

## Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad

Maritrini Rojas<sup>1</sup>  
[maritrinirojash@hotmail.com](mailto:maritrinirojash@hotmail.com)

Escuela Básica Nacional Bolivariana La Rosaleda  
Venezuela

Recibido: Abril, 2017  
Aceptado: Septiembre, 2017

### RESUMEN

La *discapacidad* es un fenómeno social que ha estado inmerso en la arquitectura cultural de la sociedad, de la cual emergen diversos significados conceptuales con gran influencia sobre el abordaje pedagógico de quienes han sido identificados con esta etiqueta. El propósito del presente estudio se centra en la reconstrucción de las *representaciones sociales* que poseen los docentes de Educación Primaria en torno a la *inclusión educativa* de los *escolares con discapacidad*. El estudio se ubicó dentro del *Paradigma Cualitativo*, definido por García (2012) y con carácter *Fenomenológico*, según Rusque (2010). Para la metodología se utilizaron mecanismos discursivos conversacionales a través de la Entrevista en Profundidad, establecida por Pérez Serrano (s.f). El proceso de análisis e interpretación de la información estuvo orientado por el Método Comparativo Constante de Glasser y Straus (1967) y Strauss y Corbin (2002). A partir del análisis realizado, se pudo develar que a pesar de los avances que han surgido en beneficio de los *escolares con discapacidad*, se mantiene una visión desde los parámetros de la deficiencia.

Palabras clave: representaciones sociales, discapacidad, inclusión educativa.

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (2016). Especialista en Educación para la Integración de Personas con Discapacidades, Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) (2009). Profesora en la Especialidad de Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL (2004), egresada con Mención Honorífica Magna Cum Laude. Maestra en la Especialidad de Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje de la UPEL (2002). Docente especialista en el área de Educación Especial en Dificultades de Aprendizaje de la Escuela Básica Nacional Bolivariana La Rosaleda (2016). Facilitadora en la Carrera de Educación de la Universidad Simón Rodríguez (Convenio 2004-2012)

## **Social depictions of Elementary School teachers about the inclusion of students with disabilities**

Maritrini Rojas  
[maritrinirojash@hotmail.com](mailto:maritrinirojash@hotmail.com)

Bolivarian National Elementary School La Rosaleda  
Venezuela

Received: April, 2017  
Accepted: September, 2017

### ABSTRACT

*Disability* is a social phenomenon that has been submerged in the cultural architecture of society, from which emerge several conceptual definitions with a remarkable influence on the pedagogical approach of those identified with this tag. The purpose of the following study is centered on the reconstruction of the *social representations* that Elementary School teachers have about the *educational inclusion of students with disabilities*. This study was based on a *Qualitative paradigm*, defined by García (2012) with a Phenomenological character, according to Rusque (2010). For methodological purposes, several discursive-conversational mechanisms were used through the in-depth interview, established by Pérez Serrano (n.d). The process of analysis and interpretation of information was oriented by the Constant Comparative Method by Glasser and Straus (1967) and Strauss and Corbin (2002). On the basis of the conducted analysis, it was shown that despite the progress that has emerged for the benefit of disabled students, the people maintain a vision from the impairment parameters.

Keywords: social representations, disability, educational inclusion.

## 1. Introducción

La construcción de *representaciones sociales* en torno a las personas catalogadas con *discapacidad*, ha marcado en el mundo, a lo largo de la historia de la Educación Especial, un sesgo que ha tenido gran influencia en la configuración del imaginario colectivo, pues se han creado símbolos y significados sobre ellos y los modelos que han orientado su atención pedagógica.

Según Moscovici (1961), la *representación social* es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Además, Villarroel (2007) explica que la condición “significante de cualquier *representación social*, refiere a su aspecto figurativo y a su aspecto simbólico” (p.441). Con lo anterior se pretende comprender que las personas generan una imagen a la cual se le atribuye un significado y a un significado se le asigna una imagen. El conocimiento que elabore la sociedad sobre una *persona con discapacidad* va a determinar la imagen y la manera cómo relacionarse con esta.

Es por ello que con este estudio se pretende dirigir la mirada hacia los maestros del aula regular de un contexto en particular de la escuela primaria, puesto que, estos constituyen un elemento fundamental en los procesos de *inclusión educativa* de los escolares que presentan algún tipo de *discapacidad*<sup>2</sup> en sus ambientes de aprendizaje.

---

<sup>2</sup> El concepto de *discapacidad*, por interés de la autora, se abordará más adelante de acuerdo con la cronología de hechos acontecidos en el contexto educativo venezolano, asumiendo el que se encuentra en vigor en la Ley de Personas con Discapacidad del año 2007, el cual se erige en todo el territorio nacional.

Actualmente, en el contexto social y educativo, se pueden encontrar evidencias en el discurso, así como en acciones orientadas a ofrecer apoyo a este colectivo, por medio de la creación de múltiples propuestas y políticas favorecedoras para su atención e *inclusión educativa*. De este modo, se hace necesario exponer lo que según Rojas (2016) es la inclusión educativa:

Es un proceso progresivo de transformación de las escuelas, el cual será el medio para tener una sociedad en donde los valores de respeto, justicia y equidad sean los que se reflejen; la inclusión trasciende a las palabras, a los documentos y formalidades, es mostrar una actitud y acción más humana en el recinto académico, es decir, es un término que enmarca acciones positivas que acepta las diferencias sin restricciones de ninguna índole, haciendo uso de todos los recursos técnicos, de capacitación, tecnológicos de infraestructura necesarios en pro del éxito del proceso (p.40).

No obstante, contradictoriamente se observa en la escuela una realidad muy alejada a estos planteamientos axiológicos, debido a que dentro de los ambientes de aprendizaje existen signos de segregación, así como también la tendencia a la invisibilidad y exclusión hacia quienes han sido etiquetados como distintos, restringiendo su participación en territorios escolares. La realidad pareciera estar lejos de cumplir coherentemente con lo establecido en la normativa legal vigente, pues existen ciertas evidencias de desvinculación entre los documentos y las situaciones dentro de gran parte de las escuelas venezolanas.

Al parecer, existen elementos que obstaculizan la *inclusión educativa* y permanencia de las *personas con discapacidad* dentro del contexto escolar, aunque la tendencia actual en el discurso científico autorizado es el de incluir a todos, con una visión desde la pluralidad hacia la atención a la diversidad. Al respecto, cabe señalar lo que Rubiano Albornos (2015) explica “ante las políticas educativas se sigue planteando la tensión entre la teoría y la práctica. Seguimos tras la ilusión de una educación para todos que no hemos logrado” (p.218).

Esta situación se hace evidente cuando un docente no reconoce las diferencias entre la población que asiste a los ambientes de aprendizaje, haciendo de la heterogeneidad un problema, puesto que, pareciera no saber cómo hacer llegar la información que requieren los estudiantes para construir sus conocimientos, por lo que el niño asiste diariamente a la escuela para ocupar un espacio en el salón. De igual forma, se observa elementos de exclusión, cuando el maestro realiza una errada concepción acerca de la condición que pudieran presentar los escolares, resaltando más sus limitaciones y no sus potencialidades.

Asimismo, es preciso señalar que dentro de las aulas de clase no se reconocen los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños, por lo que pareciera que la enseñanza se imparte bajo una visión tradicional, calificando a quienes no logran alcanzar las competencias requeridas de un determinado curso o año escolar como estudiantes problemas o fracasados escolares.

Al respecto, Fuguet (2010) explica:

Este arquetipo ha conducido a la concreción de teorías de alcance generalizador de parámetros conductuales de los infantes, construyéndose

de esta manera una visión homogeneizante sobre el escolar... Dichas teorías van desde concepciones de mayor estandarización enmarcadas en una clasificación entre lo *correcto* y el *error*; hasta posturas más flexibles... que establecen por igual estándares reguladores de manifestaciones esperadas dentro de la norma... Tales planteamientos han generado un escenario de exclusión de aquellos que no alcanzan los aprendizajes preestablecidos sobre un nivel del supuesto rendimiento <optimo> en los entornos académicos (p.7).

En consecuencia, se puede decir que la homogeneización de los procesos de aprendizaje entre los estudiantes y en las prácticas pedagógicas trae repercusiones importantes dentro de los ambientes académicos, lo cual implica la exclusión de quienes no alcanzan los estándares esperados para un año escolar determinado.

Otro aspecto que ratifica que la realidad se encuentra en total desvinculación con los lineamientos, es la carencia en cuanto a las condiciones necesarias con las que deben contar los ambientes de aprendizaje, de manera que todos los estudiantes se beneficien del proceso pedagógico, lo que pareciera indicar que los centros educativos no cuentan con el equipamiento indispensable de materiales y recursos en su sentido pedagógico más amplio para atender a todos los escolares.

En este sentido, Arráez, Garmendía y Osorio (2006) reconocen la importancia de las “condiciones con las que deben contar los espacios, las cuales deben facilitar el trabajo pedagógico de quienes presentan mayores dificultades

para acceder a la información y el conocimiento” (p.149). Las escuelas deben contar con todos los recursos en cuanto a sistemas de apoyo, necesarios para impartir la información a los estudiantes con *discapacidad*, pues esto favorecería los procesos de *inclusión educativa* de esta población.

En este mismo orden de ideas, Arráez y otros (ibid.) consideran que si el aula de clases “no cuenta con las condiciones adecuadas para el desenvolvimiento cómodo y seguro...para su actuación física y proceso de aprendizaje...no se materializará una adecuada dinámica pedagógica ...para los estudiantes con discapacidad”.

Todo lo expuesto proporciona indicios de que aún hay una evidente tendencia hacia la exclusión, al no lograr considerarse todos los elementos que subyacen bajo el significado amplio del término *persona con discapacidad*, por cuanto no existe una concreción precisa que posibilite en la práctica una *inclusión educativa* lo verdaderamente genuina, quizá porque el discurso autorizado y las acciones en apoyo a este colectivo irrumpen la incompletud de elementos, que se escapan cuando se hace la referencia a la *inclusión educativa* de estos escolares.

Como se ha podido evidenciar en la presente revisión, la modalidad de EE dentro del sistema educativo venezolano ha alcanzado avances significativos; sin embargo, no es menos cierto que tales avances parecieran no estar impactando considerablemente en los ambientes de aprendizaje, debido a que los niños y jóvenes que presentan algún tipo de *discapacidad* continúan siendo excluidos. Esta situación pudiera estar vinculada con las *representaciones sociales* en torno a la *persona con discapacidad* de los actores involucrados en las prácticas

pedagógicas, puesto que, las mismas condicionan los comportamientos y actitudes de unas personas hacia otras como resultado de las construcciones cognitivas.

En este sentido, Villarroel (2007) explica que las *representaciones sociales* son “formaciones cognoscitivas legítimas que tienen una función precisa en los comportamientos y la comunicación entre los individuos y los grupos” (p.439). Quiere decir entonces que a las construcciones que se han elaborado en torno a quienes están marcados con una etiqueta, se les ha asignado propiedades o atributos que mayormente son negativos, generando como consecuencia su disminución e invisibilidad en el modo de participación en la construcción colectiva de la sociedad.

En tal sentido, se hace necesaria la indagación de estas construcciones por parte de quienes lideran el proceso educativo dentro del aula de clases, en relación con las posibilidades de incorporación de las *personas con discapacidad* al sistema educativo regular. En función de ello ha sido pertinente plantearse la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las *representaciones sociales* que poseen los docentes de educación primaria en torno a la *inclusión* de las *personas con discapacidad*? Esta interrogante servirá como eje conductor con el cual se orientará el presente estudio.

Para responder la incógnita anterior es necesario tomar en cuenta los cuestionamientos que a continuación se presentan, los cuales permitirán analizar de forma más específica lo antes expuesto:

(a) ¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes de educación primaria sobre la *persona con discapacidad*?

(b) ¿Qué creencias poseen los docentes de educación primaria con respecto al abordaje pedagógico de la *persona con discapacidad* en el escenario del aula regular?

De todas las preguntas expuestas anteriormente se desprenden los siguientes objetivos:

Objetivo General:

- Construir las *representaciones sociales* de los docentes de educación primaria en torno a la *inclusión* de las *personas con discapacidad*.

Objetivos específicos:

- Develar las concepciones que poseen los docentes de educación primaria sobre la *persona con discapacidad*.
- Analizar las creencias que poseen los docentes de educación primaria con respecto a la *inclusión educativa* de la *persona con discapacidad* en el escenario del aula regular.
- Interpretar las concepciones y creencias expresadas por los docentes de educación primaria acerca de la *inclusión educativa* de la *persona con discapacidad*.

Estos objetivos permitieron marcar el recorrido analítico y metodológico del presente estudio, con el firme propósito de brindar un cuerpo de reflexiones críticas

que permitan transformar la realidad en beneficio de todos los involucrados y en pro de una escuela más justa, solidaria e inclusiva.

## 2. Marco Referencial

Los constructos teóricos que sustentan la presente investigación permitieron una sistematización teórico- científica que sirvió de base para ser contrastada con la realidad estudiada, a fin de llegar a su comprensión e interpretación. En este sentido, se consideraron los siguientes elementos conceptuales: (a) Representaciones Sociales, (b) Discapacidad y (c) Proceso de Inclusión.

### 2.1 Representaciones Sociales

Es imprescindible para la presente investigación abordar lo referente a las representaciones *sociales*, pues de ellas se derivan las creencias y generalmente los significados que tiene la sociedad en torno a las *personas con discapacidad*.

Moscovici (1961) las define como una:

Modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (p.18).

El conocimiento que construya la sociedad sobre la *discapacidad* va a determinar y justificar los modos de comportamiento, además de la comunicación hacia quienes por años han sido objeto de exclusión. Así, las ideas elaboradas en torno a las personas identificadas bajo la etiqueta de *discapacidad*, servirán como elemento para la *inclusión/ exclusión*, dado que ello dependerá de las construcciones que se elaboren.

Del mismo modo, Moscovici (ob. cit.) explica que la *representación social* se forma a partir de los procesos de Anclaje y Objetivación, los cuales son generados por la combinación del funcionamiento cognitivo y social. “Por Anclar se entiende clasificar o categorizar y etiquetar. Así la representación social es básicamente un proceso de clasificación y de rotulación, un método de establecer relación entre categorías y etiquetas” (p.150). La Objetivación por su parte es “la habilidad para materializar una entidad, es decir, cambiar la palabra de una cosa en la cosa de la palabra” (p.115). Lo que permite la Objetivación a través de la representación es intercambiar lo conceptual por una imagen propiamente dicha; de acuerdo con ello, según cómo se conceptualice a una *persona con discapacidad*, emergerá la imagen que se tenga sobre ella.

Otro elemento simbólico inmerso en las *representaciones sociales* es el estereotipo, el cual se crea y se recrea a partir de los intercambios sociales. Lippman (1922) aclara que los estereotipos permiten ordenar el mundo, puesto que dentro de él “las personas y las cosas ocupan un lugar inequívoco y su comportamiento responde a lo que esperamos de ellos” (p.102). Este autor también hace referencia a que si los estereotipos determinan lo que se observa en la

realidad, quizá las percepciones sean medias verdades, debido a que lo que se observa estará influenciado sólo por los atributos asignados a una categoría.

De manera que, desde la perspectiva de la investigadora, los estereotipos tejidos en torno a la *discapacidad* dan forma a la capacidad del Otro, para producir rótulos como ciego, loco, mocho, entre otros. Estos rótulos a su vez generan una imagen de acuerdo con la clasificación elaborada. Se pudiera traducir los estereotipos en un elemento discriminatorio, dado que estos procuran designar atributos durante los intercambios sociales, pero no a partir de las características personales reales, sino en función de la categoría que se haya elaborado sobre el grupo al que pertenece la persona, pues esta construcción simbólica homogeniza al grupo.

En este panorama, cuando una persona se encuentra ubicada en una categoría deficitaria, permite establecer criterios de "normalidad" debido a la relación de esta con la insuficiencia y en la supuesta incapacidad para asumir un comportamiento funcional dentro de la sociedad. Los síntomas de anormalidad son juzgados por un espectador alojado en cierto canon de función social. La normalidad es, por tanto, un comportamiento funcional a través de reglas que permitan dicha relación. (Canguilhem, 1976.)

Tajfel (1981) comenta que la sociedad se encuentra constituida por una colección heterogénea de categorías sociales que mantienen relaciones de poder y estatus entre ellas, concibiendo los estereotipos como mecanismos para la clasificación, pues ellos acentúan las diferencias entre las distintas categorías y la similitud de estímulos dentro de una misma categoría. El objetivo de la

diferenciación entre las categorías es conseguir la superioridad, que se da sólo a partir de las interacciones que se ponen de manifiesto desde la comparación-prejuicio entre los grupos, estableciéndose de esta forma la relación entre el “Nosotros y el Ellos”, producto del proceso de categorización social.

En virtud de lo anterior, se señala que las *representaciones sociales*, como se pudo observar a lo largo de este apartado, se hilvanan por medio de símbolos e imágenes construidas colectivamente, utilizando el lenguaje y el discurso como medio de transmisión. Esta estructuración es entendida como imaginario colectivo que según Aubeterre d' (2012) “es una dimensión social fundacional de la realidad humana que supone la capacidad creativa de la invención de formas y sentidos que permiten instituir relaciones de orden y des-orden distintas a lo natural” (p.3).

Es evidente que existe una estrecha vinculación entre las *representaciones sociales* e *imaginario colectivo*, motivado a que pareciera haber una frontera muy delgada entre ambos, existiendo un flujo constante en el intercambio de ideas y de información, además porque gracias a los mismos, la realidad humana se hace intangible, lo que permite su explicación e interpretación, teniendo como punto de encuentro las prácticas, es decir, la acción social del sujeto, de manera tal que cuando hacemos referencia al fenómeno social de la *discapacidad*, los elementos anteriores constituyen y entretajan su configuración.

## 2.2 Construyendo una Concepción sobre la *Persona con Discapacidad*

El ser humano posee la tendencia o quizás la necesidad de colocarle nombre a todo cuanto lo rodea, a las ideas, objetos e incluso a las personas, con el

propósito de entender y explicar su realidad, además que esto les permite generar modos de comportamientos. El término de *persona con discapacidad* es el nombre que se le designa a un sujeto, que a partir de sus características físicas, intelectuales o sensoriales, es diferenciado del resto de la población o del Otro considerado como “normal”. Al referirse a las *personas con discapacidad*, se puede señalar que es una concepción que se ha estado modificando, como consecuencia de los enfoques y paradigmas, además de las representaciones sociales que han prevalecido a lo largo del tiempo en el área de la Educación Especial.

En este sentido, Díaz (2005) plantea tres paradigmas para entender a grandes rasgos los distintos conceptos sobre la *discapacidad* que han emergido a lo largo de la historia: el esencialista, materialista y posmoderno.

Para el paradigma esencialista la Discapacidad se explica desde el binomio anormalidad-normalidad, se minimiza el papel de la cultura, es una “tragedia personal”, una enfermedad, el paradigma materialista está mediatizado por una condiciones sociales y económicas dadas... es una etiqueta cuyo efecto es la marginación social. En el paradigma posmoderno se trabaja por el cambio de las normas y los valores por el derecho a ser reconocido y a participar de los escenarios de la vida personal y profesional económica, por la comprensión del uso del lenguaje y se cuestiona el carácter universal en torno a la discapacidad (p.23).

Como se puede notar, en los paradigmas esencialista y materialista se interpreta que la *discapacidad* ha transitado por un fuerte proceso de

reconocimiento, en donde ha prevalecido la segregación, el señalamiento y la dualidad, mientras que en el paradigma posmoderno se reconoce que la persona *con discapacidad* es sujeto de derechos, promoviéndose en las normas legales el reconocimiento de los mismos. En este paradigma también se considera la participación de dicho grupo minoritario en los distintos contextos de la sociedad. Díaz (ob. cit.) explica que el paradigma posmoderno traslada la visión individual de la *discapacidad* a lo social como el resultado de las acciones del individuo con su entorno, dándole cabida a una mirada más social.

En este orden de ideas, la Organización Mundial de la Salud (2001) refiere que para los años ochenta realiza la primera Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la cual se establece como primer instrumento conceptual desde una perspectiva médica para clasificar los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones) de las *personas con discapacidad*. En este documento se hace referencia al concepto de funcionamiento de todas las partes del cuerpo para la participación y realización de actividades, y a la *discapacidad* como las limitaciones en la actividad o restricciones en la participación. Por tanto, en la CIF el funcionamiento y la discapacidad están asociados a una condición de salud.

Asimismo, en este documento se considera la *discapacidad* desde el modelo médico y social. Desde la visión asistencial, la discapacidad es “un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados en forma de tratamiento individual por profesionales” (p.32). Como se puede observar en el modelo antes descrito

por la OMS, la *discapacidad* es una dificultad individual de salud que requiere de tratamiento de profesionales de la medicina para encontrar su cura, con el propósito de que este tenga la posibilidad de participación en el desarrollo de la sociedad. A luz de esta construcción conceptual, se puede agregar lo que Canguilhem (ob. cit.) explica, un organismo goza de normalidad, entiéndase por ello salud, cuando se encuentra en condiciones para instaurar normas adaptativas que le permitan mantener el equilibrio entre el organismo y el medio.

En el orden de ideas anteriores, en el documento de la Organización Mundial de la Salud (ibid.) también se hace referencia a la *discapacidad* desde una mirada social en el que la considera:

Fundamentalmente como un problema de origen social y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, el manejo del problema requiere la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para la participación plena de las personas con discapacidades en todas las áreas de la vida social (p.32).

Es preciso añadir que la CIF integra los modelos antes descritos con el propósito de conseguir las diferentes dimensiones del funcionamiento, por lo tanto, se encuentra sustentado en un enfoque biopsicosocial, según este documento. No obstante, es oportuno referir que existe una incongruencia, motivado a que el

modelo médico y social no son complementarios ni se pueden integrar debido a su antagonismo conceptual. De esta manera, el modelo social no niega la condición de salud, sino que la misma no es determinante para una *discapacidad*.

Es por esto que la presente investigación se sustentó dentro del enfoque social, puesto que el mismo permite reconocer qué es la sociedad, la cual representa el impedimento para la *inclusión de personas con discapacidad* como consecuencia de las *representaciones sociales* o de los modelos mentales, en el que pareciera prevalecer un sistema de significados, opiniones y creencias que influyen en el accionar hacia quienes se observan con una limitación.

Dadas las ideas que anteceden, también Aramayo en (2005) y González, (2009) realizan sus aportes en el territorio venezolano con respecto a la definición de la *discapacidad*. Según ellos, dicha construcción conceptual responde a diferentes enfoques, entre los que figura el enfoque social, el cual considera la discapacidad principalmente como un problema creado por la misma sociedad, que interfiere con la inclusión de personas diferentes.

Entonces, la *discapacidad* no es inherente al sujeto, sino que es una construcción social que impone fuertes barreras para la participación plena, por cuanto se construyen materiales simbólicos que permean las representaciones *sociales*, las cuales determinan las prácticas e interacciones en y desde la sociedad con las *personas con discapacidad*. De manera tal que la misma experimenta de forma individual la cultura mayoritaria transmitida en la sociedad como de forma hereditaria.

Tomando en cuenta lo referente al enfoque social, desde la mirada de la investigadora del presente estudio, la *persona con discapacidad es aquella que se encuentra limitada o restringida para participar en los diversos escenarios sociales por la forma en como estos se encuentran organizados, estructurados y constituidos, que podría estar vinculada a una condición física, mental o sensorial.*

### 2.3 El Proceso de Inclusión

El concepto de *inclusión* también ha estado ligado a un proceso de cambios y de evolución, puesto que el mismo se deriva de la conceptualización que se maneja de la *persona con discapacidad*, ajustado así a las diferentes coordenadas espaciotemporales, como resultado de las *representaciones sociales* y el efecto de la dinámica interactiva que supone la relación entre una *persona con discapacidad* y su entorno.

Este transitar para la atención en los escenarios formales para el aprendizaje de las personas pertenecientes a grupos minoritarios, ha pasado desde la exclusión a la integración educativa y más recientemente a la *inclusión educativa*.

En Venezuela, actualmente la integración es el orden en el que está montada la dinámica de las escuelas regulares, puesto que la misma responde a una realidad de grupos homogéneos, con un único currículo emanado por el ente rector educativo en la educación venezolana denominado Currículo Básico Nacional Venezolano 2007, con una forma de evaluación y acreditación, por lo que los estudiantes con *discapacidad* tienen que insertarse en una estructura que no está pensada para ellos y no está adaptada a sus particularidades. Esta

realidad también se debe a que las políticas de atención educativa de las *personas con discapacidad* responden a los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación del año 1997, las cuales se encuentran todavía alejadas de una visión educativa de inclusión.

La *inclusión educativa* va más allá del recinto educativo, pues abarca otros elementos, valores y espacios sociales, también considera la equidad y el respeto como elementos axiológicos fundamentales para su configuración, es decir, “*inclusión*” se produce cuando la propia escuela regular acepta al estudiante con *discapacidad tal* como es, sin la presunción de corregir o de intentar completar algo en ellos. Los cambios que requiere la escuela para cristalizar procesos de *inclusión* naturales y genuinos, deben originarse desde la sociedad a partir de cambios conceptuales que permitan restablecer la imagen de la *persona con discapacidad*, con la que se derive una atención más humana, además con el apoyo y orientación de organismos internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Al respecto, la UNESCO (2009) en el documento de Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación expone que:

La inclusión es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos. La educación

inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida (p.4).

Atendiendo a lo antes citado, la postura asumida por la investigadora en el presente estudio sobre la *inclusión educativa* es: *un proceso progresivo de transformación de las escuelas, el cual será el medio para tener una sociedad en donde los valores de respeto, justicia y equidad sean los que se reflejen; la inclusión trasciende a las palabras, a los documentos y formalidades, es mostrar una actitud y acción más humanas en el recinto académico, es decir, es un término que enmarca acciones positivas que acepta las diferencias sin restricciones de ninguna índole, haciendo uso de todos los recursos técnicos, de capacitación, tecnológicos de infraestructura necesarios en pro del éxito del proceso.*

### **3. Metodología**

Como se ha podido notar, tanto la percepción de la *persona con discapacidad* como su abordaje en los escenarios formales para el aprendizaje, se hilvanan a partir de una serie de aspectos simbólicos que influyen en su configuración, generando una dualidad entre lo normal/anormal donde se ubica en el primer término a quienes cumplen con los cánones establecidos y en el segundo término a quienes no logran alcanzar los objetivos propuestos por la sociedad.

Al reflexionar sobre lo anterior, se puede afirmar que existe una mirada particular sobre un grupo de personas consideradas portadoras de un defecto,

situación que también se presenta en el contexto educativo, lo cual requiere su desvelamiento a partir de sus hechos. Para ello, es necesario que la investigación se ubique en lo que Khun (1971) denominó paradigma, debido a que este alude a un modelo en el que prevalece un conglomerado de técnicas, valores y creencias compartidas que se ponen de manifiesto para encontrar soluciones en una comunidad científica. En este sentido, toda investigación debe estar ubicada en un paradigma, pues el mismo orienta al investigador en su tarea investigativa, es decir, el paradigma sirve de guía al investigador para el acercamiento a su realidad u objeto de estudio, de una manera coherente científicamente hablando

En este sentido, el estudio se ubicó dentro del paradigma cualitativo, por cuanto permitió la interpretación de las relaciones y acciones existentes entre los sujetos y su vida social.

Al respecto, García (2012) señala que el mismo:

Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social... se mantiene la perspectiva donde se cuestiona que el comportamiento de los sujetos está gobernado por leyes generales y caracterizadas por regularidades subyacentes. Se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable... Este paradigma se centra, dentro de la realidad educativa, en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (p.1).

Este paradigma permitió la comprensión del fenómeno estudiado, así como también el modo coherente de acercarse y relacionarse con la realidad durante todo el proceso de investigación.

El estudio tuvo carácter Fenomenológico. Lo *Fenomenológico* se expresó en la medida en la que surgían los intercambios orales entre las personas que conformaron la unidad de estudio. Viene expresado, como lo explica Husserl (1984), en la necesidad de buscar significados en la acción social de los actores involucrados, permitiendo no sólo la aparición del fenómeno, sino también la interpretación de los significados tal como aparecen en la conciencia, a fin de lograr un análisis intencional en torno al tema de interés de investigación.

La búsqueda de la información se enmarca en la técnica que permitió establecer el contacto directo con la realidad que se investigó. Para ello, fue necesario que la investigadora tomara decisiones con respecto al modo de investigar, es decir, cómo se operacionalizaron los procesos de recolección de información para la investigación, considerando el paradigma asumido para el desarrollo de la misma.

Siguiendo con este orden de ideas, la técnica que se empleó para la recolección de la información estuvo configurada por la Entrevista en Profundidad, definida por Pérez Serrano (s.f) como:

Una técnica mediante la cual el entrevistador sugiere al entrevistado unos temas sobre los que éste es estimulado para que exprese todos sus sentimientos y pensamientos de forma libre, conversacional y poco formal, sin tener en cuenta lo “correcto” del material recogido. (p.24)

Tomando en cuenta lo antes descrito, la *Entrevista en Profundidad* es una técnica que no posee una estructura física definida o una organización a través de un guion de preguntas, sólo se lleva a cabo por medio de una planificación previa de planteamientos que motiven el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. Resulta oportuno mencionar que la Entrevista en Profundidad significó en este estudio el elemento fundamental para la recolección de la información, dado que posibilitó que se captaran las creencias, supuestos y prejuicios sobre el fenómeno social estudiado, los cuales permiten develar las *representaciones sociales* inmersas en torno al mismo. Los criterios que se establecieron para los temas de las entrevistas estuvieron orientados por los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación.

El criterio tanto para la selección del escenario como de los informantes clave, debía ser una institución en la que se atendiese escolares con discapacidad con sus respectivos procesos inclusivos. A propósito de ello, se eligieron aquellos docentes que cumplían con esta disposición para el momento de la investigación, pues los mismos representaban la pieza fundamental para la comprensión de la realidad objeto de estudio. Para la entrevista, otro criterio considerado fue que los maestros tuvieran al menos dos experiencias en *inclusión educativa*. Esto dio como resultado un grupo de informantes conformado por nueve (9) docentes de aula regular de primero a sexto grados y dos (2) docentes especialistas, una en Danza y otra en el área de Cultura. Los entrevistados poseen una experiencia laboral entre cinco (5) y treinta (30) años.

Es importante señalar que la investigación se desarrolló en el nivel de educación primaria, por cuanto es en este escenario donde se evidencian debilidades para la concreción de procesos de *inclusión educativa* de los escolares que presentan algún tipo de *discapacidad*; además, este contexto representa un espacio de gran relevancia para la naturalización de dicho proceso.

A partir de la información que suministraron los maestros, se realizó la construcción teórica referida a las *representaciones sociales* en torno a la *inclusión educativa* de las *personas con discapacidad*. Para ello se aplicó el Método Comparativo Constante (MCC) de Glaser y Strauss (1971), el cual, según estos autores, utiliza una serie de procedimientos flexibles para el desarrollo de una teoría fundamentada o para comprender teóricamente un fenómeno en particular.

El procedimiento se estructuró en los siguientes pasos: "(a) Comparación de incidentes (datos extraídos de las entrevistas), (b) Integración de categorías y sus propiedades, (c) Delimitación de la teoría y (d) Elaboración de la teoría."(Glaser y Straus, ob. cit., p.41)

De acuerdo con lo antes expuesto, el MCC se organiza básicamente por la recogida de datos, codificación y reflexión analítica de la información, siendo las categorías y las relaciones entre ellas el elemento constituyente de la *teoría fundamentada*.

En este sentido, se practicaron los mecanismos analíticos antes descritos en el material que conformó el corpus para ser analizado. El proceso de codificación

e interpretación se caracterizó por no ser estático o lineal, sino por el contrario, dinámico, creativo, flexible y emergente.

Del análisis realizado se formó un marco teórico explicativo a partir de los hallazgos del presente estudio; dicho ordenamiento conceptual se transforma en lo que Strauss y Corbin (2002) denotan como teoría fundamentada, debido a que la misma se deriva de datos recopilados de forma sistemática y analizados por un método de investigación.

#### **4. Resultados**

Una vez realizada una serie de acciones indagatorias, plasmadas y planificadas con anterioridad y sustentadas bajo los procedimientos establecidos por el Método Comparativo Constante (MCC) propuesto por Glaser y Strauss (ob. cit.) y Strauss y Corbin (ob. cit.), se abordó la realidad objeto de investigación, desde la mirada e interpretaciones de los sujetos –actores en su escenario. De esta manera, se estableció una visión crítica, flexible y emergente sobre la construcción y renovación de fundamentos teóricos relacionados con la percepción hacia el estudiante con *discapacidad* y su *inclusión* en la escuela regular.

Fue necesario organizar la información suministrada en dos dimensiones de análisis: la primera, centrada en la *persona con discapacidad* de la que emergen dos unidades de significados; la segunda, centrada en el proceso de *inclusión educativa* de la cual se desprenden dos (2) categorías y dos (2) subcategorías de cada una, vinculadas a dicho proceso. Todas fueron nombradas a través de

*códigos in vivo*, extraídos directamente de la información facilitada por los maestros participantes en el estudio. A continuación, se representa gráficamente las categorías y una exposición breve sobre su descripción y propiedades (ver Cuadro 1).

### Cuadro 1

#### Dimensiones de Análisis, Categorías, Sub Categorías, Descripción y Propiedades.

		CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	Descripción	Propiedades
PERSONA CON DISCAPACIDAD	DIMENSIONES DE ANÁLISIS	Los Niños con Algo que se Diferencian: Concepción de la <i>Discapacidad</i> .		Es la apreciación del maestro considerado "normal" sobre la <i>discapacidad</i> del escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Concepción de la <i>discapacidad</i>.</li> <li>✓ Visión de la <i>discapacidad</i>.</li> <li>✓ Tipos de <i>discapacidad</i>.</li> </ul>
		Otro Nivel de Aprendizaje: Desempeño Escolar del Estudiante.		Imposición de parámetros y normas para el desempeño escolar del infante con <i>discapacidad</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Imposición de la norma.</li> <li>✓ Práctica pedagógica homogeneizante</li> <li>✓ Imagen deficitaria del escolar.</li> <li>✓ Categorización del estudiante en el sistema de enseñanza.</li> </ul>
INCLUSIÓN EDUCATIVA	DIMENSIONES DE ANÁLISIS	Elementos Facilitadores	Inclusión Educativa como Sinónimo de Inscripción	La <i>inclusión</i> remite al hecho de "estar" del estudiante con <i>discapacidad</i> en el espacio académico formal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Visión restringida del maestro sobre la <i>inclusión</i>.</li> <li>✓ <i>Inclusión</i> sólo como acto absolutamente administrativo.</li> <li>✓ Connotación un tanto más favorable hacia la <i>discapacidad</i>.</li> </ul>
			La Escuela un Espacio Compartido: Una Duda que Invade al Maestro	La aceptación o apertura del escolar con <i>discapacidad</i> es incompleta, prevalece la duda sobre su <i>inclusión</i> en el espacio de la escuela regular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aceptación e incorporación del estudiante al espacio del aula regular.</li> </ul>
		Elementos Limitantes	Actividades, Inventar Ingeniar: Estrategias para el Aprendizaje.	Aplicación de estrategias pedagógicas poco efectivas y de recursos no adaptados a las particularidades de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Exclusión indirecta del sistema educativo.</li> <li>✓ Barreras de acceso al conocimiento.</li> </ul>
			Sin herramientas: Formación y Capacitación Docente	Actualización y adiestramiento docente para el perfeccionamiento de la práctica profesional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carencia de actualización docente.</li> <li>✓ Se incumple con la legislación y normativa actual.</li> </ul>

## 5. Conclusiones

Luego de haber realizado este recorrido en un escenario particular de la escuela primaria, se expondrá a continuación una serie de argumentos con el propósito de responder las preguntas problematizadoras que dieron origen al presente estudio y, a su vez, intentar *Revisitar*<sup>3</sup> sobre el proceso de *inclusión educativa* del escolar con algún tipo de *discapacidad*, mediante una teoría fundamentada que sirva como base para la transformación de las *representaciones sociales* en torno a este fenómeno social, a los fines de que se construyan nuevos cimientos en los contextos académicos para albergar la *diferencia* desde los términos de unos verdaderos valores de respeto y equidad.

Una condición de *discapacidad* presente en un escolar alude en la actualidad a una distancia entre el infante y el recinto escolar, debido a que se encuentra ubicado en una posición de ajenidad y extranjería académica. Esta situación se presenta como consecuencia de la visión que posee el maestro sobre la *discapacidad*, impregnada de una creencia tradicional de incompletud, es decir, la imagen del niño se encuentra vinculada al déficit, a la debilidad o inferioridad constituida naturalmente en él, la cual el docente como nativo “normal” debe completar y volver a una supuesta normalidad.

Con respecto a visiones tradicionales sobre la *discapacidad*, heredadas culturalmente, Skliar (2016) expone:

---

<sup>3</sup> *Revisitar* (Nicastro 2006): la idea de *revisitar* está asociada a volver empezar, a mirar nuevamente e inaugurar una historia nueva, poniendo en acto de desligadura. El volver a mirar como perpetuación promueve una huida del presente, facilita que se haga realidad. En cuanto se liga a un acto de descubrimiento, construcción y reconstrucción, es el presente en relación con el pasado y con el porvenir el eje que se destaca. El volver a mirar no intentara captar regularidades ni dar cuenta de frecuencias, sino reconstruir y entender procesos de reconstrucción subjetiva (pp. 30-31).

La herencia se erige en términos de prohibiciones hacia aquellas cosas que, se supone, están “fuera” de la herencia y no pueden ser incorporadas y/o comprendidas como “propias”, es decir como “apropiadas”; inclusive puede que sea un problema cuando esa herencia no hace otra cosa que trazar una frontera, una separación, una distinción –digamos que casi definitiva, casi insoluble– entre “nosotros” y “ellos”, atribuyendo generalmente a “ellos” el origen de todos los problemas históricos. (p.46)

Según se ha visto, la conceptualización hacia el escolar con *discapacidad* parte de una mirada heredada por el docente, en la que la figuración del niño está desalineada u opaca, una imagen que no pertenece a la generalidad del espacio educativo, por observarse en él particularidades personales con las que se les identifica de forma negativa, marcando así dentro del salón de clases una frontera divisoria donde se ubica al *escolar con discapacidad* comúnmente en el lado sombrío del espacio académico, lo cual genera relaciones binarias entre los escolares.

Esta construcción elaborada se sustenta desde el ejercicio del rol hegemónico como maestro, debido a que el mismo es quien establece las pautas de normalidad en el aula de clases y bajo los criterios conceptuales del campo científico de la academia, que le ha otorgado el poder clasificatorio para estigmatizar al escolar entre normales/ regulares y deficitarios/ anormales, ya que todos son comparados desde los parámetros de la norma, además como una consecuencia por la relación entre el “nosotros” y el “ellos”.

De igual manera, esta realidad pareciera producirse porque el docente mantiene una *representación social* utópica del escolar, en la que el niño posee ciertas cualidades, características y competencias que le permitirán responder satisfactoriamente a las exigencias académicas de un determinado año escolar, por cuanto el profesor posee la visión de un estado perfecto del estudiante.

Otro elemento que incide en el complejo entramado de ideas sobre la *inclusión educativa* de la *persona con discapacidad*, es la arraigada cultura de la pedagogía tradicional, aún puesta en práctica por el maestro de hoy. A través de dicha pedagogía se asume que toda la población estudiantil aprende del mismo modo, sin que se tomen en consideración los distintos ritmos y capacidades existentes en los ambientes de aprendizaje, de manera que los niños con una situación específica continúan ubicados en las fronteras de la invisibilidad y el anonimato.

Lo antes señalado permite exponer que en la escuela se vive un tiempo de pasado perpetuo, en la que se desarrollan acciones que estaban diseñadas para responder a otro momento socio- histórico específico, pero que contrariamente su sentido va amenazando el éxito para la formación de los escolares en la actualidad. En la escuela prevalece una especie de dogmatismo a partir del programa diseñado, en la implementación de actividades como elemento único para facilitar la información de orden académico.

En este orden de ideas, es preciso señalar que el maestro debe *Revisitar* sobre el sujeto con *discapacidad*, generando cambios de conceptualización donde este profesional espere otros niveles de competencias, otras maneras y ritmos de

aprendizaje, además de aceptar a la *diferencia* como una característica humana y no como un problema dentro de las aulas de clases de la escuela primaria, puesto que, de continuar concibiendo la *diferencia* desde términos deficitarios. Nunca se podrá aceptar que los niños con *discapacidad* alcanzarán las competencias para un determinado año escolar, por lo que sólo seguirán ocupando un espacio físico en el salón de clases, traducéndose en una *inclusión* incompleta. Es tratar de romper con la imagen de desventaja construida tradicionalmente, que posiciona a la *persona con discapacidad* como una persona con poca trascendencia.

Asimismo, el maestro, como un actor del hecho educativo, requiere comprender que la población con *discapacidad* representa una opción más para impartir la información y no ser entendida desde posturas y planteamientos que configure al infante como una causa perdida o sin algún sentido de expectativa de logro.

De igual forma, el maestro como figura clave para promover los cambios, además de ser un actor importante para que los procesos de *inclusión educativa* se lleven a cabo, carece en la actualidad de una formación y actualización permanente en atención de las *diferencias*, motivado a que mantiene un evidente desconocimiento con respecto a una ruta metodológica, diseños didácticos o programación de aula que propicien un verdadero éxito educativo de la población escolar con *discapacidad*.

El maestro, como figura clave, tiene el compromiso social de promover acciones que redunden en la escuela, para que *Revisite* acerca de la población estudiantil, donde se acepte y comprenda que todos los niños que a ella acuden

son *diferentes*, entendiendo esto como un elemento esencial de la raza humana y no como un defecto de la misma. Es a partir de este principio que se construirá un nuevo discurso y práctica pedagógica que permitirá eliminar las desigualdades, la exclusión, la categorización entre los escolares, respetándose de esta manera su idiosincrasia. Es entonces cuando estaremos practicando no sólo verdaderos valores de respeto, solidaridad, amor y equidad, sino que también respetaremos los derechos humanos de todos, para formar mujeres y hombres flexibles, críticos, solidarios, demócratas viviendo y transformando la democracia en libertad.

Cuando trascienda esa visión disminuida, de desventaja, de poca jerarquía de la *persona con discapacidad*, tendremos una escuela más inclusiva. Sólo así *Revisitaremos*, con el propósito de educarnos la memoria y conmover el pensamiento en relación con las imágenes, símbolos y discursos tradicionales que generan y configuran todo tipo de alteridades, es decir, deconstruir la imagen del Otro, pero sobre todo de los dispositivos que generan y activan la dualidad. Es ofrecerles a los estudiantes el gesto de la hospitalidad sincera, sin imponerles una camisa de fuerza en su recorrido por la escuela, dejándolos entrar a ella con sus dones y carencias en su especificidad humana.

La diferencia es sólo eso, diferencia, por lo que la escuela actual necesita volver las miradas para comprender que los niños que en ella se albergan no poseen características de unidad, sino por el contrario, hay diversas posibilidades para el aprendizaje. Por lo tanto, para atender a este llamado, el recinto académico debe desacelerar sus prácticas naturalizadas de un único punto de vista que actúa como una mirada colonizadora sobre los Otros, además de

contemplar los escenarios académicos bajo la posibilidad de ubicarse en distintas perspectivas que le permitan redescubrir, dejarse sorprender, investigar, explorar a la población estudiantil y sus procesos de aprendizaje. Lo anterior pondrá bajo sospecha la cultura acerca de dogmas y certezas establecidas a lo largo del tiempo, de manera que se reescriban nuevas realidades que estén más cercanas a responder con las necesidades sociales de la actualidad.

De igual forma, iniciar procesos de cambios profundos en la escuela permitirá leer de otro modo las relaciones que ahí se tejen, aceptando la *diferencia* para que habite sus espacios con mayor naturalidad y hospitalidad, de tal manera que la *inclusión educativa* no continúe siendo vista como el hecho restringido de “estar”. De continuar así, la alteridad únicamente transitará algunos años por sus espacios, pero viviendo momentos de invisibilidad y/o aislamiento sin que los toque una verdadera formación para la transformación de su ser.

Con respecto a la hospitalidad, entendida como una virtud para acoger al Otro en el recinto escolar, Solís y Figueroa (2012) explican:

La hospitalidad está en el origen de la exploración de lo nuevo, el encuentro con lo distinto y la conciliación con lo dispar en que consiste nuestra vida... se trata de saber situarse frente a la alteridad...consiste en esa disposición, apertura hacia el otro y permanecer accesibles a sus requerimientos (p.309).

En este sentido, la *inclusión educativa* debe ser equivalente a una **hospitalidad** incondicional, con la que se reciba a los niños en los espacios de la

escuela, sin juzgarlos, sin que se les busque una identidad o mucho menos se les interroge, pero que tampoco sean sometidos a la rigidez de la norma o a límites como dispositivos excluyentes, es como lo señalan Solís y Figueroa (ob. cit.): “una ética de hospitalidad que implica apertura, generosidad y disposición favorable hacia lo complejo” (p.310). Es establecer en el ambiente escolar una relación en la que el *diferente* no sea reconocido como el extranjero, instituir con la diferencia una especie de parentesco, en donde haya una acogida fraterna.

La *inclusión educativa*, bajo los términos de la hospitalidad, es recibir en el territorio académico a todos los niños y niñas, ofreciéndoles lo que les hace falta de una manera consciente pero generosa sin que el proceso académico sea concebido bajo el argumento de completar algo en ellos, sin la imposición de una temática de un código semántico o de simplemente algo.

Entonces también se requiere *Revisitar* sobre la percepción que se tiene del proceso de *inclusión educativa* llevado a cabo en algunas escuelas del país, procurando romper con la mirada empobrecida y limitada de la regularidad social con la que se localiza dicho proceso en el territorio escolar, por lo que la sociedad continuaría posicionada en la ajenidad del proceso.

La escuela debe ofrecer a *todos* los estudiantes un currículo que tienda puentes cognitivos para que cada niño manifieste sus posibilidades de adquirir la información y la cultura escolar; sólo así la escuela cumplirá con su función como agente transformador, además dejaría de ser concebida bajo una cultura hegemónica tradicional, quedando materializada la *inclusión educativa* de la personas *con discapacidad*. En consecuencia, sería importante *Revisitar* sobre el

currículo, pues este debe concebirse bajo el principio de diversidad de la población estudiantil y no en niños hipotéticos o utópicos. Desde el punto de vista de la investigadora del presente estudio, la *diferencia* debe ser el núcleo para transformar y diseñar un nuevo currículo, lo cual permitirá al docente realizar un profundo cambio en sus *representaciones sociales*, además de una construcción y reconstrucción de estrategias para que los escolares accedan a la información para la construcción de sus conocimientos.

Por lo tanto, la *inclusión educativa* representaría una importante función en la escuela primaria de la actualidad, pues ahí se inicia gran parte no sólo de la formación y aceptación natural de la *diferencia*, sino también de esa inserción futura al ámbito laboral.

## Referencias

- Aramayo, M. (2005). La discapacidad: Construcción de un modelo teórico venezolano. Caracas Venezuela: Fundación Fondo Editorial de la Facultad de Medicina, Universidad Central de Venezuela
- Arráez, T., Garmendia, N., Osorio, B. (2006). Inclusión de los estudiantes con discapacidades: Sensoriales y/o físicas en el contexto universitario caso UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas. Revista de Investigación, 60, 133-143.

Aubeterre d', L. (2012) Imaginario colectivo, sentido común e identidades sociales:

Triangulo reflexivo sobre la construcción social de la realidad cotidiana y las organizaciones de los ciudadanos. Recuperado de:  
[http://guayanaweb.ucab.edu.ve/tl\\_files/ciepv/foro\\_guayana\\_sustentable/ponencias/participacion\\_social/Percepciones%20sobre%20la%20participacion%20social.pdf](http://guayanaweb.ucab.edu.ve/tl_files/ciepv/foro_guayana_sustentable/ponencias/participacion_social/Percepciones%20sobre%20la%20participacion%20social.pdf)

Canguilhem, G. (1971/1976). El conocimiento de la vida (F. Cid, trads.). Barcelona: Editorial Anagrama.

Cotrina García, M. (s.f.). Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de la persona con discapacidad. En P. Samaniego de García (Dir.), Personas con discapacidad y accesos a servicios educativos en Latinoamérica (pp. 73-103). Madrid: Grupo Editorial CINCA.

Díaz, O. (2005) Equidad, inclusión y discapacidad. Recuperado de:  
<http://www.revistasociologiatlm>

Fuguet, L. (2010). Construcción de un cuerpo teórico sobre la evaluación de las dificultades de aprendizaje desde la interpretación de las representaciones de los profesionales del área. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

Glaser, B. y Strauss, A (1971) The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research 4ª edición. Chicago, USA: Aldine-Athertow Publishers.

González, M. (2009). Lineamientos y políticas institucionales para la permanencia de los estudiantes con discapacidad en el Instituto Pedagógico de Caracas. (Tesis doctoral inédita). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

Husserl, E. (1984/ 2005). Ideas relativa a una fenomenología pura y filosofía fenomenológica. (A. Ziron trads.) México: Fondo de cultura económica

Khun, T.S. (1971). La estructura de las revoluciones científicas (2da ed). México: Fondo de Cultura económica.

Lippman, W. (1922/ 2003). La opinión pública. (B. Guinea Zubimendi, trads.) España: Cuadernos de Langre, S.L.

Moscovici, S. (1961/1979) El psicoanálisis, su imagen y su público (N.M. Finetti, trads.) Recuperado de: <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>

Nicastro, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. (4ª. ed) Santa fe Argentina: Homo Sapiens Ediciones

Organización Mundial de la Salud. (2001) Clasificación internacional de funcionamiento de la discapacidad y la salud. Recuperado de: [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf)

Pérez Serrano, G. (s.f.) Investigación cualitativa retos e interrogantes. Recuperado de: <http://www.invst/caulis.datos.pdf>

Rodríguez, M. (2013, Agosto 15). Advierten cierre de escuelas especiales. Recuperado de: <http://www.eluniversal.com/nacional-y-politica/130815/advierten-cierre-de-escuelas-especiales-en-carabobo>

Rojas, M. (2016) Representaciones sociales de los docentes de educación primaria sobre la inclusión de las personas con discapacidad. (Tesis doctoral inédita). Universidad Latinoamericana y del Caribe, Caracas.

Rojas, M. y Fuguet, L. (enero-junio, 2015). La discapacidad desde la mirada del Otro. Una Investig@ción, VII (13), 52-67. Recuperado de: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/1389/1351>

Rubiano Albornos, E. (enero-mayo, 2015). La educación especial en Venezuela memorias, retos y proposiciones. EDUCERE Investigación Arbitrada, 19 (62), 215-230.

Rusque, A. (2010). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. (4ª ed). Caracas Venezuela: Vadell Hnos. Editores.

Skliar, C. (2016) El cuidado del otro. [Libro en línea]. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular Formación Docente. Recuperado de: [www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000780.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000780.pdf)

Solis, L. y Figueroa, C. (2012). La hospitalidad, virtud y acogida del otro.

Recuperado de: <http://www.cefisa.com.ar/wp-content/uploads/2012/12/Sol%C3%ACs-L.pdf>

Straus, A y Corbin, J. (2002) Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (E. Zimmerman, trads.). (2a. ed.). Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia. Recuperado de: [http://www.academia.edu/949983/Bases\\_de\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_cualitativa.\\_T%C3%A9cnicas\\_y\\_procedimientos\\_para\\_desarrollar\\_la\\_Teor%C3%ADa\\_Fundamentada](http://www.academia.edu/949983/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa._T%C3%A9cnicas_y_procedimientos_para_desarrollar_la_Teor%C3%ADa_Fundamentada)

Tajfel, H. (1981/1984). Grupo humanos y categorías sociales (C. Huici, Trads.). Barcelona: Editorial Herder.

UNESCO (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. Revista Fermentum, 49, 434-454.