



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Tensiones de los maestros y las maestras de nivel primaria en la Educación Inclusiva

Eloísa Alejandra Chávez Tavera

sa.chavez@isceem.edu.mx

Área temática 09. Sujetos de la educación.

Línea temática: Experiencias y sentidos que elaboran los sujetos de la educación sobre procesos formativos (trayectorias escolares, relatos de vida de directivos y maestros de educación básica, trayectorias académicas).

Porcentaje de avance: 50%.

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado de maestría.

Programa de posgrado: Maestría en Investigación de la Educación.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Instituto de Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).



Resumen

En la presente ponencia comunico los avances teóricos y metodológicos de la investigación que desarrollo como estudiante de maestría. La problemática que atraviesa esta investigación son las tensiones que viven los maestros y maestras de educación primaria en torno a la educación inclusiva. Para abordar este proyecto he construido una mirada que retoma aportes pedagógicos, sociológicos y políticos para repensar la construcción de los sujetos que participan en la tarea inclusiva.

Por ello, las categorías centrales que propongo atraviesan a los maestros y las maestras en su construcción como sujetos generadores de prácticas inclusivas. En este sentido, he planteado la pregunta ¿Cómo viven las tensiones los maestros y las maestras de nivel primaria en la educación inclusiva a partir del significado que le dan a las políticas educativas-inclusivas desde una mirada del poder y su relación con su habitus y con su ethos, para el desarrollo de sus prácticas educativas-inclusivas? Esto significa que el objetivo del proyecto es comprender el significado que los maestros (as) de primaria dan a las políticas educativas-inclusivas desde una mirada del poder y su relación con su habitus y su ethos.

Posteriormente muestro un análisis y sustento metodológico que evoca a los usos de la narrativa recuperados a través de los relatos de vida, la autohistoria y las trayectorias escolares-profesionales de los(as) maestros (as). Finalmente expongo las tareas pendientes del proyecto y reflexiono sobre la importancia de reconocer las diversas maneras en que significan los maestros(as) desde sus prácticas sociales-educativas-inclusivas.

Palabras clave: Educación inclusiva, política educativa, poder, narrativas.

Introducción

La educación inclusiva en México se ha implementado a través de políticas educativas que no han considerado la singularidad de los maestros(as) para la construcción de prácticas inclusivas, en este sentido, considero que la inclusión de los alumnos(as) está relacionada con la interiorización que cada maestro(a) tiene de ésta.

Al revisar el estado del conocimiento me percaté que existen diversos estudios acerca de la inclusión en las escuelas, donde recuperan al maestro a través de test, como el caso de Azorín, Sánchez y Maquilón (2017) quienes postularon diversos instrumentos cuantitativos para atender la educación inclusiva. Por su parte Hernández y García (2017) utilizaron escalas con la finalidad de evaluar a los maestros en sus prácticas inclusivas. Estas investigaciones retoman al maestro únicamente desde la evaluación de parámetros a seguir.

Sin embargo, el maestro(a) es un sujeto que tiene una manera de ver, de construir y de interpretar el mundo educativo, el cual, lo ha ido configurando desde su contexto histórico-sociocultural en el que se desenvuelve. Es primordial recuperar a los maestros(as) desde su construcción como sujetos sociales e individuales para comprender la manera en que retoman las políticas inclusivas y la forma en que conciben, interpretan y viven la inclusión de alumnos(as) en un aula regular.

Es por ello que para fines de esta investigación tengo como objetivo general comprender las tensiones que viven los maestros(as) de nivel primaria en la educación inclusiva a partir de su narrativa para recuperar el significado que le dan a las políticas educativas-inclusivas desde una mirada del poder y su relación con su habitus y con su ethos, rescatados a través de sus relatos de vida, su autohistoria y su trayectoria escolar-profesional para el desarrollo de sus prácticas educativas-inclusivas. Por ello, planteo la pregunta ¿Cómo viven las tensiones los maestros y las maestras de nivel primaria en la educación inclusiva a partir del significado que le dan a las políticas educativas-inclusivas desde una mirada del poder y su relación con su habitus y con su ethos, para el desarrollo de sus prácticas educativas-inclusivas?

En un primer momento, la investigación parte del supuesto de que los maestros(as) de nivel primaria presentan tensiones en un aula regular, las cuales, se conciben al momento de tener que dar respuesta a las políticas educativas-inclusivas generadas por los Organismos Internacionales y por el gobierno desde acciones y posiciones de poder, con una mirada totalmente descontextualizada. Además de que el habitus y el ethos del maestro(a) son el punto de partida para interiorizar las políticas educativas-inclusivas y a su vez generar prácticas sociales.

La Educación Inclusiva

En México la educación inclusiva ha ido tomando mayor relevancia a través del tiempo. Desde el año 2019 forma parte del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, posteriormente se

precisó en Artículo 61 de la Ley General de Educación que: “La educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos” (p. 43).

Esto significa que la escuela tiene que adaptarse a las necesidades de cada uno de los alumnos(as) sin caer en distinciones, generando un ambiente que atienda la diversidad y brinde a cada estudiante lo que requiere para su formación, aprendizaje y desarrollo.

Las reformas educativas anteriormente señaladas empatan con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 acordado en el Foro Mundial de Educación 2015, el cual busca *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (UNESCO, 2016), en este sentido existe una subordinación de lineamientos que atraviesa desde las miradas internacionales hasta la configuración de prácticas de los maestros(as).

Las Políticas Educativas-Inclusivas como relaciones de Poder

Para comprender las relaciones de poder antes mencionadas, retomo el concepto de Bourdieu (2001) sobre el poder simbólico, éste se ejerce de forma invisible, los que están ubicados en una mejor posición actúan en complicidad sobre quienes están debajo. Con el poder se impone la definición del mundo social para producir, reproducir y legitimar determinadas creencias. Incluso Bourdieu y Passeron (1996) sostienen que todo poder de violencia simbólica se reproduce “...disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia...” (p. 44).

En este caso a través de un poder simbólico se busca el cumplimiento de la educación inclusiva, haciéndonos creer que es lo mejor para todos cuando en realidad se sostienen los intereses de la clase dirigente. No estoy diciendo que los maestros(as) deben estar en contra de la inclusión, sino que es preciso considerar sus formas de vida para no reducirlos a simples reproductores de lo que se dictamina.

En este sentido se crean políticas educativas-inclusivas que determinan un orden de sociedad sin conocer a los sujetos encargados de hacerles frente, llegando a generar en ellos lo que Bourdieu y Passeron (1996) llaman violencia simbólica, con la cual, se imponen significados de forma legítima, dando cabida a una relativa autonomía para así disfrazar las relaciones de fuerza que surgen tales acciones. De este modo los maestros(as) viven tensiones entre las políticas educativas-inclusivas y su construcción social como personas.

Por ello, es preciso abordar el habitus y el ethos de los maestros(as), ya que nos permiten comprender dichas tensiones desde sus percepciones y disposiciones, las cuales a su vez generan prácticas sociales-educativas-inclusivas.

El Habitus y el Ethos

Es necesario especificar que los maestros(as) somos sujetos contruidos en determinadas estructuras históricas, políticas, económicas, sociales y culturales; por lo que a partir de éstas se constituyen posiciones desde las cuales producimos diversas formas de pensamiento. Como el habitus está cargado (socioculturalmente) de una forma de ver el mundo, éste también tiene implicaciones éticas.

De ahí que, los maestros(as) a partir de su habitus y su ethos cumpliremos con la “tarea” encomendada de la inclusión, es decir, retoma la inclusión partiendo de los esquemas de percepción, apreciación y valoración que hemos adquirido a lo largo de nuestra vida (familiar, social e individual) y de nuestra trayectoria escolar y profesional.

El Habitus y el Ethos generador de Prácticas Sociales

En este sentido, para el cumplimiento de la educación inclusiva los maestros(as) generamos diversas prácticas, ya que de acuerdo con Bourdieu (1997) el habitus es un sentido práctico, es decir, es un sistema de preferencias y gustos, de estructuras cognitivas y simbólicas (incorporadas a través de las estructuras objetivas) y esquemas de acción que permiten actuar y dar una respuesta adaptada al sujeto, generando de esta forma distintas prácticas (Bourdieu, 2007), a las cuales llamamos sociales-educativas-inclusivas.

Por lo tanto, el habitus y el ethos es inseparable de la generación de prácticas sociales-educativas-inclusivas, los maestros(as) hemos adquirido a lo largo de su vida diversas maneras de enfrentarnos al mundo social en que se encuentran inmersos y han retomado diferentes formas de interpretar, interiorizar y realizar la educación inclusiva, por lo tanto, las prácticas que realizamos los sujetos son únicas.

Entre el Espacio Social y los Capitales

Las prácticas sociales-educativas-inclusivas no solo se generan por el habitus y el ethos de los maestros(as), sino también están imbricadas por el espacio social y sus capitales. Estos vínculos permiten mirar a un sujeto que se mueve, relaciona y posiciona en un espacio social determinado, el cual es ocupado por determinados capitales. En este sentido la interiorización e incorporación del trabajo acumulado nos abre camino a tres formas de capitales (Bourdieu, 1997), los cuales se presentan en sus estructuras objetivadas, así como a las estructuras cognitivas y simbólicas.

En cuanto a lo objetivado, se encuentra el capital económico, aquello que pueda ser transformado en dinero, en derechos de propiedad avalados por las instituciones; éste se encuentra enlazado con el capital cultural en su estado objetivado (bienes culturales) e institucionalizada (títulos profesionales-académicos) y a su vez con el capital social, con las relaciones sociales (en ciertos casos institucionalizados) (Bourdieu, 1997).

Por otro lado, las estructuras cognitivas y simbólicas forman parte del capital cultural en su tercer estado, es decir, incorporado (disposiciones). Asimismo, Bourdieu (2007) añade el capital simbólico: entre lo subjetivo y objetivo, en relaciones de prestigio, de aliados, de honor, etc., para posicionarse dentro del espacio social.

Una metodología para recuperar las voces de los maestros(as)

Para el logro de los objetivos planteados se utilizará la metodología de la narrativa, con la finalidad de recuperar la voz del maestro(a), reconociendo que tiene valor su historia, sus experiencias, sus vivencias, etc., que lo han construido desde lo individualidad y lo social.

Con la narrativa se enuncia un “yo”, se recupera al sujeto desde su pasado para traerlo al presente, se rescata el “yo” desde la vida misma, vida que todos tenemos que contar y recordar (Arfuch, 2010).

Arfuch (2018) sostiene que la narrativa conlleva una escucha atenta de los sujetos sobre lo que dicen y prioritariamente cómo lo dicen, es decir, es una escucha atenta del contenido y de los modos en que se expone; de esta manera, la escucha no solo se reduce a lo que se ve, sino también a la profundidad desde donde emergen las palabras, o sea, aparte de los actos y los hechos adentrémonos en lo que se oculta.

Es claro que la escucha será, desde la subjetividad del maestro(a), pero al mismo tiempo se retomará la parte objetiva necesaria en la realización de las prácticas sociales, lo cual se dará a través del acercamiento a los capitales (cultural, social y económico) de los maestros(as), así como a la posición que ocupan en el espacio social.

Relatos de vida, la autohistoria y trayectorias escolares-profesionales

Considero que utilizar los relatos de vida, la autohistoria y las trayectorias permite acercarnos a un sujeto menos fragmentado, ya que, estas técnicas dan la oportunidad de combinarse y complementarse. Con estos instrumentos retomamos a un sujeto que tiene características particulares, individuales formadas a través de sus estructuras cognitivas y simbólicas pero que a su vez ha sido constituido por estructuras objetivas.

Los relatos de vida permiten adentrarnos a diversos aspectos y explicar las situaciones vitales existentes de los sujetos (Bertaux, 2005), de igual manera se enfocan en la centralidad de la narrativa del sujeto que ha vivido (Bertaux, 1999), lo cual promueve el respeto que tengamos de su voz y nos acerca a un sujeto más real, es decir, más cercano a los acontecimientos históricos de su vida.

En tanto, los relatos de vida serán desde la oralidad del sujeto, por ello, se realizan a través de entrevistas, que en este caso serán en profundidad. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) son “...encuentros cara a cara entre el investigador y los sujetos informantes..., ...dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (p. 103).

Por otra parte, la autohistoria al momento de escribir nos permite darnos un tiempo personal, o sea, un tiempo propio para que nuestra memoria luche por retomar aquellos sucesos que se encuentran en el olvido, en lo oscuro, en lo más recóndito de nuestro ser, tal vez, lo mantuvimos ahí porque era algo “prohibido”, algo que tenía que permanecer en el silencio (Barrientos, 2018).

La aplicación de la autohistoria se llevará a cabo mediante una escritura libre, ésta es ideal porque podemos expresar abiertamente lo que quizá de manera oral no lograríamos decir, ya que, con ésta construimos un mundo que va más allá de las palabras dichas. Como menciona Gloria Anzaldúa:

Al escribir, pongo el mundo en orden, le doy una agarradera para apoderarme de él... Escribo para grabar lo que otros borran cuando hablo... Para ser más íntima conmigo misma y contigo. Para descubrirme, preservarme, construirme, para lograr la autonomía... El acto de escribir es el acto de hacer el alma, alquimia. Es la búsqueda de una misma, del centro del ser... (1988, p. 223)

En este sentido desde los relatos de vida oral y la autohistoria de los maestros(as) se retomarán algunas vivencias, experiencias y anécdotas forjadas desde su infancia hasta el momento en el que se encuentran.

1. Compartirán la formación que recibieron en casa, describirán su trayectoria familiar, contarán sobre las personas que han marcado su vida personal, hablarán sobre sus desplazamientos realizados a través del tiempo.
2. Asimismo, explicarán el por qué son maestros(as), abordarán sobre su lugar o lugares donde han laborado, plantearán las diversas formas de ver el mundo para dar cumplimiento a las políticas educativas-inclusivas, significarán las políticas desde su contexto áulico, explicarán lo que para ellos es la educación inclusiva, comunicarán sus vivencias en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Mediante su narrativa nos permitirá adentrarnos al habitus y ethos de los maestros(as), nos proporcionará la manera en que ellos han interiorizado ciertas acciones y creencias y de este modo han generado diversas prácticas sociales-educativas-inclusivas.

De igual manera retomar las trayectorias escolares-profesionales de los maestros(as) es importante, debido a que forman parte de sus capitales y del espacio social en el que se posicionan, todo ello conforma parte de su habitus y a la par les permite generar prácticas sociales-educativas-inclusivas desde diversas perspectivas.

Quiero aclarar que, aunque las trayectorias escolares-profesionales no marcan en un principio la pauta para que se logre la educación inclusiva, no significa que sean irrelevantes, ya que implican que los maestros(as) tengan una formación especializada en una determinada área de conocimiento (Light, 1990 citado en Vilorio y Galaz, 2009), la moción aquí es que también consideremos el habitus y el ethos de los maestros(as), debido a que configuran la forma en que se aplica ese conocimiento “especializado”.

Sujetos colaboradores

Con la investigación busco recuperar la voz de los menos escuchados, de los silenciados, de los que no son reconocidos en las relaciones de poder que he mencionado, pero que tienen un papel fundamental en la educación de nuestro país. De esta manera, los colaboradores para esta investigación son un maestro y una maestra de una primaria estatal del Estado de México y un maestro y una maestra de una primaria federal de la Ciudad de México, quienes estuvieron frente a grupo durante el ciclo escolar 2018-2019 y 2019-2020.

Dadas las circunstancias de la pandemia, implementaré las técnicas e instrumentos metodológicos de manera virtual, lo cual, será haciendo uso de las plataformas digitales, ya sea Zoom, Google Meet o Teams. Esto dependerá de las circunstancias y herramientas con las que cuente cada maestro y maestra. Sin embargo, si las condiciones sanitarias lo permiten realizaré los acercamientos con los colaboradores de manera presencial.

Consideraciones finales

Hasta este momento la investigación presenta un 50% de avance. A través de este breve texto, pude mostrar el planteamiento del problema, algunas categorías y conceptos articuladores así como la metodología a utilizar.

Aún falta mucho por realizar, entre ello recuperar las voces de mis colaboradores, interpretar la información obtenida enlazando políticas educativas-inclusivas, habitus, ethos, capitales, espacio social y prácticas educativas-inclusivas y de esta manera comprender las tensiones de los maestros(as) en la educación inclusiva.

Quiero reiterar que el análisis del habitus y el ethos de los maestros(as) para el desarrollo de la educación inclusiva en aulas regulares permite enlazar la significación que le dan a las políticas educativas-inclusivas, así como las formas en que generan sus prácticas sociales-educativas-inclusivas y con ello comprender las diversas maneras de incluir en las escuelas primarias. Finalmente considero que es importante seguir reflexionando sobre las distintas formas que tienen los maestros(as) para interpretar el mundo educativo y por ello exhorto a que seamos escuchados para dejar de ser simples repetidores de imposiciones.

Referencias

- Anzaldúa, G. (1988) Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas, pp. 218-228. En *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Editado por Cherríe Moraga y Ana Castillo, Estados Unidos, San Francisco.
- Arfuch, L. (2018) *La vida narrada: memoria, subjetividad y política*. Editorial Universitaria Villa María, 1ª Edición, Córdoba, Argentina. Consultado el 07 de abril de 2021 en: <https://books.google.com.mx/books?id=UM1fDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

- Azorín, C., Arnaiz, P. y Maquilón, J. (2017) Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, RMIE, Vol. 22, No. 75, pp. 1021-1045.
- Barrientos, P. (2018) Contar historias y dibujar sobre arena. Autohistoria, escritura e identidad en la obra de Gloria Anzaldúa. *LIMINALES. Escritos sobre psicología y sociedad /Universidad Central de Chile*. Vol. VII, No. 13, pp. 61-82.
- Bertaux, D. (1999) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista preposiciones* No. 29, marzo, pp. 1-22.
- Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Ballatera, Barcelona, España.
- Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas, sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001) *Poder, derecho y clases sociales*. 2ª Edición. España, Editorial Descleé de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. 1ª Edición. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996) *La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, Editorial Laia.
- Gaceta Parlamentaria. (19-sep-2019) Proyecto de decreto por el que se expide la ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. México. Cámara de diputados.
- Hernández, B. y García, I. (2017) Evaluación de actitudes, conocimientos y prácticas de educación inclusiva en docentes de primaria. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luís Potosí, pp. 1-9.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós.
- UNESCO. (2016) *Educación 2030, Declaración de Incheon, Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- Viloria, E. y Galaz, J. (2009) Trayectorias profesionales en profesionistas y académicos del derecho: el caso de una universidad pública. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, área 16: sujetos de la educación, pp. 1-10.