

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MUESTRA DE PROFESORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

SOCIAL REPRESENTATIONS OF EDUCATIONAL INCLUSION: A SAMPLE OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN THE AUTONOMOUS CITY OF BUENOS AIRES

Daniela Belén Pesaresi daniela.pesaresi@bue.edu.ar

Universidad de Buenos Aires, Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, Argentina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Magister en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, Argentina.

Daniela Silvana Bruno daniela.bruno@unipe.edu.ar

Universidad Pedagógica Nacional, Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. Universidad de Buenos Aires, Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada y Profesora en Sociología, Argentina.

Cómo citar este artículo / Citation: Pesaresi D., Bruno D. (2023). Representaciones sociales de la inclusión educativa: Una muestra de profesores de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, Vol. 8 (333). DOI: <https://doi.org/10.32351/rca.v8.333>

Copyright: © 2023 RCAFMC. Este artículo de acceso abierto es distribuido bajo los términos de la licencia [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
Recibido: 15/06/2023. Aceptado: 17/06/2023 Publicación online: 19/06/2023

Conflicto de intereses: Ninguno que declarar.

Resumen

En los últimos años, estudios internacionales mostraron que generar ámbitos escolares inclusivos se convirtió en un gran desafío debido a diversos factores como la escasa formación docente, situaciones de etiquetamiento y la irrupción de sectores sociales antes excluidos. En este marco, se presenta una investigación cuyo objetivo consistió en analizar las representaciones sociales de la inclusión educativa de profesores porteños. La muestra fue intencional no probabilística compuesta por 248 sujetos con edades entre 25 y 67 años ($M = 45$; $DE = 10,488$), a quienes se les administró la técnica de asociación de palabras con el término inductor inclusión

educativa. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los profesores piensan la inclusión educativa en términos del derecho a la educación de todas las personas, principios morales y el proceso de enseñanza-aprendizaje que requiere colaboración y trabajo en equipo. Asimismo, no se hallaron diferencias en los sentidos de la representación social según las distintas variables consideradas -género, edad y antigüedad docente-. Se concluye que se trataría de una representación social hegemónica, que se impone como la visión de la realidad dominante dado su alto grado de adhesión y es transversal a distintos grupos sociales.

Abstract

In recent years, international studies have shown that generating inclusive school environments has become a great challenge due to various factors such as poor teacher training, labeling situations and the emergence of previously excluded social sectors. Within this framework, we present a research whose objective was to analyze the social representations of educational inclusion of Buenos Aires teachers. The sample was a non-probabilistic purposive sample composed of 248 subjects between 25 and 67 years of age ($M = 45$; $SD = 10.488$), who were administered the technique of word association with the term educational inclusion. The results obtained show that teachers think of educational inclusion in terms of the right to education for all people, moral principles and the teaching-learning process that requires collaboration and teamwork. Likewise, no differences were found in the meanings of social representation according to the different variables considered -gender, age and teaching seniority-. It is concluded that it would be a hegemonic social representation, which is imposed as the dominant vision of reality given its high degree of adhesion and is transversal to different social groups.

Palabras Claves: representaciones sociales; inclusión educativa; teoría núcleo central; profesores

Keywords: Social representations; educational inclusion; central core theory; teachers

1. Introducción

La información evidenciada en los últimos años muestra que cuando se menciona el término inclusión educativa se lo sigue vinculando mayormente con personas con discapacidad (García, 2019), aunque trabajos recientes señalan que también se la relaciona con las políticas inclusivas tanto a nivel social como educativo dado que resalta su rol en el cumplimiento del derecho a la educación de todas las personas, sin circunscribirse exclusivamente a sujetos con discapacidades (Cinquegrani, 2022) (Dávila Grijalva, 2022) (Palacios, 2021). De manera general, la inclusión educativa puede entenderse como el reconocimiento y valoración de la diversidad como una realidad y un derecho humano que busca la plena participación de todos (Arce, 2022), independientemente de cuestiones de género, étnicas, religiosas o culturales.

No obstante, existen tensiones entre lo que prescribe la normativa y lo que efectivamente sucede en la realidad, dado que a más de 70 años de la proclamación de la educación como un derecho humano universal (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948), aún hoy la inclusión educativa sigue siendo una meta difícil de alcanzar por algunos sectores sociales. Más aún, algunos estudios actuales, tanto nacionales como internacionales, han advertido sobre la poca o nula capacitación en la temática que presentan los profesores, en especial en el nivel secundario (Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017) (Rosero-Calderón et al., 2021).

Específicamente en Argentina, la extensión de la obligatoriedad escolar, sancionada por la Ley N° 26.206/06 estableció el gran desafío de garantizar el acceso de nuevos sectores sociales antes excluidos y la plena participación de todos los sujetos (Kravetz et al., 2016). Sin embargo, las

cifras actuales evidencian la disociación anteriormente mencionada entre el discurso y las prácticas sociales, dado que el 3,9% de la población de adolescentes de entre 13 y 16 años de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -en adelante CABA- no forma parte del nivel secundario (Dirección General de Estadística y Censos, 2017). Asimismo, si bien las tasas de escolarización reflejan que ha crecido el número de adolescentes y jóvenes que acceden a la escuela secundaria, no obstante, en el área Metropolitana de Buenos Aires, 1 de cada 3 adolescentes (33,4%) experimentaba déficit educativo, es decir que, los estudiantes tenían sobreedad o no concurrían a la escuela (Tuñón y Poy, 2020).

Por otra parte, las representaciones sociales -en adelante RS- son creencias colectivas que sirven de guía para la acción, y unen tanto a los individuos como a los objetos de conocimiento mediante la experiencia cotidiana (Castorina, 2007) (Castorinay Barreiro, 2007) (Moscovici, 2001) (Wagoner, 2015). Así, las RS se producen en los intercambios sociales, donde se ponen en juego una variedad de significados, discursos y prácticas (Moliner y Abric, 2015). De acuerdo con la propuesta de la teoría del núcleo central, las RS están conformadas por un núcleo central y elementos periféricos (Moliner y Abric, 2015). El núcleo central posee gran estabilidad, rigidez y consensualidad. Los elementos periféricos se caracterizan por mayor dinamismo, flexibilidad e individualización; constituyen la interfaz entre el contexto de la representación y la representación misma, porque resultan de los procesos de anclaje (Arruda, 2015).

Asimismo, Moscovici (1988) distinguió tres tipos de RS: hegemónicas, emancipadas y polémicas, en función de los vínculos de poder que se establecen entre los miembros de un grupo y entre los distintos grupos sociales. Las RS hegemónicas refieren a aquellas que predominan en la mayor parte de la sociedad o son compartidas por un grupo muy

estructurado de miembros. Éstas tienen una fuerte relación con las prácticas simbólicas debido a que se constituyen como sistemas de valores e ideas arraigados en dichas prácticas y, por lo tanto, perduran en el tiempo (Moscovici, 1988). Por otra parte, las RS emancipadas son el producto de las construcciones e intercambios de conocimientos que los distintos subgrupos realizan en su vida cotidiana, son coyunturales y de menor duración (Moscovici, 1988). En cuanto a las RS polémicas, tienen lugar en contextos de conflicto entre grupos antagónicos y también son de corta duración (Moscovici, 1988).

Si bien algunas investigaciones se han ocupado de las RS de la inclusión educativa, todas lo han hecho en contextos diferentes al del presente estudio, mayormente con docentes de educación primaria y utilizando metodología cualitativa (Arce, 2022) (Gajardo y Torrego, 2020) (Gutiérrez y Martínez Fernández, 2020) (Mancebo y Romero, 2019) (Medina-Sandria et al, 2020) (Rojas, 2017). Los resultados obtenidos en investigaciones de RS con enfoque estructural convergen en que, si bien se declara la importancia de la inclusión educativa en la práctica aún no se materializa (Gajardo y Torrego, 2020) (Gutiérrez y Güemes, 2019) (Linton et al., 2015), es decir, en la práctica se siguen poniendo de manifiesto situaciones de etiquetamiento, no se ofrecen los apoyos pertinentes, ni se adaptan los estilos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes junto a creencias vinculadas a un reproductivismo escolar que asocia a los estudiantes -destinatarios de la inclusión- con carencias (Gajardo y Torrego, 2020), distanciándose de una mirada inclusiva.

A partir de lo expuesto, este estudio se propone indagar las RS de la inclusión educativa que construyen los profesores de nivel secundario de la CABA, en tanto se trata de un objeto de conocimiento socialmente compartido que ha venido posicionándose como una meta fundamental

dentro de la política educativa argentina (Anijovich, 2014), que busca dar respuesta a las diferentes necesidades de los sectores antes excluidos (Apablaza, 2014). Asimismo, indagar esta problemática desde la teoría de las RS posibilitará comprender mejor los significados y creencias sociales que podrían estar interviniendo en las interacciones cotidianas de profesores-estudiantes a fin de desarrollar propuestas educativas tendientes a garantizar el acceso y el sostenimiento de las trayectorias escolares (González, 2022).

2. Materiales y métodos

El estudio presenta un diseño *ex post facto* (Montero y León, 2007), dado que las limitaciones para contrastar las relaciones entre los fenómenos considerados se deben a la imposibilidad de manipular las variables independientes (género, edad y antigüedad en el ejercicio de la docencia). Asimismo, se trata de un estudio de tipo retrospectivo (Montero y León, 2007) dado que su propósito es indagar la variable dependiente -las RS de la inclusión educativa- y analizar si la misma se relaciona con otras variables independientes.

La muestra se seleccionó de manera intencional no probabilística (Hernández Sampieri et al., 2010). Participaron 248 profesores con edades entre 25 y 67 años ($M = 45$; $DE = 10,488$) de diferentes escuelas secundarias públicas de la CABA, Argentina. El 73,8% ($n=183$) corresponde a mujeres y el 26,2% ($n=65$) a hombres. Respecto de la antigüedad en el ejercicio de la docencia, la muestra quedó conformada de la siguiente manera: el 33,9% ($n=84$) de los participantes tiene entre 0 y 10 años de antigüedad; el 36,3% ($n=90$) entre 11-20 años; y 29,8% ($n=74$) más de 21 años. Su participación en el estudio fue anónima y voluntaria.

Los datos se recolectaron mediante un cuestionario autoadministrable utilizando la técnica de asociación de palabras (Moliner y Abric, 2015) (Wagner y Hayes, 2011) con la siguiente consigna: “*Por favor, escribí las primeras cinco palabras que te vienen a la mente cuando pensás en la palabra inclusión educativa*”. Este instrumento se utiliza frecuentemente en las investigaciones sobre RS que siguen la perspectiva de la teoría del núcleo central (Gutiérrez y Güemes, 2019) (Linton et al., 2015). Una vez sistematizada la información obtenida mediante dicha técnica, se analizó el campo semántico de las RS y su estructura jerárquica (Moliner y Abric, 2015) (Vergès, 1999). Cabe señalar que se les ofreció a los participantes cinco posibilidades, ya que se tomó como referencia los resultados de estudios previos que demostraron que, en los casos en que no se limitaba la cantidad de asociaciones, las personas tienden a escribir cinco palabras espontáneamente (Bruno y Barreiro, 2015). Asimismo, se solicitó información sociodemográfica: edad, género y antigüedad en el ejercicio de la docencia.

3. Resultados y discusión

El corpus textual obtenido a través de la técnica de asociación de palabras quedó conformado por 1.240 términos, de los cuales 292 eran formas gramaticales diferentes. Con la finalidad de conocer los significados compartidos de la inclusión educativa y disminuir la variabilidad de las asociaciones halladas, se reemplazaron sinónimos, formas singulares, plurales y de género conservando en todos los casos los términos mencionados más frecuentemente. De este modo, el corpus textual definitivo quedó compuesto por 193 términos distintos.

Seguidamente, para describir la estructura de la RS de la inclusión educativa de los participantes, se empleó el programa Evoc -Ensemble de

Programmes Permettant l'Analyse des Evocations-, versión 2000, diseñado por Vergès (1999). El mismo se utiliza específicamente para estudiar las RS siguiendo la propuesta de la escuela estructural de Abric (Vergès, 1999). Particularmente, se desarrolló un análisis lexicográfico que consiste en el estudio de las frecuencias en las que cada palabra fue evocada y el rango promedio de asociación de la totalidad de las palabras (Koga y Bobato, 2022) (Queiroz, et al., 2019).

Luego, tomando en consideración la distribución de las palabras asociadas en la muestra, se estableció la frecuencia mínima ($F=4$), lo cual posibilitó trabajar con el 84,6% del corpus total de asociaciones, excluyendo del análisis aquellos términos cuya frecuencia fue inferior a 4 -que representan el 15,4% de las evocaciones- por tratarse de asociaciones con un mayor grado de variabilidad y que no darían cuenta de significados colectivos en relación al objeto representacional (Barreiro et al., 2019) (Vergès, 1999). A su vez, se determinó la frecuencia intermedia en ($F=13$) que corresponde al 50,5% del corpus total de asociaciones. Por consiguiente, la elección de estos dos puntos posibilitó dividir la distribución del corpus textual en tres partes, siguiendo el logaritmo de Zipf (Vergès, 1999), fundamentado en una ley que define la distribución teórica del léxico. De esta forma, a través del procedimiento mencionado se identificaron los términos utilizados con mucha frecuencia, poca frecuencia e idiosincráticos (Barreiro et al., 2019). Por otro lado, el rango promedio de asociación de las palabras fue de 3, es decir, el promedio de las posiciones en las que fueron asociadas cada una de las palabras. Seguidamente en la Tabla 1 se expone la estructura de la RS de la inclusión educativa de los participantes, según la frecuencia intermedia y el rango promedio de las palabras asociadas.

Tabla 1

Frecuencia Intermedia y Rango Promedio de las Asociaciones de los Participantes (N=248)

		Rango Promedio <3			Rango Promedio ≥3			
		Palabra	Frec.	Rango	Palabra	Frec.	Rango	
<i>Frecuencia</i> <i>a</i> ≥ 13		derecho	44	2,6	diversidad	47	3,1	
		igualdad	43	2,9	capacitación	38	3	
		oportunidad	40	2,8	compromiso	35	3,6	
		equidad	29	2,6	justicia	30	3,2	
		integración	26	2,5	respeto	23	3,1	
		equipo	18	2,8	trabajo	22	3,1	
		discapacidad	17	2,1	adecuación	21	3,4	
		desafío	16	2,8	acompañamiento	19	3,4	
		todos	16	2,4	barreras	18	3,5	
		enseñanza	15	2,7	acceso	15	3,4	
		capacidades	14	2,7	empatía	14	3,2	
		aprendizaje	13	2,7	responsabilidad	14	3,2	
		colaboración	13	2,6	docentes	13	3,4	
		proceso	13	2,3				
			Rango Promedio <3			Rango Promedio ≥3		
			Palabra	Frec.	Rango	Palabra	Frec.	Rango
<i>Frecuencia</i> <i>a</i> < 13		apoyos	12	2,9	participación	12	3,5	
		calidad	11	2,6	complejidad	11	3	
		heterogeneidad	11	2,9	educación	11	3,3	
		trayectoria	10	2,9	estrategias	11	3	
		evaluación	9	2,8	futuro	11	3	
		solidaridad	9	2,2	innovación	11	3,5	
		apertura	8	2,5	tolerancia	11	3	
		flexibilidad	8	2,6	necesidad	10	3,3	
		proyecto	8	2,5	prácticas	10	3,1	
		contención	7	1,8	recursos	10	3,8	
		interdisciplinario	7	2,2	crecimiento	9	3,7	
		vulnerabilidad	7	2,8	sociedad	9	3,4	
		amor	6	2,1	paradigma	8	3	
		bienestar	6	2,6	aceptación	7	3,1	
		compartir	6	2,8	escucha	7	3,1	
		esfuerzo	6	2,5	atención	6	3,3	
		Estado	6	2,8	compañerismo	6	4,3	
		políticas	6	2,3	creatividad	6	3,1	
		conocimiento	5	2,2	familias	6	3,5	
		convivencia	5	2,4	otredad	6	3,3	
		decisión	5	2,4	posibilidad	6	4,3	
		diálogo	5	1,4	proy pedagógico individual	6	3	

individuos	5	2,2	reconocimiento	6	3,6
motivar	5	1,8	acuerdos	5	4
ejemplo	4	2	alumnos	5	3,2
gestión	4	2,7	cambio	5	3,2
problema	4	2,7	dignidad	5	4,2
			escuela	5	3,8
			riqueza	5	3,6
			compensación	4	4,2
			competencias	4	3,2
			esperanza	4	3,2

En el cuadrante superior izquierdo de la Tabla 1 se ubica el núcleo central de la RS de la inclusión educativa de los participantes conformado por las palabras cuya frecuencia de evocación es mayor o igual a la intermedia ($F \geq 13$) y su rango de asociación se encuentra debajo del promedio ($M < 3$). En otras palabras, se trata de los términos asociados más rápidamente y expresan los significados más importantes y consensuados de la inclusión educativa. Cabe señalar que, en el núcleo central se destacan por su alta frecuencia: derecho, igualdad, oportunidad y equidad. A continuación, le siguen: integración, equipo, discapacidad, desafío, todos, enseñanza, capacidades, aprendizaje, colaboración y proceso.

Alrededor del núcleo central, en el cuadrante superior derecho de la Tabla 1, se encuentran los términos constitutivos de la primera periferia de la RS: diversidad, capacitación, compromiso, justicia, respeto, trabajo, adecuación, acompañamiento, barreras, acceso, responsabilidad, empatía y docentes. Los mismos tienen una frecuencia igual o mayor a la intermedia ($F \geq 13$) y un rango de asociación igual o por encima del promedio ($M \geq 3$). De esta manera, se trata de las palabras ampliamente compartidas en el grupo pero que fueron asociadas en los últimos lugares, esto es, que no son tan salientes para los participantes.

A su vez, en el cuadrante inferior izquierdo de la Tabla 1 [continuación], se presentan los elementos que constituyen la zona de contraste de la RS: apoyos, calidad, heterogeneidad, trayectoria, evaluación, solidaridad, apertura, flexibilidad, proyecto, contención, interdisciplinario, vulnerabilidad, amor, bienestar, compartir, esfuerzo, Estado, políticas, conocimiento, convivencia, decisión, diálogo, individuos, motivar, ejemplo, gestión y problema. En este cuadrante se ubican los términos con una frecuencia menor a la intermedia ($F < 13$) y el rango de asociación por debajo del promedio ($M < 3$), es decir, son palabras importantes evocadas rápidamente pero sólo para un pequeño grupo dentro de la muestra, porque su frecuencia es baja.

Finalmente, los elementos ubicados en el cuadrante inferior derecho de la Tabla 1 [continuación], presentan una baja frecuencia ($F < 13$) y rango de asociación alto ($M \geq 3$), por lo que expresan los sentidos más idiosincráticos y periféricos de la RS. Por consiguiente, no serán considerados en este estudio ya que tuvieron poco consenso dentro del grupo social porque su frecuencia es baja y han sido mencionados en los últimos lugares (Bruno y Barreiro, 2015) (Koga y Bobato, 2022).

Por otra parte, al realizar un análisis de la RS de la inclusión educativa de los participantes según su género, edad y antigüedad en el ejercicio de la docencia no se encontraron diferencias relevantes, ya que los sentidos que se le otorgan a la misma resultan análogos. Por lo tanto, podría pensarse que se trata de una RS hegemónica (Moscovici, 1988) (Wagner y Flores-Palacio, 2010) que, dado su alto grado de adhesión, presenta asociaciones que son mayormente consensuadas o compartidas y que se imponen como una visión de la realidad dominante en diferentes grupos sociales. Este tipo de representación se caracteriza por valores e ideas arraigados en las prácticas de la vida cotidiana, por ser estables y de larga duración (Moscovici, 1988).

Sin embargo, a pesar de tratarse de una RS hegemónica, fue posible identificar posicionamientos diferenciales según las diferentes identidades grupales involucradas como, por ejemplo, los hombres participantes, a diferencia de lo observado en el grupo de mujeres, asocian a la inclusión educativa con los términos comienzo, cambio y futuro, que podría interpretarse como un proceso que aún no se ha alcanzado. Esta idea podría ir en línea con algunos trabajos realizados (Kravetz et al., 2016) (Perdomo Usuca, 2017) en donde se pone de manifiesto que la inclusión educativa sería el resultado de un conjunto de procesos históricos, políticos y sociales que se encuentra en construcción y que no está exento de tensiones y contradicciones. Resulta necesario aclarar que estos posicionamientos no objetan los principios del núcleo central de la RS por formar parte de los elementos periféricos de la misma (Moliner y Abric, 2015) (Rateau y Lo Monaco, 2016).

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa está conformado por elementos que señalan que los participantes se la representan en términos de principios morales y éticos, ya que mencionan igualdad y equidad. Por lo tanto, puede pensarse que los significados otorgados a este objeto representacional resultarían similares a una perspectiva teórica reciente promovida por distintos organismos internacionales que postula que la inclusión educativa se basa en garantizar a todas las personas tanto el acceso a una educación de calidad como la participación plena, promulgando la equidad y la igualdad de oportunidades de aprendizaje en cualquier etapa de la vida (UNESCO, 2020). Además, la inclusión

educativa se relaciona con derecho y oportunidad para todos. Tales asociaciones se vincularían con el modelo de la inclusión educativa actual que aboga por la diversidad y se enfoca en las condiciones competentes que poseen los estudiantes, buscando desafiar el modelo de normalización tradicional que privilegia la homogenización de los sujetos que asisten o debían asistir a la escuela (Cobeñas et al., 2021). Asimismo, estos hallazgos son coherentes con los resultados de estudios previos de la RS de la inclusión educativa (Gutiérrez y Güemes, 2019) (Medina-Sandria et al., 2020) que evidenciaron que, para los profesores de distintos niveles educativos, la inclusión educativa se relaciona con la restitución de derechos además de hacer referencia a los términos igualdad y diversidad. También, se evocan las palabras integración y discapacidad. De esta manera, puede interpretarse que estos significados irían en línea con la transformación del paradigma que desde hace una década se está produciendo en la Argentina, en relación al pasaje de un modelo médico-rehabilitador hacia un modelo inclusivo basado en el reconocimiento del derecho a la participación plena de las personas con discapacidad o diversidad funcional bajo los principios de igualdad de oportunidades y no discriminación (Ocampo González, 2018). A su vez, cabe señalar que no están presentes en el núcleo central de la RS de los participantes otras asociaciones que refieran a modelos anteriores de la inclusión educativa como el de la educación especial o el de la integración. En este sentido, es interesante que el colectivo de personas con discapacidad sobresalga en el núcleo central y que gane especificidad dentro del término todos dado que podría dar cuenta de que los profesores participantes reconocen y valoran las capacidades de los estudiantes independientemente de que tengan o no alguna condición de discapacidad. Esto difiere con investigaciones previas que muestran que la inclusión educativa se representa con términos teñidos por una mirada

asociada a supuestas carencias o déficits con las que se caracterizan a los estudiantes -gitanos, personas con discapacidad, personas con necesidades educativas especiales, migrantes, etc.- (González, 2022) (Rojas, 2017). Asimismo, el núcleo central de la RS de la inclusión educativa está conformado por términos que muestran que los participantes la piensan como un proceso que constituye un desafío y que implica enseñanza y aprendizaje, y que lo relacionan con equipo y colaboración, lo cual podría referir a características de la tarea docente que implican un trabajo conjunto, que requiere del compromiso y la mirada atenta de un equipo de profesionales, que orientarían su trabajo buscando asegurar la plena participación de todas las personas intervinientes (Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro, 2022).

En concordancia con lo hallado en el núcleo central, los elementos que se ubican en la primera periferia de la RS contextualizan a la inclusión educativa en relación con valores morales tales como justicia, respeto y empatía, tales sentidos son análogos con lo observado en otras investigaciones (Gajardo, 2019) (Gajardo y Torrego, 2020). También, la inclusión educativa se vincula con: capacitación, compromiso, acompañamiento, diversidad, adecuación, barreras, acceso y responsabilidad, lo cual iría nuevamente en línea con lo que plantea el modelo inclusivo actual basado en el enfoque de los derechos humanos que pregona la igualdad de oportunidades y no discriminación (Ribas y Naranjo, 2021).

Un aspecto interesante para tomar en cuenta en el análisis es que los participantes asocian a la inclusión educativa con capacitación junto con términos como trabajo, acompañamiento, compromiso y responsabilidad lo cual podría estar indicando cualidades y elementos necesarios de la labor docente, dado que en trabajos anteriores se hace referencia a la falta de capacitación en los profesores acerca de esta temática (Pegalajar

Palomino y Colmenero Ruiz, 2017) (Rosero-Calderón et al., 2021). Además, el término adecuación podría relacionarse con la priorización que se le otorga desde este modelo inclusivo a las necesidades de las personas destinatarias de la educación, en donde la mirada está focalizada en identificar las barreras, que pueden ser actitudinales, comunicacionales, digitales, físicas y didácticas (Roma, 2021), con el objetivo de disminuirlas o eliminarlas (Nieto Carmona y Moriña Díez, 2021) en pos de garantizar el acceso de todas las personas. Asimismo, cabe señalar que los participantes también asocian la palabra docentes, lo cual podría hacer referencia a que se autoperciben como sujetos centrales para el logro de la inclusión educativa. En síntesis, los términos ubicados en la primera periferia refuerzan los significados descritos en el núcleo central de la RS.

En tanto que, en la zona de contraste de la RS se ubican elementos que son acordes con la corriente de pensamiento actual de la inclusión educativa, al expresar: apoyos, calidad, heterogeneidad, trayectoria, contención, bienestar, esfuerzo y convivencia junto con principios éticos como: solidaridad. Al igual que en los otros cuadrantes de la RS se la asocia con distintos aspectos de la práctica docente: evaluación, apertura, proyecto, interdisciplinario y motivar, así como también con aptitudes y competencias de los actores intervinientes: flexibilidad, conocimiento, diálogo y ejemplo. Sin embargo, en la zona de contraste -a diferencia del núcleo central y la primera periferia- se incluyen asociaciones que ponen de manifiesto significados en los que la inclusión educativa se vincula con Estado, políticas, decisión, gestión, vulnerabilidad y problema. Por lo tanto, al tratarse de la zona de contraste -entendida como aquel cuadrante en donde se ubican los términos evocados rápidamente pero sólo por un pequeño grupo dentro de la muestra-, podría denotar la presencia de un grupo minoritario

dentro de la muestra que tiene una representación alternativa del objeto representacional basada en el rol que debieran cumplir las instituciones políticas a la hora de promover el cumplimiento efectivo de la inclusión educativa al mismo tiempo que daría cuenta de ciertas resistencias que conviven en el desarrollo de su implementación. En este sentido, resulta importante señalar que la identificación de dicho grupo minoritario es una limitación del presente trabajo que es preciso indagar en futuros estudios.

A partir de los resultados alcanzados, se concluye que, al menos para el nivel secundario de las escuelas de la Ciudad, seguiría en pie la premisa de incluir a los excluidos con la intención de generar un cambio educativo que sea más justo y solidario, dado que la inclusión educativa se encontraría asociada a principios morales (Garino, 2019). A su vez, se considera que este estudio aporta información relevante para la promoción de políticas públicas en torno a la formación y capacitación docente en temáticas de inclusión educativa. También, los resultados de este trabajo son coherentes con investigaciones previas realizadas en Latinoamérica (Arce, 2022) (Gutiérrez y Martínez Fernández, 2020) (Mancebo y Romero, 2019) (Medina-Sandria et al, 2020) (Rojas, 2017). Estas similitudes podrían indicar un modo común de pensar a la inclusión educativa que sería necesario analizar en estudios posteriores.

Finalmente, sería importante que futuras investigaciones se focalicen en si estos discursos inclusivos efectivamente se concretizan en la práctica áulica y logran brindar opciones basadas en la igualdad y la equidad, logrando disminuir o evitar la exclusión de las personas (UNESCO, 2020) así como también analizar las RS de este objeto representacional en los destinatarios de las prácticas docentes.

Referencias

- Anijovich, R. (2014). Todos pueden aprender. *Prospectiva-Revista de Educación del Colegio Nacional-UNLP*, 1-5. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33661>
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos* 40(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Arce, Y. (2022). Representaciones sociales acerca de la discapacidad en docentes de Pacheco, Partido de Tigre: claves para repensar la inclusión educativa. Universidad Abierta Interamericana. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/133>
- Arruda, A. (2015). Image, social imaginary and social representations. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 128-142). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.012>
- Barreiro, A., Ungaretti, J. y Etchezahar, E. (2019). Representaciones sociales y prejuicio hacia los indígenas en Argentina. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(2), 529-558. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472019000200008&script=sci_arttext&tlng=en
- Bruno, D. y Barreiro, A. (2015). La representación social de la democracia de adolescentes argentinos. *Revista Escritos de Psicología* 8(3), 33-40. <https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1506>
- Castorina, J. A. (comp.) (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. V. (2007). El problema de la individuación de las representaciones sociales: una perspectiva interdisciplinaria. *Psicología da Educação*, (25), 11-33.
- Cinquegrani, M. A. (2022). *Entre la resistencia, el amor y la esperanza: Familias, discapacidad y educación inclusiva* (Buenos Aires, 2006-2017). Editorial Biblos.
- Clavijo, R. y Cerro, M. J. B. (2022). Concepciones de docentes y gestores sobre las políticas, culturas y prácticas inclusivas en la Universidad de Cuenca. *INNOVA Research Journal*, 7(2), 57-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548137>
- Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. y Escobar, M. (2021). La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad. *Educación*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580>
- Dávila Grijalva, M. E. (2022). *El discurso de la inclusión en el aula* (Master's thesis, Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador).
- Dirección General de Estadística y Censos [DGEyC] (2017). *Distribución de la población de 13 a 16 años que asiste a un establecimiento educativo, según comuna*. C.A.B.A., Argentina.
- Gajardo, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y sociedad* 5.1 (2020), 11-38. <http://hdl.handle.net/10486/689678>
- García, G. (2019). La inclusión educativa de personas con discapacidad en la Argentina. En García, G. y Granato, R. *Educación, salud y discapacidad*, pp. 5-18.

http://cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/esd/educacion_salud_discapacidad.pdf#page=5

- Garino, D. (2019). Inclusión educativa en la escuela secundaria. Una experiencia exitosa. *Páginas de Educación*, 12(1), 98-119. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1772>
- González, M. (2022). Desigualdad en las trayectorias educativas de jóvenes migrantes: Disquisiciones preliminares. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i2.48718>
- Gutiérrez, G. y Güemes, C. (2019). La inclusión educativa a la luz de las representaciones sociales: el caso de los docentes de la ENE. En XV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE. Universidad Autónoma de Guerrero, Acapulco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0453.pdf>
- Gutiérrez, M. y Martínez Fernández, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. D. (2010). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. *Metodología de la investigación*, 76-88.
- Koga, V. y Bobato, F. (2022). Representações sociais de licenciandos acerca da Prática como Componente Curricular na formação docente. *Educ. Form.* V7. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7462>
- Kravetz, S., Castro, A. y López, V. (2016). Algunas reflexiones sobre los discursos de las políticas de inclusión educativa en Argentina, Brasil y Uruguay, 2003-2010. Universidad de la República. <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Pole d/article/download/69771/39311/0#page=127>
- Ley Nacional N° 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional Argentina [LEN]. Argentina.
- Linton, A., Germundsson, P., Heimann, M. y Danermark, B. (2015). The role of experience in teachers' social representation of students with autism spectrum diagnosis (Asperger). *Cogent Education*, 2(1), 994584. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.994584>
- Mancebo, M. y Romero, M. (2019). Representaciones docentes y logros en educación secundaria. Análisis del caso uruguayo. *Revista del IIICE*, (46), 57-82. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8589>
- Medina-Sandria, D., Montero-Vidales, R. y Ortiz-Blanco, C. (2020). Representaciones sociales sobre la inclusión de las estudiantes de la LEP. *Kinesis Revista Veracruzana de Investigación Docente*, 5(5), 21-34. <http://www.revistakinesis.com/index.php/journal/article/view/63>
- Moliner, P. y Abric, J. (2015). Central core theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 83-95). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.009>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2001). The Phenomenon of Social Representations. En Duveen, G. (Ed). *Social Representations. Explorations in Social Psychology* (pp. 18-77). New York University.

- Nieto Carmona, C. y Moriña Díez, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52 (2021). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Ocampo González, A. (2018). Condiciones de producción de la Educación Inclusiva. *Revista Pedagógica*, 20 (45), 134-161. <https://doi.org/10.22196/rp.v20i45.4606>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Ginebra, Suiza: Organización de las Naciones Unidas.
- Palacios, L. (2021). La inclusión educativa como eje de las políticas públicas en la provincia de Santa Fe desde el 2014 hasta el 2019 [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Litoral] <https://hdl.handle.net/11185/6281>
- Pegalajar Palomino, M. y Colmenero Ruiz, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de investigación educativa*, 19 (1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Perdomo Usuca, A. L. (2017). La desigualdad educativa de la mano de la desigualdad social. En XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.
- Queiroz, A., Tura, L., Pinto, C., Santos, G., Carvalho, M. y Soares, L. (2019). Análisis estructural de las representaciones sociales del noviazgo entre adolescentes. *Index de Enfermería*, 28(4), 184-188. ISSN 1699-5988.
- Rateau, P. y Monaco, G. L. (2016). La théorie structurale ou l'horlogerie des nuages.
- Ribas, I. y Naranjo, M. (2021). Calidad educativa desde la inclusión y su realidad en Ecuador. *Digital Publisher CEIT*, 6(1), 175-186. doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.534
- Rojas M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad, *Venezuela*, 3(0), 49-86. ISSN-e 2477-9296.
- Roma, M. (2021). La accesibilidad en los entornos educativos virtuales: Una revisión sistemática. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, Vol.6 (219). doi: <https://doi.org/10.32351/rca.v6.219>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M. y Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Unimar*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Tuñón, I. y Poy, S. (2020). La educación de los argentinos en clave de recursos y estructuras de oportunidades. Pontificia Universidad Católica Argentina. Observatorio de la Deuda Social Argentina. Barómetro de la Deuda Social Argentina. Buenos Aires: Educa.
- UNESCO (2020). Textos básicos Convención de 2003. https://ich.unesco.org/doc/src/2003_Convention_Basic_Texts_2020_version-SP.pdf
- Vergès, P. (1999). Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations. Aix-en-Provence: LAMES-MMSH.
- Wagner, W. y Flores-Palacios, F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación matemática*, 22 (2), 139-162.
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales. Rubí (Barcelona): Anthropos.
- Wagoner, B. (2015). Collective remembering as a process of social representation. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 143-162). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107323650.013>