

PERCEPCIÓN SOCIAL DEL PROCESO DE INCLUSIÓN-EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN ESCUELAS DE ENSEÑANZA MEDIA SUPERIOR

Mabel Gómez Padrón

Centro de Estudios Sociopolíticos y de Opinión; La Habana, Cuba

Patricia Batista Sardain

Facultad de Psicología. Universidad de La Habana; La Habana, Cuba

Resumen:

El siguiente artículo recoge resultados sobre la caracterización de la percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa que poseen profesores y directivos de enseñanza media superior de La Habana. Se indagó sobre el concepto poseen sobre el proceso, así como el rol que perciben tener en él y las evidencias que reconocen de él en el funcionamiento de sus respectivas instituciones. Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos en esta investigación se siguió una metodología cualitativa fenomenológica de alcance exploratorio-descriptivo, utilizando la entrevista semiestructurada. Los principales resultados indican una visión de la inclusión educativa como proceso que se satisface con los principios básicos de la integración escolar con un abordaje individual centrado en la discapacidad, así como pobre reconocimiento de las posibilidades transformadoras desde el rol de directivo y desde el papel del grupo debido a una limitada comprensión de la influencia de procesos sociales en el aprendizaje.

Palabras claves: inclusión educativa, diversidad escolar, percepción social, docentes, directivos escolares.

Abstract:

This article collects results on the characterization of social perception about the educational inclusion-exclusion process possessed by teachers and directors of three upper secondary education in Havana, Cuba. The concept of this process that teachers and directors have, as well as the role they perceive to have in it and the evidence they recognize of it in the operation of their respective institutions, was investigated. To comply with the objectives proposed in this research, a qualitative phenomenological methodology of exploratory-descriptive scope was followed, using the semi-structured interview. The main results indicate a vision of educational inclusion as a process that is satisfied with the principles of school integration, emphasis on an individual approach focused on disability, as well as a poor recognition of the transformative possibilities from the managerial role and from the role of the group due to a limited understanding of the influence of social processes on learning.

Key Words: *educative inclusion, scholar diversity, social perception, teachers, directors.*

Marco conceptual

La garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad es uno de los objetivos de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Organización de Naciones Unidas, 2016). Para lograr una escuela con estas características se hace necesaria la puesta en práctica de acciones que involucren a todos los actores sociales de la comunidad escolar, las cuales se

conviertan en estrategias favorecedoras del desarrollo docente y socioafectivo del estudiantado.

Es por esto que en la actualidad, en el ámbito de la educación se trabaja en base a los principios de la igualdad, la equidad y la justicia social para construir así, una escuela democrática e inclusiva, en la cual la diversidad escolar se perciba como una oportunidad y no como una amenaza (Saad y Nava, 2017). El fin último de este proceso hoy es “ayudar a transformar los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese todos, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad” (Echeita, 2017, p.18).

Ser inclusivos en el contexto escolar supone educar en la diversidad, lo cual conlleva identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, las cuales surgen “de la interacción de los estudiantes y sus contextos y pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema” (Muñoz, 2015, p.70). En base a esto, el sistema educativo debe basar su funcionamiento en brindarle a cada escolar lo más conveniente o acorde a sus necesidades, para que así logren un desarrollo integral.

Entendiendo el proceso de inclusión-exclusión educativa como:

Un proceso o conjunto de procesos dinámicos, contextuales, multicausales, multidimensionales y de naturaleza relacional asociado a las potencialidades y dificultades de los sistemas educativos para garantizar equidad y participación plena de todos sus estudiantes. Comprende procesos de desigualdad desde la subjetividad social/grupal que influyen en los manejos institucionales y repercuten en el logro de los objetivos educativos y la socialización dentro de la escuela. (Batista, 2018, p.27)

Podemos afirmar que las estrategias que asume la institución escolar en la estructuración de los procesos educacionales, su concreción en el diseño e implementación de los espacios de formación con el colectivo docente como su principal mediador, así como la forma en que los grupos funcionan y construyen la experiencia educativa son elementos esenciales que intervienen en el proceso de inclusión-exclusión educativa. (Batista, 2019)

El establecimiento de una clase favorecedora para el estudiantado, incluye que el colectivo docente establezca interacciones adecuadas con ellos. El profesorado debe ser capaz de llevar a cabo acciones que no coloquen en posición de desventaja a ningún miembro del grupo y que no prioricen el bienestar de otro por encima del resto. Debe lograr establecer una adecuada convivencia, garantizando así a su desarrollo socioafectivo. En paralelo, a partir de actividades grupales extra docentes se puede lograr la cooperación entre el estudiantado y consecuentemente, un mayor aprendizaje de todos.

En relación a esto, una investigación realizada por Artavia, Astudillo y Chévez (2017) evidencia que existen docentes que deslegitiman o se burlan de las intervenciones en clases de determinados estudiantes y realizan manifestaciones de prejuicios de índole étnico. Estos autores demuestran, además, que es frecuente que docentes utilicen en clases expresiones propias del área, lo cual conlleva a una pobre comprensión del contenido por parte de aquellos escolares que provienen de otras localidades. Estas acciones se traducen en prácticas excluyentes, dificultando el adecuado desarrollo de determinados sectores estudiantiles.

En Cuba, el Sistema Nacional de Educación se encuentra en un proceso de cambio con la puesta en práctica del Tercer Proceso de Perfeccionamiento Educativo, el cual tiene como objetivo fundamental mejorar y actualizar el funcionamiento de las escuelas cubanas. La necesidad de llevar a cabo este proceso se evidenció tras las investigaciones realizadas por

el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), cuyos resultados demostraron la existencia de sobrecarga de planes y programas, insuficiente tiempo para preparación de docentes, contenidos desactualizados, además de repeticiones innecesarias de estos e insuficiente flexibilidad para que la escuela pueda contextualizar el currículo (Navarra, 2017; Rodríguez, 2017; Macías, 2018; Velázquez, 2019). En el marco de esta demanda de la práctica educativa las ciencias sociales han aportado recientemente resultados que actualizan sobre el funcionamiento de los centros escolares.

Las investigaciones llevadas a cabo por Batista (2018) y Torralbas (2017) en este contexto evidencian que existe la tendencia en centros educativos de varios niveles de enseñanza a conformar grupos homogéneos, atendiendo principalmente al rendimiento y aspectos sociodemográficos como el color de la piel, municipio de residencia, nivel económico y ocupación laboral de los padres y madres. Dicha composición repercute luego en la asignación de oportunidades y recursos educativos, con una clara influencia en la autoimagen de los grupos y su funcionamiento.

Los resultados evidencian que, dentro de un mismo grupo, existe trato desigual por parte del colectivo docente hacia el estudiantado, basándose en su disciplina y desempeño académico. De esta manera, quienes se destacan de forma positiva reciben mayores oportunidades de participación en clases, más elogios por sus respuestas, así como menos señalamientos cuando cometen indisciplinas. Cuando tienen peor desempeño académico y/o disciplina suelen ser desvalorizados o rechazados, siendo limitadas sus oportunidades de participación. De forma general el profesorado de las escuelas estudiadas refiere mayormente estrategias asociadas a la docencia, obviando o colocando en un segundo plano el logro de una adecuada socialización del estudiantado (Batista y Torralbas, 2019).

En base a estos resultados, puede afirmarse que docentes y miembros del equipo de dirección llevan a cabo acciones desde un nivel institucional y en el espacio de la clase que impactan negativamente en el desarrollo integral del estudiantado y que, por tanto, dificultan el alcance de una escuela inclusiva.

Esto conlleva a preguntarse: ¿Qué percepción tienen estos agentes educativos sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa? ¿Qué conocimientos poseen sobre ello? ¿Qué rol consideran tener? ¿Con qué recursos teóricos-metodológicos cuentan para su manejo?

De esta manera, el objetivo fundamental de la presente investigación es conocer la percepción social que tienen docentes y miembros del equipo de dirección de la enseñanza media superior sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa. Para ello se asume la definición emitida por Maricela Perera (1999). Esta autora plantea que la percepción social es:

Una dimensión de la subjetividad configurada en el contexto interaccional de los individuos y sus grupos sociales. Contiene significados, que de una forma más o menos consciente, el sujeto confiere al proceso partiendo de la construcción de una concepción propia de dicho objeto, el reconocimiento de evidencias de su funcionamiento y la relación que a partir de esos significados atribuidos establece entre medios y fines de sus acciones respecto a este objeto de percepción. (Perera, 1999, p.10)

Por tanto, el análisis se enfoca en la caracterización de la percepción social que se tiene sobre este proceso, definiendo para ello la descripción del concepto que poseen, el rol que asumen, así como las evidencias que reconocen en el funcionamiento de sus respectivas escuelas.

El presente estudio centra su análisis en el colectivo docente y el equipo de dirección de instituciones escolares de la enseñanza media superior. Dos de estas escuelas, son institutos

preuniversitarios, los cuales “tienen como misión esencial, dirigir científicamente el desarrollo del proceso educativo y consolidar la formación general e integral de los bachilleres, de modo que puedan continuar estudios superiores, en carreras priorizadas territorialmente” (Ministerio de Educación, s.f., p.1). La tercera escuela es un centro de formación pedagógica, la cual se encarga de la preparación del personal docente para satisfacer las exigencias y necesidades de distintos niveles de enseñanza. Este tipo de centro educativo contiene en su plan de estudios asignaturas de perfil pedagógico, así como ejercicios de prácticas para la familiarización y orientación profesional en instituciones educacionales (Varela, s.f; Escandón, 2018).

Así cumple con la demanda emitida por las autoridades educativas en Cuba sobre la necesidad de contribuir desde las ciencias sociales al proceso de perfeccionamiento educacional que se está llevando a cabo, donde la formación docente y la transformación institucional tienen un papel central. Así mismo son resultados que forman parte de la primera etapa diagnóstica para el diseño de un programa de intervención educativa para favorecer la adecuada gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa en centros de enseñanza media y media superior.

Metodología empleada

El análisis se realizó a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada cuyo objetivo principal constituyó indagar sobre la percepción del proceso que tienen miembros del colectivo docente y el equipo educativo, distribuido en seis apartados: Datos generales, información profesional, proceso de enseñanza-aprendizaje, proceso de inclusión-exclusión educativa, diversidad escolar, relación con la inclusión –exclusión educativa y características de los grupos.

Para ello el análisis se valió de una metodología cualitativa, enfocada en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 46).

Este enfoque posibilita una mayor profundización en el análisis de los datos, proporcionando una riqueza interpretativa y una contextualización del entorno, el diseño cualitativo que se lleva a cabo es el fenomenológico. Este diseño “pretende reconocer ... el significado de un fenómeno o experiencia” (Bogden y Biklen, 2003 citado por Hernández *et al.*, 2010, p.156), enfocándose así en las experiencias subjetivas que tienen las personas en relación al proceso estudiado. De esta manera, este tipo de diseño permite describir y entender el fenómeno desde el punto de vista de cada participante.

Los participantes fueron 120 docentes y miembros del equipo de dirección de tres centros de enseñanza media superior de La Habana, uno de ellos de formación pedagógica. Las tres escuelas están ubicadas en diferentes municipios de la capital (Tabla 1). Con respecto al sexo, la muestra está conformada por 64 mujeres (53%) y 56 hombres (47%). En relación al color de la piel, existen 54 blancos (45%); 47 mestizos (39%) y 19 negros (16%). En cuanto a la edad, la muestra está conformada por 49 personas de 20 a 29 años (41%); 36 personas de 30 a 39 (30%); 24 personas de 40 a 49 años (20%) y 11 personas de 50 a 60 años (9%).

Tabla 1. Composición de la muestra

	Instituto Preuniversitario no.1	Escuela de Formación Pedagógica	Instituto Preuniversitario no.2	Total
Municipio	Plaza de la Revolución	Boyeros	Cerro	3
Profesores	17	59	17	93
Directivos	8	11	8	27
Total	25	70	25	120

Resultados

La percepción del concepto de proceso de inclusión-exclusión educativa

Los resultados muestran una limitada familiaridad con el proceso de inclusión-exclusión educativa por parte de los diferentes agentes educativos entrevistados. Se muestra poco dominio teórico sobre sus objetivos, alcance y correspondencia con la concepción de educación que está en su base. Además, la mayoría lo asocia exclusivamente a estudiantes con discapacidad, notándose correspondencia con las primeras aproximaciones teóricas de este proceso.

Los colectivos docentes y de dirección reconocen que los conocimientos que poseen provienen de la formación recibida en espacios de preparación y superación. Por tanto, la poca familiaridad con el proceso tiene como base el abordaje que se hace de este en la formación de pregrado y de postgrado: *En la escuela nos hablan de inclusión educativa (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Tanto en la preparación como en las superaciones eso está presente (Jefa del Departamento de inglés, Instituto Preuniversitario no.2). En el Varona¹ nos enseñan sobre eso (Profesor Guía del grupo 12mo 5, Instituto Preuniversitario no.1).*

Los resultados indican que la percepción de estos actores educativos se concentra en tres grandes núcleos desde la dimensión conceptual:

- El proceso de inclusión-exclusión educativa relacionado exclusivamente con la atención a las necesidades educativas especiales del estudiantado con algún tipo de discapacidad intelectual, físico-motora o conductual.
- El proceso de inclusión-exclusión educativa que reconoce el derecho universal de la educación enfatizando en la presencia dentro de las escuelas de un estudiantado diverso. Se corresponde con los principios de la integración escolar.
- El proceso de inclusión-exclusión educativa relacionado con la atención a la diversidad y la responsabilidad de la escuela de garantizar oportunidades educativas para todos y todas.

Los representantes del primer grupo afirman que la aceptación y la transmisión de conocimientos como acciones inclusivas deben ir encaminadas al estudiantado con algún tipo de discapacidad intelectual, físico-motora o conductual: *La inclusión educativa es que en las escuelas sean aceptados los estudiantes que poseen alguna necesidades educativas especiales: sordos, ciegos, discapacidad intelectual, autismo, alumnos con limitación física (Jefa del Departamento, Instituto Preuniversitario no.1).*

¹Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

Estos docentes y miembros del equipo de dirección depositan en “el déficit” de los estudiantes la causa de dichas dificultades, limitando la posibilidad de reconocer las barreras para el aprendizaje y la participación derivadas de la propia organización escolar y del diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje: *Estos estudiantes tienen una dificultad y hay que ayudarles para que la superen o mejoren*(Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1). En este primer núcleo conceptual se comprende un abordaje individual de la atención a la discapacidad y por tanto de la inclusión educativa prevista por estos actores. Las estrategias encaminadas a la inclusión se relacionan con la compensación del “déficit” de determinados estudiantes, con poco reconocimiento sobre el papel del grupo y las oportunidades que ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ellos estas acciones de formación diferenciada deben llevarse a cabo en las llamadas escuelas especiales. Considerando que el estudiantado con discapacidad posee mejores oportunidades de desarrollo en estas instituciones, brindando como argumento que allí se encuentran especialistas con mejor preparación para garantizar su formación y educación: *Pienso que donde mejor ellos pueden aprender y prepararse para la vida es en las escuelas especiales, porque en esas escuelas hay una dinámica preparada precisamente para la formación de estos alumnos. Nosotros no contamos con esa misma preparación* (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1). *Esos alumnos salen mejor preparados de las escuelas especiales...al menos esa es mi opinión* (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.2).

Solo una pequeña representación de la muestra incorpora a este análisis el planteamiento de la heterogenización de las escuelas regulares como una posibilidad, enfatizando las oportunidades que supone para el estudiantado con necesidades educativas especiales: *La inclusión educativa es el derecho de los estudiantes con necesidades educativas especiales de formar parte de cualquier escuela, un estudiante con necesidades educativas especiales puede ser maestro, puede ser bailarín, deportista, músico* (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica).

Los miembros del colectivo docente y equipos de dirección que se conectan con el segundo núcleo conceptual, identifican un sector más amplio de estudiantes en relación a la inclusión educativa. En este caso se trata de la posibilidad de ingreso de estudiantes con diferentes características y su derecho a recibir educación: *Es que todos puedan incluirse en las escuelas, sin distinción de nadie* (Profesor Guía, Instituto Preuniversitario no.1). *Inclusión es que no exoneramos a nadie* (Jefa del Departamento, Escuela de Formación Pedagógica).

Asumen como favorable que la escuela garantice la presencia de todos los estudiantes, sin embargo, consideran que el acceso público y gratuito resulta suficiente para satisfacer las demandas de una escuela inclusiva. Estos agentes educativos poseen una visión muy básica sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa, equiparándolo a las perspectivas de la integración. Tienen dificultades para identificar la necesidad de realizar adaptaciones y construir estrategias que garanticen las oportunidades educativas para todos y todas. La inclusión se asume como resultante natural y espontáneo de las políticas educativas, favorecen el acceso universal a la escuela.

El tercer núcleo conceptual incluye un reducido grupo de entrevistados con una visión más amplia sobre las implicaciones de la diversidad escolar y donde la inclusión emerge como la respuesta para garantizar la satisfacción de los derechos educativos de ella: *La inclusión educativa es aceptar las diferencias de cada uno de los estudiantes que hay en las escuelas, respetarlos a todos* (Jefe de Departamento, Instituto Preuniversitario no.2). *Es que en una escuela existan estudiantes negros, blancos, mestizos, hembras, varones, de padres diversos,*

de diferente orientación sexual y que, además, se respeten esas diferencias (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica).

Ofrecen mayor reconocimiento de la diversidad escolar en la definición del proceso de inclusión-exclusión educativa. Se manifiesta con claridad la distinción respecto al segundo núcleo conceptual: si bien en ambos se hace referencia a una escuela inclusiva para todos, en este se logra profundizar en la responsabilidad de la escuela más allá de las garantías de presencia de una población estudiantil diversa.

En este caso la percepción de la inclusión asociada a la diversidad tiene limitaciones comportamentales sobre la creencia de que factores sociales e individuales que caracterizan las poblaciones estudiantiles no influyen en el aprovechamiento docente ni los procesos de socialización formativos que tienen lugar en la escuela. Un sector más pequeño, que reconocen la diversidad asociada a diferencias en los niveles de asimilación del contenido y sí creen necesario incorporar estrategias docentes e institucionales para garantizar equidad en las oportunidades educativas: *Si pretendemos formar a todos bajo los mismos métodos...no estamos formando a nadie...porque es que no hay dos personas iguales en este mundo (Profesor guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

En ambos casos, las transformaciones institucionales y docentes se mantienen circunscritas a exigencias de tipo cognoscitivas, dejando a un lado como parte de las responsabilidades de la escuela atender a la influencia de otros factores con igual protagonismo en la formación integral de los estudiantes.

Dentro de este tercer sector de agentes educativos hay varios que le agregan un matiz a su definición del proceso de inclusión-exclusión educativa: incluyen la adaptación a la diversidad como un objetivo de dicho proceso. De esta manera, la conceptualización que realizan sobre el mismo trasciende la aceptación de las diferencias entre los alumnos, siendo una fortaleza en relación al resto. Esta fortaleza se traduce en que este pequeño grupo de agentes educativos serán capaces de pensar sobre la puesta en práctica de acciones necesarias para lograr la atención diferenciada como parte de sus estrategias inclusivas.

En algunos casos se reconoce al grupo como un espacio de socialización, pero no logran verlo como medio para el aprendizaje social y para llevar a cabo prácticas inclusivas. En base a eso, cuando elaboran su definición del proceso de inclusión-exclusión educativa no tienen en cuenta la participación y convivencia de los estudiantes como variables importantes de este proceso.

Los miembros del colectivo docente y los equipos de dirección describen las dinámicas de las relaciones entre los estudiantes: manifestaciones de aceptación, de rechazo, criterios de conformación de subgrupos; así como actividades grupales; pero siempre ubican estos procesos ajenos a la docencia y al aprendizaje. La identificación de su relación con la inclusión educativa está prácticamente ausente. De esta manera, no son capaces de identificar estrategias para que la propia escuela sea un espacio de transformación social.

La percepción del rol dentro del proceso de inclusión-exclusión educativa

Los resultados muestran que existen algunas diferencias con relación a las funciones reconocidas en el ejercicio del rol de docentes en relación con los miembros de los equipos de dirección, constatando que la responsabilidad institucional de cada sujeto es mediatizador en la elaboración de los roles en el proceso.

Una parte del colectivo docente identifica que dentro de sus funciones está utilizar herramientas personalizadas para garantizar que el estudiantado con discapacidad aprenda: *Darle clases acorde a sus capacidades y necesidades (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.2). Debo darles una atención privilegiada para que también puedan aprender ... les pongo ejercicios y tareas que se adapten a ellos, hago como una especie de turnos especiales con ellos para reforzar lo que les falta por aprender (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1).*

En casos muy puntuales, que no son representativos de toda la muestra, los docentes asumen que deben ajustar sus clases a las necesidades educativas de este sector escolar involucrando al resto del grupo en las actividades: *Cuando tengo en el aula algún estudiante ciego...tal vez no pongo muchos ejemplos visuales...si tengo algún estudiante sordomudo, trato de escribir la mayor parte de las cosas en la pizarra y así en dependencia de la discapacidad que tenga el alumno (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

Estos docentes refieren como principales acciones para lograr la calidad de su rol: estudiar sobre las discapacidades y conocer a los alumnos que las poseen. Perciben que es muy importante el vínculo con personas que les ayuden a comprender principalmente psicólogos y psicopedagogos, así como familiares de dichos alumnos: *Es muy útil la ayuda de aquellas personas que tienen una formación amplia en varias necesidades educativas especiales: que me den las pautas claves para interactuar con ellos para cumplir con mi objetivo de lograr su aprendizaje (Profesor guía, Instituto Preuniversitario no.2).*

La colaboración como premisa en el ejercicio del rol no solo se da en la dirección de la complementariedad de los conocimientos y habilidades propios, sino en la posibilidad de apoyar a quienes tienen menos experiencia y formación. Resulta interesante que la colaboración prevista como parte del ejercicio del rol incorpora la preparación personal para favorecer la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad, pero en ningún caso para construir estrategias colectivas donde varios docentes aporten a este tipo de objetivos a partir del trabajo en equipo.

Algunos docentes hacen referencia a clases donde los métodos y acciones son comunes para la totalidad de alumnos presentes en el aula sin particularizar en las necesidades emergentes del colectivo estudiantil. Por lo que la construcción de inclusión para la atención a la diversidad se ve limitada por un ejercicio del rol centrado en encontrar fórmulas homogéneas para el aprendizaje: *Darle clases por igual a todos (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1). Brindarle las mismas oportunidades a todos ... dando mis clases para que todos aprendan por igual (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Siendo el mismo profesor con todos (Profesor Guía, Instituto Preuniversitario no.2)*

En correspondencia con los principios de la integración escolar, el estudiantado recibe una enseñanza igualitaria, siendo necesario que todos se adapten a un único diseño docente-educativo. La estrategia fundamental para llevar a cabo su rol con la mayor calidad, es la constante preparación en torno la asignatura o especialidad sobre la cual imparten clases. Consideran que para esto se hace necesaria la ayuda de agentes externos como los espacios de formación de pregrado y postgrado: *Estar constantemente preparado (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.2).El mejor apoyo que tienen los profesores es que los preparen adecuadamente (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Al darnos preparación y superación para ser buenos profesores, permiten que estemos preparados para enseñarles a todos (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1).*

Un grupo más pequeño refiere, como parte de sus responsabilidades, lograr el aprendizaje de los estudiantes a partir del reconocimiento de sus diferencias para ajustar el diseño y la ejecución de la clase de acuerdo a sus necesidades. La distinción de estos profesores en relación a la mayoría puede estar mediatizada por una preparación metodológica más actualizada y/o con mayor énfasis en procesos docentes que incluyen la atención diferenciada a los estudiantes: *Atender esas diferencias, adaptarme a ellas ... por ejemplo... a los alumnos menos aventajados les explico más (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Ajusto mis clases a los alumnos que tengo enfrente ... ejemplo: yo los textos que les llevo al aula para que traduzcan, para que conozcan el idioma inglés, son textos de temáticas que a ellos le interesan (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

Estos docentes mencionan un elemento diferente en cuanto a las condiciones que necesitan para la adecuada ejecución de su rol en el proceso de inclusión-exclusión educativa. Perciben que no solo es importante la constante preparación y superación docente de instancias superiores, sino también una mayor flexibilidad en el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje que les facilite la atención diferenciada. Refieren la necesidad de un vínculo entre todos los actores sociales de la escuela, de manera tal que los docentes que mejor conocen al estudiantado o aquellos que tienen una mayor experiencia como docentes puedan convertirse en importantes guías para la puesta en práctica de estrategias que actúen como respuesta a la diversidad en la escuela: *El apoyo más efectivo para los profesores en este proceso, es que, en su propia formación docente, se les incentive en el trabajo con los alumnos teniendo en cuenta su diversidad (Profesora Guía del grupo, Escuela de Formación Pedagógica). Creo que, una mayor flexibilidad de los planes de estudio, darían mayor cobertura a esas diferencias en evaluaciones, en las clases (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica). De los profesores guías de otros grupos, que son quienes mejores conocen a los estudiantes de esos grupos (Profesora Guía, Escuela de Formación Pedagógica). De profesores de más experiencia que tal vez nos puedan ayudar, guiar (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

Una limitación importante de gran parte de este segundo grupo, es que, al igual que la mayoría del primer grupo, reducen sus funciones a la transmisión de conocimientos. Son pocas las intervenciones que añaden acciones para lograr una adecuada convivencia de todos los estudiantes como parte de su rol en el proceso: *Lograr que el grupo no rechace a ningún alumno ... si veo que hay algún estudiante que es rechazado, darle un rol importante en el aula, por ejemplo: monitor o monitora, para que el resto como lo va a necesitar se van acercando a él o ella y así lo van a aceptando (Profesora guía, Escuela de Formación Pedagógica)*

En el caso de los miembros del equipo de dirección, se conciben como mediadores que favorecen o no la inclusión en su vínculo con el colectivo docente y otros agentes externos. Los resultados indican que las percepciones de rol de estos actores sociales se concentran en dos grupos:

Un primer grupo percibe que su rol en el proceso de inclusión-exclusión educativa es la exigencia y la supervisión del trabajo del colectivo docente. Estos agentes educativos poseen una visión bastante pasiva del rol que les corresponde en el proceso, ya que lo limitan a un control del adecuado funcionamiento de sus respectivas instituciones: *Yo soy el guía de los profesores de 12, yo lo que debo hacer es exigirles a esos profesores que tengan siempre el mejor vínculo posible con esos alumnos y controlar que lo estén haciendo (Jefe de Grado, Instituto Preuniversitario no.2). Controlar el trabajo como está establecido, así las funciones se cumplen y al final los resultados tienen que ser destacados (Jefe del Departamento, Escuela*

de Formación Pedagógica). Mi función es asegurarme que todos los profesores de ciencias estén preparados para darle clases a esos estudiantes. Les exijo que se preparen y compruebo eso en las reuniones de departamentales (Jefe de Departamento, Instituto Preuniversitario no.1).

Desde su visión, el colectivo docente es el responsable de poner en práctica estrategias inclusivas, limitándose ellos a supervisar dicha práctica.

Existe un segundo grupo que muestran una mayor implicación en el proceso de inclusión-exclusión educativa. Ellos perciben que su rol es la orientación a los colectivos docentes sobre cómo llevar a cabo sus respectivas funciones con la calidad requerida. En algunos casos centrado en la población estudiantil con discapacidad y otros de atención a la diversidad en general: *Ayudar a mis profesores a que diseñen clases en las cuales los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan oportunidades de aprender (Jefe del Departamento, Escuela de Formación Pedagógica). Resolver cualquier duda o dificultad con respecto a estos estudiantes (Jefa del Departamento, Instituto Preuniversitario no.1). Ayudar a los profesores a interactuar con esos alumnos (Jefa del Departamento, Instituto Preuniversitario no.1). Prepararme, si tengo un alumno ciego, prepararme sobre esa necesidad, si tengo un alumno sordo, prepararme sobre esa necesidad (Jefe del Departamento, Instituto Preuniversitario no.2). Preparándome, estudiando mucho sobre cada una de las necesidades educativas especiales que tengan mis estudiantes (Jefa del Departamento, Instituto Preuniversitario no.1).*

Al igual que una parte de los docentes, el equipo de dirección define al estudiantado como poseedores de necesidades educativas especiales, colocando en ellos el énfasis de las dificultades existentes para lograr que aprendan. Por eso consideran que su preparación y orientación a los maestros debe basarse en las discapacidades individuales y no en el funcionamiento del sistema educativo: *Guiar a mis profesores en el diseño de sus clases, según el grupo, la clase es de una forma u otra (Jefe del Departamento, Escuela de Formación Pedagógica). Pienso que como subdirector docente tengo la función de lograr que mis profesores estén bien preparados para que cada uno de los estudiantes aprendan por igual ... orientándolos (Subdirector docente, Instituto Preuniversitario no.1).*

La percepción funcionamiento del proceso de inclusión-exclusión educativa

La mayor parte perciben que la estrategia principal que se lleva a cabo para favorecer la inclusión es la aceptación de estudiantes con discapacidad como parte de la matrícula, aunque es importante señalar que en ninguno de los dos preuniversitarios se encontraron actualmente estudiantes con estas características y en la Escuela de Formación Pedagógica declararon la limitante de no aceptar todo tipo de discapacidades por la formación especializada que caracteriza la escuela.

Como se refiere en la literatura, desde la práctica, algunos tipos de discapacidad son de más fácil incorporación en la escuela que otros, por tanto, las referencias que ofrecen el colectivo docente y equipo de dirección entrevistado se corresponden con experiencias de inclusión de personas con discapacidad fundamentalmente de tipo físico-motora.

Algunos docentes también reconocen como estrategia de esta dimensión que el equipo de dirección les brinda la oportunidad de asistir a espacios de orientación sobre discapacidades y que realizan vínculos con especialistas en dichas necesidades y con familiares. De esta manera, se evidencia la puesta en práctica del papel de gestor de estos actores sociales en el proceso: *La dirección establece espacios con la familia y con especialistas para que todos*

estemos lo mejor preparados posibles para interactuar con ellos (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). La dirección de la escuela cuando hemos tenido alumnos con necesidades educativas especiales permite mayores vínculos con la familia de esos estudiantes con necesidades educativas especiales (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.1). La dirección nos permite asistir a espacios que nos orienten a trabajar con ellos (Profesora Guía, Instituto Preuniversitario no.2).

Según el discurso de estos agentes educativos, también se llevan a cabo estrategias favorecedoras del proceso desde la dimensión de la clase. Dichas estrategias consisten principalmente en ofrecer herramientas que compensen las dificultades de aprender del estudiantado, brindándoles una atención diferenciada para que logren un aprendizaje acorde a los objetivos de cada asignatura: Cuando en esta escuela han estado alumnos con necesidades educativas especiales todos los profesores les hemos dado clases buscando la manera de lograr que aprendan (Profesor Guía, Instituto Preuniversitario no.1).

Esta práctica percibida, basada en compensar la discapacidad individual del estudiante a partir de una clase adaptada a esta, tiene su sustento en lo que anteriormente se explicó sobre la visión de los agentes educativos de alumnos con necesidades educativas especiales y no con barreras en el aprendizaje y la participación.

Existe una característica que distingue a los actores sociales de la Escuela de Formación Pedagógica de este grupo con respecto a los pertenecientes a los institutos preuniversitarios. La presencia de docentes con una formación superior en cuanto a la discapacidad condiciona que el colectivo de este centro perciba que su institución se encuentra más capacitada que el resto para asegurar el desarrollo de un estudiantado con estas características: *Al haber profesores especializados en las discapacidades, se hace más fácil todo el trabajo con ellos (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

Esta visión asociada a las aproximaciones iniciales de la inclusión educativa trae consigo una importante limitación: cuando en el centro no se encuentren estudiantes con discapacidades, este extenso grupo de agentes educativos no será capaz de identificar evidencias del proceso en sus respectivas escuelas.

La mayoría de los docentes reconocen la existencia de dificultades en el espacio de la clase para lograr la adaptación de todo el estudiantado. Según su percepción, los obstáculos provienen de los actores sociales pertenecientes a instancias superiores que realizan un único diseño de enseñanza-aprendizaje, el cual se caracteriza por ser inflexible y por presentar metodologías desfasadas: *Adaptarse a cada uno de ellos es bien difícil y más cuando todos los planes de clases son los mismos, todos tienen que cumplir el mismo objetivo al mismo tiempo, se hace muy difícil ... la inflexibilidad en los planes de estudio...esto dificulta muchas veces el trabajo (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica). Los alumnos de hoy, no son los estudiantes de hace varios años, y seguimos con planes viejos (Profesor Guía, Escuela de Formación Pedagógica).*

El funcionamiento de la escuela que ellos perciben, se caracteriza por una separación de los espacios y las estrategias destinados a impulsar el aprendizaje de los estudiantes, de aquellos que tienen como objetivo la adecuada socialización. Por ejemplo: la clase se lleva a cabo solo para que el estudiantado adquiera conocimientos y los espacios restantes como turnos de reflexión y debate, matutinos, receso, actividades deportivas y culturales son utilizados únicamente para lograr la existencia de buenas relaciones.

Como se ha evidenciado a lo largo de este capítulo, existen importantes limitaciones que poseen los profesores y directivos en su percepción social sobre el proceso de inclusión-exclusión, las cuales se deben principalmente a un pobre dominio teórico sobre dicho proceso. Esto condiciona que en futuras intervenciones sea necesario brindar una mayor preparación a los agentes educativos acerca de todo lo que conlleva lograr una escuela inclusiva. Sobre esto se profundizará a continuación en la discusión de los resultados.

Conclusiones

Los resultados muestran un conjunto de fortalezas y debilidades contenidas en la percepción social del proceso de inclusión-exclusión-educativa por parte de docentes y directivos de las escuelas de enseñanza media superior que fueron estudiadas.

La principal potencialidad encontrada en la muestra tiene que ver con el reconocimiento de la inclusión como una necesidad educativa, aunque lo que se define por inclusión, la posibilidad de percibir sus evidencias y la responsabilidad asumida desde su rol están muy limitadas por la aproximación teórica y los conocimientos que tienen al respecto los docentes y directivos.

Es por eso que se encuentran mayores fortalezas en el pequeño grupo de docentes que dentro de la Escuela de Formación Pedagógica dominan información más actualizada sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa, llegando a reconocer la posibilidad de adaptar las estrategias docentes a las necesidades de una comunidad escolar diversa y comprender la participación como parte de los objetivos formativos. No obstante, los resultados encontrados en esta misma escuela por Escandón (2018) indican evidencias prácticas sobre la poca aplicación de esta perspectiva en el funcionamiento del centro. La formación particular de este pequeño grupo de docentes al parecer no impacta de forma sustancial en la práctica escolar de la institución en su conjunto. Los propios docentes explican que las limitantes se encuentran en políticas educativas que entorpecen su puesta en práctica.

Las principales debilidades encontradas se corresponden con una comprensión limitada sobre el alcance y la importancia del proceso de inclusión-exclusión educativa. La más relevante, por predominar entre los docentes y directivos, es circunscribir la inclusión a la población estudiantil con algún tipo de discapacidad, limitando el protagonismo de los docentes y la posibilidad de ver evidencias en aquellas escuelas donde en estos momentos no hay estudiantes con estas características. Otra debilidad importante tiene que ver con percibir como obstáculos para la inclusión el supuesto "déficit" propio de la discapacidad y no las barreras para el aprendizaje y la participación, por lo que el rol activo del docente se ve limitado.

Las dificultades para comprender los procesos sociales que intervienen en las dinámicas escolares tiene al menos tres consecuencias como parte de la percepción de la inclusión: limitada capacidad para entender los procesos grupales como medio para desarrollar estrategias inclusivas, por lo que no se trasciende un abordaje individual de estas problemáticas; la no incorporación de los aprendizajes sociales en los objetivos educativos como parte del rol del maestro y su ejercicio durante la clase; y la dificultad para identificar la influencia de las diferencias sociales en la garantía de equidad de oportunidades educativas. Por otro lado, la identificación de la inclusión limitada a los principios básicos de la integración escolar, donde la mera presencia de poblaciones escolares diversas se asume como objetivo, dejando en un segundo plano la necesidad de reconocimiento y participación, restringe las posibilidades de plantearse estrategias realmente inclusivas.

Por otra parte, constituye una fortaleza que docentes y directivos puedan distinguir entre sus funciones con relación al proceso de inclusión-exclusión educativa. No obstante, es una

debilidad que los directivos no logren advertir el potencial transformador de la dimensión institucional, y limiten su rol al control y orientación a los docentes. Otra fortaleza evidente entre los resultados es que los docentes reconocen la necesidad de vínculos colaborativos con sus colegas para el cumplimiento del rol, así como con algunos agentes externos para favorecer la inclusión. Sin embargo, su alcance es limitado pues el vínculo se concibe solo para garantizar una mayor preparación individual y no la construcción colectiva de estrategias inclusivas.

Estos resultados se corresponden con los encontrados por Ramos (2019) en centros de enseñanza media. La integración de ambos resultados reafirma la necesidad de estrategias de formación para docentes y directivos de estos niveles de enseñanza; que incorporen una teoría más completa y actualizada sobre el proceso de inclusión-exclusión educativa, que fortalezca la asunción de los diferentes roles escolares de acuerdo a sus responsabilidades y posibilidades transformadoras y ofrezca herramientas para reconocer e influir de forma positiva en la gestión del proceso de inclusión-exclusión educativa.

Referencias bibliográficas

Artavia, A.; Astudillo, M.; y Chévez, F. (2017). El lenguaje docente como una forma de exclusión educativa en las aulas universitarias. *Folios*. (46), pp. 97-104.

Batista, P. (2018). Caracterización del proceso de inclusión-exclusión educativa en grupos escolares de enseñanza media y media superior. Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.

Batista, P. y Torralbas, J. E. (2019). Construyendo mejores sociedades: los grupos escolares y el proceso de inclusión-exclusión educativa. *Revista Actualidades investigativas en Educación*. 19 (1), pp. 1-18.

Batista, P. (2019). Indicadores diagnósticos para el estudio del proceso de inclusión-exclusión educativa en la escuela cubana. *Revista Universidad*., pp.186-213.
<https://www.researchgate.net/publication/337801833>

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), pp.17-24.

Escandón, R. (2018). Relación entre los procesos de cohesión grupal y rendimiento en grupos de enseñanza media-superior especializada. Tesis presentada en opción al grado académico de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de La Universidad de La Habana, Cuba.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Educación.

Macías, Y. (2018). Perfeccionamiento educativo prioridad de próximo curso escolar. Agencia Cubana de Noticias. Recuperado de <http://www.acn.cu>

Ministerio de Educación (s.f.). Enseñanza Preuniversitaria. Recuperado de <http://www.mined.gob.cu>

Muñoz, M. L.; López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), pp.68-79.

Navarra, S. M. (2017). Detalles del tercer proceso de perfeccionamiento del Sistema Educativo. *Cubadebate*. Recuperado de <http://www.cubadebate.cu>

Organización de Naciones Unidas (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe.

- Perera, M. (1999). Aproximaciones conceptuales a la noción de percepción social. Versión Digital.
- Ramos, H. (2019). Caracterización de la percepción social del proceso de inclusión-exclusión educativa de profesores, directivos y familiares de escuelas de enseñanza media. Tesis presentada en opción al grado académico de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana, Cuba.