo el tiempo de lo que está sucediendo en el aula a nivel comportamental y social, ubicar a esas personas dentro del grupo.</p> <p>Tener tacto, regular su trato con los niños de inclusión, porque en su mayoría el rechazo a estas personas viene de parte de los mismos docentes.</p>

Fuente: Realización propia a partir de Cuevas (2016)

3.8.3 Construcción de categorías de análisis provisionales

Una vez seleccionados y reunidos los fragmentos de la entrevista y del grupo focal que, se consideraron cuales se reunían bajo la misma temática (recurrente y se agruparon a partir de los ejes de análisis planteados en los instrumentos de la investigación), se procedió a elaborar las primeras categorías de análisis, que permitieran ir esbozando contenido de las representaciones sociales sobre la educación inclusiva; para ello se tomó como modelo la matriz presentada por Cuevas (2016).

Como pudo observarse en el apartado de diseño de los instrumentos, cada una de las preguntas dirigidas a los participantes estuvieron intencionalmente diseñadas para indagar por los elementos constitutivos de las representaciones sociales propuestas por Moscovici (1979) a saber: **información, opinión, creencia y actitud**; las respuestas de los participantes se analizaron a la luz de estos elementos y, a partir de allí, se seleccionaron los fragmentos (frases, palabras, temas o cualquier vocabulario) que se consideraron como los más relevantes y frecuentes. Luego de ello, se procedió a generar comentarios de análisis e interpretación, con los cuales se fueron registrando aquellos indicios que la investigadora iba encontrando y que se relacionaban con los elementos centrales de las representaciones sociales sobre la educación inclusiva.

Tabla 9 Matriz 3: Ejemplos de la Consolidación categorías provisionales - Entrevista y Grupo Focal

CONSOLIDACIÓN DE CATEGORÍAS PROVISIONALES – ENTREVISTA – GRUPO FOCAL				
Elemento de la R.S	Fuentes	Comentarios del investigador	Categorías emergentes o provisionales	Relación teórica
Información 	Fragmentos de la entrevista por temas comunes asociados a las categorías.	Es reiterativa la respuesta que define a la educación inclusiva como un espacio en el que todos los estudiantes “pueden desarrollarse y aprender sin importar las condiciones particularidades que posean”. Se hace evidente que esta primera asociación viene alimentada de una fuerte tradición escolar y social en la que las poblaciones con discapacidad han sido pioneras en la lucha por el derecho a la educación y a la inclusión social.	UNA EDUCACIÓN PARA ATENDER NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDADES	<i>Material bibliográfico con el que se da solidez a la investigación</i>
	Part. Lic. Biolog. 1 “es una educación planeada para que todos puedan aprender sin importar las condiciones de cada persona” “Yo las relaciono con LGBTI, sordos, ciegos”	Resulta interesante que al preguntar a los docentes en formación sobre qué definen por educación inclusiva la gran mayoría la asocia con un espacio en el que prima el derecho de igualdad y equidad, responde que la educación inclusiva es una educación que no distingue raza, sexo, cultura, condición social o discapacidad; que es una educación que reconoce la diferencias de sus estudiantes y busca la manera de adaptarse a las necesidades de cada uno ; ahora lo que llama la atención es que cuando se les indagó sobre las poblaciones de		Citas
	Part. Lic. Biolog. 2 “tiene que ver con el respeto que se tiene sobre el otro, sin importar sus condiciones de salud, o culturales”			
	Part. Lic. Pedag. 1 “Es una educación más abierta para todo tipo de estudiantes. Es entender que la otra persona no es diferente, sino que tiene una particularidad” “Están los grupos étnicos, personas en condición de discapacidad, niños desplazados por la violencia, creo que esos son todos.”			

Actitud	<p>Part. Lic. Biolog.1</p> <p>“El hecho de que llegue a todo tipo de poblaciones ya es una ventaja... Nos da muchas experiencias en tomo a la metodología de la clase. Por ejemplo, si aprendes a darle clase a un niño con autismo, sabrás como darle clase a cualquier niño”</p>	<p>Se ve a la educación inclusiva como una novedad no como una constante en el aula de clase... se da una apertura o preparación para saber atender a ese “diferente” pero si no se da el escenario educativo en el que se “requiera atender a un diferente” dicha apertura queda estática, sin necesidad de utilización o materialización; se es inclusivo en la medida en la que se le da un espacio a ese que es diferente.</p>	<p>LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO UNA “APERTURA MENTAL” PARA LOS DOCENTES Y LOS ESTUDIANTES.</p> <p>FLEXIBILIZACIÓN: ¿IR DE MÁS A MENOS?</p> <p> </p>
	<p>Part. Lic. Mate. 1</p> <p>“Veo ventaja en la posibilidad de aprendizajes significativos, ya que a estos estudiantes no es tanto la teoría, sino más bien la practica o los contenidos como más concretos”</p> <p>“Veo desventaja en que todavía estamos muy atrasados en educación inclusiva, entonces entre esos atrasos puede darse un sistema educativo diferenciado, por ejemplo, si tengo a un alumno que no está al mismo nivel de los demás, pues lo pongo a colorear por ejemplo mientras los otros aprenden”</p>	<p>La educación inclusiva es vista como un espacio en el que se pueden borrar imaginarios acerca de las poblaciones con discapacidad y de sus capacidades.</p> <p>Aquí se denota cierto sesgo a la hora de definir el proceso pedagógico con un estudiantes con discapacidad <i>“ya que a estos estudiantes no es tanto la teoría, sino más bien la practica o los contenidos como más concretos”</i> Se evidencian dos cosas, la primera que sigue habiendo una primacia por la teoría, vista como lo más importante o significativo que puede aprender un estudiante y la segunda el docente en formación tiene el imaginario de que el estudiante con discapacidad posiblemente no tiene la capacidad para entender, comprender y aprender</p>	
	<p>Part. Lic. Ingl. 2</p> <p>“Bueno como ventajas yo creo que la principal es la de borrar un poco esos imaginarios que las personas tenemos de las personas con discapacidad creemos que son incapaces de hacer absolutamente nada, ni siquiera de ver por si mismas y eso no es cierto”</p>		

Creencia	<p>Part. Lic. Pedag. 1</p> <p>Me parece que el marco legal suena hermoso, pero el problema de ello es lo tangible, y es donde se materializa. Creo que el problema está en formación de los maestros, ellos tienen el material teórico, pero les faltan las herramientas prácticas para poner tener mejor criterio a la hora de enseñarle a un niño con discapacidad o de inclusión</p>	<p>Falencias en la formación del docente... poca o nula experiencia pedagógica con poblaciones de inclusión</p> <p>A su vez una marcada imagen del docente agotado por la institucionalidad, se percibe que las exigencias al docente que atiende un aula de inclusión son mayores y que este no cuenta con el apoyo de ningún miembro de la comunidad educativa. Se comenta que el problema radica en las políticas de inclusión las cuales exigen demasiado del maestro y desconocen las vicisitudes del día a día en un aula de clase "regular". Hay conciencia de que La educación inclusiva en gran parte depende de la labor adelantada por el docente</p>	<p>INCERTIDUMBRE ACERCA DEL APOYO INSTITUCIONAL Y SOCIAL PARA ATENDER A LA INCLUSIÓN</p> <p>EL DOCENTE COMO EL RESPONSABLE DE LA INCLUSIÓN</p>	
	<p>Part. Lic. Ingles. 1</p> <p>Toda la responsabilidad recae en los hombros del docente: él es el que tiene que flexibilizar, él es el que tiene que cumplir con todas las metas del currículo, él es el que tiene que solucionar el problema a pepito que es malo en matemáticas, tiene que solucionar el problema a perencejito que viene golpeado de su casa, él es el que tiene que solucionar el problema de las niñas que le hacen bullying al niño... él es el que tiene que resolver una cantidad de situaciones dentro del aula</p>	<p>Dentro de esta soledad con la que se enfrenta el docente en su día a día, se menciona la falta de infraestructura necesaria y adecuada para atender a poblaciones de inclusión</p>		
	<p>Lic. Ingles. 2</p> <p>falta de recursos que ofrece la política, porque las aulas no tienen la suficiente adaptación en las aulas de clase por ejemplo para estudiantes</p>	<p>"Lic. Inglés 1 Toda la responsabilidad recae en los hombros del docente: él es el que tiene que flexibilizar, él es el que tiene</p>		

Fuente: Realización propia a partir de Cuevas (2016)

Las matrices presentadas en la **tabla 3** sirvieron para la consolidación de las primeras categorías de análisis o provisionales; aquí no se hará la descripción de todas las categorías que emergieron a partir de las matrices, sino se dará paso al apartado de **categorías definitivas**, en el cual se explicarán cuáles fueron las categorías que, a partir de un ejercicio de lectura interpretativa y reflexiva se dejaron como las más representativas y pertinentes a la luz de los datos obtenidos.

3.9 Consolidación de categorías definitivas- entrevista semiestructurada y grupo focal

En esta etapa se realizó la relectura de todos los fragmentos agrupados por categorías provisionales y se replantearon algunas de las categorías que se consideraron inicialmente. Aquí se tuvo especial cuidado con el ejercicio de observación: **se detectaron patrones de respuesta similares, coincidencias en el campo discursivo, similitudes en las posiciones críticas de los participantes y en general todas aquellas expresiones que se vincularan o reunieran a una de las categorías provisionales**. Esta etapa del análisis constituyó lo que se denominaría en el estudio de las representaciones sociales: la **etapa de consolidación de los contenidos de la representación social**. A continuación se describirán las categorías definitivas a partir del análisis de las matrices de consolidación expuestas en el apartado anterior. En esta parte se vincularon las respuestas dadas por los participantes en ambos momentos: el momento del grupo focal y el momento de la entrevista semiestructurada. Además en este punto, se hizo la revisión de la teoría consultada sobre educación inclusiva, exclusión educativa y formación docente, con el fin de dar aún más soporte y guía a las categorías que se consideraron definitivas. Aquí se tomó como orientación la matriz para la conformación de categorías de análisis definitivas propuesta por Cuevas (2016), afirma la autora “se recomienda comenzar por la categoría que se considere más representativa, la más amplia, la que tiene conexiones importantes con otras categorías” (32).

3.9.1 La educación inclusiva entendida como un espacio para atender las necesidades de aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

En esta categoría definitiva se reunieron varios aspectos importantes que si bien podrían conformar categorías independientes a partir de la información obtenida en los instrumentos, la investigadora prefirió vincular y reunir en una sola categoría debido a que se complementaban y daban forma a una categoría mucho más completa y general. Para iniciar, se resalta el hecho de que aunque en el primer instrumento de recolección de la información (redes de asociación a partir de imágenes) se mostraron imágenes de personas pertenecientes a diferentes poblaciones de inclusión como personas de población LGBT, personas de comunidades afrodescendientes, comunidades étnicas y personas con diferentes discapacidades y que en el segundo instrumento (grupo focal) se entablaron situaciones de aula que vinculaban a estudiantes de diferentes poblaciones de inclusión, al momento de analizar el tercer instrumento (entrevista semiestructurada) se evidencia que al preguntarle al docente en formación sobre cuáles poblaciones de inclusión distinguía o con cuáles poblaciones relacionaba la educación inclusiva, la gran mayoría de participantes manifestó que relacionada la educación inclusiva sobre todo con estudiantes que presentaran distintas “condiciones” de discapacidad o limitaciones. Desde luego también se hicieron asociaciones con poblaciones étnicas y afrodescendientes, con condiciones económicas precarias y poblaciones LGBT, pero el énfasis estuvo en nombrar de asociar poblaciones con discapacidad. A continuación se expondrán algunos fragmentos relevantes a las preguntas 1 y 2:

Para usted ¿qué es la educación inclusiva? / ¿Qué poblaciones de inclusión conoce?

- “*Yo las relaciono con **LGBT, sordos, ciegos**”.* Part. Lic. Biol. 1
- “*Las que tienen **necesidades especiales sean cognitivas o físicas** y también comunidades que no están muy cercanas al idioma castellano o español, **poblaciones que no saben la lengua**... entonces es muy difícil hacer esa inclusión de ellas en el aula, dentro del aula”.* Part. Lic. Mate. 2
- “*El grupo que corresponde a estudiantes **con discapacidades o discapacitados**... con discapacidades cognitivas, físicas, sensoriales... ehh también **grupos étnicos, LGBT**... y ya esos”.* Part. Lic. Ingl. 1

- ***“Están los de discapacidad, aunque sé que no se les debe decir así... eso lo aprendí en la clase de NEES, y allí aprendí que a ellos se les debe decir de otra forma para incluirlos (...) Conozco discapacitados o condiciones difíciles, de otra etnia, relacionados con lo racial y... Personas también de escasos recursos”***. Part. Lic. Castell. 2
- ***“Es una educación más abierta para todo tipo de estudiantes. Es entender que la otra persona no es diferente, sino que tiene una particularidad”*** Part. Lic. Biol. 2

Lo que llama realmente la atención en el análisis, es que a la hora de sistematizar las respuestas de los docentes a preguntas como **¿Qué ventajas o desventajas ve con respecto a la educación inclusiva? O ¿Con qué cualidades debe contar un docente que va a enseñar en un aula inclusiva?** Se evidenció que los participantes en sus respuestas no tuvieron en cuenta a otras poblaciones diferentes a las de estudiantes con discapacidades, es decir, al referirse, por ejemplo, a las ventajas o desventajas de la educación inclusiva fueron reiterativas expresiones que la vinculaban únicamente con poblaciones en condición de discapacidad, dejando entrever con ello, que las representaciones sobre la E.I están sobretodo construidas a partir de los imaginarios que se tienen sobre las poblaciones con discapacidades. A continuación se señalarán algunos fragmentos de las entrevistas y del grupo focal:

A la pregunta **¿Qué ventajas o desventajas ve con respecto a la educación inclusiva?**

- ***“Creo que el problema de la educación inclusiva está en formación de los maestros, ellos tienen el material teórico, pero les faltan las herramientas prácticas para poner tener mejor criterio a la hora de enseñarle a un niño con discapacidad o de inclusión.*** Part Lic. Mate. 1
- ***“Como desventaja de la EI, veo que los ambientes no son los adecuados para ese tipo de poblaciones, un niño con NEES necesita mayor acompañamiento, evaluación diferente, más herramientas didácticas”***. Part. Lic. Castell. 1
- ***“Bueno como ventajas yo creo que la principal es la de borrar un poco esos imaginarios que las personas tenemos de las personas con discapacidad, creemos que son incapaces de hacer absolutamente nada, ni siquiera de ver por sí mismas y eso no es cierto”***. Part. Lic. Ingl. 2
- ***“Una desventaja que yo tengo muy grabada, es que la inclusión se volvió meter en un curso de 40 a 3 niños con discapacidad y ya está”*** Part. Lic. Mate. 2

A la pregunta ¿Con qué cualidades debe contar un docente que va a enseñar en un aula inclusiva?

- *“Siento que es necesario **saber lengua de señas**, creo que es como un requerimiento, porque obviamente no todos los colegios, ni los privados ni los públicos cuentan con intérpretes (...)”* Part. Lic. Pedag. 1
- *Siento que todo lo hace la actitud, los profes **creo que también se esperan a que les den y les den**, cuando digo les den, me refiero a la capacitación para saber atender a los niños de inclusión, muchos se quejan de “A mí nadie me dijo como enseñarle a un niño con discapacidad” o “yo no sé cómo es”*
Entonces tenemos el profesor que se pregunta ¿cómo lo hago? Pero no hace nada y el profesor que se pregunta ¿cómo lo hago? E investiga, busca, trata de aprender estrategias que les sirvan a todos. Part. Lic. Ingl. 1
- ***Tener tacto, regular su trato con los niños de inclusión**, porque en su mayoría el rechazo a estas personas viene de parte de los mismos docentes.* Part. Lic. Mate. 1
- *Yo creo que debe ser muy **paciente y perseverante** (...) digamos uno como docente en clases cotidianas se siente frustrado porque las clases no salieron como uno esperaba... supongo que en una clase **con niños con discapacidad o esta nueva población pues es más difícil y de pronto nunca se llega a los resultados, entonces uno de pronto se frustra o se desespera....*** Part. Lic. Castell. 1

A partir del análisis de estas intervenciones, se llegó a un primer contenido de la representación social sobre la educación Inclusiva, el cual se refiere a que no es suficiente con que los docentes en formación sepan reconocer o distinguir a las diferentes poblaciones de inclusión que llegan a la escuela, o que sepan nombrar “correctamente” a dichas poblaciones (como en el caso de estudiantes con discapacidad), si de fondo su propia experiencia y formación **no les permiten imaginar y proyectar un aula inclusiva en la que aparezcan todas las poblaciones que en ella convergen y sobre todo, no cuenten con el criterio y las experticia mínimas para dar solución y atención (al menos en lo hipotético)** a casos cotidianos y a dificultades que se puedan dar en un aula inclusiva real.

En relación a lo anterior, se evidencia aquí un gran desfase entre, por un lado, lo que se dice del concepto y por otro, lo que se asocia concretamente con él. Esto puede entenderse si se analizan las respuestas de la preguntas 1 y 2, el ejemplo puede entenderse con respecto a la pregunta ¿Para usted qué es la educación inclusiva? Allí las respuestas de los

participantes estuvieron en sintonía con definir a la E.I como una educación que permite al docente enseñar a **todo tipo de poblaciones sin discriminación alguna**; ahí los participantes nombraron aquellas poblaciones de inclusión que se distinguen por su etnia, comunidad cultural, condición social, condición económica y condiciones físicas o cognitivas, en general nombraron a varias poblaciones de inclusión. Ahora bien, las respuestas dadas a las preguntas siguientes muestran claramente que los docentes en formación aún no poseen una mirada un poco más holística de la escuela inclusiva y sobretodo una mirada desde un enfoque social de derecho desde el cual se generen reflexiones de orden estructural acerca de las poblaciones de inclusión y el papel de la escuela con relación a las particularidades históricas y sociales que le atañen a cada una.

Desde luego analiza también que a partir de la formación que los docentes en formación ha recibido en los seminarios ofertados por el proyecto transversal NEES se ha generado una conciencia sobre la manera “correcta” o la mejor manera de referirse a los estudiantes con discapacidad; sin lugar a duda esto es un primer paso para la generación de conciencia y reflexión en torno a la importancia que tiene el discurso y el lenguaje a la hora de configurar representaciones sociales acerca de los estudiante con discapacidad.

3.9.2 La educación inclusiva dirigida a “enseñar un contenido más técnico a las poblaciones con discapacidad”.

Para el caso de esta categoría también se analizaron fragmentos de las entrevistas y los grupos focales a partir de las matrices de categorías provisionales mostradas en la tabla 3; como se estableció en la categoría anterior, la educación inclusiva es asociada por los docentes en formación sobre todo con la atención a estudiantes en condición de discapacidad; ahora bien, además de ello se halló que los participantes al hacer mención del proceso formativo que debían dar a los estudiantes con discapacidad, relacionaban la flexibilización curricular con conceptos como: **enseñanza de contenidos más técnicos, prácticos, de menor nivel o recortados**. En este apartado se analiza cómo las representaciones sobre el desempeño académico de los estudiantes en condición de discapacidad giran en torno a la limitación, la falta de habilidades y el currículo diferenciado que puede surgir en el aula de clase producto

de un incorrecto diseño de la política de inclusión. A continuación se presentan algunos fragmentos que dieron forma y contenido a esta categoría

- *“La educación inclusiva te enseña a cómo enseñarle a un solo estudiante, y ese saber tal vez te sirva para enseñarle a los otros de una manera diferente”* Part. Lic. Ingl. 2
- *“En el caso de estudiantes con discapacidad... la cosa, yo creo es hacer una clase más técnica... por ejemplo recuerdo una película de unas personas con discapacidad intelectual que nos mostraron en un seminario NEES, y ellas no entendían mucho lo teórico pero si podían hacer cosas técnicas, como aprender a cocinar, a pintar... y pues yo creo que a nosotros nos tocaría hacer una clase técnica (...) desde biología haríamos una huerta por ejemplo, y ahí todos los estudiantes van a aprender y podré enseñarles a todos”* Part. Lic. Biol. 2 – Grupo focal 2
- *“Es la educación que busca atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y en especial aquellos que tienen necesidades especiales, como discapacidades”.* Part. Lic. Castell. 2
- *“(...) las discapacidades físicas por ejemplo, son de inclusión, porque limitan a muchos de los estudiantes y obligan al docente a pensar muy bien cómo va a ejecutar sus actividades”* Part. Lic. Biol. 2
- *“La educación inclusiva nos da muchas experiencias en torno a la metodología de la clase. Por ejemplo, si aprendes a darle clase a un niño con autismo, sabrás como darle clase a cualquier niño”* Part. Lic. Mate. 2
- *Debido a que la E. I no está bien estructurada puede darse un sistema educativo diferenciado, por ejemplo, si tengo a un alumno que no está al mismo nivel de los demás, pues lo pongo a colorear por ejemplo mientras los otros aprenden”* Part. Lic. Pedag. 2
- *(...) si ... escuchando a la compañera pues tiene razón, es una realidad que por ejemplo ...del colegio público en el que te meten a 40 chinos y tres de ellos tienen discapacidad... entonces lo que uno hace es recortar contenidos porque no ve de otra, y enseñarle menos a esos estudiantes con discapacidad , entonces esa es la flexibilización que terminaríamos haciendo.* Part. Lic. Ingl. 1 – Grupo Focal 1

Aquí se dan dos grandes reflexiones en torno a las representaciones de los docentes en formación, la primera es ver **cómo están entendiendo los futuros docentes la educación**

inclusiva: si como un proceso social que busca combatir la exclusión y garantizar el derecho a la educación a partir de principios de equidad y justicia, o como una educación en la que se prepara el docente para saber cómo y de qué manera transmitir su disciplina y los contenidos de la misma a estudiantes con discapacidad o “diferentes”; al menos en el análisis de este apartado se entendió que los docentes en formación se inclinan sobre todo por entender que la educación inclusiva tiene como principal objetivo propiciarles a ellos herramientas teórico-prácticas para poder formar en sus disciplinas o énfasis a este tipo de población.

La segunda reflexión a partir del análisis de los fragmentos reunidos para esta categoría lleva a preguntarse **¿Qué entienden los docentes en formación por flexibilización curricular?** Ya que en varias de las respuestas es común encontrar una asociación directa entre el aprendizaje de un estudiante en condición de discapacidad y la necesidad de restar temáticas al currículo, o enseñar contenidos “más técnicos o concretos” o como lo manifestó la participante de la licenciatura de inglés “recortar contenidos (...) esa es toda la flexibilización que terminaríamos haciendo”. Esto sin duda constituye al campo de la creencia establecido dentro de los elementos de las representaciones sociales y por ende tendrá una gran influencia en las actitudes de muchos docentes con relación al proceso académico de los estudiantes en condición de discapacidad.

3.9.3 Incertidumbre acerca del apoyo institucional y social para atender a la inclusión

Teniendo en cuenta que los participantes seleccionados para esta investigación, a la fecha de la misma, no contaban con una experiencia significativa en el aula de clase, llama la atención que durante las discusiones presentadas en los grupos focales a partir de las situaciones de aula 1 y 3 (particularmente) surgieron comentarios de los docentes acerca de cómo ven ellos la relación **docente + aula inclusiva + exigencia social**, estas manifestaciones mostraron algo que es común en los relatos de docentes en el sector educativo (apartado de antecedentes) y es que docente de aula siente que la educación inclusiva, tal y como está diseñada, le genera una sobre carga laboral al exigirle más de lo que habitualmente daría en un aula, al exigirle mayores responsabilidades y capacitación para poder atender a la diversidad que le se le presenta en una misma aula de clase.

Los docentes en formación, a pesar de no haber vivido aún un proceso de inclusión educativa importante, desde ahora tienen el imaginario de que la educación inclusiva si bien, tiene como gran ventaja que contribuye a un proceso de socialización y concientización con relación a la “diferencia”, asumen que, en últimas este proceso y todos los demás que se relacione con estudiantes de inclusión recaen sobre los “hombros del docente” y es a él a quien le toca “hacer magia” para poder construir y dar una educación de calidad a todos sus estudiantes. A continuación se muestran algunos fragmentos importantes que se eligieron para dar cuerpo a esta categoría:

- (...) *por más que los lineamientos que existen en el papel estén súper bien diseñados, creo que tienen varios problemas: **por ejemplo le piden demasiado al docente, entonces piden que el docente haga, se capacite, se prepare, genere espacios y demás...** pero en la inclusión no se involucra a toda la comunidad en general ni tampoco uno como docente no sabe cómo hacerlo.* Part. Lic. Ingl. 2 Grupo Focal 2
- (...) *Es muy difícil, por ejemplo, incluir a un chico Down sin antes **concientizar a los demás estudiantes, sin modificar los espacios, flexibilizar el currículo y demás y todo eso le toca al docente...*** Part. Lic. Castell. 1
- *yo creo que uno como profesor si puede apoyar a un niño con diferentes condiciones, aunque también puede fallar porque de pronto el niño no alcance los resultados esperados. **Yo creo que, si no se tiene apoyo familiar, institucional, no se logra mucho con un estudiante con esas condiciones.*** Part. Lic. Mate. 1
- *es la falta de recursos que ofrece la política, porque las aulas no tienen la suficiente adaptación en las aulas de clase por ejemplo para estudiantes ciegos o sordos, y **el profesor tampoco puede hacer magia, porque parece el lema de “eso es lo que hay mire a ver qué hace”*** Part. Lic. Pedag. 1
- *“yo veo de desventaja que toda la responsabilidad recae en los hombros del docente: **él es el que tiene que flexibilizar, él es el que tiene que cumplir con todas las metas del currículo, él es el que tiene que solucionarle el problema a pepito que es malo en matemáticas, tiene que solucionarle el problema a perencejito que viene golpeado de su casa”.***

En este punto los docentes en formación reconocen que el panorama social y cultural al que debe darle frente la escuela inclusiva no es alentador, sobre todo si se hace una revisión de los recursos humanos y monetarios que se destinan para adecuar este tipo de educación. Reconocen que existe una gran incoherencia entre “las demandas que hace la

sociedad a la escuela y aquellas que propician, por ejemplo, las familias o las empresas” (institucionalidad) (Cuevas, 2016:9).

A su vez de manifiesta una marcada **imagen del docente agotado por la institucionalidad**; se percibe que las exigencias hechas al docente que atiende un aula de inclusión son mayores y que este no cuenta con el apoyo de ningún miembro de la comunidad educativa. Se comenta que el problema radica en las políticas de inclusión las cuales exigen demasiado del maestro y desconocen las vicisitudes del día a día en un aula de clase “regular”. Hay conciencia de que La educación inclusiva en gran parte depende de la labor adelantada por el docente, pero también que si esta responsabilidad se deja solo en manos del docente sin el “*apoyo familiar, institucional, no se logra mucho con un estudiante con esas condiciones*. Part. Lic. Mate. 1”.

4. Representaciones sociales de los docentes en formación de la Universidad Distrital FJC sobre la educación inclusiva

Al terminar el ejercicio de consolidación de las categorías definitivas se procedió a establecer las representaciones sociales de los docentes en formación acerca de la educación inclusiva a la luz de los elementos constitutivos de la RS dados por Moscovici (1979), a saber: Información, imagen, opinión y actitud. En el elemento de información se analizarán cuáles han sido los canales por medio de los cuales los participantes han construido sus significados y sus imágenes sobre el concepto de educación inclusiva.

Se puede concluir de antemano que se hallaron dos grandes campos de representación a partir de las categorías analizadas anteriormente: el primero el que tiene que ver con la asociación de la educación inclusiva con poblaciones en condición de discapacidad y lo que implica enseñar o flexibilizar el currículo para atender a esta población; el segundo tiene que ver con las expectativas y miedos del docente en formación con relación a las exigencias sociales que le son conferidas al asumir un aula inclusiva.

Tabla 10 Representaciones Sociales sobre la educación inclusiva de docentes en formación de la UDFJC

Contenidos de la RS	Elementos periféricos que lo componen
<p>La educación inclusiva se asocia con poblaciones con discapacidad</p>	<p>La asociación de la educación inclusiva con conceptos como discapacidad o condición limitante es definitivamente uno de los lugares comunes que más se encuentran en el estudio de las representaciones sociales sobre la EI; Esto sin lugar a duda responde a lo que Wagner & Hayes (2011) afirman cuando dicen que los “elementos que tengan mayor influencia sobre la estructura serán aquellos que sean más generales y tengan mayor relevancia para la acción de acuerdo con la situación (funcionalidad) en un contexto dado (134). De ahí que, si para el docente en formación la educación inclusiva es entendida y asociada, sobre todo, con poblaciones con discapacidad, muy posiblemente la proyección de su práctica pedagógica se oriente o se focalice en pensar cómo “atender”, cómo enseñar o cómo “lidiar” con este tipo de poblaciones dentro de un aula regular, llegando así a desconocer o pasar por alto otro tipo de particularidades y/o de poblaciones que habitan en el aula. No se trata aquí de lanzar un juicio de valor, sino de tratar de comprender cómo el docente visualiza el aula de clase inclusiva y cuáles podrían ser las herramientas con las que él cuenta para atender en este espacio.</p> <p>Expresiones como: “los ambientes de la EI no son los adecuados para personas con discapacidad”; “la EI sirve para borrar imaginarios que se tienen sobre las personas con discapacidad”; “la inclusión se volvió meter en un curso de 40 a 3 niños con discapacidad y ya está”, muestran que el docente en formación tiene bastante arraigado el concepto de discapacidad y del reto que significaría enseñar a este tipo de población pero no desde una visión Inclusiva de la educación sino desde una visión más integradora de la misma, en la que el mismo docente en formación reconoce o cree que la escuela actual aún no está preparada para atender la inclusión sino que, por el contrario, aún se encuentra en una fase de integración en la que no se cuentan con los recursos humanos y estructurales para dar una educación integral a estas poblaciones.</p>

Esta categoría se consolidó como el **núcleo central de la representación social sobre la educación inclusiva** a partir del análisis de los instrumentos **1** (redes de asociación) y **3** (entrevistas semiestructuradas). La consolidación de esta categoría como núcleo central no se dio bajo un ejercicio deliberado, sino que se tuvieron en cuenta las relaciones y asociaciones hechas por los docentes en formación con relación a las poblaciones de inclusión y la manera en la que esas asociaciones daban pie a los demás contenidos de la representación social. A partir de las diferentes respuestas y asociaciones dadas por los participantes se pudo ver que la asociación de la discapacidad con conceptos como: atención, cuidado, superación, limitación y diferencia emergen de lo que Moscovici (1979) denomina como *fondo cultural*, el cual es el espacio sociocultural en el que se encuentran los sujetos y en el que se dan la mayor cantidad de procesos de simbolización *a priori* del objeto de la representación.

El estudiante con discapacidad visto desde el discurso de la superación y la limitación

Se hace evidente, por tanto, que **los docentes en formación han aprehendido estas significaciones a partir de sus contextos sociales y culturales** o lo que (Abric, 1987:69) denomina como *Las características sociales proyectadas sobre el objeto*, es decir su integración al sistema de normas y valores de la sociedad, **ya que muchos de ellos a la fecha de la investigación, no habían tenido una relación o acercamiento directo con personas con diferentes discapacidades o con estudiantes de esta población.** Por tanto es importante resaltar que, atendiendo a la propuesta de Moscovici, los docentes estarían naturalizando ciertos significados y asociaciones con el fin de darle una organización y una esquematización a las poblaciones con discapacidad, con el fin de orientar y focalizar sus actitudes y acciones en pro de lo que suponen pueden resultar como las más convenientes y necesarias con relación a personas de esta población.

Es por ello que resulta verdaderamente importante trabajar en pro de cambiar esas significaciones aprendidas a partir de los contextos socioculturales por medio de la inserción de nuevas experiencias y procesos de interacción entre los docentes en formación y las personas (no sólo estudiantes) con diferentes condiciones de discapacidad.

La Educación Inclusiva vista como una ayuda para atender las necesidades de aprendizaje

Este contenido de las representaciones está íntimamente ligado a las dos categorías expuestas anteriormente; los participantes mostraron una gran inclinación por explicar la educación inclusiva como aquel proceso formativo que les permite a ellos **“saber qué hacer” con un estudiante con discapacidad en términos académicos**”; en las conversaciones dadas en el grupo focal y en la entrevista semiestructurada, fueron constantes esas menciones acerca de que la **educación inclusiva debía ayudar al docente a “dictar una clase de manera que pudiera enseñarles a todos los estudiantes independientemente de sus particularidades físicas o mentales”** o que el aula inclusiva obligaba al docente a **“pensar muy bien cómo iba a ejecutar sus actividades”** cuando tuviera a un estudiante con alguna discapacidad.

Este imaginario de que el docente preparado para la inclusión es aquel que sabe dictar una clase o unos contenidos en un aula en la que existan estudiantes con discapacidad, presenta una ventaja y una posible desventaja: la primera tiene que ver con la conciencia de que el docente debe pensar constantemente en cómo proyectar, planear y realizar su práctica pedagógica con el ánimo de que sea significativa y accesible para todos los estudiantes; ahora bien, la segunda tendría que ver con que si esa práctica educativa no trasciende el ámbito meramente instruccional y conceptual- académico, el proceso de inclusión estaría limitándose a una educación meramente cognitiva y de integración en la que el énfasis disciplinar propio del maestro no encuentra un equilibrio con las dinámicas sociales y relacionales que él debe promover dentro del aula inclusiva y los saberes o conocimientos que debe enseñar.

Afirmaciones recogidas como: **“La educación inclusiva nos da muchas experiencias en torno a la metodología de la clase”** – **“Es la educación que busca atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y en especial aquellos que tienen necesidades especiales, como discapacidades”** o **“(…) las discapacidades físicas por ejemplo, son de inclusión, porque limitan a muchos de los estudiantes y obligan al docente a pensar muy bien cómo va a ejecutar sus**

actividades” permiten ver que el docente en formación asume que la inclusión está centrada primariamente en *enseñar un contenido académico a un estudiante con discapacidad*.

La flexibilización curricular entendida como tecnificar o concretizar saberes.

Esta categoría se desprende de la categoría inmediatamente anterior. La flexibilización curricular emergió dentro de las conversaciones dadas en los grupos focales, ya que allí se comentaron situaciones de aula en las que la práctica educativa del maestro y la manera en la que este aplicaba su plan estudios tomaron bastante protagonismo y generaron en los participantes posiciones y reflexiones que resultaron importantes para la investigadora y plausibles de analizar y exponer. Es importante recordar que los participantes, en su mayoría, no habían tenido interacciones de carácter educativo con poblaciones de inclusión; las respuestas o afirmaciones dadas por ellos en los grupos focales pertenecían al campo de la creencia y de la opinión (Moscovici, 1979), y esto resulta bastante significativo al momento de interpretar la proyección de la práctica pedagógica de los maestros a partir de los contenidos de sus representaciones sociales sobre la educación inclusiva.

Teniendo en cuenta que el núcleo central de la representación social sobre la EI está ligado a la imagen del estudiante con discapacidad como una persona que requiere mayor cuidado, que es diferente, que tiene necesidades especiales y/ o limitaciones, los docentes en formación concluían que debido a las mismas dinámicas sociales que se dan en el aula de clase o a la “realidad del aula de clase”, en la gran mayoría de los casos los docentes se ven abocados a seleccionar cierto tipo de contenidos, un poco más técnicos, más prácticos o concretos, para enseñarle al estudiante con discapacidad. Naturalmente que el ejercicio de flexibilización curricular para estudiantes con discapacidades, o con capacidades diferentes es necesario dentro del currículo formal de una asignatura, pero la concepción *a priori* de que esos contenidos deben ser más prácticos, más concretos o más técnicos, general algo de ruido sobre cómo realmente se está pensando el proceso de aprendizaje de un estudiante con discapacidad. A continuación se señalan algunos comentarios relacionados con esta categoría,

La enseñanza a los niños con discapacidades exige de los

docentes mayor atención (...) sumado a eso enseñarle a un estudiante que **“no va al mismo nivel de los otros”**
“te meten a 40 chinos y tres de ellos tienen discapacidad... entonces lo que uno hace es recortar contenidos porque no ve de otra, y enseñarle menos a esos estudiantes con discapacidad, entonces esa es la flexibilización que terminaríamos haciendo” –

“la cosa, yo creo, es hacer una clase más técnica... por ejemplo recuerdo una película de unas personas con discapacidad intelectual que nos mostraron en un seminario NEES, y **ellas no entendían mucho lo teórico pero si podían hacer cosas técnicas**”.

Desde luego que estas asociaciones se dan en el marco de una educación inclusiva que, para los docentes en formación, carece de recursos, de herramientas y de una planificación que permita llevar a cabo un proceso de enseñanza afectivo y significativo con cada uno de los estudiantes.

Esta categoría y lo que ella representa está bastante vigente en las investigaciones sobre representaciones sociales e inclusión, y en la presente investigación no fue la excepción. Los participantes han configurado desde ya, que en la escuela actual el docente es quien debe cargar **“con todo el peso y la responsabilidad de la inclusión sobre sus hombros”**; de entrada esta asociación hecha por los participantes inserta una reflexión importante: *¿Conocen los docentes en formación el protocolo para atender a poblaciones de inclusión? ¿Saben quién es el docente de apoyo y la manera en la que deben trabajar con él?*

En esta categoría se evidencia que el docente en formación desconoce en su gran mayoría la legislación dispuesta para la atención de estudiantes de inclusión y algunos recursos existentes en los establecimientos educativos para apoyar su labor formativa, entre ellos el docente de apoyo. Si bien es cierto que socialmente se le exige al maestro más de lo que las mismas instituciones y el aparato cultural aportan (Torres, 2004), es cierto que cuando hablamos de procesos de inclusión se debe conocer las herramientas, las instituciones a las cuales se puede recurrir para recibir capacitación u

La Educación inclusiva le corresponde solo al docente, le exige más capacitación y mayor responsabilidad.

orientación y en general los protocolos para la atención de todo tipo de estudiantes provenientes de poblaciones de inclusión.

El hecho de que el docente en formación se egrese de la facultad de educación con el imaginario de que toda la responsabilidad “caerá en sus hombros” puede tener un efecto adverso o de predisposición al encuentro con un estudiante de inclusión. Este escenario podría ser el más peligroso y desafortunado tanto para el docente como para el estudiante de inclusión. Fragmentos de las entrevistas demuestran ese posible escenario:

- **“por ejemplo le piden demasiado al docente, entonces piden que el docente haga, se capacite, se prepare, genere espacios y demás... pero en la inclusión no se involucra a toda la comunidad en general , ni tampoco uno como docente no sabe cómo hacerlo”**

- **“yo veo de desventaja que toda la responsabilidad recae en los hombros del docente: èl es el que tiene que flexibilizar, èl es el que tiene que cumplir con todas las metas del currículo”**

Esta representación sobre la recarga laboral del docente debe hablarse y socializarse en las aulas de formación dentro de la facultad de educación, no para generar temores ni ansiedad, sino con el ánimo de situarlo en situaciones reales, de formarlo en los protocolos de atención y sobretodo de estimularlo a trabajar en equipo, no solo con los docentes de apoyo y el personal encargado del área de inclusión, sino en general con los maestros de otras licenciaturas. De esta manera el maestro tendrá dentro de sus imaginarios que el trabajo colaborativo es una puerta que posibilitará el desarrollo de una práctica inclusiva más amena, menos traumática y que favorezca tanto a estudiantes como a docentes.

La construcción de esta categoría está ligada a que los docentes, desde ya, contemplan que la educación inclusiva requiere de recursos y apoyos **con los que no cuentan las instituciones de educación primaria, básica y media.** Se puede inferir que estas representaciones sociales tienen íntima

Incertidumbre frente a los recursos y apoyos institucionales para la educación inclusiva.

relación con los elementos que Rosa Torres (2004) analiza de la identidad del docente, como lo son: su **biografía escolar, su historia familiar y por supuesto los nuevos escenarios de práctica docente**. Esto se evidencia debido a que, aunque los docentes en formación aún están lejanos a la experiencia directa con la escuela inclusiva, sus pasados pedagógicos, las vivencias escolares, las experiencias con familiares que hayan sido de poblaciones de inclusión y el mismo encuentro con el aula regular en el marco de sus prácticas pedagógicas, les han configurado la idea de que la escuela regular no tiene ni el personal, ni los recursos, ni la iniciativa institucional para mejorar procesos de inclusión educativa.

Manifestaciones relacionadas con **la inoperancia de la política de inclusión, el desapego de las familias con respecto al proceso de formación de los estudiantes y la distancia que los docentes en formación ven con relación al docente de apoyo y orientación** son elementos centrales de esta categoría. Desde el campo teórico, los docentes en esta categoría reconocen que la inclusión depende del entorno social y educativo no del individuo, en este sentido el docente en formación sabe que hay otras instancias responsables del proceso pero reconoce que estas se quedan cortas a la hora de responder a las necesidades reales de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones y recomendaciones.

Teniendo en cuenta que la presente investigación tuvo como objetivo general “Comprender las representaciones sociales de los docentes en formación que cursan últimos semestres de las licenciaturas de: inglés, Lengua Castellana, Matemáticas, Biología y Pedagogía infantil de la UDFJC, en torno a la Educación Inclusiva con el fin de interpretar la proyección de sus prácticas pedagógicas”, se considera que el objetivo central logró cumplirse gracias, en primer lugar, a los diferentes instrumentos de investigación con los cuales se consiguió una interacción significativa y realmente valiosa con los docentes en

formación que participaron del proceso, y en segundo lugar al ejercicio reflexivo e interpretativo dado durante el desarrollo de esta investigación.

Como conclusiones generales se expondrán tres grandes reflexiones en torno a las representaciones de los docentes en formación halladas en este proceso investigativo; la primera de ellas tiene que ver con la gran importancia y el papel fundamental que juegan los elementos constitutivos de la identidad docente dados por Rosa Torres (2004), para la configuración de las representaciones sociales sobre la educación inclusiva, dentro de los cuales se destacan: *la historia familiar, la biografía escolar, la formación pedagógica y por supuesto la práctica pedagógica*.

Al analizar las representaciones sociales de los docentes en formación y la estructura de las mismas, es posible entrever que ellos **han construido sus representaciones sociales sobre la inclusión a partir de sus experiencias personales y sus referentes sociales y culturales**. Esto es importante de examinar ya que, desde una mirada desprevenida, se pensaría que la configuración de las representaciones sobre la inclusión se da única y exclusivamente dentro de los escenarios académicos y de formación dados en la Facultad de Ciencias y Educación, como por ejemplo, los seminarios ofertados por el proyecto transversal de necesidades especiales (NEES); empero lo que muestran los resultados de esta investigación, es que los docentes en formación construyen sus referentes y sus imaginarios sobre la educación inclusiva a partir de las interacciones sociales propias (o de personas cercanas a su núcleo social) y sobre todo a partir de discursos que circundan sus espacios de interacción social. Es por esto que en esta primera reflexión se hace necesario mencionar, la importancia que tiene para el maestro en formación el hecho de poder compartir sus espacios sociales y académicos con personas pertenecientes a distintas poblaciones de inclusión, tal como lo mencionaban algunos de los participantes al afirmar que, por ejemplo, “eran más tolerantes y respetuosos con las personas de la población LGBT, gracias a que en sus licenciaturas era común encontrar personas con orientaciones sexuales distintas a las propias y que eso les había enseñado a reconocer su valor y a ver más allá de un estereotipo”. Es por esto que se comprende que los conocimientos y las prácticas que emergen de ellos están “definitivamente influenciados por las relaciones sociales que puedan darse entre diferentes grupos sociales” (Jodelet, 2000)

La segunda gran reflexión está relacionada con **las coincidencias entre las representaciones sociales de docentes en ejercicio (apartado de antecedentes) y las representaciones sociales de docentes en formación con relación a la educación inclusiva**. Se aclara de antemano que estas asociaciones hechas por la investigadora no pretenden tener un carácter totalizante, solamente se parte de los antecedentes y la información recolectada en la presente investigación. Con relación a esto, aquí nuevamente juega un papel fundamental el hecho de entender cómo funciona lo que Serge Moscovici (1979) denominó *fondo cultural*, ya que es allí, en la gran estructura social en la que se configuran, validan y legitiman los significados que se le confieren, en este caso, a las poblaciones de inclusión y a la educación inclusiva. Es, por tanto, ese carácter histórico el que le ha conferido por ejemplo a las poblaciones con discapacidad catalogaciones y sentidos que definitivamente, no alcanzan a describir ni a contemplar las habilidades, las dimensiones humanas y por supuesto sus capacidades y sus cualidades, sino que se limitan a establecer como verdades absolutas unas etiquetas que reflejan una postura y una mirada bastante corta que define a la discapacidad como condición limitante. Es por esto que se vuelve trascendental que los docentes en formación experimenten y vivan situaciones que favorezcan sus niveles de sensibilidad y compromiso con la labor que van a realizar, situaciones que les permitan mirarse de manera distinta para aprender a mirar a esos otros desde otras perspectivas, desde otros lugares y marcos de visión, para así comprender que las prácticas educativas pueden ser significativamente distintas si se eliminan los miedos y las viejas catalogaciones hacia las poblaciones con mayor riesgo de exclusión o históricamente excluidas.

En tercer lugar se ubica la reflexión que tiene que ver con el gran potencial que existe en los docentes en formación para crear y/o experimentar otras maneras de abordar la enseñanza. Para favorecer ese proceso, se requiere que las Facultades de Educación generen mayores posibilidades de acceso, permanencia y promoción de personas con todo tipo de condiciones de discapacidad y personas perteneciente a todos los colectivos o poblaciones de inclusión; sólo una cultura institucional incluyente y garante de la participación de todas las poblaciones podrá formar y dar experiencias valiosas de inclusión a sus futuros maestros. En definitiva, si los maestros en formación, desde el inicio de sus carreras pueden tener mayores procesos de interacción con todo tipo de poblaciones y aprender a partir del fomento de una

cultura institucional incluyente, muy posiblemente las prácticas y las proyecciones acerca de la inclusión tomarán rumbos mucho más provechosos tanto para los maestros como para sus futuros alumnos.

Finalmente se expresa que esta investigación confrontó y aportó nuevas reflexiones a su realizadora, ya que en muchos momentos, durante la aplicación de los instrumentos de investigación, encontró similitudes y acuerdos con respecto a lo que los participantes expresaban en sus elocuciones, dichas semejanzas relacionadas con los miedos, las incertidumbres o el ánimo de querer hacer algo diferente por mejorar los procesos de inclusión en práctica pedagógica propia, sirvieron como potenciadores y motivadores para continuar con la investigación y, por su puesto, para pensar otras maneras de abordar la inclusión educativa y de seguir propiciando espacios de conversación y reflexión.

5.1 Con respecto a la formación docente en la Universidad Distrital FJC

Dados los resultados de la investigación se procede a establecer cuatro recomendaciones para la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con miras a aportar a la reflexión y al trabajo que se viene desarrollando desde diferentes proyectos institucionales e interinstitucionales, los cuales han sido de vital importancia para el avance y la construcción de una cultura de la inclusión en la universidad Distrital FJC.

Se resalta aquí que la Facultad de Ciencias y Educación de la UDFJC ha recibido un enorme apoyo y una importante transformación gracias al trabajo realizado desde el Proyecto de Formación de Profesores para Poblaciones con Necesidades Especiales NEES, ya que este proyecto desde sus inicios, a mediados del año 2010, a propendido por garantizarle a estudiantes en condición de discapacidad no sólo el acceso a la universidad, sino la permanencia y la obtención de su grado profesional y a su vez ha consolidado una estrategia de formación en inclusión transversal para todos los programas de licenciatura ofertados por la universidad Distrital FJC.

Esta política de formación transversal dada a los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación desde el proyecto NEES ha creado distintos espacios de aprendizaje y discusión para los docentes en formación, dentro de los cuales se resaltan los siguientes (Tomados de la

Página Web del proyecto *Formación de profesores para poblaciones con Necesidades Educativas Especiales* de la UDFJC:

- **Seminarios de formación de profesores para poblaciones con necesidades educativas especiales (Seminario NEES).** Tiene presencia en todos los programas de formación de profesores de la Facultad de Ciencias y Educación (con 2 créditos), en el seminario se realiza un acercamiento a la importancia del reconocimiento y acogimiento de la diferencia y la diversidad en las aulas de la educación básica y media y en general en nuestra sociedad colombiana.
- **Los espacios académicos electivos (Electivas).** Tienen la función de ampliar la formación de los estudiantes de la Facultad de Ciencias y Educación y en general de la Universidad Distrital, en los temas relacionados con la cultura y las necesidades particulares de algunas poblaciones (lengua de señas colombiana y Braille), la identificación de las políticas públicas relacionadas con el reconocimiento y acogimiento de las diferentes poblaciones en el contexto educativo y social, las estrategias pedagógicas y didácticas, y muchos otros temas relacionados (Portal Web UDFJC, s.f).
- **Las prácticas (docentes, pedagógicas, hospitalarias, etc.).** Tienen la función de acompañar y asesorar las prácticas formativas propias de la profesión docente que realizan los estudiantes de los programas de formación de profesores para el trabajo en contextos de diversidad. Estas prácticas buscan que el estudiante para profesor asuma su propio quehacer educativo como objeto de reflexión e investigación permanente para que generen la construcción y el diseño de propuestas innovadoras que respondan a las necesidades de las diferentes poblaciones en contextos educativos, sociales y culturales. Estas prácticas formativas se están realizando en instituciones del distrito capital que tiene dentro de su proyecto educativo institución el abordaje de población en condición de discapacidad, aulas hospitalarias de la Secretaría de Educación del Distrito Capital y organizaciones no gubernamentales ONG.

Además del proyecto NEES la Universidad ha coordinado de manera transversal el proyecto ACACIA (*Centros de Cooperación para el Fomento, Fortalecimiento y Transferencia de Buenas Prácticas que Apoyan, Cultivan, Adaptan, Comunican, Innovan y Acogen a la comunidad universitaria*) en unión con universidades nacionales y extranjeras a fin de “dar respuesta a la situación de bajo nivel académico y de alta deserción de los estudiantes de las IES,

en especial de poblaciones vulnerables y en riesgo de exclusión social” (Portal Web Proyecto ACACIA, s.f) , es por ello que este proyecto Interinstitucional ha diseñado un sistema integrado de módulos dentro de los cuales se encuentran: Empodera, Innova, Cultiva, Apoya y Convoca, los cuales en definición de los coordinadores del proyecto tienen como misión:

(...) cumplen funciones de: seguimiento a los alumnos en riesgo; formación y apoyo igualmente, tanto al personal académico como al personal técnico y administrativo de la institución; exploración, con sus sistema de laboratorio, de nuevas estrategias para la docencia universitaria y para el uso innovador de las TIC en las prácticas didácticas, estimulando el emprendimiento entre alumnos y profesores. Este sistema articula la comunidad educativa para un apoyo integral con un enfoque diferencial del alumnado. (Proyecto ACACIA, s.f).

Partiendo de este contexto sobre los avances y trabajo liderado por los proyectos NEES y ACACIA de la Universidad Distrital FJC, que se procede a establecer las siguientes recomendaciones con el fin de seguir aportando al ya avanzado terreno liderado por la UD:

A. Prácticas pedagógicas focalizadas en la enseñanza a poblaciones de inclusión:

Una de las expresiones constantes de los participantes tuvo que ver con que su práctica docente, en muchas ocasiones, no les había propiciado o permitido momentos o experiencias significativas con estudiantes de inclusión. Algunos participantes afirmaron que la práctica profesional sería el escenario ideal para aprender a relacionarse e interactuar con estudiantes de poblaciones de inclusión. Por tanto, sería ideal el escenario en el que la gran mayoría de docentes en formación pudieran tener acercamientos significativos a establecimientos educativos que cuenten con políticas de inclusión, para poder aprender y ver de primera mano el proceso dado en estas instituciones y así transformar sus significados con relación, sobre todo, a los estudiantes con discapacidad.

B. Encuentros de reflexión sobre las situaciones de exclusión más comunes en el aula de clase:

muchos de los participantes y la investigadora misma, reconocen que los maestros propician prácticas de segregación dentro del aula de clase de manera a veces inconsciente, tal vez por falta de orientación y formación o tal vez regidos por sus propios universos de sentido. Muchas de estas prácticas son identificables para el

“ojo entrenado” pero no para el maestro inexperto; por tanto se deberían generar mayores campañas dentro de la universidad que enseñen a los maestros a identificar situaciones de exclusión o de vulneración de derechos. No se trata de dar una cartilla moral o un manual de instrucciones a cada docente en formación, sino de generar espacios de reflexión y autorreflexión en este tema en particular. Si el docente aprende desde los primeros inicios de su formación a saber cómo se manifiestan las situaciones de exclusión, de quienes o de qué dependen, muy posiblemente al finalizar su proceso de formación será un docente capacitado para mediar y comprometerse con la reducción de este tipo de manifestaciones dentro del aula.

C. Procesos de sensibilización acerca de la inclusión, dirigidos a los maestros formadores de la Facultad de Ciencias y Educación: un aspecto que llamó la atención durante el desarrollo de las entrevistas a los participantes, fue el hecho que de algunos de ellos, pertenecientes sobre todo a licenciaturas del campo de las ciencias exactas, manifestaran que se habían visto en situaciones que ellos denominarían como discriminatorias a causa de su orientación sexual o por condiciones como bipolaridad o trastornos del comportamiento por parte de docentes formadores de sus licenciaturas. Sin duda pueden tratarse de situaciones aisladas, pero generan una reflexión que no se puede evadir: y es que los maestros formadores, independientemente su campo de enseñanza, podrían recibir cierta capacitación o sensibilización con respecto al campo de la educación inclusiva y a los protocolos y avances que existen con relación a ella.

D. Mayor presencia de poblaciones de inclusión en la Universidad Distrital FJDC: Esta recomendación sin duda es una de las más importantes dentro del objetivo de este apartado. Sin duda, la Universidad Distrital FJDC lidera uno de los procesos de política inclusiva en educación superior más importantes del país, siendo la única que al momento cuenta con un proyecto Transversal de formación de profesores para la inclusión o la diversidad y que además ha recibido reconocimientos por instituciones como el Instituto Nacional para Ciegos INCI por generar procesos de formación de calidad con estudiantes en condición de discapacidad visual y esto genera una gran satisfacción y entusiasmo en las personas que tienen algún tipo de relación con esta institución, cabe acotar que a mayor presencia de todo tipo de poblaciones dentro de

la universidad mayor la riqueza cultural, experiencial y formativa de todos sus estudiantes. Esto sin duda acotando el carácter social de las representaciones y la importancia de la interacción para la consolidación de eso que denomina sentido común que sólo se obtiene a partir de las experiencias cotidianas (Jodelet, 2000) y que por supuesto sirven para generar sistemas de significaciones, que para el caso de esta recomendación es precisamente lo que se persigue a la hora de involucrar a más poblaciones dentro del campus universitario: generar nuevas relaciones y por ende más y mejores procesos de configuración acerca de la imagen de ese “otro”.

6. Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Angulo, N. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la educación inclusiva de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Apalaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Revista Electrónica: Estudios pedagógicos*. (7-24) vol. XL. N 1. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades especiales*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura. (18-29).
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Revista Educar en el 2000*. Universidad de Murcia. N. °, mayo; pg. 15-19 Recuperado de <http://www.redescepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/educacion-especial/hacia%20una%20educacion%20eficaz%20-%20educacion%20inclusiva.pdf>
- Arnaiz, P. (2004). La Educación Inclusiva: dilemas y desafíos. España. *Revista electrónica Educación, desarrollo y diversidad*. Vol. N. °. (25-40).
- Arnaiz Sánchez, P., & De Haro Rodríguez, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, V. 22, 19-37. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/97>
- Arranz, P. (2002). Representaciones mentales del profesorado respecto al síndrome de Down: implicaciones para un cambio en los modelos de formación. En *Psicopedagogía del niño con síndrome de Down*. Granada, ARIAL. (1-47)

- Arruda, A. (2000). Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño. En *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (31-60). Facultad de psicología, UNAM. México D.F.
- Ávila, M & Martínez, A. (2013) *Narrativas de los y las docentes sobre la Inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera Infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Baquero, P. & Villa, W. (2013). *Un visitante en el aula. Representaciones de la práctica pedagógica de formación docente*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Editorial UD. Bogotá.
- Bonilla, E. & Castro, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Grupo Editorial Norma. Bogotá D.C.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Revista ScieloAnalytics*. Vol. 6 N. 1. (1-14). Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002
- Cruz, J. García, A. (2018). Las emociones y su relación con la identidad profesional de docentes en formación inicial de química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Número extraordinario. Memorias Octavo Congreso Internacional de formación de profesores de ciencias para construcción de sociedades sustentables. Bogotá.*
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Revista electrónica - Cultura y Representaciones Sociales*. Vol.11, N 21. (109-140) México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro (compendio). París, Francia: UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Duk, C. & Murillo, J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. N. 5(2) 11-12. Universidad de Costa Rica Recuperado de

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662794/aulas_duk_RLEI_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escudero, J & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N 55- Pg. 85-105. España.

Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Revista Educatio siglo XXI*. Volumen 30, N. 2 · 2012, (109-128) Universidad de Murcia. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>

Echeíta, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, N. 2. Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Echeita.pdf>

Echeíta, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Editorial Narcea de Ediciones. Madrid, España.

Echeíta, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N. 12. (26-46) Recuperado de [Dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerechoMarcoDeReferenciaYP-3736956.pdf](http://dialnet-LaEducacionInclusivaComoDerechoMarcoDeReferenciaYP-3736956.pdf)

García, A; Merino, C; Rodríguez, D; Hernández, R; Reyes, F; Abella, L; Guevara, J. (2014). *La formación del profesorado de ciencias en contextos de diversidad. Una mirada desde la mediación con las TIC y la construcción de diseños didácticos*. Doctorado Interinstitucional en Educación DIE. Serie Grupos N. 9, Universidad Distrital FJC. Bogotá D.C.

García, I; Romero, S; Aguilar, C; Lomeli, C; Rodríguez, D. (2013). Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*. Volumen 13, N.1 (1-29). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262514007_Terminologia_internacional_sobre_la_educacion_inclusiva

- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Revista electrónica Perfiles Educativos*. vol. XXXIV, núm. 137. (1-20). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: Contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet, y A. Guerrero (Ed), *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (7-30). México, DF: UNAM.
- León, O & Calderón, D. (2009) La formación en la diversidad y con la diversidad: una necesidad para la formación ciudadana de la población con limitación visual. *Revista electrónica Educación y ciudad*. N 17- Pg. 87-100.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N. 70 (25:1), 165-184. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147010.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul Editorial. Belgrado, Buenos Aires – Argentina. <https://www.academia.edu/3738739/El psicoanálisis su imagen y su publico - Moscovici>
- Motta, E. (2012). *Representaciones sociales: relaciones e incidencias frente a la educación inclusiva de discentes sordos en la institución educativa niño Jesús de Praga*. Tesis de Maestría. Universidad del Tolima. Ibagué-Tolima.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. 2001. La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Cinta moebio* 12: 194-204
- Novo Corti, I., Muñoz-Cantero, J. & Calvo Porral, C. (2011). *Análisis de las actitudes de los jóvenes universitarios hacia la discapacidad: un enfoque desde la teoría de la acción razonada*. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa RELIEVE, v. 17, N. 2, art. 5. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v17n2/RELIEVEv17n2_5.htm
- Parrilla Lata, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista electrónica de Educación*. N. 327. Pg. 11-29. Disponible en [http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas\(2002\).pdf](http://www.altascapacidades.es/webdocente/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas(2002).pdf)

- Rodríguez Sánchez, M. (2015) Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva ISSN (impreso): 1889-4208. Volumen 8, Número 3, noviembre. Pg. 137-152.*
- Puertas Romo, M. (2010). *Del color de la piel al Racismo. Prácticas y representaciones sobre las personas afrodescendientes en el contexto escolar bogotano. Un estudio de caso.* Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Ediciones PAIDÓS Ibérica, S. A. Barcelona- España.
- Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo.* N. 2. Vol. 41. Pg. 57-75
- Tezanos, A. [Facultad de educación- Universidad de Antioquia]. (2019, agosto 8). *El enseñar* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VstQQJK-Njw>
- Torres, R. (2004). Nuevo rol docente. ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *En Aprender para el futuro: nuevo marco de la tarea docente.* Fundación Sevillana. N. 47 II semestre. Madrid, España.
- Toscano, C. (2017). *Representaciones sociales de los docentes hacia la población infantil con discapacidad en el jardín de la florida.* Tesis de Maestría. Universidad Externado de Colombia. Bogotá.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de la Investigación Cualitativa.* Gedisa Editorial. Barcelona, España.
- Villalba, G. (2016). *Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá.* Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Velásquez, D. (2016). Las representaciones en la formación de maestros y la construcción de identidades profesionales. *Actualidades Pedagógicas.* N.67, 7-11.
doi:<https://doi.org/10.19052/ap.3783>

Wagner, W., Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Antrhopos Editorial. México. <https://www-digitaliapublishing-com.bdigital.udistrital.edu.co/visor/15725#>

UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación. Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. Ediciones UNESCO. París.