



Universidad Nacional Autónoma de México
PROGRAMA ÚNICO DE ESPECIALIZACIONES EN PSICOLOGÍA

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A TRAVÉS DE LAS CREENCIAS
EPISTEMOLÓGICAS DEL DOCENTE DE AULA REGULAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
ESPECIALISTA EN EDUCACION EN LA DIVERSIDAD Y EL DESARROLLO
HUMANO

PRESENTA:

VERÓNICA ALCARAZ MARTÍNEZ

COMITÉ:

DIRECTOR (A):DRA. ELISA SAAD DAYÁN
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
DRA. GEORGINA DELGADO CERVANTES
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
DR. JOSÉ MANUEL IBARRA CISNEROS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

CIUDAD DE MÉXICO

13 NOV. 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A unos papás: Tere y Enrique.

“Mi mayor propósito en la vida es que quien me la dio, se siente orgulloso de haberlo hecho”

Agradecimientos

*“yo pudiera darte una cosa en la vida,
me gustaría darte la capacidad de verte a ti mismo a través de mis ojos.
Solo entonces te darías cuenta de lo especial que eres para mí.”*

Frida Kahlo

Uno de los más grandes aprendizajes que han forjado mis fortalezas como persona ha sido entender que la vida nos ofrecerá cualquier clase de experiencias que podemos juzgar como buenas o malas sin que eso nos permita enfrentarlas con éxito, sin embargo llevar por delante un gracias abre la oportunidad de abrazar cada experiencia, cada momento, cada caída, cada victoria, cada perdida y cada milagro, a cada persona como lo mejor para nosotros.

Todos los momentos son los oportunos para decir gracias y existen también estos espacios para rendir algunas palabras a aquellos que caminaron conmigo hasta esta meta que aunque no serán las suficientes, llevan mi más grande aprecio y orgullo de tenerlos en mi vida.

En primer lugar agradezco a mi casa de estudios la Universidad Nacional Autónoma de México por hacer de mi juventud una experiencia de crecimiento personal y profesional en la que mis sueños de niña se convirtieron en metas y gracias al empeño de los incontables docentes y compañeros, más tarde se convirtieron en realidades.

A la Facultad de Psicología y al Programa Único de Especialización en Psicología por representar en mi vida profesional y personal el espacio donde pude poner en marcha mis más grandes ambiciones, de la mano de un equipo docente que sembró, reto e impulso cada una de mis competencias a través de su guía y reconocimiento. Ha sido un privilegio pertenecer al legado que ustedes han dejado desde su acción docente.

Especialmente agradezco a los docentes de quienes tuve el honor de ser alumna y que hoy conforman mi comité sinodal: Prof. Fernando Fierro, siempre llevándome a cuestionar mis propias aseveraciones y maneras de aproximarme al conocimiento. Maestra Cecilia Garduño, quien me acerco por primera vez a la maravillosa labor de llevar a los alumnos a su propio aprendizaje y amplio mi panorama de acción como especialista. Dra. Georgina Delgado que apoyo cada paso en mi trayectoria de posgrado para llegar a buen término, confiando y alentando mi proyecto desde sus enseñanzas y amistad. Prof. Juan Manuel por su apoyo y dedicación que me permitió culminar esta etapa de vida.

Agradezco también a mi segunda casa de estudios, el Colegio Vista Hermosa, por permitirme vivir las mas gratas y desafiantes experiencias profesionales pero también de vida, por ser la ventana a mi mas grande sueño: ver a la discapacidad diluida en el valor como persona, en las metas y potenciales de cada alumno a quien tuve el privilegio de conocer. Gracias a todas las docentes que desde labor y amistad dieron claridad al propósito este proyecto y que sin su apoyo no hubiera sido posible, mi profundo reconocimiento y admiración para ellas; si desde mis palabras puedo hacer escuchar las suyas y si acaso empoderarlas como profesionales, las gracias no serán suficientes.

Miles de gracias a todos los alumnos del CVH, especialmente a los Pingüinos, simplemente por existir, por coincidir conmigo y permitirme acompañarlos en su crecimiento, por dejar en mi memoria los momentos mas valiosos como profesional y ser mi motor de vida.

Mi especial agradecimiento a la Dra. Elisa Saad. Elisa, creó firmemente en que la misión de los maestros es dejar una huella en la vida de sus alumnos, una huella que siga sosteniendo sus pasos a lo largo de la vida cuando les toque dejarlos continuar. Para mí tú has sido la maestra más valiosa en toda mi trayectoria escolar pues la huella que has dejado no sólo perdurará conmigo y acompañará mis pasos lo que resta del camino, también representa mi oportunidad de trascender yo misma desde lo que tú me has enseñado a hacer por y para los otros, por aquellos en desventaja, por las familias, por los colegas, por la comunidad y por mí misma.

Me siento sumamente afortunada de poder decir que no solo me has acompañado como maestra, también como amiga y como mujer, incluso como confidente; empecé la vida como una niña con una meta clara que fue cobrando ambición mientras la escuela me mostraba los caminos hacia ella, pero no fue hasta que te conocí que comencé a creer en la posibilidad real de conseguirla y a trabajar con más determinación. Ha sido un privilegio que me hayas visto e impulsado a crecer en todas las direcciones hacia la mujer que soy ahora.

Elisa, te agradezco por que hoy en día puedo narrar entre los momentos más felices de mi vida mi primer día en el CV; por confiar en mí y en mis ambiciones incluso en los momentos en que yo misma no podía hacerlo, por creer en mí y “decirme las cosas que yo no me digo, por aplaudirme aunque no me lo merezca”. Gracias por tu tiempo, por compartir la vida conmigo y ser una gran inspiración.

Prof. Adalberto Santamaría, gracias por ser parte de esta trayectoria en la que fui privilegiada de ir acompañada por tu apoyo, confianza y fe en mi, a la distancia se que has guiado mis pasos, escuchado mi historia y compartido mis pasiones; al igual que Elisa, creo firmemente que la huella que has dejado en mi vida y en mi ser esta mas alla de las palabras, para mi compartir la vida contigo ha significado aprender a apostarle a los sueños, a los mas inalcanzables y a los mas pequeños. Gracias por compartir tus propios sueños conmigo y hacerme parte de ellos, por compartir significados y valorar lo que yo mas valoro.

Elisa y Adalberto, los llevare por siempre en la piel.

A lo largo de mi formación académica tuve la fortuna de coincidir con personas maravillosas y excelentes profesionales, sin duda una de ellas es Ilse; agradezco a la vida la oportunidad de compartir contigo mis primeras experiencias de inclusión educativa, fuiste mi conexión con todo ese aprendizaje que adquirí en las aulas y la realidad, gracias porque todo lo que me forma ahora como maestra lo aprendí de ti, por tu amistad, tu paciencia y tu entrega a nuestra labor, por ver mi potencial y enfrentarme a retos que desarrollaron lo mejor de mi. Te admiro y te guardo con orgullo.

Annie, te considero uno de los mas hermosos regalos que la vida me dio, tuve la fortuna de vernos crecer profesionalmente cada una con metas propias pero impulsándonos como un gran equipo; me conoces y has estado en mis mejores y peores momentos recordándome en voz alta porque vale la pena seguir adelante, haz sido siempre la voz que me lleva a creer en mi de nuevo, porque tu nunca dejas de tener fe. Son incontables las cosas que he aprendido de ti como persona y como colega, me alegra profundamente que nuestras ambiciones profesionales nos hayan llevado a investigar, discutir y reflexionar sobre inclusión, gracias por compartir esos saberes y también por escucharlos de vuelta. Estoy orgullosa de ti.

Roy, gracias por seguir mis pasos a través de la distancia y compartirme tus logros, como psicólogo has sido una inspiración desde mucho antes de ser colegas y como amigo una luz.

Fernando, no importa que tan inexplicable ha sido nuestra amistad, gracias la motivación, el apoyo y la escucha que me ofreciste al terminar los días mas agotadores, te admiro como colega y como persona soy afortunada de conocernos.

Gracias a ustedes que pesar del tiempo y el espacio siempre estuvieron y están ahí cuando mas lo necesito y sobre todo en los momentos mas importantes, para aplaudir, para reír, para llorar y para recordarme que no estoy sola: Brenda, Aidé, Ivonne y Jessica.

Antes de llegar a ser la psicóloga que soy ahora, la vida, los sueños, las ambiciones, pero sobretodo una trayectoria llena de oportunidades me permitió contar con el gran ejemplo y apoyo del Dr. Enrique y la Dra. Carolina a quienes admiro profundamente y debo mi impulso para llegar a cumplir mis metas. Gracias.

Por ultimo, he guardado mi mayor agradecimiento para mi familia.

Alejandro y Claudia, gracias por cuidarme los pasos, mi integridad y hasta por cuidarme el alma; han caminado conmigo a lo largo de toda mi trayectoria académica con un gran apoyo y confianza, pero mas que eso me han acompañado en la vida con una calidez, paciencia y guía que no puedo igualar.

A mis hermanos Angélica, Gerardo y MaryTere les agradezco representar el mundo para mi, como hermanos mayores me han heredado lo mas valioso de cada uno a través de su amor, sus historias, de sus lecciones de vida y de su crianza también; ser la hermana menor es la mayor bendición que puedo nombrar porque gracias a ustedes nunca me creí incapaz de lograr lo que fuera y es desde sus valores que hoy, como persona y como profesional, no me rendiré en la lucha de lo que realmente importa.

A mis sobrinos Christopher, Víctor, Ariadna, Oswaldo, Quique y Aaron, gracias por darle color a mi vida y obligarme a levantar la mirada incontables veces, por su admiración y la fe que tienen en mi; nada se compara con verlos crecer y alcanzar sus propias metas. Seré privilegiada si puedo darles a ustedes un grano de motivación para continuar, pero ustedes siempre serán mi inspiración.

Oscar, gracias verme crecer desde tu fe y preocuparte por dejarme con buenas herramientas para enfrentar la vida; Fabiola, gracias por creer en mi y exigirme que siga adelante.

A mis papas Enrique y Tere, quisiera poner en palabras todo lo que estos años ha significado para mi tenerlos a cada paso pero basta con decir que lo mas valioso con lo que cuento en la vida lo he aprendido solo de ustedes; de ustedes antes que en la escuela aprendí a mirar el valor de las personas por encima de sus condiciones y de muchas otras cosas y eso fue lo que me trajo hasta acá, la convicción que creció en mi desde su ejemplo de que siempre se puede ser la persona que haga la diferencia en la vida de aquellos que luchan todos los días por ser reconocidos, escuchados e impulsados a vivir en dignidad.

Desde ustedes he construido todo aquello que sostiene mi ser y mi propósito en esta vida, por siempre la mayor herencia que me han dejado será dirigir mis pasos convencida de que todo lo que haga por mi morirá conmigo y solo que haga por los demás perdurara. Porque así son ustedes, nunca detienen su fe en cuan lejos llegaremos sus hijos y todos los suyos si dan todo lo que esta en sus manos; porque vale la pena. Y nunca dejare de creer en eso, ni como persona ni como profesional: vale la pena darlo todo. Por siempre ustedes serán mi mayor orgullo, admiración y tesoro.

Unos papas, los llevo en la piel y en todo lo que soy.

Índice

Resumen	12
Introducción	15
Capítulo 1: Pensar a la discapacidad: Los modelos explicativos	20
La diversidad humana para nombrar las diferencias.....	20
El modelo de prescindencia; el exterminio divino.	24
El modelo médico rehabilitador como una posibilidad de vida.	25
La persona antes que la discapacidad; el modelo Social.....	26
Capítulo 2: El trayecto histórico internacional de la respuesta educativa ante la discapacidad.....	29
De la indiferencia a las escuelas especiales.....	30
Un paso hacia el revertimiento de la escuela segregadora: la integración educativa.....	34
Educación inclusiva: de la atención a los diferentes, a la atención a las diferencias.....	41
Capítulo 3: El mapa mental del ser docente: las creencias epistemológicas	49
Capítulo 4: Aproximación metodológica.	54
Consideraciones previas	54
El objeto de estudio	55
Sobre la travesía que arribo a tierra firme: el objeto de estudio.	56
Preguntas de investigación.....	65
Objetivos	66
La realidad educativa: contextos y escenarios.....	66
Participantes.....	75
El procedimiento para aproximarse al objeto de estudio.....	76
Capítulo 5: Presentación, análisis y discusión de los resultados.	80
Observaciones participantes y entrevistas informales.	80
Grupo focal: Tu voz cuenta.....	94
Conversación teórica con los resultados: Análisis y reflexiones.....	102
Acerca de las observaciones.....	103
Acerca del grupo focal.....	108
Modelo explicativo de la discapacidad.....	109
El modelo educativo	116
El rol de la escuela ordinaria frente a la discapacidad	124
Capítulo 6: Conclusiones	131
Sobre las aportaciones y limitaciones de la investigación al campo de la educación inclusiva	140
Referencias.....	144

Índice de tablas y figuras.

<i>Tabla 1: docente de aula de morsas.</i> -----	83
Tabla 2: docente de aula de ardillas.-----	87
Tabla 3: docente de aula de cebras.-----	90
Tabla 4: docente de aula de tortugas.-----	92
Tabla 5. Pregunta guía: ¿Qué pueden hacer las escuelas regulares respecto a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual?-----	98
Tabla 6: Pero ¿cómo logramos que la escuela pueda atender a estos alumnos?-----	99
<i>Tabla 7: ¿Qué harían como padres de un niño sin garbo?</i> -----	100
Tabla 8: Creencias epistemológicas semejantes a integradoras.-----	104
Tabla 9: Creencias epistemológicas semejantes a inclusivas.-----	105
Figura 1: Fases de la investigación. -----	78
Figura 2: Diseño de grupo focal: Fases (Cortés, 2005)-----	96

“La normalidad es un camino pavimentado: Es cómodo para caminar, pero no crecen flores en él”

Vincent van Gogh.

Resumen

En la presente investigación interesó conocer, analizar y comprender las creencias epistemológicas del docente de aula regular que al participar en un programa de inclusión educativa, integra a alumnos con discapacidad intelectual a sus clases; particularmente el impacto que tienen estas creencias sobre la práctica educativa que ejercen respecto al programa. Participaron 22 docentes mujeres de diversas edades y años de experiencia estando inmersas en un contexto inclusivo. Para ello, el marco teórico de referencia estuvo sustentado en los modelos explicativos de la discapacidad que relatan acciones sociales de prescindencia, exclusión, médicas rehabilitadoras y finalmente las que tienen su base en los derechos; la evolución de la respuesta educativa a esta población que comienza con la indiferencia del sistema educativo seguida de modelos de educación especial y de integración, hasta el paradigma de inclusión educativa; e investigaciones previas que abordan a las creencias epistemológicas como un factor determinante para la práctica docente.

La aproximación metodológica fue cualitativa etnográfica, cuyo trabajo de campo tuvo lugar en un Colegio privado, a nivel preescolar y consistió en dos momentos: Observación participante (Fassnacht, 1982, citado en Evertson, et al., 1989) y el ejercicio de un grupo focal (Álvarez-Gayou, 2003; Hamui y Varela, 2013). De las observaciones se rescataron dos creencias epistemológicas relevantes: La necesidad de una atención especializada, así como el potencial uso de estrategias de enseñanza no especializadas para dar respuesta a las necesidades del alumno con discapacidad las cuales determinan a su vez, dos tipos de prácticas educativas que coexisten en un continuo que va de las prácticas integradoras a las prácticas inclusivas.

Los resultados principales que arrojó el análisis de ambos momentos versaron sobre un sistema de creencias epistemológicas que opera de manera diferenciada de acuerdo al contexto y a las situaciones en que actúa la docente, y se configura de tres dimensiones: El modelo explicativo de la discapacidad, el modelo educativo y el rol de la escuela ordinaria frente a la discapacidad; al configurar un sistema de creencias no pueden ser comprendidas de manera aislada, se implican las unas a

las otras. Se encontró la coexistencia y una importante hibridación (Broyna, 2012) de los modelos médico rehabilitador y social de la discapacidad, que al presentarse como uno mismo genera incongruencias en las creencias epistemológicas de las docentes y por consiguiente en sus prácticas.

También se obtuvieron respuestas en relación a que el modelo educativo predominante es el modelo de integración, devenido de creencias epistemológicas con raíces en la huella histórica de la evolución de la respuesta educativa y de tal hibridación de modelos explicativos; el predominio de este modelo representa una barrera constante para alcanzar la meta inclusiva porque genera prácticas y creencias sutilmente segregadoras (Araque y DelBarrio, 2010).

Respecto al rol de la escuela ordinaria, las dimensiones anteriores enmarcan una postura que mira a la escuela con la responsabilidad social de ser el epicentro del cambio de paradigma que reconozca a las personas con discapacidad como valiosas, sin embargo sustentan esta creencia desde modelos explicativos y educativos poco o nada compatibles con una escuela inclusiva al afirmar que este cambio sucederá en tanto el alumno haga lo posible por adaptarse a su entorno, mediante medidas remediales. Esta incongruencia se explicónuevamente desde el legado que ha dejado la respuesta educativa a lo largo de la historia y desde la influencia de la institución escolar, llámese Colegio Vista Hermosa o CAPYS A.C., sobre el tipo de prácticas que protagonizan las docentes.

Conocer y comprender a profundidad las creencias epistemológicas de las docentes permite también comprender cómo se construyen y se perpetúan algunas de las barreras para avanzar hacia prácticas educativas cada vez más inclusivas y con ello abre nuevas vertientes de acción para continuar en este trayecto. Hablamos de la evidente contradicción en las creencias que muestra cómo las docentes han alcanzado la idea de una escuela flexible, comprensiva e incluyente, pero en los cimientos de esa creencia el modelo explicativo con que piensan a la discapacidad se mantiene médico rehabilitador y en algunos casos parece de prescindencia.

La investigación permitió también alzar la voz docente que exige ser informada del programa, del diagnóstico, de las estrategias adecuadas y el acompañamiento

colaborativo experto-docente; y finalmente evidenció la necesidad de cuestionar como programa de inclusión educativa sus normativas, sus metodologías y por supuesto, sus creencias epistemológicas detrás de todo de su acción educativa.

Introducción

El ser humano tiene una necesidad cognitiva de ordenar y nombrar su entorno a manera de categorías y cuando se enfrenta a lo diferente esta necesidad de categorizar lo ha llevado a nombrar la diversidad humana desde características biológicas estáticas y determinantes, justificando actitudes y acciones discriminatorias hacia las poblaciones que reflejan una diversidad más evidente, colocándolos en situación de vulnerabilidad (Pulido, s.f.).

A lo largo de la historia la población con discapacidad ha vivido en situación de desventaja y segregación respecto a las oportunidades de participación social y desarrollo personal con las que cuentan por derecho el resto de la población. Principalmente cuando son excluidas del derecho fundamental a la educación que es innegable a todos los ciudadanos y en consecuencia excluidos del sistema educativo.

Ante este hecho se han generado diferentes Organismos Internacionales, foros y declaraciones que rescatan la importancia de la educación en la lucha contra la segregación de esta población, en pro de los derechos humanos. Siendo la "*Declaración de Salamanca de principios, política y practica para las necesidades educativa especiales*" de 1994, el referente en el marco de acción educativa más importante y vigente para muchos países en vías desarrollo y organizaciones civiles. (Echeita,2006)

Luego de las redundancias en prácticas y actitudes segregadoras generadas de respuestas educativas anteriores, esta Declaración representó una oportunidad para nuestro paísde renovación y cambio tras las evidentes necesidades de mejorar la calidad, pertinencia y equidad de la educación básica de México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010) por lo que durante la década de los 90´se demanda el tránsito de una educación especial encaminada a ser integradora, hacia una educación inclusiva: una educación de calidad para *todos*, atribuyéndole al sistema educativo ordinario la posibilidad de incorporar a aquellos que históricamente habían quedado excluidos del mismo, la premisa de hacer efectivo el derecho a la

educación con igualdad de oportunidades para todos los alumnos, lo que significa que la inclusión es un proceso que va más allá de facilitar el acceso a las escuelas ordinarias, implica una transformación del sistema educativo en su conjunto.

Hablamos de una educación que vele por vencer las barreras para el aprendizaje y la participación social y en consecuencia genere en el centro educativo, así como en la comunidad, un ambiente de respeto y apoyo a la diversidad en vías de disminuir la exclusión social de la que han sido blanco poblaciones en desventaja. El proceso que lleva a este cambio de paradigma actualmente se instala en realidades educativas que hacen ver la meta inclusiva como lejana y utópica (Marchesi, Coll y Palacios, 1999); Echeita (2002) reconoce que este cambio de paradigma no encuentra pasos a seguir inequívocos que aseguren arribar con éxito a la educación plenamente inclusiva, pero sí que dentro de esas realidades existen puntos de partida pertinentes para lograrlo.

Uno de ellos son las concepciones implícitas docentes (Booth, 2006; Escudero, 2006, citado en Ainscow y Echeita, 2011) las cuales al ser reconocidas como potenciales barreras para asumir el modelo educativo inclusivo (Valdés y Monereo, 2013) son necesariamente un área de oportunidad para intervenir.

En esta línea de ideas la presente investigación se adentra a estas concepciones docentes desde un enfoque cualitativo etnográfico que permite analizarlas y comprenderlas como una posible barrera para las prácticas inclusivas pero también como una oportunidad para alcanzar una resignificación de la práctica educativa que se ejerce en un contexto llamado inclusivo. Para este propósito encontraremos en primer lugar que aquello que el docente piensa al actuar y antes de actuar ha sido nombrado de diversas maneras en diferentes investigaciones (Pajares, 1992; Richardson, 1996; en Fernández, Pérez, Peñay Mercado, 2011) por nuestra parte haremos referencia a las creencias epistemológicas como aquellos pensamientos considerados verdaderos y válidos acerca de cómo se enseña y como se aprende y que constituyen el factor más relevante de la práctica educativa del docente (Leal, 2005; Leal, s.f.) al determinar el uso de las estrategias que hará en cada momento del proceso de enseñanza- aprendizaje por lo que resultan un buen predictor del

tipo de práctica educativa que protagonizará (Chan y Elliot, 2000; Fullan y Stiegelbauer, 1997, citado en García y Sebastián, 2011).

El interés por hacer de las creencias epistemológicas el objeto de estudio que nos ocupa surge desde una mirada personal que al observar por primera vez a la educación inclusiva, desde una voz interna e intuitiva que se cuestionó con entusiasmo y ambición aquello que observaba; antes que nada vale mencionar que es por esto y por la naturaleza cualitativa etnográfica que caracteriza el ejercicio llevado a cabo se hace necesario y relevante permitirnos en varios momentos del escrito hablar en primera persona, pues el investigador viene a ser un agente que no solo observa y analiza una realidad determinada, sino que la construye, la significa y le atribuye también parte de su bagaje cultural, social y personal al entendimiento que hace de ella (Domínguez, 2007); sin duda desde los ojos de sus participantes.

Es así que como psicóloga educativa y como una persona con una historia de vida significada importantemente desde la discapacidad como una realidad alarmante, al dar los primeros pasos en un escenario que desde sus valores apuesta todos los días por generar experiencias educativas inclusivas exitosas a una población excluida surgieron unacantidad de preguntas relevantes al ¿Por qué? El proceso de inclusión que se observó se caracterizaba por ser a veces mas integrador y a veces más inclusivo; un cuestionamiento que fue estructurando al objeto de estudio conforme la aproximación con las docentes que integraban a sus clases regulares a alumnos con discapacidad permitió escuchar sus anécdotas, sus posturas y sus exigencias: sus creencias epistemológicas

A través de la aproximación a estas creencias y la intuición personal y con base a un marco teórico pertinente lograron delimitarse las preguntas de investigación que guiaron el trabajo realizado:

¿Cuáles son las creencias epistemológicas del docente de aula regular respecto al modelo de inclusión educativa?

¿De qué manera las creencias epistemológicas impactan las prácticas educativas que protagonizan el proceso de inclusión educativa?

Preguntas que al emerger de una realidad cuestionada derivaron en los siguientes propósitos:

- Conocer y analizar las creencias epistemológicas del docente de aula regular que integra a su clase a un alumno del aula de apoyo.
- Analizar las creencias epistemológicas de la docente de aula regular desde una perspectiva interactiva y contextual.
- Desagregar las creencias epistemológicas en categorías o dimensiones para comprenderlas y abordarlas con mayor profundidad.
- Ofrecer evidencias que contribuyan a generar de estrategias para la sensibilización en torno al tema y para facilitar el tránsito hacia prácticas educativas cada vez más inclusivas.

El presente trabajo está organizado en 6 capítulos; los primeros tres conforman el marco teórico que sustenta la problematización y el análisis de los hallazgos, ofreciendo al lector un panorama preciso sobre el cual dar sentido a la investigación, así que abordan los modelos explicativos de la discapacidad, la trayectoria de la respuesta educativa a la discapacidad, situada como un relato histórico y finalmente unarevisióna gran escala de lo que son las creencias epistemológicas.

El capítulo 4 da cuenta de la metodología que siguió el trabajo realizado, hablando desde la primera persona se relata la experiencia del investigador durante el recorrido reflexivo que le llevó a concretar un objeto de estudio y cuestionarse acerca de Él. Describiendo desde el palpitar intuitivo, las inquietudes, hasta el escenario y las participantes que conformaron la investigación. Enseguida se desglosan las fases del trabajo de campo: las observaciones y el grupo focal para abrir paso al capítulo 5 que nos presenta los resultados obtenidos de estas fases, en primer lugar a nivel descriptivo para luego adentrarse al análisis y discusión de los mismos dentro de las tres dimensiones ya mencionadas.

Finalmente, el capítulo 6 contiene una rápida lectura de las conclusiones que engloban tanto los hallazgos como los alcances y limitaciones de la investigación.

Confiamos que el trabajo realizado resulte ser un eco en la comunidad que se preocupa por ver a la educación inclusiva palpable en las realidades; un eco que los mueva a continuar escuchando la voz de quien en último término pondrá en la realidad todo aquello que en la retórica se ha venido demandando a la escuela regular del siglo XXI: los docentes. Invitarlos a que ante la utopía de la que nos acusan a nosotros que no retiramos los esfuerzos por hablar de inclusión, veamos en los docentes no sólo un operador de la maquinaria pesada que va avanzando hacia el horizonte de la inclusión plena, sino de hecho el motor que permite esa marcha.

“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, para caminar.”

Eduardo Galeano.

Caminemos.

Capítulo 1: Pensar a la discapacidad: Los modelos explicativos.

La diversidad humana para nombrar las diferencias.

Cuando se habla o se piensa entorno a la diversidad humana, casi de inmediato nos referimos a las minorías que se encuentran en los límites o fuera de aquello que hemos llamado normalidad: quizá etnias, homosexualidad, razas, religiones, discapacidades, coeficientes intelectuales, en fin. De acuerdo con Pulido (s.f.) esta conceptualización de la diversidad es consecuencia última de la necesidad del ser humano de economizar la entrada de información que emana del entorno, mediante un proceso cognitivo referido como especialización.

Al economizar la información, esta puede agruparse en tres grandes racimos: en primer lugar en categorías naturales, las cuales reflejan una realidad innegable producto de procesos evolutivos que aun sin la actividad humana hubieran culminado en lo que llamamos arbitrariamente, por ejemplo, “mamíferos”, “manzana” o “perro”. La representación mental que evoca una categoría natural nos permite hacer inferencias cuya veracidad no resulta tan fácil debatir; es decir, si pensamos en un animal que pertenezca a la categoría perro podemos entonces inferir que es un vertebrado, vivíparo, etc. Y, aunque la etiqueta con que hemos nombrado a estas categorías son arbitrarias y totalmente un producto del desarrollo histórico social, no podríamos decir nunca que un perro por ser llamado “chico” en Venezuela y “zaguato” en Costa Rica, ha dejado de pertenecer a esta categoría pues estas son inalterables y reflejan una realidad que existiría a pesar del pensamiento humano.

Por otro lado, existen categorías artificiales que arrojan información más bien relativa pues son producto del intelecto humano y entonces no son estáticas sino más bien cambiantes a lo largo de la historia y las culturas. Además de arbitrarias de manera que difícilmente afirmar podríamos que la categoría artificial “machete”¹

¹ Un machete en México es una herramienta para cortar plantas y árboles pero en Bolivia y Perú el machete es la pareja, en Uruguay es alguien tacaño y en Argentina es un papel donde se escriben las respuestas de un examen.

remitirá a la misma representación mental e inferencias asociadas a esa representación, aquí y en China.

Desde estas dos grandes categorías es que se articula un tercer tipo: las categorías sociales, las cuales nos atrevemos a decir que han venido a economizar la vasta información proveniente de la pluralidad humana y que, al mismo tiempo, son claramente categorías artificiales debido a que solo pueden existir gracias a la actividad del ser humano; naturalmente no existen los “gays”, existe la diversidad sexual a la que el ser humano ha categorizado con ese nombre.

Sin embargo, las categorías sociales han sido internalizadas por los individuos como si fueran categorías naturales porque están derivadas de las diferencias percibidas entre los unos y los otros y con frecuencia tratan de ser explicadas mediante conceptos biológicos como el color de piel, una ceguera o “sangre judía”, por ende, son innegables e inalterables. Entonces puede fácilmente arrojarse la afirmación: un negro nunca podrá dejar de ser negro, un discapacitado nunca podrá dejar de ser discapacitado al igual que un perro nunca podrá dejar de ser, en esencia, un perro.

El problema es que las inferencias que pueden hacerse de las categorías naturales suelen ser inexorables, por tanto, toda inferencia producto de la categoría “negro” se asimila y se transmite como verdadera, estática e irrenunciable: los negros son delincuentes. Y aunque de manera cruda el color de piel del ser humano es producto de orden evolutivo, la categoría “negro” no puede ser considerada natural desde el momento en que es por la actividad humana, llámese economía cognitiva, que se nombra y se le atribuyen una serie de rasgos subjetivos cuyas implicaciones rebasan la realidad que existiría sin el ser humano; es decir, no existen los negros y los blancos per se, existe el constructo social para nombrar las diferencias en las tonalidades de piel y las atribuciones derivadas a esas diferencias: los negros son malos, los blancos son mejores.

En relación a lo anterior, la diversidad es una categoría social cargada de atribuciones subjetivas que en muchas ocasiones resulta la base de prejuicios sociales que determinan la actitud y la conducta hacia las personas que caben dentro de esta categoría (Elosúa, s.f.).

Los prejuicios tienden a ser conceptualizados como actitudes negativas hacia el grupo o colectivo de personas que engloban estos estereotipos porque contienen una carga valorativa y afectiva importante que arroja juicios del tipo “mejor que- peor que”, “inferior a- superior a”, lo que en último término se traduce en actitudes discriminatorias.

Esto quiere decir que aunque la diversidad es una realidad que existiría a pesar del ser humano, al ser reconocida y nombrada en términos de las diferencias ya sean morfológicas, psicológicas o sociales, no solo abandona su carácter de categoría natural, además magnifica estas diferencias (porque las hace evidentes) y las asocia a características irrenunciables como es el color de piel, pasando del nombramiento de esas diferencias a la discriminación.

Como seres humanos sociales, concebimos entonces a la diversidad como aquello que es diferente, ajeno a nosotros e inmersos en sociedades cuyas actitudes discriminatorias hacia lo diferente están severamente institucionalizadas, las personas percibidas como diversas se colocan vulnerables.

Los supuestos anteriores no solo nos llevan a reflexionar de dónde proviene la diversidad humana; ¿del plano biológico o de una serie de constructos sociales?, porque mientras el primero es innegable, el segundo nos obliga a cuestionarnos seriamente la veracidad de la existencia de la diversidad como las diferencias de las minorías; cuestionarnos también la existencia de la “normalidad” sobre todo porque proponemos que esta etiqueta responde a otra categoría social, lo que la delata como subjetiva, cambiante y arbitraria. Que es heredada a las distintas generaciones como un “deber ser” físico, psicológico y social.

Esta reflexión, lejos de llevarnos a negar a la diversidad, debido a su carácter de categoría social, permite atribuirle a todo ser humano y no solo a los exentos de la norma, el ser diverso. En este sentido Luque y Delgado (2002) consideran que la diversidad se encuentra estrechamente relacionada con la identidad personal en la medida que esta se construye a lo largo de la vida del sujeto de acuerdo a los rasgos que le diferencian o lo igualan con los otros, los cuales le permiten identificarse con determinadas categorías sociales que responden a la pregunta; ¿quién soy? Soy adolescente, blanco, clase media, católico, etc.

Si la diversidad como constructo social ha sido expresada en torno a las diferencias, cuyo reconocimiento permite la construcción de una identidad, es difícil pensar que el ser humano no es diverso en sí mismo y respecto a los otros, si miramos que existen tantas identidades como personas en el planeta. No podemos concebir entonces que la diversidad está conformada por personas transgresoras de la normalidad y grupos vulnerables, pues cada uno de nosotros se expresa en su entorno de distintas maneras influenciadas si por un legado sociocultural e histórico y características propias de su persona, tanto del plano biológico como psicológico, pero que en último término nos permiten ser únicos en medio de la totalidad de la raza humana. Así, diversidad no es sinónimo de diferencias, sino que se enriquece de ellas (Artavia y Fallas, 2012).

- La discapacidad como categoría social.

Partiendo de que la diversidad humana tradicionalmente engloba todas las categorías sociales que ordenan las diferencias percibidas entre los seres humanos, es pertinente considerar a la discapacidad como una de estas categorías que el ser humano ha tenido la necesidad de nombrar para entenderla, y para entenderla han surgido desde y en los acontecimientos sociopolíticos, culturales, económicos y de salud que tuvieron lugar en cada época histórica, diferentes modelos explicativos que no sólo enmarcan su entendimiento, determinan las actitudes y respuestas tanto de las instituciones como de la sociedad ante esta expresión de la diversidad humana.

Esto porque el avance en la comprensión de la discapacidad no ha sido ni es un proceso aislado de la realidad en donde se sitúa (Victoria, 2013), cada modelo es un reflejo de la sociedad desde donde se genera, se nutre y se institucionaliza.

Dado que cada modelo se ha institucionalizado a lo largo de la historia, es que actualmente podemos hablar de una coexistencia de modelos, sin embargo, de acuerdo con Victoria (2013); en las últimas décadas ha tenido lugar un desarrollo importante, que va en ascenso, respecto a los cambios en nuestras sociedades occidentales que han supuesto una transformación en el modelo en que se

estructura la forma de percibir y tratar a las personas con discapacidad, pasándose de lo que se conoce como *modelo rehabilitador* al actual *modelo social*, que significa entender la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, señalando cómo este modelo supone un progreso frente a los modelos anteriores: el de *prescindencia* y el *médico rehabilitador*.

El modelo de prescindencia; el exterminio divino.

Bajo este primer modelo, la discapacidad tiene su origen en causas religiosas y se sitúa en la época que va desde la antigua Grecia y hasta la edad media, del primer momento histórico podemos citar al filósofo romano Séneca (4 a.C. - 65 d.C.) refiriendo así a este modelo: *“matamos seres deformes y ahogamos a aquellos niños que nacen enfermizos, débiles y deformados. No actuamos así por ira o enfado, sino guiándonos por los principios del raciocinio: separamos lo defectuoso de lo saludable”* (Delgado, Guzmán, Naguil, Palmay Urcelay, 2008, p 1). El nacimiento de un niño “defectuoso” no solo era el resultado de un pecado cometido por los padres o un aviso de que la alianza con los dioses había sido declinada, resultaba ser la premisa de una carga para los padres y para la sociedad al no tener nada que aportar a la misma, y el hecho de “ser una vida que no merecía la pena ser vivida”, por lo que se recurrían a prácticas eugenésicas y al infanticidio para prescindir de estas personas.

Después encontraremos este modelo en la edad media ya traslapado con otro sub-modelo de la discapacidad: el modelo de la marginación, que se ha mantenido constante a lo largo de la historia y cuya característica principal es la exclusión, ya sea como consecuencia de subestimar a estas personas y considerarlas objeto de compasión o como consecuencia del temor y el rechazo por considerarlas portadoras de mensajes diabólicos y advertencia de un peligro inminente. Es decir, ya sea por menosprecio o por miedo, la exclusión es la respuesta social hacia la discapacidad, lo que les mantenía en situación de caridad, pobreza y burlas. Quien diagnosticaba si un comportamiento o condición física/mental fuera de la norma era resultado de un proceso diabólico era el médico y el sacerdote de la comunidad, aunque la opinión médica solía estar sujeta a la opinión teológica.

Esto refiriéndose a los niños que lograban sobrevivir y llegar a la edad adulta, ya que si bien ya no se recurría a prácticas eugenésicas e infanticidio, gran mayoría de los niños nacidos bajo esta condición morían prematuramente como consecuencia de omisiones básicas.

El modelo médico rehabilitador como una posibilidad de vida.

Este modelo se extiende hasta fines del siglo XIX y prevalece. Aquí, la discapacidad adquiere una connotación de enfermedad al ser considerada como una desviación de la normalidad biológica y médica, es decir, las causas de la discapacidad se encuentran en procesos biomédicos.

Se considera a las personas con discapacidad como personas enfermas que deben superar sus deficiencias y carencias a fin de adaptarse lo mejor posible a la realidad existente, lo cual solo podía alcanzarse con los tratamientos médicos y en algunos casos, con las prestaciones económicas o sociales entendidas como beneficencia. De manera que se concibe que estas personas pueden tener algo que aportar a la sociedad, pero solo en la medida que logren ser rehabilitadas, normalizadas y logren adaptarse a la normalidad de las demás personas consideradas válidas y capaces, esto para poder obtener de la sociedad un valor como persona y como ciudadano; la superación de las diferencias recae en el individuo que es considerado anormal y la comunidad circundante es intocable (Saad, 2011).

El tratamiento social y médico que genera este modelo, al concentrarse en los déficits y la búsqueda de la normalización, es el de caridad y subestimación de las capacidades de la persona, así como la generación y mantenimiento de estigmas.

De acuerdo con Vehmas (2004, citado en Saad, 2011), se mira a la discapacidad como una tragedia individual e inevitable que implica sufrimiento y reducidas oportunidades.

Por otro lado, ha propiciado el desarrollo de clasificaciones y taxonomías de las discapacidades; Toboso (2008) considera que la persona se convierte en un “objeto médico” de diferentes prácticas terapéuticas, rehabilitadoras e incluso de educación especial con la finalidad de remediar sus limitaciones, por ello sus realidades son explicadas y comprendidas exclusivamente desde este enfoque.

Por otro lado, cabe mencionar que el surgimiento de los test psicológicos y las escalas de inteligencia dan lugar también a una serie de clasificaciones y términos que colocan a la persona con discapacidad fuera de la norma estadística y bajo los términos de retrasados o retardados, deficientes mentales, minusválidos y, finalmente, ya hacia fines del siglo XX con un nuevo enfoque conceptual; bajo los términos de discapacidad mental o discapacidad intelectual, pero cuyas consecuencias derivaron en nuevos estereotipos y términos peyorativos que mantienen las actitudes de discriminación. Además de que estas pruebas resultan ser una buena herramienta para encasillar en una categoría a la persona que le asumirá o no como persona normal; también colocan el déficit como foco central y como un problema inherente a la persona, conduciendo a intervenciones terapéuticas que buscarán la normalización.

La persona antes que la discapacidad; el modelo Social.

Desde las décadas de los sesenta y setenta del siglo XX surgen diversos movimientos sociales por parte de colectivos en situación de desventaja social, como personas de raza negra y otras minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad, que denuncian su situación de marginación y exigen el reconocimiento de sus derechos civiles como ciudadanos en situación de igualdad social (Victoria, 2013).

En lo que refiere a las personas con discapacidad, surge en Estados Unidos el denominado *movimiento de vida independiente*, que puede considerarse como el antecedente inmediato del modelo social (Toboso 2008; Victoria 2013) que demanda, entre otras cosas, las oportunidades para que las personas sean autogestoras de los servicios de rehabilitación sobre la base de sus propios

objetivos, acentuando la propia elección y el control de la persona sobre su cuidado personal. Estos movimientos nacen y son promovidos por las propias personas con discapacidad y sus familias, que rechazan la vida en situación de marginación y ser sometidas a programas de rehabilitación sin tener control sobre sus vidas. En este modelo los derechos humanos cobran especial relevancia y toman parte como argumento principal para vencer las barreras que se les presentan como persona discapacitada para colocarla dentro de su comunidad como un actor social.

En este sentido, el modelo social surge también en contraposición a los modelos anteriores dominantes y las respuestas sociales derivadas de los mismos que les colocaban en situación de marginación, dependencia y de tragedia personal. Para introducir la premisa de que toda vida humana es igualmente digna y que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad (Palacios, 2008, citado en Saad, 2011), por tanto, poseen los mismos derechos tanto así como cualquier otra persona.

En la década de los 70's en Inglaterra se impulsó una de las tentativas iniciales de aproximar la discapacidad a la cultura de los derechos humanos, proponiendo los Principios Fundamentales de la Discapacidad que, posteriormente, Mike Oliver presentó bajo la denominación de *modelo social de la discapacidad*; dentro de estos principios se enfatiza la existencia de barreras económicas, medioambientales y culturales en el contexto: la inaccesibilidad a la educación, a los sistemas de comunicación e información, a los entornos laborales, al transporte, a las viviendas y los edificios públicos (Victoria, 2013).

El modelo social considera que las causas que originan la discapacidad son sociales y por tanto las "soluciones" no deben recaer en lo individual respecto a la persona afectada, sino que deben dirigirse a la sociedad debido a que el estatus como persona con discapacidad sólo es definido como tal en la medida que sus interacciones con el entorno evidencian la capacidad o incapacidad del mismo para dar respuesta a las necesidades derivadas de los déficits que pueda presentar la persona (Saad, 2011)

Es decir, las deficiencias se encuentran en el medio social al no lograr ajustarse a esas necesidades; el individuo manifiesta cierta discapacidad debido a que es confrontada con un ambiente sociocultural que no cuenta con los servicios apropiados y que le es discriminante y hostil, en suma, un medio que le genera barreras para la participación. Por tanto, la falta de igualdad en oportunidades no es una consecuencia real de las deficiencias derivadas de la condición de discapacidad sino de los entornos desafiantes, las actitudes de discriminación y la creación e institucionalización de estereotipos que implícitamente niegan o rechazan las potencialidades y necesidades de las personas con discapacidad.

Continuando con Victoria (2013); dado que este modelo sitúa el problema fuera de la persona y lo coloca en la sociedad, considera también que “*el problema*” de la discapacidad se deriva de la falta de sensibilidad del Estado y de la sociedad hacia la diferencia que expresa esa discapacidad. De ello se deduce que el Estado tiene la responsabilidad de hacer frente a las barreras creadas socialmente a fin de garantizar el pleno respeto de la dignidad y la igualdad de derechos de todas las personas, situando al individuo en el centro de todas las decisiones que le afectan.

Capítulo 2: El trayecto histórico internacional de la respuesta educativa ante la discapacidad.

“Todo aquel que desee saber lo que ocurrirá debe examinar lo que ha ocurrido: todas las cosas de este mundo, en cualquier época, tienen su réplica en la antigüedad.”

Maquiavelo.

De acuerdo con Corres (2006) los actos humanos no tienen valor sino hasta que pasan a formar parte de una realidad trascendente al abandonar las individualidades para integrarse a un todo en el que *“la voluntad humana no es del todo autónoma, sino que forma parte de una multitud de acontecimientos, los cuales escapan a nuestro control”* (p. 70); sin duda, cada hecho histórico ha de dejar una huella en la humanidad en cuya arqueología podemos encontrar explicaciones de lo que hemos llamado “el presente”. Desde su impecable reflexión filosófica, Corres advierte que ignorar el pasado concibiéndolo como intocable nos aleja de la posibilidad de acceder a la realidad, nos expone desarmados para dar batalla al momento en el que vivimos.

En consonancia, escuchar las voces que delatan la realidad inclusiva en el contexto educativo del país, exige reconocer la trayectoria de la educación especial expresada en la evolución de los modelos de atención educativa referente a la población excluida por discapacidad; un devenir en el que el acceso a la educación como un derecho representó un hito (López y Rodríguez, 2005) en la lucha por la igualdad y en contra de los actos de discriminación, que a través del cuestionamiento de estos modelos de atención educativa, han venido demandando a la escuela ser el epicentro del revertimiento y freno de los procesos de exclusión social (Echeita, 2006) que han colocado y mantenido en un peldaño inaccesible el derecho a la dignidad, a la igualdad y a una vida de alta calidad para esta población.

Así que, a grandes rasgos, en el siglo XX podemos distinguir cuatro momentos relevantes de profundas transformaciones y reflexiones para la educación en el plano internacional (Marchesi, Coll y Palacios, 1999; Parilla, 2002): la exclusión, la

atención especial, la integración, hasta llegar a la escuela inclusiva, la cual representa actualmente la mayor oportunidad de acceder a la vida independiente en pleno derecho.

De la indiferencia a las escuelas especiales.

En sus raíces, no es ningún secreto que la educación se caracterizó por ser excluyente de todos aquellos que se alejaban del peldaño más alto en las jerarquías sociales: campesinos, mujeres, transgresores culturales y clase trabajadora, cuyos otros derechos quedaban también negados en consecuencia. Como se ha señalado, para el colectivo con discapacidad esta primera etapa educativa determinadamente excluyente, que tiene su correlato en una sociedad que construye el modelo de prescindencia, les implicó también la negación del derecho a la vida misma, siendo objeto de exterminio.

Más adelante, en las sociedades despierta una mirada de reconocimiento en calidad humana sobre sus poblaciones con discapacidad: la asistencialista, que significó durante el siglo XIX, en primer lugar, su reclusión masiva en instituciones de cuidado que bajo un enfoque caritativo buscaba disminuir la carga e incluso vergüenza familiar y social que suponían; en segundo lugar pero no aislado del primer hecho, hasta la primera mitad del siglo XX, que permanecieran ante la apatía de la educación tradicional que, impregnada por las conceptualizaciones dominantes de la época, apartaba de sí a esta población por ser tajantemente ineducables. Es en esta mitad de siglo que los argumentos que los definieron como tales convergieron en que las deficiencias percibidas eran de carácter orgánico, se producían en los comienzos del desarrollo (Marchesi, Coll y Palacios, 1999) y por tanto eran inherentes a la persona, entonces difícilmente modificables a lo largo del tiempo a través de la acción educativa, atribuyendo la incapacidad de aprender a estas deficiencias (López y Rodríguez, 2005) vislumbrando un futuro sin ninguna clase de oportunidades.

Hacia finales de la década de los 50, desde este presupuesto teórico al margen de un modelo ya claramente médico, nutrido de los avances en el entendimiento del

desarrollo evolutivo, las deficiencias que impedían el aprendizaje eran exclusivamente debidas a anomalías biológicas individuales (Arnaiz, s.f.), así que surgió luego la necesidad de contar con un diagnóstico que precisara la anomalía, el trastorno, para lo que las pruebas psicológicas y de inteligencia tendrían gran protagonismo en la delimitación de lo normal y lo anormal, un continuo en el que situar a la persona con respecto al resto de la población a fin de determinar su nivel de educabilidad; la categorización y etiquetado que derivaron de ello (imbécil, anormal, deficiente mental, retrasado mental) impactó en una educación que desde siempre se concibió como elitista y excluyente, ahora contaba con los “criterios clave” para clasificar a los niños en dos grandes generalidades: aquellos que podían estar en una escuela ordinaria y aquellos que no.

De manera simultánea, de las iniciativas internacionales que perseguían la superación de cualquier motivo de discriminación cobraría relevancia en este transitar histórico la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948 la cual consignó el derecho de *toda* persona a la educación y su obligatoriedad (Torres, 2011) reclamando también una perspectiva de comprensión, respeto y tolerancia hacia las personas con discapacidad y otros grupos diversos como sujetos de derecho (Sánchez, 2004), un ejercicio en el que precisamente, el derecho a la educación se posiciona como el medio vital para promover la concreción y respeto por los derechos humanos (Latapí, 2009) y libertades fundamentales, así como para alcanzar sociedades fortalecidas en la igualdad necesariamente reclamada para *todos*. A esta Declaración le sucedieron numerosos convenios, declaraciones y programas de acción que referían al derecho a la educación desde interpretaciones variadas y con diversos alcances (Torres, 2011).

En el caso de nuestro país, aunque los antecedentes del derecho de *toda* persona a la educación vienen desde la Constitución de 1857 enmarcada en el título “De los derechos del hombre” y luego en la de 1917 que incluye a la educación en su primer título sobre las “Garantías Individuales” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2010) refiriendo también al carácter obligatorio, gratuito y clave de la educación como medio para contrarrestar la desigualdad social; el derecho a la educación como tal se haría ver explícitamente hasta 1993 en el artículo 3ro

constitucional, incorporando además las preocupaciones internacionales relatadas en la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de casi 50 años atrás: la formación integral de los individuos con miras a su preparación como miembros de sociedades más justas (INEE, 2010).

El reconocimiento del derecho a la educación como un derecho fundamental de *toda* persona y el proceso de esencialización del déficit al individuo, motivo de su exclusión escolar, movilizó la acción educativa hacia proveer los servicios que cubrieran las necesidades derivadas de la dificultad diagnosticada; servicios que resultarían óptimos si se prestaban en grupos homogéneos de alumnos categorizados con niveles de déficit similares, economizando también así los recursos humanos, de medios y espacios (Echeita, 2002). Una resolución que se tradujo en la premisa generalizada de que la atención educativa a estos alumnos debía ser en centros específicos y especializados, derivando en la teorización de las **escuelas de educación especial** (Marchesi, Coll y Palacios, 1999) como la mejor alternativa e incluso como su última oportunidad educativa (López y Rodríguez, 2005).

Las escuelas especiales surgen como un sistema educativo paralelo a la educación ordinaria que apartaba a su alumnado del resto de la población infantil, un sistema que al margen de la universalización de la educación y su énfasis como medio para superar las desigualdades, si bien pretendió diluir la exclusión educativa que por muchos años fue única realidad para esta población, en la práctica se trató de una segregación del diferente, del anormal, reflejando aún una intolerancia y un rechazo a lo diverso que se sostenía, entre líneas, en el supuesto de que la escuela ordinaria debía formar ciudadanos íntegros, saludables y productivos, mirando lógico que estos alumnos no pertenecieran a este sistema educativo al ser considerados aún como ineducables: para el trabajo, para ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos (Juárez, Comboni y Garnique, 2010), para la vida.

Desde este supuesto y el diagnóstico que lo sustentaba, se llegó a y justificó entonces una atención educativa de carácter clínico-terapéutico, incluso asistencial, que respondía con deficiencia, si acaso, a otras áreas del desarrollo, como el

aprendizaje de la lectura y la escritura, las matemáticas (SEP, 2010), y el desarrollo de habilidades para la vida; es decir, una respuesta educativa claramente centrada en el déficit y en la rehabilitación del alumno, no así en el desarrollo de sus potencialidades y su inclusión social digna.

Hasta aquí, no está demás reflexionar de manera puntual en que, así como para las sociedades, para la educación: la diversidad, la diferencia ha sido mirada tradicionalmente por encima del hombro como algo negativo y perjudicial para el desarrollo de la sociedad y, por tanto, desde siempre ha dirigido sus esfuerzos a luchar contra ella, ordenarla y controlarla (Parrilla, 2002); si bien la persona con discapacidad dejó de pasar desapercibida ante este ámbito, la escuela especial viene a ser ilustrada, bajo fuertes argumentos médicos y psicológicos, por una población de alumnos con déficit que se acompaña necesariamente de la progresiva especialización de los profesionales y de la construcción social de alumnos especiales y por el contrario los alumnos normales. Tal categorización naturalizó e institucionalizó el etiquetaje, la segregación y discriminación cotidiana del deficiente redundando no solo en actitudes negativas hacia la diversidad, sino exacerbando el carácter excluyente de la escuela; sin embargo, esta acción educativa vino a aliviar la conciencia colectiva tras una trayectoria de acciones sociales que anulaba a las personas con discapacidad, porque estas instituciones estaban brindando servicios, personal y cuidados especializados a sus necesidades, en ambientes “saludables y seguros” a sus poblaciones desvalidas (Dópido, 2010).

Pero no olvidemos que al ser su última meta educativa les devolvía luego a esta realidad coexistente de actitudes y procesos de prescindencia, indiferencia, exclusión y discriminación en la que no alcanzaban a ejercer su plena ciudadanía y dignidad, volviendo muchas veces a la reclusión en el seno familiar o institucional.

En pocas palabras, desde la Declaración de los Derechos Humanos, la educación se había planteado, explícitamente y con énfasis, como el medio clave en la lucha contra la discriminación, pero en la práctica se hizo evidente la delgada y arriesgada línea entre la escuela como factor de exclusión social y la escuela como motor de igualdad social.

De todos modos, fue en el ámbito de la escuela especial donde cobra fuerza la conciencia del derecho a no ser excluido como persona educable, y a partir de aquí los cuestionamientos entorno a la respuesta educativa que regía a la educación especial y los argumentos tras de ella, reforzaron el camino hacia esta lucha contra la desigualdad y ya no en contra a la diferencia: hacia la inclusión.

Un paso hacia el revertimiento de la escuela segregadora: la integración educativa.

La siguiente parada en esta revolución educativa tiene que ver con la incorporación de este colectivo a la escuela ordinaria, acción que emerge, se desenvuelve e impacta desde un modelo similar a lo largo de distintos países (Parrilla, 2002). A partir de los años 60, Marchesi, Coll y Palacios,(1999) identifican diez factores determinantes en la transformación de la educación especial que tuvo lugar durante esta segunda mitad de siglo, de los cuales destacaremos los siguientes:

En primer lugar, una nueva concepción de la discapacidad al transitar de un modelo médico a un modelo pedagógico, que emerge del cuestionamiento y la crítica al énfasis en el carácter estático e inherente del déficit y en la posibilidad de crear grupos homogéneos en centros específicos, para hablar de la deficiencia en relación con los factores ambientales, una perspectiva contextual que nos habla de un déficit derivado de la experiencia educativa, colocando el énfasis a la eliminación de barreras en la que entonces también puede intervenir el sistema educativo ordinario.

En segundo lugar, el cuestionamiento a la agrupación de alumnos exclusivamente en función a su déficit que se nutre de las nuevas teorías interactivas del desarrollo y del aprendizaje que superan la índole determinante del desarrollo sobre el aprendizaje, para hablar de alumnos activos que construyen, reconstruyen y organizan su conocimiento de maneras diversas e individuales, por lo que no debe suponerse que en un aula homogénea en edad o discapacidad los alumnos aprenden de la misma manera.

En tercer lugar, la consideración de que las pruebas psicométricas proporcionaban un conocimiento acerca de la capacidad de aprendizaje escaso y estático que poco se relacionaba con la realidad educativa y la mejora de la misma (Arnaiz, s.f.) y no debían usarse como medio para clasificar a los alumnos de manera permanente. Por otra parte, nuevas formas de evaluación y la colaboración de psicólogos con los maestros abren paso a mirar las posibilidades y potencialidades de aprendizaje de los alumnos y el papel influyente de la escuela para desarrollarlas.

Para continuar, la extensión de la educación obligatoria que enfrenta a las escuelas ordinarias a enseñar a *todos* los alumnos, a ser integradora y no segregadora. En este sentido, se miró más de cerca la función de las escuelas especiales pues sus resultados eran limitados: muchos niños y niñas no terminaban de encajar en este sistema y a pesar de su discapacidad no podían acceder a ningún tipo de educación ni ordinaria ni especializada (Juárez, Comboni y Garnique, 2010) y para la mayoría de sus alumnos no se vislumbraban buenas expectativas acerca de su progreso, además de las dificultades en su integración posterior a la sociedad: la escuela especial no había logrado formar al alumno para una integración digna; se tomó en serio la posibilidad de otras formas de escolarización para este colectivo.

Finalmente, los movimientos sociales por parte de las familias a las que pertenecían las personas con discapacidad y la corriente normalizadora de los servicios sociales que pugnaba por alcanzar una igualdad y respeto en derechos y en la prestación de servicios (médicos, psicológicos, educativos) para evitar que existieran sistemas paralelos que clasificaran a los pocos de los muchos. Generando una mayor sensibilidad y un cambio de actitud hacia el colectivo con discapacidad y otras minorías.

Aunado a estas resignificaciones, en los años 70 el **principio de normalización** acuñado por Bank-Mikkelsen vendría a impulsar las nuevas concepciones en torno a la discapacidad, porque hablaba ya de la posibilidad de que la persona con déficit mental desarrollara una vida tan próxima como sea posible a las normas y pautas del resto de la sociedad, a través de hacerles accesibles las mismas condiciones de vida: el deficiente tiene los mismos derechos y obligaciones que el resto de los ciudadanos (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

Todo lo anterior, exigió un nuevo entendimiento de la educación especial, el cual tuvo su oportunidad a partir del informe Warnock de 1978 en Inglaterra (Juárez, Comboni y Garnique, 2010; Marchesi, Coll y Palacios, 1999; Sánchez, 2004), en el que se analizó la respuesta educativa a favor de los niños con deficiencias reconociendo el impacto contradictorio que tuvo el agrupar a los niños según sus dificultades, respecto al carácter cohesivo de la escuela, principalmente por razones que ya hemos esbozado anteriormente: categorizar al alumnado implica la aceptación de que todos los alumnos incluidos en tal o cual categoría tienen necesidades educativas similares, entonces dejan fuera del recurso educativo a los niños que no se ajustan a ninguna de ellas y estas categorías se acompañan de una etiquetación negativa de los niños, lo que finalmente redundaba en situaciones de discriminación.

En consecuencia, el informe propone emplear el término **Necesidades Educativas Especiales** (NEE), parteaguas para la evolución de la educación especial al plantear cuatro características principales:

- Las NEE implican a un continuo de alumnos, pues cualquiera (con o sin discapacidad) puede manifestar estas necesidades en algún momento a lo largo de su escolarización; para una minoría (2%) se presentarán de manera permanente y requerirán de atención especializada, para otros casos (18%) las dificultades serán menos graves y podrán recibir ayuda específica en las clases regulares.
- Las NEE tienen un carácter relativo y contextual: las dificultades para el aprendizaje están fuertemente determinadas por el contexto en el que este se produce, por su entorno familiar y social y por las características de la propia escuela. La rigidez y homogeneidad en el currículo, intensifica las dificultades de los alumnos.
- Bajo este concepto, el lenguaje del déficit se supera al hablar de problemas del aprendizaje escolar que requieren respuestas educativas específicas, situando el énfasis precisamente en la escuela y en lo que esta deba de hacer para adaptarse a las necesidades del alumno satisfactoriamente.

- Al atender las NEE se habla de proveer los recursos necesarios para ello, desde profesionales especializados hasta adaptaciones en la infraestructura escolar.

Esta nueva conceptualización representó para la educación especial tal parteaguas porque, respaldada por los movimientos sociales de la época que aún pugnaban bajo el principio de normalización para las minorías, sin duda demandaba a la escuela ordinaria ser el primer referente educativo del colectivo de alumnos segregados (Marchesi, Coll y Palacios, 1999), como consecuencia de una etiqueta que ahora quedaba diluida bajo este nuevo término: si las NEE pueden presentarse en un continuo de alumnos en cualquier momento de su proceso de aprendizaje, de manera transitoria o permanente, la escuela regular puede y debe responder con eficacia a estas necesidades; porque ya no estamos hablando de déficits derivados de discapacidades, hablamos de la capacidad que tiene el centro educativo para adaptarse a *todos* sus alumnos.

De lo anterior, aunado con la perspectiva sobre el derecho a la educación y el principio de normalización a fin de perseguir la escuela ordinaria como la primera opción educativa para *todos*, surge la **integración educativa**, referida en el informe Warnock como la acción educativa que vendría a concretar la reflexión sobre las NEE.

En términos generales, la integración supuso incorporar a los centros ordinarios a los alumnos que habían quedado etiquetados y segregados como resultado directo de la teorización y puesta en marcha de las escuelas especiales, enfrentando abruptamente estos procesos de segregación, desigualdad y claro que a la discriminación aceptada hasta antes.

Un movimiento educativo de esta magnitud y tal cambio en la conceptualización vino a tambalear los cimientos de la escuela tradicional, así que se planteó también como una prioridad reflexionar en torno al currículum y las respuestas educativas como el medio para deconstruir las desigualdades que se traían a cuevas desde mucho antes de lo que hemos podido mencionar. La integración viene a ser un proceso dinámico y cambiante que persigue el desarrollo máximo de las potencialidades de

los alumnos; al margen de sus necesidades, este proceso se concreta en al menos tres formas variadas distinguidas en el Informe Warnock (Marchesi, Coll y Palacios,1999):

- La integración física, que tiene lugar cuando la educación especial y la educación ordinaria suceden en el mismo centro, pero mantienen su independencia una de la otra aun cuando comparten espacios en común, como el patio.
- La integración social, sucede cuando existen unidades o clases especiales en la escuela ordinaria, cuyos alumnos escolarizados en ellas comparten algunas actividades en el aula y actividades extraescolares con el resto de los alumnos, como el juego o el almuerzo.
- La integración funcional, en esta modalidad los alumnos con NEE comparten y participan en las aulas ordinarias y dinámica escolar, tiempo parcial o completo.

Acerca de esta última modalidad, Söder (1980, citado por Marchesi, Coll y Palacios, 1999) identifica además tres niveles de distancia funcional en la utilización de recursos educativos: La utilización compartida en la que se comparten los mismos medios en horarios diferentes. La utilización simultánea, donde se utilizan los mismos medios en el mismo momento pero de manera separada. Y la cooperación, en la que los recursos se utilizan tanto en el mismo momento como para objetivos comunes.

Este movimiento educativo no suponía la cancelación de los servicios de educación especial, sino la posibilidad de contar con una gama de opciones graduales de integración que contribuirían al cumplimiento del derecho a la educación en ambientes normalizados (Ezcurra y Molina, 2000).

Sin embargo este proceso en la realidad evidenció los cuestionamientos al derecho a la educación para *todos* tal como se había planteado desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras declaraciones y normativas internacionales acerca de este derecho, pues se habían enfocado sobre todo a hablar en términos de accesibilidad a la educación básica, sin abordar

concretamente las condiciones de enseñanza y aprendizaje para lograr los objetivos planteados, entre los que se destacaba el desarrollo humano y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos; la calidad de esta educación no había sido tomada por objeto hasta el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) cuyo alcance sobre el derecho a la educación se observó desde el planteamiento de cuatro características interrelacionadas para que se satisfaga este derecho: las cuatro As (Torres, 2011)

- Disponibilidad (available): En tanto a la presencia suficiente de instituciones y las condiciones básicas para que este pueda operar, programas de enseñanza, infraestructura y recursos didácticos, informáticos, tecnológicos y sanitarios, así como docente calificado; respecto a la demanda educativa.
- Accesibilidad: Asegurando para *todos* la accesibilidad económica: que sea gratuita; física: que la accesibilidad a la institución sea efectiva, en cuanto a la distancia del hogar al centro escolar, caminos transitables, condiciones de seguridad y las provisorias para las personas con movilidad restringida; curricular: que todos los alumnos puedan beneficiarse de los programas y recursos educativos y de evaluación.
- Aceptabilidad: Se refiere a la calidad, la pertinencia y la relevancia necesaria de la oferta educativa, en virtud de los estudiantes en cada caso.
- Adaptabilidad: Respecto a la flexibilidad para adaptarse a las realidades y contextos diversos de los estudiantes, sus expectativas y posibilidades.

No son escasos los autores (Araque y Barrio, 2010;Booth 1998, citado en Parrilla, 2002;Marchesi, Coll y Palacios,1999; Oliver, 1996 y Ainscow, 2001,citado en Echeita, 2006), los que reconocen que la mirada a deconstruir las desigualdades a través de esta acción educativa se limitó (e incluso las fortaleció, Parilla, 2002) al acceso y presencia física de la matrícula de educación especial en las escuelas ordinarias, sin implicar de manera segura la transformación, calidad y pertinencia de la respuesta educativa para ellos en el centro.

Asimilación y adición (Carbonell 1995, citado por Echeita, 2006) son algunos de los referentes que enmarcan lo que fue en la práctica el proceso de integración educativa: los alumnos provenientes de la escuela especial se incorporaban para adaptarse a un centro educativo que no percibió una transformación y resignificación

ideológica, cultural y en la práctica, lo que generó situaciones más sutiles de segregación en las que el alumno no es apreciado en plena igualdad. Implicando que casi de manera individual fueran los alumnos quienes tuvieran que buscar los mayores esfuerzos para responder al sistema educativo que los acogía.

A la luz de los cuatro determinantes mencionados, quedaba también en evidencia que para el derecho a recibir educación no basta con el acceso de todos a ella (Mustapha, 1999, citado en Latapí, 2009), que el objetivo perseguido por la integración no es el traslado de los alumnos que se encontraban en un centro especial a un centro ordinario, sino la educación de los alumnos con NEE (Marchesi, Coll y Palacios, 1999), con calidad. Para autores como Araque y Barrio (2010) la integración traducida al acceso y presencia física, legítimo un subsistema de educación especial dentro de la institución educativa ordinaria, dando lugar a formas más sutiles de segregación sobre todo porque se ha constatado que el alumno puede pasar bastante tiempo en el aula de educación especial o en todo caso integrado en el aula regular pero trabajando en un currículo diseñado por especialistas y difiere significativamente con el del resto de sus compañeros, reforzando la creencia de la necesidad de una atención especializada que atienda las necesidades educativas de estos alumnos.

Relacionado con lo anterior, Arnaiz (s.f.) considera que bajo este estilo de integración, en la medida que el alumno integrado realiza actividades individuales alejadas del curso de la clase se encuentra también excluido de las actividades motivantes que realiza el resto de sus compañeros, así como de las interacciones con los mismos y las oportunidades de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula, del aprendizaje mismo; enfrentando dificultades derivadas de la naturaleza del contexto educativo ordinario lo que les lleva a enfrentar situaciones discriminatorias.

Además, el alumno se convierte en un punto de distorsión para la dinámica de aula y para el docente quien al no saber claramente lo que hacer con el alumno ve comprometidos sus esquemas como profesional de la educación, generando actitudes y creencias que van desde el no percibirse capaz de responder a las necesidades del alumno, hasta desligarse de la responsabilidad de hacerlo; desde la sensación de fracaso, hasta el rechazo a la diversidad. En cualquier caso, la

reflexión sobre su práctica y la puesta en marcha de estrategias que podrían contribuir a la participación y aprendizaje de los alumnos integrados no se ven beneficiadas; los docentes se inclinarían, en su lugar, a solicitar orientaciones más especializadas que les ayuden a solucionar “el problema” de tener alumnos con NEE.

Hablamos de un estar, pero no de participar y ser apreciado (Parrillas, 2002).

Para cerrar este veloz apunte sobre la tercera escalada en la evolución de la educación, luego de todas las críticas al respecto, vamos a dejar claro nuevamente que la integración educativa estableció los primeros intentos por cuestionar y rechazar la segregación en la que se encontraban los alumnos con discapacidad al estar aislados en los centros de educación especial (Araque y Barrio, 2010) y ofrecerles atención educativa en los centros ordinarios. El debate internacional durante la década de los 80 no cuestionaba la integración, sino cómo llevarla a cabo (García, 1993, citado en López y Rodríguez, 2005).

Educación inclusiva: de la atención a los diferentes, a la atención a las diferencias

El cuestionamiento explícito de los procesos de integración educativa apuntaba a reconocer que el problema se vertía en un proceso de adición más que de transformación profunda de la escuela, a pesar de los cambios curriculares y organizativos (Parrilla, 2002) que Barrio (2009, citado por Araque y Barrio, 2010) señala como un medio para la superación de las diferencias de los alumnos con NEE, suponiendo una segregación. Hacia la década de los 90 las críticas condujeron a un movimiento radical que rompió violentamente con las tendencias educativas que en miras de hacer efectivo el derecho a la educación, regresaban a transitar para ello sobre prácticas segregadoras encubiertas que no llegaban a concretarse en el compromiso de una educación de calidad para *todos*, sin exclusiones: **la educación inclusiva**.

Este movimiento educativo también se extiende desde el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se exhorta al poder público a asumir su obligación de garantizar una enseñanza no segregadora y de calidad para *todos* los

alumnos sean cuales fueren sus condiciones y realizar las transformaciones necesarias para conseguirlo (Marchesi, Coll y Palacios,1999). La UNESCO se ha esforzado porque el énfasis de ese *todos* (no la mayoría, no algunos cuantos, sino *todos*)tenga eco en el alumnado más vulnerable, por motivo de discapacidad o no, ya que en su condición de vulnerabilidad suelen enfrentar una doble o triple discriminación. Esta preocupación encontraría su primer punto de apoyo en la Declaración Mundial de Educación Para Todos de Jomtien de 1990 (Echeita, 2006) en la que se enuncia la importancia de ver en la educación básica los cimientos para el desarrollo humano y como tal, la relevancia de tomar las medidas coherentes para reducir las desigualdades a fin de lograr la efectiva universalización y equidad de la educación básica; refiriendo especialmente a las necesidades educativas básicas del alumnado con discapacidad.

Enseguida, sin duda la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales de 1994 marcaría un punto de inflexión para la educación especial (Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual [FEAPS], 2009) al proclamar, a grandes rasgos:

- Cada niño tiene características, interés y necesidades de aprendizaje que le son propios;
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades;
- las personas con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades;
- las escuelas ordinarias con esa orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; (...) (Marchesi, Coll y Palacios,1999).

Se desprende también la necesidad de resignificar e incluso a eliminar (Booth y Ainscow, 2000, citado en Echeita, 2006) el concepto de NEE a fin de referirse a

todos los alumnos que sea cual fuere el motivo (condiciones físicas, intelectuales y sociales, emocionales y otras) no se benefician de la enseñanza escolar, de manera que el marco de acción aprobado es que las escuelas deben incluir a *todos* los niños en los planes educativos elaborados para la mayoría, procurando las medidas necesarias para educarlos con éxito (Marchesi, Coll y Palacios, 1999), acuñando un fuerte mensaje que resaltaba la perspectiva interactiva y contextual de la educación escolar y por tanto, apuntaba a dirigir los objetivos hacia la transformación profunda del sistema educativo y del centro escolar; quitando de los niños, en definitiva, la responsabilidad de sus dificultades escolares (Echeita, 2002); un principio rector que condujo al concepto de la escuela inclusiva.

La inclusión es un concepto de difícil consenso (Ainscow y Echeita, 2011; Echeita, 2006) al emerger desde los cimientos de la educación especial se corre el riesgo de ser interpretado como un eufemismo para nombrar las mismas acciones redundantes de hasta entonces y para referirse sólo al alumnado con NEE (Echeita, 2006) específicamente a la población con discapacidad a la cual ha sido remitida con énfasis este concepto. Sin embargo, lo cierto es que las reformas educativas inclusivas, al revisar el compromiso y alcance de la integración educativa en lo real, pretenden construir una escuela que atienda con eficacia no solo a las NEE de los alumnos categorizados dentro de ellas en algún momento de su educación, sino a las necesidades de todos los alumnos, de *todos* (Parrilla, 2002).

Ainscow y Echeita (2011) reconocen que ofrecer respuestas educativas inclusivas a todos los niños no es un paso retórico más como quizá lo han sido las reformas educativas anteriores en alguna medida, pero el avance hacia esta dirección no será consistente si no se logran cambios educativos en profundidad; sobre todo porque desde la Declaración de Salamanca la inclusión educativa llegó como un principio rector y luego se reconoció en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) como un derecho positivo que obliga a las autoridades a crear las condiciones para hacerlo efectivo y a eliminar los obstáculos que lo impidan.

Para tal encomienda y sabiendo lo complejo que puede llegar a ser el entendimiento de este concepto, autores como Echeita (2002, 2006) apuntan a cuatro elementos

de la inclusión que por lo menos ayudan a orientar las acciones pertinentes para alcanzar la dirección esperada:

- La inclusión es un proceso.

Hasta este momento hemos dado por hecho un aspecto muy importante y merece la pena explicitar ahora: la inclusión y la exclusión no son estados definitivos ni significados en independencia uno del otro, ambos forman parte en los extremos de un continuo en el que están en constante tensión, de manera que el avance hacia uno dependerá de la reducción significativa del otro (Echeita, 2002, Parrilla, 2002).

Esta visión de ambos constructos nos permite acceder al concepto de inclusión educativa en primer lugar como un proceso que busca aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en los centros escolares y en la cultura mientras que se reduce su exclusión de los mismos (Booth y Ainscow, 1998, citados en Echeita, 2002).

Desde este aspecto, la inclusión debe ser vista como la búsqueda, revisión y mejora constante de las acciones para responder a la diversidad del alumnado hacia prácticas educativas cada vez más inclusivas (Ainscow y Echeita, 2011) por lo que no existe un patrón fijo para lograrlo, estamos frente a escuelas en movimiento cuyo viaje hacia la mejora de su capacidad nunca termina (Echeita, 2002) un viaje en el que el aprecio positivo por la diferencia es menester para fomentar el aprendizaje y combatir las discriminaciones.

Al hablar de un proceso hay que asumir que el tiempo es un factor a considerar, pues los cambios necesarios no pueden implementarse de lleno con el riesgo de no generar transformaciones significativas y sostenibles, además de que mientras tanto pueden generarse situaciones contradictorias, las que será necesario comprender y orientar para no poner en riesgo las intenciones (Ainscow y Echeita, 2011).

- La inclusión como participación.

Apenas mencionábamos que en este proceso, en la medida que los alumnos participen de la educación, la exclusión de la que venían siendo parte irá quedando

atrás. Aquí el término participación se refiere, por un lado, a la calidad de las experiencias de los alumnos en la escuela por lo que se deben incorporar los puntos de vista de los propios alumnos (Ainscow y Echeita, 2011); por otro lado, a la preocupación porque los alumnos más vulnerables deben, de hecho, aprender lo máximo posible estando en la escuela; no solo eso, este aprendizaje debe tener un sentido para ellos entorno a su bienestar personal, su autodeterminación y el sentido de pertenencia, dimensiones que conforman un papel fundamental en la calidad de vida de los alumnos. Finalmente, a asumir que este proceso debe impactar tanto en el centro escolar como en la comunidad, la cultura y las políticas, de manera que los alumnos puedan formar parte de sus contextos sociales, para estar, dar y recibir: *estar* con los otros compartiendo experiencias enriquecedoras, *dar* el testimonio y riqueza de la diversidad y *recibir* de los otros apoyo, comprensión y aprecio (Echeita, 2002).

- **La inclusión como la minimización o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación.**

Un concepto nuclear que hace referencia a dificultades que los estudiantes enfrentan en los distintos escenarios de la acción educativa y que nos remite claramente a un modelo social de la discapacidad, en el que se mira a estas barreras como el resultado de las interacciones de la persona con sus distintos contextos: las políticas, las instituciones, las circunstancias sociales, etc. (Booth y Ainscow, 2000, citados en Echeita, 2002).

Estas barreras pueden emerger desde las creencias y actitudes de las personas respecto al proceso de inclusión, que al concretarse en la cultura, las políticas y las prácticas escolares e interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de algunos alumnos, generan exclusión, segregación o fracaso escolar (Ainscow y Echeita, 2011). En suma, las barreras son el epicentro desde donde se impide el ejercicio efectivo de los derechos y como tal, es indispensable para el éxito de la inclusión el identificarlas, evaluarlas, saber en dónde y a quiénes afectan para entonces proyectar planes de minimización y eliminación. Para este propósito se cuenta ya con recursos que le contribuyen, como *El Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, citados por Echeita 2002).

- La inclusión como factor de cohesión social.

Finalmente, pero no se limita a, la inclusión pone particular énfasis en aquellos alumnos que al estar en condiciones de mayor vulnerabilidad pueden estar en riesgo de exclusión, procurando que se adopten las medidas necesarias para asegurar su presencia, su participación y su éxito (aprendizaje) dentro del sistema educativo. En otras palabras, esta preocupación central ya no debe ser solo una cuestión marginal que cause problemas, sino una llamada de atención para adoptar la perspectiva interactiva y contextual de la escuela, hablando ya de barreras para el aprendizaje y no de necesidades especiales (Echeita, 2006).

Hasta aquí ha quedado muy claro que el movimiento de las escuelas inclusivas plantea impulsar un cambio profundo en los centros escolares, en la sociedad y en la política de manera que no solo se permita el acceso a todos los alumnos sin discriminación, sino que la respuesta educativa sea adaptada a sus necesidades, integrando a todos estos alumnos en un currículo común; una tarea de esta magnitud enfrenta el riesgo de ser considerada en sus objetivos como utópica y con ello, a aceptar la situación educativa actual por las dificultades que representa tal transformación (Marchesi, Coll y Palacios, 1999). De hecho, la realidad educativa es mucho menos permeable a los cambios de lo que deseáramos y bien podríamos ver esto como un gran obstáculo o bien como la oportunidad de ser este el ámbito principal en el que debe seguirse profundizando (FEAPS, 2009).

Esta última observación nos lleva a señalar que mientras hemos casi saltado de un paradigma educativo a otro para dar cuenta de la evolución de la educación especial a nivel internacional, en la realidad lo cierto es que las posiciones que se han mencionado no son totalmente excluyentes; con frecuencia, las ideas y prácticas de una determinada perspectiva permanecen en el tiempo, coexisten o convergen con las siguientes en planteamientos que tienen algo de todas ellas (Echeita, 2002).

Al igual que los modelos representativos de la discapacidad, los movimientos educativos no han dejado atrás a sus ancestros, en la actualidad persisten los centros de asilo como la única opción de vida digna para la población con

discapacidad y sus implicaciones; podemos hablar también de la fuerte presencia de las escuelas especiales ya sea como la mejor opción educativa/rehabilitadora para ellos o como un puente para alcanzar la vida independiente en calidad de derechos; por su parte, la integración educativa en cualquiera de sus realidades aún presenta resistencia en muchos escenarios educativos, sin duda por el quiebre de las prácticas docentes tradicionales que implica la adopción de este planteamiento y la dificultad de sistema educativo por acoger la idea de la diversidad (Echeita, 2002).

Pero también son muchos los escenarios internacionales como Dinamarca, Suecia, Noruega y los Estados Unidos (Marchesi, Coll y Palacios,1999) en los que la integración ha permitido vislumbrar el tránsito progresivo hacia la inclusión educativa, la cual al coexistir con todos los anteriores modelos resulta todavía más utópica mirada de lejos: ¿Una escuela que enseñe con calidad a absolutamente todos los alumnos en sus particularidades? parece ficción. Y estando en pleno siglo XXI es un pesar afirmar que la lucha pocos frutos ha rendido más allá de la retórica, al menos para nuestro país, en el que apenas una ambigua interpretación de la integración se hace presente en los centros escolares ordinarios de educación pública, no así los procesos de inclusión en los que México presenta un importante rezago.

Sin embargo, por esto es importante no perder de vista que el movimiento de inclusión es un proceso de cambio que conduce de manera progresiva a una mayor participación de los alumnos (menor exclusión) en su cultura y en el currículo común de la escuela. Pero ante las resistencias y las contradicciones que suscita, la inclusión exige que la sociedad, las escuelas, la comunidad educativa y los profesores tomen conciencia de las mismas e intenten crear las condiciones que faciliten el alcance de este objetivo (Marchesi, Coll y Palacios,1999).

Además, a pesar del plano desesperanzador no pueden ignorarse que se cuenta con experiencias locales de éxito que este movimiento ha alcanzado, con el conocimiento teórico y práctico necesario y el apoyo, convicción y reconocimiento internacional, lo que no se tienen ya son excusas para volver este proceso más significativo poniendo sobre la mesa argumentos sustentados en la acción (Ainscow y Echeita, 2011).

Después de todo: *“Cambiar al mundo (...) no es locura ni utopía, sino justicia”*²

² Cita apócrifa, atribuida a Miguel de Cervantes en su obra Don Quijote de la Mancha; de la que se desconoce la obra de legítimo origen.

Capítulo 3: El mapa mental del ser docente: las creencias epistemológicas

Utopía o justicia, la transformación en profundidad que ya tanto hemos reiterado; sí que representa un reto para los sistemas educativos: lograr responder con equidad y justicia a la diversidad en la educación escolar.

La respuesta a la gran pregunta entorno a este reto acerca del ¿cómo vamos a lograrlo? puede encontrar varias vertientes a lo largo de la literatura referente (como el INDEX for inclusion) pero en la presente investigación ha sido especialmente relevante involucrar a los docentes ampliando su capacidad de reflexión respecto a su práctica así como a su responsabilidad en el logro de lo que podría ser alcanzado. Este involucramiento implica el cuestionamiento de las concepciones implícitas en las prácticas docentes (López, Echeita y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011, citados por Ainscow y Echeita, 2011); un aspecto que ha sido resaltado como un punto de partida para el éxito del proceso de inclusión (Booth, 2006; Escudero, 2006, citados en Ainscow y Echeita, 2011).

Ya otras investigaciones dedicadas concretamente a las concepciones implícitas de los docentes (Aparicio, 2004; Fernández, 2011 et al.; Hofer y Pintrich, 1997, citados en Aparicio, 2004; Leal, 2009) han resaltado el papel fundamental que tiene el estudio de estas concepciones tanto para el éxito de los procesos de aprendizaje como para el éxito de los propios procesos de reforma educativa (Calderhead, 1996, citado en Leal, 2009; Stipek, 2004, citado en Fernández et al., 2011; Van Driel et al., 2007).

Delors (1996; en Leal, 2009) asegura que entender cómo piensan los profesores acerca del conocimiento y el aprendizaje, puede contribuir a desarrollar acciones que faciliten su adscripción a los modelos curriculares y metodológicos necesarios para adecuar los procesos educativos a las necesidades de los alumnos, en esta nueva era.

A lo largo de la literatura referente al tema, se han usado diferentes términos para nombrar las concepciones de los docentes relacionadas con su actividad (Pajares,

1992; Richardson, 1996, citado en Fernández et al., 2011), en las investigaciones mencionadas líneas atrás, podemos encontrar en común que los autores hacen referencia a las concepciones implícitas docentes también con los términos *concepciones epistemológicas, creencias y creencias acerca del aprendizaje*. Fernández et al. (2011) afirma que la variedad de términos presente, aparentemente hace referencia a lo mismo, siendo la palabra *creencia* la más utilizada y a la vez, la que más polémica genera dentro de la investigación pertinente, dada la dificultad de llegar a un consenso acerca de las características que componen este concepto. Sin embargo, para propósitos de la investigación que aquí se desarrolla nos hemos apropiado del concepto **creencias epistemológicas** para nombrar las concepciones implícitas docentes, tan solo porque las implicaciones que encierra este concepto nos van a permitir explicar y comprender las voces de las docentes participantes.

Ortega y Gasset (2010), desde un discurso casi poético, nos dirán que no arribamos a las creencias por un acto particular de pensar, es decir no son razonamientos ni de lejos y sin embargo constituyen el continente de nuestra vida porque no son ideas que tenemos, por el contrario, es la creencia quien nos tiene y se sostiene a nosotros y al ser tan radical se confunde con la realidad misma, son nuestro mundo y nuestro ser.

Ya en concreto, las creencias son construcciones mentales formadas por ideas, comprensiones, imágenes o proposiciones (Kagan, 1992; Richardson, 1996, citado en Fernández et al., 2011) a las cuales se les asigna suficiente validez, verdad o credibilidad como para guiar el pensamiento, la conducta (Harvey, 1986; Kitchener, 2002; Sigel, 1985, citado por Leal, 2005) y la interpretación de nuevas situaciones (Pajares, 1992; Van Driel et al, 2007, citado por Fernández et al., 2011).

De acuerdo con García y Sebastián (2011) son numerosas las investigaciones que han demostrado que las creencias afectan de forma determinante la conducta de las personas (por ejemplo, Chan y Elliot, 2004), de hecho, que las creencias constituyen los mejores indicadores de las decisiones individuales que las personas realizan a lo largo de sus vidas (Bandura, 1986; Dweck, 1999, citado en García y Sebastián, 2011). Esto se extiende al contexto pedagógico donde el sistema de creencias de los docentes afecta fuertemente sus prácticas en tanto que determinan las acciones

y decisiones que implementan en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Chan y Elliot, 2000; Fullan y Stiegelbauer, 1997, citados en García y Sebastián, 2011). En el caso de los docentes, las creencias constituyen el factor más relevante de su “ser profesor” (Leal, 2005).

El tipo de creencias al que nos estamos refiriendo a través de los autores ya decíamos que son las creencias epistemológicas: Estas concepciones personales que aluden a la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje (Chan y Elliott, 2004; Hofer, 2001, 2002; Hofer y Pintrich, 1997; Howard, McGee, Schwartz y Purcell, 2000; Jehng, Johnson y Anderson, 1993; Leal, 2005; Schommer-Aikins, 2004 citado en García y Sebastián, 2011), y que, reiteramos, anteceden la práctica educativa del docente en la medida que van a resolver qué estrategias se pondrán en marcha durante su enseñanza.

Atendiendo a las reflexiones de Gimeno (1991) a lo que apunta hablar de creencias epistemológicas en este sentido, es que existe un margen de autonomía inevitable en los profesores, sobre todo si asumimos que como profesionales de la educación se encuentran en situaciones únicas, inciertas y conflictivas en tanto que no existe una sola forma de abordar las finalidades de la educación, es decir, el conocimiento³ no controla rigurosamente la práctica educativa porque no existe un saber inequívoco que asegure la consecución de lo que se pretende; al respecto Leal (2005) señala que muchas veces estas turbulencias le dan un papel protagónico a las creencias epistemológicas al momento de enfrentar situaciones escolares desconcertantes, de hecho Dioro (1982, citado por Gimeno, 1991) afirma que en cuanto menos se sabe acerca de cómo llevar a cabo una actividad, mayor será la responsabilidad de dejarse llevar por el propio juicio y encontrar el propio camino de acción, lo que implica un grado de autonomía en la práctica.

Esta autonomía no es independiente de los ordenamientos culturales, sociales, políticos e institucionales del contexto en el que ejerce su práctica, el docente no

³ El concepto de conocimiento puede ser superpuesto al de creencias (Alexander & Dochy, 1994; Alexander, Murphy, Guan y Murphy, 1998, citados por Leal, 2009) sin embargo el conocimiento constituye el polo opuesto a las creencias en muchos sentidos, al menos, existe un consenso respecto a que la creencia se distingue del conocimiento por su mayor compromiso afectivo, su falta de apego a la lógica, su resistencia al cambio y su fuerte influencia sobre la conducta (Schommer-Aikins, 2004, citado en Leal, 2009). Las creencias no requieren consenso grupal, se constituyen en certezas subjetivas, a diferencia del conocimiento que requiere de la validación o consenso grupal (Pajares, s.f.; citado en Leal, 2009)

decide su acción en el vacío: cuando toma decisiones que impactan y determinan su práctica si bien está condicionado por influencias externas (como las regulaciones de la institución en la que trabaja) también refleja sin duda su propia cultura, sus ponderaciones personales y sus actitudes hacia la enseñanza (Buchman y Schmidt, 1981, citado en Gimeno, 1991). Vamos a ver que las creencias epistemológicas son elaboraciones personales dentro de contextos culturales y tradiciones dominantes de las que reciben influencias; están sedimentadas a lo largo de las experiencias que han tenido los docentes en la vida misma, en su trayectoria como alumnos y en su formación inicial como profesores, siendo la experiencia cultural la que configure la base de esas creencias epistemológicas, que en palabras de Tabachnick y Zeichner (1982, citado en Gimeno, 1991) vienen a ser las formas con las que los profesores piensan su trabajo y la forma en que le dan un determinado significado a esas creencias a través de sus actos en clase.

En el mismo orden de ideas, Buehl y Alexander (2006, citado en García y Sebastián, 2011) refieren a este tipo de creencias como estructuras de conocimiento complejas y multidimensionales que operan diferencialmente en distintos contextos, se transforman y desarrollan como consecuencia de la participación de las personas en situaciones culturales específicas.

Para cerrar lo que hemos de entender por creencias epistemológicas, Gimeno (1987, citado en Gimeno, 1991) las refiere como concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas jerárquicamente entre los diferentes elementos que las componen. En unos profesores son más explícitas que en otros y están desigualmente articuladas. Estas creencias parecen estar ligadas a otras perspectivas sobre la educación en general, por lo que se integran en concepciones más amplias que pueden definir una ideología personal sobre la educación con alguna proyección en la práctica (Young, 1981, citado en Gimeno, 1991).

Aunque las investigaciones que se han preocupado por las relaciones entre las creencias epistemológicas y las prácticas docentes (por ejemplo, Schommer, 1990; Schommer, Crouse y Rhodes, 1992, citados en García y Sebastián, 2011) se han enfocado a dar cuenta de los estilos pedagógicos de los que los docentes echan mano en sus clases, durante el desarrollo de esta investigación el conocer las

creencias epistemológicas de las docentes participantes en un contexto inclusivo, arrojó luz sobre el papel que juegan estas creencias en el modelo educativo que ejerce sobre sus prácticas en el aula y en el centro escolar, refiriéndonos a la integración e inclusión; pues asumimos que el movimiento de inclusión vino a cuestionar las prácticas escolares más tradicionales, además de que no existe una sola manera de arribar a la inclusión dado que se trata de un proceso de aproximación a ella; en suma, la inclusión enfrenta a los docentes a situaciones de enseñanza en las que la incertidumbre acerca de las estrategias adecuadas se apodera del panorama y en orden de dar respuesta al dilema, las creencias epistemológicas se dejan protagonizar la acción docente y así podrían estar determinando el que tan inclusiva y en qué momento es la práctica.

Aventurarnos a hacer tal observación nos hablaría mucho acerca del estado actual del proceso de inclusión educativa (cuando menos en el escenario donde se desarrolló la investigación), de la naturaleza de sus mayores retos pero también de las oportunidades para su éxito pues, como decíamos al principio de este capítulo, mirar de frente estas creencias puede ser el punto de partida más relevante en el proceso de inclusión (Booth, 2006; Escudero, 2006, citados en Ainscow y Echeita, 2011).

Capítulo 4: Aproximación metodológica.

Consideraciones previas

Esta investigación parte de un enfoque cualitativo etnográfico cuyo fin es lograr una descripción amplia y rica de los contextos, actividades y creencias de los participantes (Martínez, 2000). En concordancia con Guba (1978, citado por Martínez, 2000) este enfoque pretende reflejar y comprender las realidades y percepciones docentes inmersas en un movimiento de inclusión educativa, tal como se manifiestan y se presentan en sí mismas, sin la intromisión de intervenciones investigativas que las contaminen en alguna medida. Desde este enfoque se busca dejar el testimonio de docentes reales sobre eventos reales en forma real y natural, que representen lo más fielmente posible cómo viven, conocen, enfrentan y sienten su práctica educativa, así como cuáles son sus creencias, percepciones y modos de acceder a un escenario que apuesta por ser inclusivo. Para luego elaborar “*una síntesis estructural teórica de esa realidad que fundamente la toma de decisiones en torno a la misma*” (Martínez, 2000, p. 9).

Hablamos de un proceso de diálogo con los participantes en el que *la comunicación es una senda para conocer los procesos de sentido que caracterizan a las personas individuales* y para conocer a través de estos significados, la forma en que diferentes condiciones de la vida social les afectan (Hamui y Varela, 2013, p. 56).

Al tratarse una investigación cualitativa etnográfica (Martínez, 1999), la construcción del objeto de estudio transcurrió por las etapas que Orozco (2007, citado en Domínguez, 2007) ha reconocido como parte de la perspectiva cualitativa: el primer paso fue más bien intuitivo, esta corazonada de que en la realidad en la que se está inmerso, en palabras de Orozco (2007), hay algo que vale la pena explorar. Esta intuición en un segundo momento tuvo que problematizarse a través de constatar algunos indicios o hechos y cuestionarse sobre estos, algo que el autor ilustra cómo: “*preguntarle a los datos para llegar propiamente a una problematización*” (Orozco, 2007, p. 44), en este momento el rastreo epistemológico enmarcó todos los cuestionamientos y permitió afianzar la intuición con la que se dio el primer paso, conociendo lo que otros autores se han preguntado acerca del tema dónde, cuándo

y cómo lo han hecho. Ya contando con un marco teórico, el siguiente paso implicó un proceso de reflexividad entre lo que han dicho y hecho los otros y lo que se intuye, se piensa y cuán relevante es para uno.

Nos parece que el autor ha puesto en las palabras precisas, lo que fue este tercer momento en la investigación, por lo que nos permitimos citarlo textualmente:

“Uno va haciendo aproximaciones, escribiéndolas, hasta que “sientes que lo tienes”, (es decir, es una cuestión como más de sentir). Antes de darte cuenta racionalmente que está construido (el objeto de estudio); primero sientes que agarraste el hilo, que está allí, y que ya puedes ver con más claridad lo que puede resultar de tu investigación. (...) En la investigación cualitativa uno va haciendo sentido (...) porque uno no lo tiene claro desde el principio de la investigación.” (Orozco, 2007)

Ya teniendo esta claridad, que devino de la parte intuitiva en relación con el marco teórico, fue posible formular una pregunta coherente, los objetivos y la metodología que conforman la columna vertebral de la investigación; esto superponiendo lo que fue el proceso de construcción del objeto de estudio y las etapas que Orozco (2007) señala, con el fin de dar un orden al lector.

El objeto de estudio

La presente investigación tiene por objeto de estudio las creencias epistemológicas de las docentes de aula regular que integran en sus clases a un alumno con discapacidad intelectual como parte del programa de inclusión educativa que toma parte en el colegio privado que ha sido nuestro escenario. Atender este objeto de estudio posiblemente permitirá reconocer la congruencia entre las prácticas educativas de estas docentes y sus creencias.

Sobre la travesía que arribo a tierra firme: el objeto de estudio.

Es en este momento en que me permito abandonar la formalidad de la tercera persona, para dar entrada a la voz de investigadora etnográfica que, desde su intuición e historia personal, construye y arriba al objeto de estudio.

A lo largo de mi infancia tuve la fortuna de crecer cercana a una población infantil con múltiples discapacidades, sobre todo motoras, en un ambiente hospitalario cuya misión continúa siendo mejorar la calidad de vida de los niños a través de una atención médica especializada centrada en el paciente y en su familia, que no distingue razones entre los pacientes para llevar a cabo este propósito, de manera relevante el hospital se caracteriza por brindar sus servicios independientemente de la capacidad de la familia para pagar.

Regresando a mi experiencia personal, fue en este entorno en el que mi primer acercamiento a la población con discapacidad alertó al investigador interior que no tengo duda todos tenemos, especialmente cuando niños, pues a través de la convivencia, la amistad, la fraternidad y la empatía que con los años había tejido una red de apoyo entre todos los que éramos pacientes del hospital, alcanzaba a conocer y entender que las condiciones de vida que tenían que enfrentar los niños eran sumamente desafiantes: desde el acceso a los lugares y actividades más cotidianas como es el transporte público, establecimientos o el auto, las frustraciones de ser percibidos y percibirse a sí mismos como incapaces de cualquier cosa pensable, hasta las incontables anécdotas de discriminación como el pan de cada día en sus vidas. Pero sobre todo, la añoranza de los niños por asistir a la escuela, tener amigos, y al mismo tiempo la lucha de los padres, así como la alegría de acceder a algún tipo de educación especial.

Un panorama de vida que a temprana edad sembró en mí una profunda admiración y respeto por las personas que enfrentan una discapacidad, misma que viene y se alimenta desde los valores familiares que mis padres y hermanos me han heredado. Sembró también una importante preocupación por la realidad que ocupa la vida de estas personas, desde la cual mi admiración no tenía lugar a dudas, pues me

parecía un verdadero acto de valentía y fortaleza enfrentarse diariamente a una cotidianidad tan adversa; muchos años más adelante comprendería que no se trata de luchar contra o a pesar de las condiciones de vida que la sociedad impone a la discapacidad, se trata de construir sociedades donde la lucha por alcanzar el derecho a una vida digna no sea necesaria.

Esta preocupación aunque dada desde el cuestionamiento de una niña acerca del mundo que le rodea, no está mal fundamentada, en el México del 2010 el 5.1% de la población presentaba alguna discapacidad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010) y para el 2014 ascendió a un 6% (INEGI, 2015), pareciera un porcentaje insignificante pero no debe perderse de vista que estos números se traducen en personas inmersas en una realidad que históricamente ha sido severamente excluyente y discriminatoria al negarles los derechos fundamentales, las oportunidades y condiciones de vida a las que cualquier otra persona sin discapacidad tiene acceso, arrojándolos a situaciones de exterminio, aislamiento o segregación.

Aunque en los últimos dos siglos han persistido los esfuerzos internacionales por reconocer a este colectivo como personas valiosas y como sujetos de derecho, por deconstruir en la sociedad la naturalidad con que se han creado barreras importantes para su desarrollo humano digno enfatizando la necesaria eliminación de estas barreras, más allá de la retórica, la realidad sigue revelando escenarios discriminatorios y perspectivas de la discapacidad que hablan de anormalidades incompatibles con la vida de las mayorías.

Ante esta realidad, la Asociación Civil CAPYS A.C. (Centro de Autonomía Personal y Social) ha desarrollado el programa *Educación Para la Vida* que implementado en varios ambientes educativos ordinarios busca facilitar la inclusión educativa, social y laboral de las personas con discapacidad, en pleno ejercicio de sus derechos. Es en uno de estos escenarios educativos, el Colegio Vista Hermosa, en el que en colaboración con la Universidad Nacional Autónoma de México, tuve la oportunidad de concretar reflexiones y acciones entorno a la preocupación precoz que me llevó a buscar los medios académicos para abordar la problemática.

Durante los primeros semestres de la licenciatura me dediqué a encontrar “la aguja en el pajar”, el ejercicio profesional que me permitiera contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en el sentido de otorgarles una autonomía, un reconocimiento como persona que nunca, en los diez años que estuve inmersa en el ambiente rehabilitatorio, se dejó ver. Recuerdo a sus padres, a los doctores y a los terapeutas hablar sobre el tratamiento y sobre el futuro del niño (respecto a su rehabilitación) casi como si él no pudiera escucharles, entenderles o estar presente en la conversación. Muchas veces me pregunté porque resultaba tan fácil ignorar la voz de quien es dueño de la vida de la que hablaban; incluso cuando mi madre charlaba con alguno de ellos, sus madres pedían disculpas porque su hijo nos dirigiera unas palabras, sus voces no solo estaban silenciadas para las decisiones que le afectan sino para las interacciones con el mundo que les rodea.

Así, divague entre aproximaciones de la psicología que tenían que ver con las neurociencias, con el conductismo, con la psicología social que de alguna manera aportan al cometido que perseguía, pero no fue hasta que me sumergí en la idea de que la educación es el derecho que da cabida al ejercicio efectivo de todos los derechos y que además su deber ser, considero, es el de formar seres humanos íntegros, ciudadanos y felices. De esta manera me permití imaginar una educación que les brindara herramientas para hacerse escuchar, para descubrirse ellos y reconocerlos los “otros” como alguien mucho más valioso que su discapacidad.

Afortunadamente la aguja existía, la experiencia con la realidad educativa desde este programa me permitió tener el primer acercamiento al paradigma de educación y cultura inclusiva {que a grandes rasgos pugna porque todas las personas tengan la oportunidad de participar como ciudadanos con derechos, en sus contextos sociales, culturales, políticos y educativos, sobre todo aquellos que por condiciones de género, económicas, geográficas, raza, discapacidad u otras se encuentran en mayor riesgo de discriminación y exclusión social}. Si existe un escenario que indudablemente se ha caracterizado por ser excluyente, concretamente de las personas con discapacidad, ese ha sido la escuela.

En este sentido, para avanzar hacia esta necesaria mirada inclusiva, *Educación Para la Vida* ha logrado por más de 40 años abrir las puertas de la educación

ordinaria a niños y niñas con discapacidad intelectual, ofreciendo una respuesta educativa que forma para la vida adulta independiente, mediante el desarrollo de las habilidades potenciales y el conocimiento y ejercicio de los derechos. Esto gracias a los esfuerzos de los centros educativos, de la comunidad escolar, los padres de familia y los profesionales de la labor educativa que junto con CAPYS A.C. han hecho posible que los alumnos con discapacidad del Colegio Vista Hermosa hoy en día asistan a clases regulares, participen de manera significativa en las actividades escolares que forman parte del ser alumno del colegio, así como los espacios y contextos sociales cotidianos con el resto de los alumnos del centro.

Recuerdo vívidamente mi primer día en el Colegio; me hizo mucha ilusión ver y sobre todo escuchar a los alumnos que, desde el preescolar hasta el bachillerato, hablaban de gustos y pasiones personales, de tener amigos, de clases favoritas, pasatiempos, sueños y metas en la vida, pues como mi experiencia en ambientes de rehabilitación me había mostrado, la perspectiva de *persona* y la propia voz de los niños estaba muy diluida, apagada bajo la coraza de la discapacidad diagnosticada de manera que nunca escuche hablar de metas, sueños ni planes a futuro para ellos, además la educación en ambientes normalizados y la posibilidad de desarrollo personal para las personas con discapacidad me parecía inimaginable, inaccesible o cuando menos, un acto de buena voluntad por parte de las instituciones. En buena medida porque así lo era, lo sigue siendo, a pesar de programas tan exitosos como este.

Uno de los momentos que más huella dejó en mi trayectoria de vida y académica, fue en este primer día en el escenario, la presentación de un alumno en primaria: *Mi nombre es Diego y mi mayor meta en la vida es estudiar y aprender mucho en la escuela.* Esta sería la primera vez que yo escucharía desde la voz de un niño con discapacidad palabras de tal impacto.

A partir de este primer día mi trabajo en el colegio a grandes rasgos se trataba de apoyar en el aula a los alumnos con discapacidad; trabajando uno a uno, elaborando material didáctico, diseñando actividades para la lecto-escritura y el pensamiento matemático y en sus interacciones con los pares. Parte de este acompañamiento me permitía estar en primera fila para las clases regulares a las

que se integraban los niños en las que mis intervenciones variaban según la clase y el contexto en el que se desarrollaba, generalmente se trataba de apoyo en la regulación de la conducta y en ocasiones trabajo uno a uno. Al terminar la jornada escolar asistía a seminarios donde reuníamos reflexiones de nuestras experiencias en el Colegio y revisábamos literatura referente a la inclusión educativa; yo no podía dejar de estar sorprendida de los logros académicos y personales que alcanzaban los alumnos, ni de la respuesta de los demás niños en el sentido de que forman una red de apoyo importante.

Sin embargo y aún sin herramientas epistemológicas que me permitieran hacer un cuestionamiento fundamentado de las experiencias que se generaban colaborando en el escenario, comencé cuestionarme acerca de los procesos que se llevan a cabo para concretar la inclusión educativa en el colegio: del preescolar al bachillerato, los alumnos con discapacidad forman parte de un grupo específico, acorde a la edad cronológica, que recibe atención educativa en un aula de apoyo con docentes formados en áreas afines a la educación y la atención a la diversidad. El currículo que enmarca la acción educativa es congruente con los aprendizajes esperados que plantea la SEP, además de abordar las áreas de desarrollo personal en derechos, en sexualidad, en ciudadanía y como miembro partícipe de una sociedad.

Luego, los alumnos se integran a clases regulares con el resto de la comunidad escolar (alumnos, docentes, trabajadores) en tiempo parcial, de manera que se administra su jornada escolar entre las clases del aula de apoyo y las clases regulares; a las clases regulares asisten con actividades previamente diseñadas por los docentes del aula de apoyo y que generalmente son adaptaciones curriculares de los temas que se desarrollan en las otras clases o actividades pertinentes al nivel cognitivo del alumno, mismas que va a resolver mientras las clases regulares toman su curso establecido.

En primer lugar, comencé a preguntarme en qué medida la inclusión que se perseguía en el colegio mediante el programa se trata de una presencia física del alumno con discapacidad en las clases regulares, ya que la dinámica deviene en el alumno resolviendo sus actividades individualmente en su lugar de trabajo, con

pocas o nulas intervenciones del docente, mientras el resto del grupo se ocupa de actividades significativamente diferentes y participando del curso de la clase.

En este sentido, las actividades pre diseñadas y adaptadas al alumno integrado me parecían ser aparentemente el medio indispensable para que la integración fuera posible, incluso se miraba como un requisito que condicionaba las experiencias educativas del alumno, con esto me refiero a que es menester que el alumno siempre asista con dichas y suficientes actividades al aula regular, que además cubran sólo aquellos conocimientos que el alumno ya ha internalizado como para poder resolverlas por sí mismo o con la mínima cantidad de apoyos; si por alguna razón este medio no existe el alumno es devuelto al aula de apoyo para solicitarlo, o si las actividades no son suficientes para cubrir el tiempo de clase el alumno puede pasar el tiempo libre sin otras actividades en su sitio de trabajo, o siendo ocupado con materiales didácticos o de su interés.

Este primer cuestionamiento me generaba un eco importante porque creaba un fuerte contraste entre los objetivos del programa (pensando entorno a facilitar la participación social y en la educación) y la realidad que se dejaba ver en las aulas, resultaba inevitable preguntarse bajo qué argumento el tener a un alumno con discapacidad en el aula regular realizando actividades específicas de manera individual, aislado en términos de participación del resto de la clase y su dinámica, dejaba de ser una respuesta educativa segregadora y discriminatoria.

Posteriormente, a lo largo de la revisión epistemológica correspondiente y la reflexión en el ir y venir entre la teoría y la indagación en el escenario, la respuesta a la interrogante anterior encontró varias vertientes: desde las que tienen que ver con la institución educativa en la que tomaba parte el programa al señalar que las responsabilidades de cada miembro del cuerpo docente del colegio vienen a formar parte de una estructura jerárquica determinada por las autoridades de la institución y por sus tradiciones pedagógicas, un sistema que se construye y funciona de manera independiente al del programa en cuestión, por lo que condiciones más ideales de inclusión en las que por ejemplo el docente regular haga las adecuaciones curriculares, implicaría necesariamente romper las fronteras entre la escuela ordinaria y la escuela especial, si, especial porque aun estando dentro del centro

regular el aula de apoyo es sutilmente percibida como un aula de educación especial. Unificar ambas proyecciones educativas representa un importante reto pues requiere de una transformación a profundidad del centro y, además, si se apostara por derrumbar la frontera sin haber logrado una verdadera transformación a priori, se correría el riesgo de caer en acciones educativas contradictorias que comprometan aún más el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los alumnos con discapacidad. No está demás reiterar que esta transformación implica un proceso arduo que no se concreta de la noche a la mañana.

Otras vertientes conducían a una retrospectiva de lo que ha sido la evolución educativa en relación con las poblaciones excluidas y específicamente con la población con discapacidad, respecto al hecho de que la presencia física de estos alumnos en las aulas de educación ordinaria era impensable, inaceptable, inalcanzable apenas el siglo pasado; así que contar con esta posibilidad hoy en día representa un verdadero triunfo en la lucha para deconstruir los procesos de discriminación que impactan a esta población, representa también la oportunidad de alcanzar la inclusión social del alumno pues le brinda experiencias importantes de participación en situaciones cotidianas como el juego, la amistad, la cooperación, la pertenencia a un grupo significativo de pares, la construcción de redes de apoyo, situaciones incluyentes de aprendizaje en doble vía, porque sin duda la presencia de alumnos con discapacidad en el aula da la oportunidad de crecer generaciones incluyentes; experiencias que, finalmente son consideradas ante el programa mucho más valiosas que el aprendizaje más bien curricular que puedan adquirir estos niños en las aulas regulares.

Aunque son argumentos accesibles dejan todavía espacio al debate, la literatura pertinente colocaría bajo este primer cuestionamiento, acerca del proceso que concretaba la integración, bases más sólidas para pensar que la presencia física del alumno con discapacidad en las clases regulares no es suficiente para los objetivos de la inclusión (si bien se acerca) y redundante en situaciones de segregación.

Retomando rápidamente las principales críticas al modelo de integración así llevado a cabo sabemos que el hecho de que el alumno asista a clases regulares con actividades significativamente diferentes diseñadas por un docente del aula de

apoyo ha implicado que el docente no tenga claridad ni seguridad de lo que hacer con este alumno, pues la existencia de un aula específicamente destinada a un grupo de alumnos con discapacidad, que además es responsable de adaptar el currículo, ha mantenido y reforzado la idea de que estos alumnos aprenden de manera muy diferente al resto y requieren necesariamente de espacios e intervenciones con profesionales especializados para tener alguna clase de éxito en su educación. Facilitando a su vez que el centro educativo ordinario y sus docentes se exenten de la responsabilidad de ofrecer una respuesta educativa adecuada a cada uno de sus alumnos, rechacen esta posibilidad y se perciban como incompetentes para ello.

Ante esto, el alumno integrado es colocado en una situación educativa de todos modos segregadora desde que su presencia física en el aula no asegura su participación en algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo que participar significa de hecho adquirir un aprendizaje con sentido que le permita desarrollarse plena y dignamente, y ser apreciado como un alumno que puede aportar desde su diversidad al proceso educativo. Dejándolo apartado de situaciones valiosas de aprendizaje entre pares, cuando menos.

Por otro lado, me percate que aunque esta dinámica de integración protagonizaba la marcha del programa en el colegio, también existen casos en los que los alumnos pueden asistir a las clases regulares sin adecuaciones o bien las docentes juegan un rol activo en la adaptación curricular que se lleva a cabo por un especialista para diseñar las actividades con las que el alumno va a integrarse. En este otro escenario la experiencia educativa del alumno era evidentemente diferente, su participación en la clase y el involucramiento de la docente al conocer las potencialidades del alumno, sus retos y estilos de aprendizaje apuntan a reconocer al niño como un alumno más. Difícilmente el alumno se encuentra trabajando de manera individual, el aprendizaje entre pares y las actividades en las que participa todo el grupo en conjunto son las principales estrategias de las que la docente de aula regular echa mano para dar a todos la misma oportunidad de participar y aprender.

Además, se da también el caso en que no solo las adaptaciones curriculares son realizadas por la docente de aula regular, también busca crear los espacios para

que el alumno integrado aporte significativamente al aprendizaje de sus compañeros, por ejemplo, orientando presentaciones del alumno ante el grupo, la encomienda de proyectos de investigación, entre otras estrategias. Lo que en conjunto nos habla de una respuesta educativa más cercana a la inclusión.

Esta observación me enfrentaría en segundo lugar con el cuestionamiento en torno a ¿Cuáles son las condiciones que determinan que el proceso de inclusión asuma características diferentes?

En este caso, la respuesta vendría a emerger luego de sumergirme más a profundidad en la realidad educativa del colegio, concretamente en el área de preescolar de la que formé parte activa durante dos años, donde la convivencia con las docentes y la experiencia en las situaciones de enseñanza que enfrentan de manera cotidiana me permitió escuchar de primera mano las perspectivas docentes del proceso de inclusión que ocurre en el colegio.

En poco tiempo, logre establecer con algunas de las docentes una relación de confianza que considero se generó de mi insistencia en indagar sus experiencias previas y actuales en el colegio, un canal de comunicación del que fueron muy receptivas y emisoras, además de que para mi formación profesional ellas permanecían abiertas a brindar de ellas el mayor aprendizaje que pudiera yo obtener permitiendo que presenciara sus clases o actividades e involucrándome en situaciones que ellas viven de manera cotidiana, como los festivales, las conferencias, las festividades y en general las actividades en las que participaban todas las docentes, en las que podía colaborar con todas ellas. Esta convivencia pronto establecería una relación entre nosotras más bien de colegas y con algunas de ellas de amistad. Desde esta posición se me presentó una realidad más transparente de lo que es ser docente en un colegio inclusivo.

Inmersa en esta nueva realidad educativa observada a través de las voces de las docentes que la conforman, nuevamente desde la intuición observe que lo que las docentes expresan acerca de su labor en un contexto inclusivo y el modelo educativo que se deja ver en sus clases no son a simple vista elementos independientes; es decir intuía que las prácticas que se acercan al modelo de

integración o al modelo de inclusión corresponden a perspectivas docentes compatibles con dicho modelo, de manera que, por ejemplo, en la charla con una docente cuyas clases se acercaban más a ser inclusivas, nos hablaba del alumno integrado como un alumno más en la clase, y la voz de las docentes cuyas prácticas parecen ser más integradoras, ilustraban a este alumno como un alumno especial.

Vigilar epistemológicamente esta nueva corazonada concretaría todos los cuestionamientos acumulados hasta entonces, estas perspectivas docentes se aglutinaron bajo el concepto de creencias epistemológicas. En primer lugar, desde investigadores y autores que han destacado en el campo de la educación inclusiva como Echeita (2002; 2006) y Ainscow (2011) que PLANTEAN PARTIR DEL ANÁLISIS DE las concepciones docentes como un punto relevante para dar marcha al proceso de inclusión en cuanto a conocerlas y transformarlas para concretar con éxito este proceso. En segundo lugar, desde los autores (Fernández et al., 2011; García y Sebastián, 2011; Gimeno, 1991; Leal, 2005, 2009) que refieren a estas concepciones o perspectivas docentes también como creencias epistemológicas que en su carácter de creencia representan el factor más determinante en la toma de decisiones que el docente efectuará en cada momento del proceso de enseñanza- aprendizaje y que por tanto constituye también un factor determinante en el éxito de las reformas educativas.

Ante los hallazgos de que son las creencias epistemológicas quienes determinan que las prácticas educativas de las docentes, la investigación evolucionó a la necesidad de conocer estas creencias conduciendo a las siguientes preguntas de investigación.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las creencias epistemológicas del docente de aula regular respecto al modelo de inclusión educativa?
- ¿De qué manera las creencias epistemológicas influyen en las prácticas educativas que se construyen en torno al proceso de inclusión educativa?

Objetivos

Objetivo general.

- Conocer y analizar las creencias epistemológicas del docente de aula regular que integra a su clase a un alumno del aula de apoyo.

Objetivos particulares.

- Dar voz al actor privilegiado de la inclusión: las docentes
- Comprender las creencias epistemológicas de la docente de aula regular desde una perspectiva interactiva y contextual.
- Desagregar las creencias epistemológicas en categorías o dimensiones para comprenderlas y abordarlas con mayor profundidad.
- Ofrecer evidencias que contribuyan a generar estrategias para la sensibilización y para facilitar el tránsito hacia prácticas educativas cada vez más inclusivas.
- Promover la convicción de que responder positivamente a la diversidad es un medio para mejorar los programas de inclusión educativa.

La realidad educativa: contextos y escenarios.

- Un portal al modelo social de la discapacidad: Centro de Autonomía Personal y Social A.C.⁴:

En las sociedades donde se ha construido y significado cultural y estadísticamente el concepto de normalidad, transmitiéndose a las generaciones como un “deber ser” físico, psicológico y social, las personas que transgreden los límites establecidos e institucionalizados son motivo y blanco de actitudes de discriminación, exclusión y sobreprotección, entre otras.

⁴ <http://www.capys.org.mx/>

Estas actitudes que vienen acompañadas y son precursoras de estigmas y prejuicios que en suma han enfrentado a estas personas a situaciones de vulnerabilidad.

En concreto, históricamente las personas con discapacidad han sido ubicadas fuera de una normalidad construida socialmente, que les mira de lejos desde diferentes modelos explicativos acerca de la discapacidad: el modelo de prescindencia, el modelo médico rehabilitador y el modelo social, enmarcan la manera en que la sociedad puede significar, comprender y clasificar a las discapacidades y con ello determinar las actitudes, creencias y acciones entorno a esta población.

Actualmente podemos hablar de una coexistencia de modelos en la que, de acuerdo con Victoria (2013) en las últimas décadas ha tenido lugar un desarrollo importante que va en ascenso respecto a los cambios en nuestras sociedades occidentales que han supuesto una transformación en el modelo en que se estructura la forma de percibir y tratar a las personas con discapacidad, pasándose de lo que se conoce como modelo médico rehabilitador, el cual considera a las personas con discapacidad como personas enfermas que deben superar sus deficiencias y carencias a fin de adaptarse lo mejor posible a la realidad existente, al actual modelo social que exige entender la discapacidad como una cuestión de derechos humanos.

Sin embargo, el modelo médico rehabilitador que está acompañado de actitudes de discriminación y de sobreprotección cuando menos, no sólo coexiste sino que impera sobre el modelo social, lo que mantiene en condiciones de segregación y falta de reconocimiento como personas valiosas, a esta población.

Ante esta realidad CAPYS A.C. se ha esforzado desde hace más de 30 años por *facilitar la integración y participación social, laboral y educativa de niños, adolescentes y adultos con discapacidad intelectual (DI) al apoyarlos en el conocimiento, defensa y ejercicio de sus derechos, así como en el desarrollo de la autodeterminación.*

Esta Asociación Civil, en colaboración con padres de familia, personas con DI y profesionales de distintas áreas, han generado y promovido el programa *Educación para la Vida* que brinda las oportunidades de acceso a una educación de calidad en los niveles preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, en el seno de instituciones educativas ordinarias, persiguiendo el objetivo de que las personas con discapacidad puedan participar equitativamente en la sociedad al ejercer sus derechos y cumplir con sus obligaciones al igual que todos los seres humanos; que desarrollen su potencial para ejercitar un control independiente sobre su propia vida y ser tan productivos y autosuficientes como sea posible; que *la sociedad en su conjunto genere mecanismos y acciones facilitadoras para que todos los individuos en su diversidad logren una vida digna en términos de respeto, igualdad, justicia y congruencia* (Centro de Adiestramiento Personal y Social, s.f.) .

Como parte de las acciones para alcanzar este objetivo, la Asociación se ha preocupado por difundir su filosofía en tanto a los derechos de las personas con DI a través de conferencias, foros y cursos; además de participar en la formación de profesionales implicados en el proceso de inclusión educativa como psicólogos, pedagogos y terapeutas, así como a personas de la comunidad.

En este sentido *Educación Para La Vida es “el único programa en México y en Latinoamérica que cubre una gran variedad de servicios en un continuum que va de la infancia a la vida adulta, y las siguientes dimensiones:*

- Áreas de Proyección Social
- Educación Integrada
- Transición a la vida Independiente
- Apoyos a la vida independiente
- Entorno Familiar

Y cuyo objetivo es facilitar el proceso de desarrollo y aprendizaje a personas con DI para favorecer su participación en la comunidad mediante el enfoque de los modelos educativos” (Centro de Adiestramiento Personal y Social, s.f.)

Es así que luego del bachillerato, los alumnos con DI se incorporan a la universidad a través del programa *Construyendo Puentes* con la finalidad de desarrollar habilidades para desempeñarse laboralmente mediante experiencias cercanas al ambiente de trabajo y posteriormente incorporarse a la vida adulta independiente donde bajo la supervisión de una persona de apoyo y ya contando con un trabajo y sueldo estable, los adultos con DI se mudan a un departamento con otros compañeros del programa, lo que les independiza y les promueve la toma de decisiones y la autodeterminación.

A lo largo de todos los niveles del programa los niños, adolescentes y adultos con DI y sus familias cuentan con el apoyo y orientación de un equipo multidisciplinario que colabora para que el proceso de inclusión educativa, social y laboral sea de la mayor satisfacción posible, tomando en cuenta las necesidades específicas de cada alumno, sus preferencias y sobre todo, su proyecto de vida personal.

- Colegio Vista Hermosa.

La presente investigación tuvo como escenario el Colegio Vista Hermosa, que se encuentra al poniente de la Ciudad de México en Av. Lomas de Vista Hermosa No. 221, delegación Cuajimalpa de Morelos. Se trata de una institución educativa que desde 1960 es reconocida por formar desde el preescolar y hasta el bachillerato a jóvenes comprometidos socialmente con ser agentes de cambio, por medio de una instrucción académica de excelencia. Hablamos de un Colegio privado dirigido por Padres Oblatos que se define asimismo como “*un apostolado de los Misioneros Oblatos de María Inmaculada*” (Misioneros Oblatos de María Inmaculada [OMI], 2017).

En virtud de este compromiso con los pobres, el Colegio ha formado lazos con organizaciones de apoyo que buscan contribuir desinteresadamente a causas semejantes. Además, tiene como finalidad “*construir una comunidad educativa con espíritu de Familia animada por todos los educadores, comprometidos con la tarea de promover el desarrollo integral de los alumnos*” (Colegio Vista Hermosa, 2017).

En este sentido la misión del Colegio Vista Hermosa (2017) es *“preparar a jóvenes cristianos a través de una sólida formación académica y moral, para comprometerlos en la transformación de cuanto es causa de opresión y pobreza en el mundo por todos los medios acordes al Evangelio”*.

La visión del Colegio es *“ser una comunidad corresponsable en la educación de jóvenes comprometidos con la sociedad y con su propia formación personal, académica y moral en nivel de excelencia”* (Colegio Vista Hermosa, 2017).

Sus objetivos se enuncian:

- Desarrollar habilidades de pensamiento con sentido crítico y alta calidad de información.
- Desarrollar capacidad de comunicación y manejo de los diversos lenguajes que comunican hoy los pueblos y culturas.
- Favorecer el desarrollo de personas integradas, aceptantes, confiadas y seguras de sí mismas.
- Desarrollar conciencia de responsabilidad social con las grandes mayorías depauperadas de nuestro país.
- El Preescolar del Colegio Vista Hermosa.

Específicamente, la investigación se desarrolló en las instalaciones que conforman el área de preescolar del Colegio, nivel educativo al que se ingresa habiendo acreditado ya el segundo año de preescolar a la edad de 5 años. El edificio cuenta con dos plantas para las aulas, un patio de juegos, una cafetería para las docentes, una biblioteca, un aula de música, un aula de computación, otra de Lego, espacios de usos múltiples y una capilla.

Al igual que los otros niveles educativos del colegio, el preescolar cuenta con un aula de apoyo identificada como el salón Pingüinos, conformado en el primer período de la investigación por 4 alumnos con DI y para el siguiente período por 3 alumnos con DI que se integraban con distintas docentes a las clases regulares de español, biblioteca, música, religión, educación física y Lego; y una docente formada en psicología educativa que se encargaba de orquestar de manera creativa, personalizada y pertinente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y de

hacer las adaptaciones curriculares y materiales didácticos correspondientes con las que los alumnos se integraban a sus clases regulares.

- CAPYS A.C., el Colegio Vista Hermosa y la Universidad Nacional Autónoma de México. Lazos a favor de la inclusión.

Históricamente, el Colegio Vista Hermosa ha sido pionero en incorporar un aula de apoyo gracias a la colaboración con CAPYS A.C. fundada en el derecho a la educación de calidad para todos los ciudadanos desde la educación preescolar, incluyendo a aquellos que presentan una discapacidad o que sus condiciones sociales los mantienen marginados, por ejemplo, extranjeros, en situación de pobreza, obreros y de otras religiones.

En torno a este derecho fundamental, el aula de apoyo del Colegio, iniciado en 1980 por la Dra. Julieta Zacarías y la Lic. Gloria Burgos, buscando la equidad de condiciones educativas ofrece la oportunidad de acceso a la educación formal a niños, adolescentes y jóvenes con DI, así como nuevas experiencias sociales, aprendizajes para la vida independiente y un ambiente de integración, respeto y éxito.

El aula de apoyo es, fundamentalmente, un espacio en el que con la colaboración de un equipo multidisciplinario se ofrecen respuestas educativas adecuadas a cada alumno en cada nivel académico, con estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como contenidos pertinentes y relevantes a sus necesidades educativas; el contenido del curso, el material, el espacio, los profesores y facilitadores que integran el aula de apoyo responden al nivel cognitivo particular de los alumnos, promueven el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, el autoconcepto, la ciudadanía, la autorregulación y en general la promoción de una vida independiente y autónoma, entre otros aspectos. Este grupo está implementado en el preescolar, primaria y bachillerato del Colegio, este último es un grupo multigrado al atender alumnos del nivel secundaria y bachillerato en sus grados correspondientes.

El sistema del aula de apoyo es independiente del Colegio en tanto a estructura,

normas, principios, evaluación, administración y funcionamiento se refiere. El currículo general responde a los contenidos dictados por la SEP y por el Colegio como son las asignaturas de promoción humana, artes, música y biblioteca, entre otras, además contiene áreas que solo corresponden al currículo del aula de apoyo como son el manejo del dinero, sexualidad y autorregulación, pre-laboral, cocina y salidas a la comunidad. Sin embargo, los alumnos son miembros del Colegio en los aspectos probablemente más relevantes como son los espacios, las actividades escolares propias de la cultura escolar, las misas, equipos deportivos, actividades formativas vespertinas y concursos,

Además, el programa que orienta la acción del aula de apoyo, *Educación para la Vida*, promueve la inclusión de los alumnos con DI a los grupos denominados regulares para algunas asignaturas; reiteramos que con inclusión se hace referencia a un conjunto de acciones orientados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

Este aspecto ha favorecido enormemente el desarrollo personal de cada alumno integrado así como la sensibilización del resto de los alumnos regulares del colegio, profesores y trabajadores del colegio ante el derecho a la educación para absolutamente todos, propiciando un ambiente de respeto, solidaridad y amistad en el centro escolar. Les permite a los alumnos integrados vivir la experiencia de desarrollarse en una comunidad que mayoritariamente no es discriminativa, les brinda apoyo y los hace parte de las actividades cotidianas, forman amistades, construyen un proyecto de vida y les permite sentirse exitosos en su interacción con los pares.

La integración de los alumnos a las clases regulares ocurre en todos los niveles educativos del Colegio; los alumnos asisten a clases como español, matemáticas, música, historia, arte, química y promoción humana, en un grupo mucho más numeroso y con docentes que no son especialistas en atención a la diversidad.

De acuerdo con la asignatura y el grado escolar, los alumnos asisten a estas clases con actividades relacionadas, previamente elaboradas por los docentes del aula de

apoyo, las cuales realizan mientras ocurre la clase regular.

En ocasiones presentan exposiciones ante su grupo integrado y realizan trabajos en equipo, conviven con sus compañeros tanto en clase como en actividades fuera del aula y participan de los proyectos que se realizan durante el curso, por lo que a grandes rasgos son considerados verdaderos miembros del grupo, lo que significa para ellos una experiencia invaluable.

Resultado de esta pertenencia a los grupos regulares, muchos alumnos de aula regular han desarrollado una actitud de verdadero apoyo a las necesidades de sus compañeros y amigos, desde el preescolar hasta el bachillerato, brindándoles apoyos diversos como en la toma de apuntes, con el traslado de aula a aula, con la regulación de la conducta y en la integración social en situaciones como el juego, los deportes, concursos y proyectos.

Es así que los alumnos con DI han alcanzado logros importantes en todos los aspectos del desarrollo gracias a los esfuerzos de las personas implicadas en el programa y a la integración a las clases regulares y la convivencia con los compañeros.

Por otro lado pero de gran importancia, la investigación fue posible gracias al convenio que existe entre CAPYS A.C., el Colegio Vista Hermosa y la Facultad de Psicología de la UNAM, el cual permite realizar prácticas supervisadas en las aulas de apoyo del Colegio en las que la formación en la práctica de profesionales de la labor educativa ha nutrido el programa así como a la comunidad escolar en cuanto a las experiencias y reflexiones emanadas de enfrentar en la realidad el reto de responder con equidad a la diversidad en ambientes educativos ordinarios, concretadas en investigaciones e intervenciones que han mantenido al programa en una fructífera revisión y mejora constante; al mismo tiempo que el impacto de estas experiencias ha logrado sensibilizar y resignificar las perspectivas de la discapacidad en estos profesionales que luego parten a sus comunidades a continuar con la búsqueda de una sociedad y una educación más justa e inclusiva.

- Un día en el Preescolar del Colegio para un Pingüino

La jornada escolar comienza a las 7:20 de la mañana, cuando los padres acompañan al alumno hasta el aula de apoyo, que se encuentra al fondo del pasillo de la planta baja del preescolar. Una vez en el aula, son recibidos por la docente y colocan sus mochilas, estuche y tareas en el sitio que les corresponde, sacan de la bodega del salón un banquito que utilizan en sus lugares de trabajo para colocar los pies que les ayuda a mantener una postura que facilite el proceso de escritura y la concentración.

Antes de las 8 de la mañana todos los alumnos de preescolar salen al patio para el rezo matutino que marca el inicio de las labores escolares del día. Al volver al aula de apoyo la docente ya tiene preparado un programa personalizado para cada alumno que se pone en marcha desde este momento del día. Los lunes, por ejemplo, los alumnos presentan ante sus compañeros del aula de apoyo sus fines de semana apoyándose con fotos y aplicaciones para tabletas electrónicas.

Dependiendo del programa de cada alumno y de los horarios de clase del grupo regular al que se integra, es que se distribuyen las actividades, temas y tiempos de trabajo para el alumno, así que mientras unos permanecen en el aula trabajando, otros pueden estar en sus aulas regulares para distintas clases; en general, el alumno transita de un aula a otra a lo largo de la jornada escolar por sí mismo o en ocasiones acompañado de sus otros compañeros.

Todos los días, los pingüinos van a sus aulas regulares a comer el lunch con sus compañeros y amigos a las 9:30 para después salir al recreo en el patio de juegos, donde son supervisados por distintas docentes y la docente de aula de apoyo según la rotación de guardias. La mayoría de los alumnos disfrutan este momento con sus amigos del aula regular. Los viernes suelen cocinar un platillo fácil entre todos durante la mañana que comparten con las demás docentes.

En seguida del recreo, a las 10:30 dependiendo el día los Pingüinos continúan distribuyendo su tiempo entre las clases regulares y el aula de apoyo. Cabe mencionar que en la jornada escolar que integra el día los alumnos también asisten con su docente a clases como biblioteca, computación, música y Lego con docentes

regulares, clases que son preparadas específicamente para ellos en colaboración con la única docente del aula de apoyo.

Después de las 11:30 de la mañana algunos días los Pingüinos van al huerto para cuidarlo, presentan sus tareas al grupo o van a la tiendita con la docente para practicar de manera situada el manejo del dinero; ordenan los materiales y se organizan para la hora de volver a casa a las 12:30, algunos de ellos se quedaban a actividades vespertinas como fútbol o karate.

Participantes

Dada la naturaleza cualitativa de la investigación, el muestreo probabilístico no se consideró como un recurso ya que lo que se busca en una investigación de este corte son buenos informantes (Martin y Salamanca, 2007): personas que logren proporcionar la mayor riqueza de información para estudiar en profundidad la pregunta de investigación (Patton, 2002; citado en Martínez, 2012). Así que la selección de las participantes fue no aleatoria e intencionada.

La primera fase de la investigación se conformó por cuatro docentes mujeres del preescolar de entre 28 y 55 años de edad, al frente de grupos regulares de primer y segundo año y que contaban con al menos 5 años de experiencia docente en el Colegio.

Para la selección de las docentes en este primer momento se consideró: que durante los últimos tres ciclos escolares y en el ciclo escolar que transcurría conforme la investigación hubieran integrado a un alumno con DI del aula de apoyo Pingüinos; y finalmente su apertura y motivación a colaborar con la investigadora, así como su familiaridad con ella y con los propósitos de sus intervenciones en el escenario, que en el marco de prácticas supervisadas versaba en adquirir cuanta experiencia y conocimientos acerca de la inclusión educativa fueran posibles, dejando a su vez alguna contribución relevante al programa. Es importante mencionar que ninguna docente tenía conocimiento de lo que se estaba estudiando durante la investigación, de lo contrario podría resultar en inhibiciones por parte de

las informantes o las animaría a crear situaciones determinadas para que el investigador las observara (Hoffmann, 1980, citado en Taylor y Bogdan, 1998).

Las docentes implicadas serán identificadas como la docente del aula de Morsas, aula de Cebras, aula de Ardillas y aula de Tortugas.

La segunda fase de la investigación fue protagonizada por toda la matrícula docente del preescolar representada por mujeres de diversas edades y años de experiencia en el Colegio: 19 docentes, dos psicólogas y una directora, entre las que se encontraban docentes con experiencias de otros ciclos escolares integrando alumnos del aula de apoyo a sus clases, incluso en otros niveles educativos del colegio; docentes que sin tener oficialmente como miembro de su grupo a uno de estos alumnos lo integraban a ciertas actividades de la clase esporádicamente o con frecuencia; docentes que no han integrado a estos alumnos alguna vez, pero que son cercanas al proceso; y docentes que comenzaban su primer ciclo escolar en el colegio.

La muestra en esta segunda etapa de la investigación se conformó de esta manera dado que la dirección del preescolar abrió un espacio para el diálogo con las docentes como parte de la junta de Consejo Técnico que tiene lugar el último viernes de cada mes y en la que se requiere la participación de todo el cuerpo docente.

El procedimiento para aproximarse al objeto de estudio.

Durante dos ciclos escolares se puso en marcha en el escenario una investigación bajo el método de investigación acción que se dividió en tres fases: Observaciones participantes, enseguida observaciones participantes y entrevistas informales, y finalmente, un grupo focal; las cuales se muestran condensadas en la figura 1.

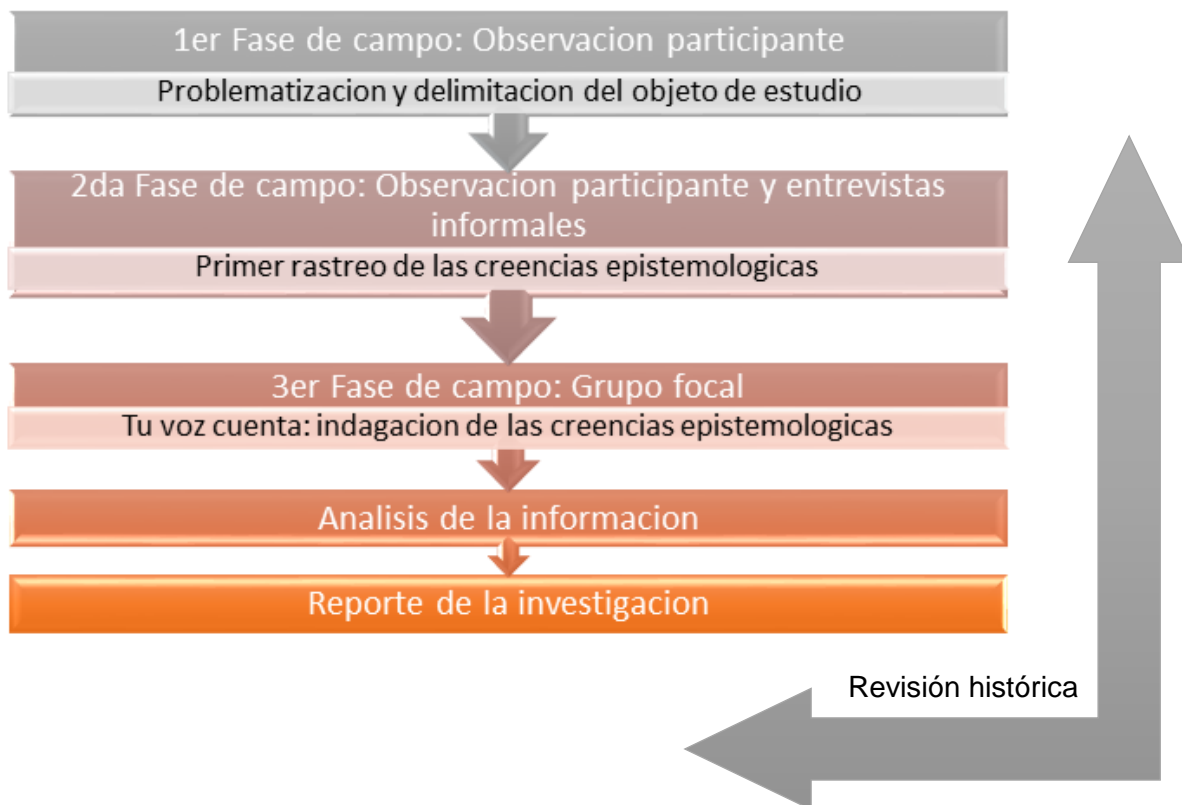


Figura 1: Fases de la investigación.

- Primera fase: Problematización y delimitación del objeto de estudio.

Al comienzo de la investigación, para la primera fase la observación resultó ser el método que permitió adentrarse al contexto debido a que, a diferencia de otros métodos, no se contaba con hipótesis y procedimientos predeterminados, no se sabía con certeza lo que habría de estudiarse; en este sentido la observación permite al investigador ser flexible antes y durante el proceso investigativo, así como evolucionar en su enfoque a la luz de sus observaciones (Taylor y Bogdan, 1998). Para esta investigación la observación participante permitió en primer lugar, contar con una descripción de la metodología con que se integra a los alumnos al aula regular; después al enfrentar la realidad observada con las intuiciones con las que se empezó a tantear el terreno y la literatura relevante, es que se delimitó el cuestionamiento más significativo para dar un propósito y objeto de estudio a la investigación.

- Segunda fase: Primer rastreo de creencias epistemológicas

Posteriormente, en la segunda fase se echaría mano del mismo método para obtener los datos que reflejaran las creencias epistemológicas objeto de estudio de la investigación; de acuerdo con Fassnacht (1982, citado en Evertson, et al., 1989) la observación en medios educativos es un recurso óptimo para obtener una descripción o representación de acontecimientos y procesos, así como de los factores que influyen en ellos, para comprender y mejorar la instrucción y el aprendizaje.

Estas observaciones se llevaron a cabo en el preescolar del Colegio durante clases regulares de tres grupos de segundo grado y las clases de religión, en actividades recreativas y de ocio como el recreo, festivales y en situaciones cotidianas como el almuerzo en la sala de profesores. Esto durante la jornada escolar que iba de las 8 am a las 12:30 pm, dos días a la semana durante medio ciclo escolar. Los distintos contextos se describen con más detalle en la sección de resultados; las observaciones más significativas fueron registradas a manera de bitácora.

- Tercera fase: Tu voz cuenta: indagación de creencias epistemológicas.

Para la tercera fase y como consecuencia del análisis de la fase anterior, se decidió por continuar con el diseño e implementación de un grupo focal para una indagación más legítima de las actitudes, experiencias y, sobre todo, de las creencias epistemológicas de las docentes participantes. En el ejercicio participaron las 19 docentes del preescolar.

Se acordó valerse de esta metodología al ser reconocida por Álvarez-Gayou (2003) como una técnica de investigación cualitativa valiosa en tanto la riqueza de información que puede obtenerse a través de ella; esto porque el propósito del grupo focal es generar una conversación legítima acerca de un tema, una interacción en la que los participantes elaboran y transmiten gradualmente su realidad, pensamiento, experiencia, creencias, sentimientos y actitudes. En este orden de ideas Hamui y Varela (2013) definen esta técnica como particularmente útil para examinar lo que las personas piensan, cómo piensan y por qué piensan de esa manera, es decir, los grupos focales están indicados para examinar cómo se desarrollan y operan las ideas en un determinado contexto; además de que facilita

la discusión entre los participantes generando una gran riqueza de testimonios.

Todos estos elementos emergentes del grupo focal constituyen la columna vertebral de la investigación cualitativa etnográfica, que busca recuperar la realidad educativa desde personas reales y sus contextos auténticos.

Asimismo, en el grupo focal se le permite al investigador no ser tan directivo y así generarles a los participantes un clima de mayor apertura y libertad en el que la información arrojada no está, por tanto, tan distorsionada por la influencia del investigador ni se encuentra limitada por preguntas cerradas como en la entrevista tradicional.

Capítulo 5: Presentación, análisis y discusión de los resultados.

A continuación, se presentan a nivel descriptivo los resultados más relevantes de las fases 2 y 3 que dan cuenta de las creencias epistemológicas de las docentes de aula regular que, inmersas en un contexto educativo inclusivo integran a sus clases a un alumno del aula de apoyo con DI, a nivel preescolar.

Observaciones participantes y entrevistas informales.

Las observaciones participantes se llevaron a cabo durante un ciclo escolar y medio, y la primera mitad del ciclo escolar siguiente; comprendieron de enero del 2014 a diciembre del 2015.

Durante este período se accedió al escenario mediante el programa de prácticas supervisadas de la UNAM, una situación con la que las docentes del preescolar estaban familiarizadas dadas las experiencias previas con estudiantes que han transitado por el Colegio, de manera que la presencia de la investigadora tanto en el aula de apoyo como en las áreas comunes del preescolar resultó natural para ellas, incluso su presencia en las clases regulares, por lo que no se experimentaron contratiempos en cuanto a lograr rebasar una percepción invasiva por parte de las docentes.

Una de las implicaciones importantes de que las docentes supieran de la existencia de un programa de prácticas supervisadas mediante el cual la investigadora se formaba profesionalmente en el escenario, es que las docentes asumieron a la investigadora como alguien preparada para atender de manera específica al alumnado con DI o cuando menos, que el propósito de las prácticas era formarse en este ámbito; lo cual no podemos decir que es totalmente falso pero sí que los objetivos del programa de prácticas van mucho más allá de la atención especializada, sin embargo, conviene mencionar que esta percepción condicionaría algunos de los resultados más relevantes, por ejemplo, encontraremos que hacen referencia a la investigadora como una “experta en educación especial”.

En este sentido, fue importante mantener el anonimato de la investigación que se desarrollaba con el fin de no contaminar las evidencias que se buscaban: aquellas que reflejan el pensamiento docente más legítimo, se trata de una investigación encubierta (Taylor y Bogdan, 1998); por lo que el convenio por el que se ingresó a las clases regulares de español, inglés y religión versaba sobre el trabajo uno a uno con el Pingüino que se integraba a la clase, su supervisión, o apoyo ajustado, en ningún momento se hizo explícito que se estarían realizando observaciones. Lo anterior implicaba que dependiendo de las actividades de la clase o las decisiones de la docente, la investigadora permaneciera en el aula regular durante toda la clase, durante solo un fragmento de ella o simplemente se acercara a dejar al alumno en el salón o a dar un vistazo rápido de la situación general a manera de supervisión; por lo que los períodos y días de observación fueron diversos.

Las observaciones se realizaron en las clases de tres grupos de segundo grado en el preescolar y las clases de religión. Los salones regulares son espacios grandes con recursos educativos que saltan a la vista rápidamente donde quiera que se mire. Los alumnos se organizan en mesas hexagonales para 4 o 6 niños formando equipos de trabajo; al centro cuentan con una alfombra de frente al pizarrón donde suelen sentarse para las presentaciones de otros niños o a leer. Tienen un espacio para colocar sus materiales personales que funcionan como lockers, un espacio para los abrigos y una bodega.

En el caso de las clases de religión, estas tomaban lugar en el mismo salón regular o en la capilla del preescolar, un espacio grande con un altar y bancas de madera.

Por otro lado, a lo que hemos llamado vagamente entrevistas informales, hace referencia a las pláticas espontáneas con las docentes y ocasionalmente con los alumnos del aula regular; dada la informalidad y el contexto de charla casual con que se daban estas pláticas resultó ser un recurso que arrojó información relevante y probablemente más legítima acerca de las creencias. Estas pláticas se generaron sobre todo en el momento del lunch, una hora del día en el que la investigadora y algunas docentes aprovechaban también para comer en la sala de profesores, y durante el recreo mientras se hacía la guardia correspondiente, independientemente

de la rotación del día para hacer la guarda, la investigadora siempre salía al patio para supervisar a los Pingüinos.

Con el tiempo y las interacciones se estableció una buena relación con las docentes, la confianza y familiaridad suficiente para generar una charla cotidiana amena que resultaría fructífera y reveladora; no olvidemos que se trata de personas reales compartiendo pensamientos y experiencias reales, permitiéndonos acceder y en alguna medida comprender los significados con los que enfrentan esa realidad. Si bien estas charlas resultaron ser insumo de la investigación, vale la pena mencionar que la información aquí recabada lleva de fondo un profundo respeto por el trabajo que desarrollan en el preescolar como docentes y por la información misma que como colegas tuvieron la confianza de compartir por iniciativa propia.

Las evidencias fueron recabadas a manera de diario de campo. CABE MENCIONAR QUE para la construcción de los datos de nuestro análisis se partió de la información recolectada y del marco teórico conceptual que guía nuestro trabajo. Se llevó a cabo una ardua lectura y relectura de las evidencias para familiarizarse lo más exhaustivamente posible con la realidad estudiada (Cortazzo, 1983, 1985 y 1988, citado en Schettini y Cortazzo, 2015), lo cual implicó una tarea previa que se refiere al cuidado en las formas de registrar las observaciones, los contextos, las palabras, las acciones y a los mismos actores (Schettini y Cortazzo, 2015)

En las siguientes tablas se presentan los hallazgos más significativos, ya sea por su transparencia o por su oscuridad en torno a la pregunta que nos ocupa. Se ordenan en primer lugar por aula regular y luego cronológicamente, según los criterios guía del diario de campo.

Tabla 1.

Docente del aula de morsas

No. de Observación	Contexto	Información empírica
7 marzo 2013 Observación 2	<p>Sala de profesores del preescolar, tomando el lunch a mitad de la jornada escolar.</p> <p>Se encuentra la docente del aula de apoyo, la docente de Morsas y la investigadora desayunando y charlando amistosamente.</p>	<p>Durante la conversación que se torna de manera casual, la docente de religión comenta abiertamente con gran entusiasmo.</p> <p><i>“Yo fui de las primeras en integrar a mis clases a un alumno del aula de apoyo, hace más de 15 años. Sin saber absolutamente nada de educación especial, ni de cómo hacerle para integrarlo, para mí ellos son un alumno más y hacen lo que los demás alumnos hacen”</i></p>
19 marzo 2013 Observación 5	<p>Aula regular mientras se imparte la clase de religión.</p> <p>Se está llevando a cabo una actividad de lectura de comprensión con los alumnos.</p> <p>La observación toma lugar mientras la investigadora se encuentra en el aula como supervisión del alumno integrado.</p>	<p>El alumno con DI que está integrado a esa clase cuenta con un material didáctico igual al del resto de sus compañeros, con algunas adecuaciones visuales que no alteran el contenido del mismo.</p> <p>La docente monitorea su avance en la actividad y le ofrece oportunidades para participar en la dinámica. El alumno parece motivado y atento, interactúa con sus pares para ayudarse mutuamente en la actividad.</p>
9 abril 2013 Observación 10.	<p>Como parte de la asignatura de religión, los alumnos se encuentran en un retiro: se trata de actividades divertidas fuera del aula que buscan formar valores en los alumnos, así como fortalecer el trabajo en equipo y</p>	<p>La docente ha procurado que la investigadora conozca de antemano como se desarrollara la actividad, también le ha sugerido dónde pueden encontrarse los huevos de pascua.</p> <p>Durante la búsqueda, la docente se acerca</p>

la conciencia del altruismo.

Los niños están en uno de los patios del preescolar buscando huevos de pascua, es un espacio mediano lleno de pasto, árboles y arbustos.

Hay cerca de 30 niños corriendo y gritando de un lado a otro.

La investigadora permanece en la escena apoyando con la actividad al alumno integrado.

constantemente a todos los alumnos para animarlos a buscar y celebrar los hallazgos, incluyendo al Pingüino que a veces suele dispersarse, la docente lo anima y lo orienta más específicamente en la búsqueda.

Durante la actividad existe una retroalimentación entre la docente y la investigadora acerca de los apoyos que se le han brindado al alumno para encontrar los huevos: el tipo de indicaciones, las características del huevo y del sitio en que se hallaba, que facilitaron o dificultaron que el alumno lo encontrara. Así como de la motivación que el alumno presentó durante la actividad y la cooperación que se dio entre los alumnos.

23 abril 2013
Observación
13.

En la sala de profesores durante un espacio libre en la mañana. Varias docentes del preescolar están tomando café sentadas en la misma mesa, junto con la investigadora, compartiendo algunas experiencias personales frente a la discapacidad.

La docente de religión comparte una de sus primeras experiencias con un alumno con discapacidad en su clase, que para el momento de la investigación ya se encontraba en la primaria del Colegio.

Refleja estar conmovida por la situación que relata:

“Para esto yo ya conocía bien al niño. Estábamos sentados en la capilla todo el grupo y yo en círculo, les estaba yo contando una historia y de repente vi como el niño empezaba a dar señales de un ataque epiléptico... pues a uno nunca le dicen qué hacer en esos casos, ¿no?, ¿qué hacía? Me pare y lo abrace por atrás

muy fuerte, le dije a los niños que cerraran los ojos y oraran para que su compañero estuviera mejor, - ¡no los abran, no los abran! - no quería que lo vieran y se espantaran, ya cuando pasó les explique que a su compañero le pasaba eso por su enfermedad y que iba a estar bien. No sé si hice bien o hice mal.”

<p>28 mayo 2013</p> <p>Observación 19</p>	<p>En la sala de profesores durante un momento libre, después de una jornada escolar matutina complicada.</p> <p>Se reúnen brevemente la docente de aula de apoyo, la docente de religión y la investigadora para platicar acerca de una alumna.</p>	<p>Después de un desbordamiento en la conducta de la alumna en una de las clases de religión, la docente afirma:</p> <p><i>“En mis clases sabe que no puede hacer esas rabietas, si necesita apoyo yo trabajo con ella, si no quiere trabajar puede retirarse, porque en mi salón todos los alumnos son iguales y los trato y regaño igual a todos”.</i></p>
<p>30 mayo 2013</p> <p>Observación 20</p>	<p>Como parte de las actividades religiosas del colegio, se celebra una misa en la capilla del preescolar, en la que participan varios alumnos.</p> <p>Este tipo de actividades están organizadas por las docentes de las aulas de Morsas.</p>	<p>La docente se ha preocupado por incluir en la actividad al menos a un alumno del aula de apoyo, no sin antes consultar con cada uno de ellos si desea participar.</p> <p>Finalmente acuerda con la docente de aula de apoyo como les gustaría que participara el alumno en la misa; el día del evento el alumno estaba muy emocionado, fue acompañado por el pasillo por un alumno de aula regular que también participaba del evento.</p> <p>Cabe mencionar que esta escena solo representa un conjunto de ocasiones en las que la docente buscó con gran entusiasmo dar un papel protagónico o alguna clase de</p>

participación a los alumnos en los eventos que ella organizaba, por ejemplo, en las pastorelas.

Tabla 2.

Docente del aula de ardillas.

No. de observación	Contexto	Información empírica
5 febrero 2013 Observación 1	Clase en aula regular con un alumno con DI integrado. Aproximadamente 20 alumnos en el aula y dos docentes de aula regular, una es la docente de español y la otra es la docente de inglés que solo organiza documentos en el escritorio. La investigadora solo ingreso al aula para entregar un documento a la docente y supervisar brevemente al alumno integrado.	En una mesa de trabajo que reúne a 6 alumnos, el alumno integrado realiza de manera individual la actividad diseñada por la docente de apoyo con la mirada fija en el cuaderno y de espaldas al pizarrón donde la docente regular se encuentra conduciendo la clase. El resto de los alumnos de su mesa y el resto del aula participan activamente de la clase que se está desarrollando. El alumno termina su actividad y la docente le da un reloj de arena para que “se entretenga” mientras su tiempo en el aula termina.
12 febrero 2013 Observación 3.	En el aula de apoyo, se encuentra la docente y la investigadora diseñando actividades en cuaderno, cuando uno de los alumnos se había dirigido por sí mismo a su clase regular de español, regresa al aula con su cuaderno de actividades.	El alumno regreso a los pocos minutos con un recado de la docente regular, debido a que el cuaderno no tenía nuevas actividades para que el alumno desarrollara en clase, por lo que la docente no podía tenerle en el salón.
14 febrero 2013 Observación 4	Patio de juegos del preescolar en el momento de recreo para los alumnos, mientras tres docentes de aula regular se encontraban haciendo guardia. La investigadora y las docentes se	La docente enfatiza: <i>“¡Lo que necesitamos es que un experto, alguien como tú (refiriéndose a la investigadora) venga a decirnos que tenemos que hacer! No creas que integramos a</i>

encuentran
amistosamente.

charlando *los alumnos a las clases porque sabemos mucho, lo que pasa es que buscan a las más -buena onda-*”

Ante esta exclamación, una de las docentes asiente con la cabeza, la otra frunce el ceño.

26 febrero 2013
Observación 7

Durante un día en el que se realizaron varias actividades fuera de la rutina diaria en el preescolar, el recreo se extendió más tiempo de lo ordinario; haciendo guardia se encontraban dos docentes y la investigadora.

De manera amistosa una de las docentes le pregunta la investigadora si alguna vez podría ofrecerles un curso de capacitación a todas las docentes.

El argumento que continúa a la pregunta por parte de la docente es:

“Nosotras las misses (refiriendo a las docentes de aula regular) no tenemos idea de cómo hacer adaptaciones curriculares, no podemos tomar decisiones con los alumnos integrados, es muy arriesgado, mejor hacemos las actividades que ustedes nos mandan” (refiriendo a las docentes de aula de apoyo)

“No tenemos idea de lo es el programa de inclusión, a nosotras nunca nadie nos informó. Yo creo que es bien importante que al menos nos digan qué discapacidad tiene, luego no sabemos cómo hablarles, si nuestro lenguaje es el adecuado y en vez de los cursos que nos dan los viernes deberías venir a orientarnos, sería un exitazo.”

26 marzo 2013
Observación 15

El grupo regular asiste a clase de Lego, a la que el alumno de aula de apoyo debería integrarse también,

La investigadora solicita desde la entrada el ingreso del alumno, a lo que la docente del grupo regular le

como miembro del grupo regular. indica que no hay suficientes sillas Semanas atrás la docente del aula en el salón y no puede permanecer de apoyo había sido insistente en en la clase. que el niño ya se integrará a esta clase lo cual no había sido posible aún.

En esta ocasión la investigadora acompaña al Pingüino hasta el aula de Lego para que se integre a la clase con su grupo regular.

18 abril 2013	En el aula de apoyo mientras la docente y la investigadora toman el desayuno, dicha docente de aula regular ingreso brevemente al aula de apoyo.	La docente apresurada le exige a la docente de aula de apoyo: <i>“Tendremos la clase pública para los padres de familia y necesito urgentemente que mandes las actividades que va a realizar tu alumno, ya tengo planeado todas las actividades para el resto del grupo pero tú me tienes que dar las de tu alumno, si no como va a participar en la clase.”</i>
---------------	--	--

Tabla 3.

Docente del aula de cebras.

No. de Observación	Contexto	Información empírica
29 octubre 2013 Observación 1	<p>Son las festividades del día de muertos en el colegio por lo que las actividades durante el día son diversas y lejanas a la rutina.</p> <p>La docente ha planeado con su grupo regular una actividad para preparar sándwiches de chocolate en forma de murciélago, alusivos a la festividad.</p> <p>Ella está sentada en el centro repartiendo materiales mientras los alumnos trabajan sentados en sus mesas.</p>	<p>Aunque en el ciclo escolar que transcurrió durante la investigación la docente no integró a ningún alumno del aula de apoyo a sus clases, los invitó a todos a realizar esta actividad junto con su grupo, pidiéndole a algunos de sus alumnos que los apoyaran.</p> <p>Solicitó el apoyo de la investigadora más bien para coordinar la actividad al tratarse de un momento tan disperso y con muchos alumnos.</p> <p>Vale la pena mencionar que esta invitación representa solo una de muchas más actividades que la docente preparaba y que consideraba apropiadas para los Pingüinos así que los invitaba a su salón, por ejemplo, en las manualidades del día del padre.</p>
14 noviembre 2013 Observación 5	<p>En la sala de profesores durante un espacio libre en la mañana.</p> <p>Varias docentes del preescolar están tomando café sentadas en la misma mesa, junto con la investigadora, compartiendo algunas experiencias personales frente a la discapacidad.</p>	<p>La docente se integra a la plática compartiendo una de sus experiencias más próximas; con cierto orgullo en sus palabras.</p> <p><i>“Hace poco, una de mis alumnas se me acercó y me preguntó preocupada: ¿qué le pasa a Andrés? Y yo de la manera más normal le dije:</i></p>

*Andrés tiene síndrome de Down...
Tenemos que dar gracias a Dios de
que nosotros estamos bien.”*

21 enero 2014 Observación 17	En el patio de juegos, la investigadora se encuentra con un alumno con síndrome de Down del aula de apoyo, brindando apoyos y supervisión mientras él trata de subir a un juego alto y potencialmente riesgoso para cualquier niño.	Una alumna de la docente referida se acerca a la investigadora e indica preocupada: <i>“no dejes que Andrés se suba al juego, él no puede, se va a caer.”</i> La investigadora responde con el fin de explicarle que Andrés es un niño y al igual que ella puede subirse al juego como los demás niños. El argumento de la niña es: <i>“no, Andrés es un niño diferente, mira su carita como la tiene, mi maestra me ha dicho que Andrés es un niño especial y por eso no puede hacer las mismas cosas”.</i>
23 enero 2014 Observación 18	En la sala de maestros la investigadora charla con una de las docentes, acerca de las experiencias de los Pingüinos en el ciclo escolar anterior.	La docente comenta que su colega del aula de Cebras ha mostrado una gran habilidad para generar y proponer estrategias que integren al alumno al grupo regular como el aprendizaje entre pares, el uso de materiales concretos y presentaciones ante el grupo.

Tabla 4.

Docente del aula de tortugas.

No. de Observación	Contexto	Información empírica
12 noviembre 2013 Observación 3	Aula de apoyo en el momento de recreo para los alumnos y desayuno para las docentes. La docente se acerca a charlar con la docente de apoyo.	La docente consulta con la docente de apoyo: <i>“Fíjate que mi alumno tiene muchas habilidades para el inglés... yo no sé hacer adaptaciones curriculares, pero mira, hice un programa personalizado para poder trabajar con él las mismas lecturas que el resto del grupo y haga las mismas actividades y ya no tengas que mandarle cuaderno, ¿como lo ves?”</i>
19 noviembre 2013 Observación 4	Patio de juegos del preescolar en el momento de recreo para los alumnos, mientras tres docentes de aula regular se encontraban haciendo guardia. La investigadora y las docentes se encuentran charlando amistosamente	La docente frunce el ceño luego de escuchar a su colega y afirma durante la conversación: <i>“Nosotras también somos sus misses (del alumno con DI) y tenemos que hacerle actividades para que trabaje con todo el grupo y darle oportunidad de que participe, no es por buena onda, es nuestro trabajo, ¡no necesitas un doctorado! Mira, muchas de las cosas que haces con tus alumnos le ayudan muchísimo.”</i>
10 diciembre 2013 Observación 10	Aula de apoyo mientras la docente plática con la docente del aula de apoyo sobre los avances del alumno, el resultado de la	Respecto a las estrategias con las que la docente ha trabajado con el alumno, menciona:

manera en que se trabaja y cómo se siente el alumno siendo parte del grupo.

“Yo la verdad, lo trato ¡como un alumno más! Entonces con él aplico las mismas estrategias que con todos los alumnos y me funciona muy bien. Pero eso sí, si necesita ayuda estoy al pendiente y siempre trato de que participe, como cuando le deje que expusiera sobre su deporte favorito”.

25 febrero 2014

Observación 25

Ingresando unos minutos tarde al aula regular, la investigadora acompañó al alumno hasta la puerta del aula para asegurarse de que se incorporara adecuadamente debido al retraso.

Dentro del aula los niños realizaban algún tipo de actividad con materiales didácticos, la docente daba indicaciones y organizaba al grupo.

El pingüino solicitó entrar a lo que la docente le indicó que se incorporara con su equipo de siempre solo con su estuche. A la investigadora le indicó que no era necesario dejar el cuaderno de actividades ya que el niño trabajaría lo mismo que el resto.

Grupo focal: Tu voz cuenta

Tu voz cuenta es el nombre del grupo focal que se llevó a cabo con las docentes en octubre del 2015.

Tuvo lugar en la sala de cómputo del preescolar, un lugar amplio con varias sillas para niños y computadoras, contamos con un proyector y con un audio adecuado. Las docentes se distribuyeron a su comodidad en la sala. En esta actividad no hubo respuestas correctas o incorrectas, sólo diferentes puntos de vista, por lo que se provocó un ambiente en el cual las participantes se sintieran cómodas y en libertad de expresar su opinión, aun cuando esta difiriera de las expresadas por sus colegas.

El ejercicio solo fue posible gracias a las condiciones que la dirección del preescolar ofertó; que se tratara de un espacio en la agenda de actualización docente por lo que participaron 19 docentes, 2 psicólogas y la directora del preescolar; todas ellas mujeres. Tuvo una duración de 1:30 horas, fue supervisado y moderado por la responsable de las prácticas profesionales la Dra. Elisa Saad; además se contó con el apoyo de una tercera persona quien llevó el registro de la conversación y la videograbación del ejercicio. Previamente la dirección del preescolar había sido informada de esta videograbación y fue aprobada siempre y cuando se cuidará la integridad de las docentes.

Para el diseño de un grupo focal, simplificado en la figura 2, que permitiera evidenciar las creencias en torno a la educación inclusiva, la revisión de la literatura pertinente resultó en el documento: *Las necesidades especiales en el aula* de la UNESCO (1993), el cual ofrece materiales de formación y reflexión docente para facilitar la respuesta a las necesidades especiales en las escuelas regulares.

De este documento se desprende el material de discusión *Fonteyn*, cuyo objetivo es ayudar a los participantes del grupo focal a reconocer los procesos y factores escolares que influyen en el aprendizaje de los alumnos y que, por tanto, pueden modificarse para superar las dificultades. De acuerdo con la UNESCO (1993) el uso de este material puede promover también una visión más positiva de los alumnos con dificultades en el aprendizaje al invitar a la reflexión acerca de lo que estos

alumnos pueden aportar al aula; el hecho de responder positivamente a la diversidad es un medio para mejorar los programas de inclusión educativa.

Permite también el surgimiento del pensamiento, vivencias, creencias y actitudes auténticas hacia los alumnos con discapacidad y hacia el ¿cómo? y a ¿quién? le corresponde la educación de esta población, al relatar de manera amable y contextualizada a los participantes un escenario hipotético que invita a resolver la pregunta: ¿qué pueden hacer las escuelas respecto a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual? Misma que para el objetivo de la investigación constituyó la pregunta central para la conversación en el grupo focal.

Al agotar la conversación en torno a *Fonteyn*, se proyectó el video llamado *Por cuatro esquinitas de nada*⁵. Un cuento breve, animado con cuadrados y círculos que relata los esfuerzos de un cuadradito por entrar a la sala grande con sus amigos redonditos; la trama va de encontrar una solución para que este único cuadradito pueda estar con los demás, la solución que encuentran deja espacio a una reflexión importante para comprender lo que la inclusión significa. Debido a la limitante del tiempo, este último recurso no pudo ser debatido ni reflexionado en voz alta durante el grupo focal, sin embargo, se consideró relevante proyectarlo de todas maneras dado el posible impacto que puede generar en las docentes, así que para cerrar el grupo focal se invitó a las docentes a llevarse a casa las preguntas: ¿tú a quién le cortarías las esquinas?, ¿dónde están tus propias esquinas?

⁵https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ Adaptado por Mayte Calavia con alumnos del CEIP el espartidero de Zaragoza.

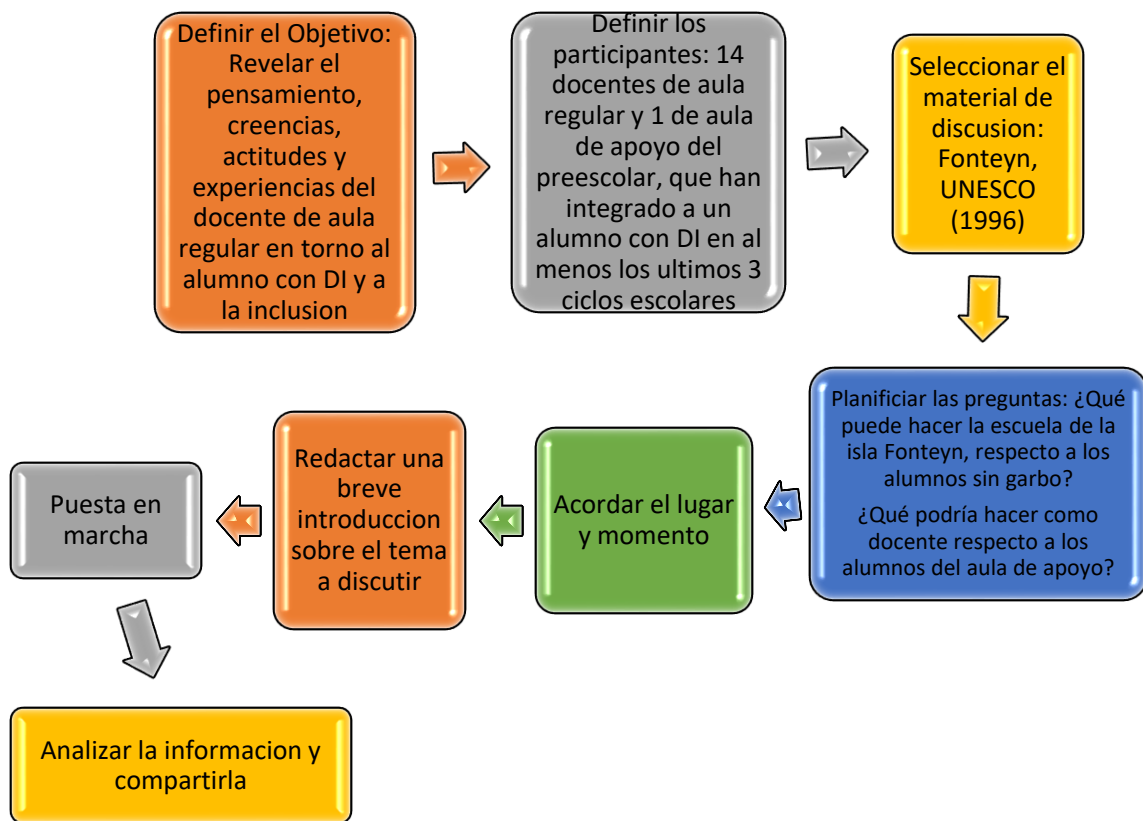


Figura 2: Diseño de grupo focal: Fases (Cortés, 2005)

La conversación se inició con la pregunta guía: ¿qué pueden hacer las escuelas regulares respecto a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual? A partir de esta pregunta y sus respuestas, se fueron generando los demás cuestionamientos que guiaron el debate.

Al igual que la fase anterior en la investigación, la construcción de los datos para nuestro análisis partió del marco teórico referente e implicó la lectura y relectura del relato del ejercicio, así como la escucha y observación minuciosa, repetidas veces, de las videograbaciones. A manera de tablas se presentan las respuestas más relevantes de acuerdo con las preguntas que guiaron la conversación.

Para poder entender las opiniones de las docentes, vamos a considerar que en el escenario hipotético que plantea *Fonteyn* existe una clase de alumnos referidos como desgarbados y que representan una minoría en el sistema escolar de la isla, estos alumnos parecen no encajar de inicio en el sistema escolar, ya que culturalmente el garbo tiene una valoración comparada con la que tiene la inteligencia en las culturas occidentales. Entendemos garbo como la elegancia y la

desenvoltura al caminar o moverse. En este sentido, las docentes logran de inmediato hacer un símil del alumno desgarbado con el alumno con DI y así los refieren.

Tabla 5.

Pregunta guía. ¿Qué pueden hacer las escuelas regulares respecto a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual?

-
- Adecuaciones curriculares para intentar regularizar el alumno en relación con sus compañeros que sí tienen garbo, desarrollando sus habilidades y fortaleciendo sus áreas débiles.
 - Creación de talleres o espacios dentro de la escuela en los que los niños sin garbo puedan adquirir habilidades para ingresar a los salones de los niños con garbo y mostrarles los aprendizajes que han adquirido. Así lograrían adaptarse a los otros y los otros a ellos.
 - Cambiar la perspectiva de la escuela hacia reconocer que todos somos diferentes y todos tenemos algún tipo de discapacidad, sobre todo reconocer que los alumnos desgarbados poseen otras habilidades y pueden aportar a la sociedad; este cambio de perspectiva se logrará en la medida que los alumnos desgarbados y sus familias acepten la falta de garbo y busquen adquirir de cualquier manera las herramientas y la preparación para integrarse a la escuela e impactar al sistema y a la cultura para comenzar a cambiarlo.

¿Entonces es el alumno el que debe adaptarse?

- La escuela debe romper los paradigmas, ampliar su currículo, sus objetivos y modificar las expectativas sobre los alumnos, viendo a los desgarbados como una oportunidad para resignificarse.

¿Hay que abrir las ideas de la escuela?

- Si, la escuela debe entender que los niños van a salir a una sociedad donde existen muchos desgarbados y muchas discapacidades, que esperan encontrarse con otras expectativas de éxito en la educación. *“Hay una parte de la sociedad que requiere de ti como escuela, muchos desgarbados están medio escondidos y quieren entrar al sistema a fuerza”* La escuela tiene que cubrir tanto a la población con garbo como al sector de la población desgarbada.

“ Yo creo que en este momento si estamos muy a favor de hacer adecuaciones, de buscar estrategias, de que es necesario reconocer que todos somos diferentes y tenemos habilidades, pero en buena medida es porque eres tú quien está parada aquí enfrente pero en la realidad la verdad es que no nos atrevemos, no lo hacemos.”

Tabla 6.

¿Pero cómo logramos que la escuela pueda atender a estos alumnos?

- Además de crear programas especiales para estos alumnos, primero se debe trabajar con la familia y con el niño para que cambien sus perspectivas y trabajar su autoestima.
- Formar a grupos de padres que compartan con los maestros, los alumnos y otros papás sus experiencia al intentar crear escuelas para la diversidad; siendo orientados por especialistas.
- Preparar a todo el personal y a los otros alumnos para enfrentar a la discapacidad o falta de garbo entorno a hacerles ver que los desgarbados también tienen habilidades y así disminuir la segregación y la discriminación. *“Los niños nos preguntan, qué le pasa, por qué su cara es diferente, por qué no habla, y ¿que les decimos? Finalmente es un impacto para ellos que nosotras muchas veces no sabemos manejar y puede que lo vean feo, que se burlen, que haga comentarios.”*
“Los estereotipos son fuertes y el que no pueda dar con el estereotipo está fuera, si es necesario hacer un trabajo desde el adulto hacia los niños en la parte de reconocer que cada quien es importante (...) tenemos que aceptar que no todos tenemos las mismas habilidades.”
- Hace falta que los expertos en la falta de garbo capaciten a los docentes para saber trabajar con ellos, principalmente capacitarlos para asumir un cambio y saber cómo llevarlo a cabo. *“Nosotras no sabemos cómo lidiar con ellos”.*
- Para comenzar a implementar el cambio poco a poco se debe entender que en toda cultura hay toda clase de maestros y es pertinente buscar en el personal un perfil sensible a las diferencias para ser ellos quienes integren a sus clases a los desgarbados y sean a ellos a quienes se les capacite.
- La escuela debería de informarse acerca de cómo le han hecho otras islas y otros sistemas para educar a los niños sin garbo y llevar estas visiones diferentes a los maestros.

- Hace falta tener información acerca del niño desgarbado para cambiar la perspectiva de los niños y de los profesores *“vemos a los niños, y los niños ven a los niños y no entienden por qué no hablan, por qué no se integran; no los conocemos, los vemos como bichos raros. Entonces por qué no se hace un proyecto o taller donde el alumno pase de salón en salón y nos enseñe que tiene otras cosas.”*

De manera que, ¿harían estos proyectos sólo con aquellos niños que marcan una diversidad más notoria?

- *“No estoy discriminando a ningún niño en mi salón, pero cuando ves esa diversidad y esa diferencia que hay entre un niño y el otro, es la forma de irlo integrando.”*

Tabla 7.

¿que harían, como padres de un niño sin garbo?

- Como padre debes darle las herramientas que puedas (de garbo) y si para eso necesita un apoyo extra, debes dárselo. Si un niño no encaja en una normalidad, se buscan opciones alternativas. *“Tu como papá debes aceptar que no tiene garbo y que a través de lo que sea, ya sean clases especiales, terapias, lo que él necesite para poder adquirir cierto garbo.*
- Los alumnos están inmersos en un sistema y en un programa que exige cierta excelencia en sus alumnos, *“Realmente ¿Qué oportunidad tienen los alumnos con discapacidad ante este sistema?”* Es necesario y pertinente que se busquen espacios, terapias, clases y alternativas especiales que apoyen al alumno para que adquiera cuantas habilidades sean posibles, y tenga más herramientas para entrar al sistema y para acercarse al nivel de los demás.
- Las maestras tienen que responder a ciertos estándares marcados por el Colegio, ciertos ritmos de trabajo y cumplir con los objetivos que se indican en los

programas. *“Nosotros no nos podemos detener, aunque quisiéramos, a atender necesidades tan específicas o niveles tan diferentes, porque por otro lado nos están exigiendo cierta excelencia que estos niños no pueden alcanzar”. “Tú quisieras, a esos desgarbados, darles más tiempo, dedicarles tu trabajo, motivarlos, pero a veces el tiempo se te va y tú quieres y no puedes.” “Tienes que hacer adaptaciones curriculares si te toca un alumno así, tú muy lindo en papel haces una adaptación y no te da tiempo ni de mirar la foto del niño y dices ¿en dónde está la realidad? Venimos de una educación muy estricta, muy tradicional que, si ha habido cambios, pero falta mucho.”*

- *“Las terapias deben hacer conciencia en el niño y en sus padres acerca de su falta de garbo y respecto a que deben cambiar sus expectativas”; se debe trabajar con ellos para darles herramientas que superen la falta de garbo y los acerquen tanto como se pueda a la normalidad. Por otro lado, las terapias deben desarrollar sus potenciales para que se conozcan y reconozcan a sí mismos para que encuentren “su propio camino y su lugar en una sociedad que los considera deficientes”*

Entonces, ¿se debe trabajar solo con el individuo y con su familia?

- *“No, debe ser un trabajo en conjunto, integral”*
- *“Yo creo que trabajando individualmente vas a lograr cambiar el sistema, a ver, si tú no tienes el garbo no importa”.*
- *“Yo creo padre que haces todo, yo si fuera madre de un hijo desgarbado, lo primero que haría es prepararme para poder proponer a la escuela algo que le ayude a mi hijo, viendo más allá de la isla donde vivo.”*
- *“Es importante que a nosotras se nos capacite, se nos informe acerca del programa de inclusión, sobre el diagnóstico, porque realmente no tenemos idea y no sabemos qué hacer, siempre está el temor a equivocarse; ¿y si no aprende nada conmigo?, ¿y si lo afecto?”*

Conversación teórica con los resultados: Análisis y reflexiones.

Para el ejercicio empírico etnográfico no es suficiente con recoger testimonios, hechos y percepciones, estos deben poder interpretarse desde la mirada de los actores para encontrar sus significados, pero además, para poder decir algo más allá de esos significados que los actores tienen sobre su propia realidad; de lo contrario sólo se estaría describiendo esta realidad tal y como se nos enfrenta (Schettini y Cortazzo, 2015).

Los mismos autores aseguran, como es nuestro caso, que durante el trabajo empírico nos encontramos no sólo con situaciones observables, también con discursos que se construyen en un ir y venir entre la investigadora y los actores, donde lo que se observa ayuda a entender lo que se nos dice y también lo que no; acciones y discursos se articulan mutuamente. Así, esta interpretación también deviene de interrogar esos discursos para comprenderlos en su complejidad.

Enfrentar la tarea de analizar los datos implica entonces articular los significados de los actores (representados por sus acciones y discursos) y la interpelación del investigador. En palabras de Giddens (2001, citado en Schettini y Cortazzo, 2015) a la hermenéutica de los actores el investigador debe sumarle su propia hermenéutica y es en esta relación doble donde aparece la interpretación y comprensión de la realidad estudiada; al margen de una necesaria base teórica.

En este sentido, partiendo de la premisa de que el análisis de datos empíricos en tanto material simbólico no pretende comenzar desde hipótesis a ser verificadas (Saltalamacchia, 1992, citado en Saad, 2011) la interpretación y comprensión de los datos está fundamentada desde los mismos datos en confrontación con el marco teórico de referencia y una reconstrucción del segmento de la realidad que se nos presenta a través de los ojos de los actores.

Es importante mencionar que bajo este cometido, retomaremos los mismos datos empíricos para su análisis en confrontación con el marco teórico, desde el supuesto

de que al tratarse de creencias epistemológicas las evidencias pueden encontrar más de una vertiente para su análisis y mejor comprensión.

Acerca de las observaciones.

De tal articulación se desprende, en primer lugar, de la fase de observación y entrevistas informales, dos grandes contextos que encierran distintos modelos educativos: un modelo de integración y un modelo de inclusión, que han sido ubicados en los extremos de un continuo de prácticas educativas en cuyo trayecto encontramos las creencias epistemológicas que posiblemente determinen la semejanza a un modelo u otro. Esto es, en la medida en que el discurso y las acciones se nutren mutuamente, podemos establecer una posible relación entre creencias y prácticas, para cuya comprensión ayuda hablar de creencias epistemológicas semejantes a integradoras y creencias epistemológicas semejantes a inclusivas, condensadas en las siguientes tablas:

Tabla 8.
Creencias epistemológicas semejantes a integradoras.

	Creencias epistemológicas	Información ejemplo	empírica,	Marco de referencia teórico
Modelo educativo	Las docentes de aula regular no están capacitadas para realizar adaptaciones curriculares para el alumno con DI; este aspecto no les corresponde así como tampoco el propiciar la participación del alumno en el aula regular. Esta responsabilidad es exclusiva del docente de apoyo ya que es el especialista y experto.	El alumno realiza de manera individual la actividad diseñada por el docente del aula apoyo, con la mirada fija en el cuaderno, mientras el resto del aula participan activamente de la clase que se está desarrollando. Aula regular Observación. No. 1	Osos.	La integración es el proceso que permite a los alumnos escolarizados fuera del centro educativo ordinario, sean educados satisfactoriamente en ellos (Marchesi, Coll y Palacios, 1999), sin embargo, la escuela ordinaria percibe escasos o nulos cambios (Parrilla, 2002) sin asegurar la calidad y pertinencia de la respuesta educativa para ellos; el alumno se coloca en las clases regulares con un currículo diseñado por especialistas y que difiere significativamente del resto, excluido de las actividades motivantes e interacciones con el resto de sus compañeros, y las oportunidades de participación en el proceso de enseñanza- aprendizaje del aula (Arnaiz, s.f.). Integración: Acceso y presencia física. Araque y Barrio (2010).

Integración educativa

Tabla 9.
Creencias epistemológicas semejantes a inclusivas.

	Creencias epistemológicas	Información empírica, ejemplo.	Marco de referencia teórico
Modelo educativo	<p>A pesar de no contar con formación precisa en el campo de la educación especial o educación inclusiva, las docentes de aula regular pueden echar mano del acervo de estrategias educativas con las que ya cuentan para ofrecer respuestas educativas adecuadas e inclusivas a los alumnos con DI, así como para promover su participación en la dinámica de la clase.</p>	<p><i>“Fíjate que mi alumno tiene muchas habilidades para el inglés... yo no sé nada de adaptaciones curriculares para alumnos con DI, pero mira, hice un programa personalizado para poder trabajar con él las mismas lecturas que el resto del grupo y haga las mismas actividades y ya no tengas que mandarle cuaderno, ¿cÓmo lo ves?”</i></p> <p>Aula regular Delfines. Observación No. 3</p>	<p>La inclusión es un proceso que busca aumentar la participación de todos los alumnos en el currículo, en la escuela y en su cultura, mientras que se reduce su exclusión de los mismos (Booth y Ainscow, 1998, citado en Echeita, 2002), así que las escuelas deben incluir a todos los niños en los planes educativos procurando las medidas necesarias para educarlos con éxito (Marchesi, Coll y Palacios, 1999).</p> <p>Más allá de permitir el acceso al centro ordinario, la respuesta educativa debe ser adaptada a las necesidades de cada alumno sin discriminación, asegurando que aprendan lo máximo posible estando en la escuela y que este aprendizaje tenga sentido para ellos, para todos.</p> <p>Inclusión: Presencia, participación y derecho. (Echeita, 2006)</p>

Inclusión educativa

Observamos que la información empírica puede empatarse con la literatura correspondiente y delatar en primer lugar la coexistencia de estos dos modelos educativos que se expresan en diferentes proporciones a lo largo de las prácticas educativas observadas; en segundo lugar, ilustran una correspondencia entre el tipo de creencia que se asoma de las acciones y el discurso de las docentes y el protagonismo de tal o cual modelo educativo.

Reiteramos que estas categorías se sitúan en los extremos de un continuo en el que las docentes no permanecen estáticas, transitan entre ambos modelos aparentemente en función de las creencias que se ponen en juego de acuerdo al contexto en el que sucede su práctica docente.

Además, como cualquier investigación cualitativa etnográfica el ejercicio estuvo lejos de observar la totalidad de realidades educativas (Schettini y Cortazzo, 2015) que suceden en cada salón, en este sentido el grupo focal contribuyó a dar una pizca de estas otras realidades ya que participaron todas las docentes del preescolar (información que se retomará a su tiempo en este capítulo), sin embargo, no podemos afirmar que en el escenario sólo coexisten estos dos modelos, por ejemplo, en el preescolar y más allá de sus fronteras se pueden encontrar discursos que hacen eco en un modelo de educación excluyente: alguna de las anécdotas de las docentes del preescolar confesaba recordar el comentario de una colega, que impactada por la presencia de una alumna del bachillerato con parálisis cerebral en las instalaciones comunes del colegio donde transitaban alumnos de preescolar, se preguntaba acerca de la pertinencia de exponer a los alumnos más jóvenes a tal escena.

Hablando en torno a la coexistencia de modelos, Guajardo (2010) asegura que el cambio del paradigma de la educación especial a la educación inclusiva se ha visto ser reversible, pues en la marcha *“en lugar de mantener la actitud permanente de lucha contra la discriminación, se baja la guardia y se cede inconscientemente a la resistencia segregadora”* (Guajardo, 2010, p.108). Una reversibilidad reflejada quizá en las redundancias que el sistema educativo ha generado en sus intentos por alcanzar una respuesta educativa más justa y para el Colegio, uno de los contextos inclusivos de más éxito en América Latina, en las prácticas educativas que al

integrar más bien son segregadoras; ante este hecho el autor propone entender que en el seno de este “cambio” puede hablarse de una coexistencia de paradigmas diversos.

Más adelante profundizaremos acerca de los factores que enmarcan esta reversibilidad en las prácticas educativas en el contexto inclusivo, por ahora lo que se intenta rescatar es que, la coexistencia de dos o más modelos educativos forma parte del proceso de resignificación de la educación que se columpia entre la exclusión y la educación para todos, ya que como señala Echeita (2002) esta resignificación se acompaña necesariamente de la deconstrucción de las prácticas docentes tradicionales pues; por un lado la educación ya no admite echar mano de las soluciones segregadoras, pero al mismo tiempo el sistema enfrenta grandes dificultades para acoger y apreciar a la diversidad; de manera que lo que ha ocurrido es una convergencia de perspectivas y prácticas que no se excluyen las unas a las otras.

En tanto a señalar que las creencias epistemológicas y los modelos educativos están relacionados consecuentemente, ya anunciábamos en su momento que las creencias epistemológicas representan el factor más relevante al determinar la práctica educativa de los docentes, sobre todo cuando el docente enfrenta situaciones de enseñanza en las que no sabe a bien ¿qué? de su acervo de estrategias y procedimientos puede ayudarle a conseguir arribar con éxito a las metas que persigue; ante esta incertidumbre y la percepción de incompetencia que le genera, recurrirán a las creencias que inconsciente o conscientemente guiarán su respuesta educativa ante tal situación.

La inclusión como una meta que se demanda de y desde las prácticas educativas tradicionales representa sin duda la oportunidad para las creencias de jugar un papel determinante en la labor educativa, con mayor razón si recordamos que el proceso de inclusión requiere de una revisión y mejora constante de la respuesta educativa en busca de aproximarse cada vez más a ser inclusiva, así que no existen recetas ni una sola manera de conseguirlo. Encontramos entonces en nuestras docentes unas prácticas educativas aparentemente nutridas de manera determinante de sus creencias.

Esta relación determinante ha sido documentado en estudios previos (Valdés y Monereo, 2013) que aluden a las creencias epistemológicas como potenciales barreras para la inclusión dado que las representaciones y creencias que tiene el profesorado que trabaja con niños con discapacidad en el aula común, influye y traspasa la actuación pedagógica, pues estas se verán reflejadas en la puesta en marcha que hace de su práctica (Parrilla, 1992 citado en Damm, 2009) y también en la actitud que evidencie en el aula y demás contextos educativos (Damm, 2009).

Ximena Damm (2009) en su estudio *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común*, documentó también una coexistencia de paradigmas en el contexto escolar que involucra alumnos con discapacidad, señalando que si bien por un lado los profesores manifiestan una actitud, creencias y prácticas educativas indiferentes y negativas al alumno integrado, por otra parte también hay profesores que permanecen cercanos a estos alumnos. Frente a esta coexistencia la autora señala que las formas de relación y acción que establecen los profesores de aula con los alumnos integrados en su acción pedagógica, dan cuenta de la misma.

Acerca del grupo focal

En este apartado, se pretende un análisis más profundo de las creencias epistemológicas desveladas en el ejercicio de grupo focal, pero incorporando los hallazgos de la fase de observaciones participantes y entrevistas informales para un análisis más completo. Para este propósito las creencias se agruparon en tres categorías de las que se desprende un análisis interactivo y contextual, necesario para interpretar y comprender los significados que las docentes han formado de su realidad educativa.

Estas categorías conforman un sistema de creencias que se implican y nutren unas a las otras, así que difícilmente pueden ser comprendidas como elementos aislados que actúan de manera secuenciada. Son:

- **Modelo explicativo de la discapacidad.** Como marcos interpretativos desde donde ubicamos y concebimos a la discapacidad dentro de los contextos sociales, así como las *atribuciones que hacemos acerca de los factores que la generan* (Saad, 2011, p. 20). Estos son; el modelo de prescindencia, médico rehabilitador y social.
- **El modelo educativo.** Nos referimos a la perspectiva de análisis de la realidad educativa desde la cual se plantea un modelo de intervención. En torno a las poblaciones históricamente excluidas del sistema educativo, concretamente de los niños con discapacidad, hablamos de los modelos de exclusión, segregación, integración e inclusión (Echeita, 2006).
- **El rol de la escuela ordinaria frente a la discapacidad.** Hacemos referencia a las implicaciones que trae consigo educar a la diversidad y que comprometen a la escuela ordinaria en la construcción de políticas, culturas, comunidades y prácticas que acepten y valoren la diversidad: del cómo la escuela debe *ser, hacer, decir y sentir la educación* (SEP, 2011).

Modelo explicativo de la discapacidad

Alrededor de las personas con discapacidad se ha manejado un abanico de formas sociales de entender su realidad, que responden a una evolución conceptual que va desde el modelo de prescindencia hasta el modelo social; la insistencia en permear en una sociedad históricamente segregadora, excluyente y discriminatoria desde un marco interpretativo que coloque la discapacidad en las barreras del entorno y no como un problema de la persona, ha posibilitado y ha dado fundamento a un progresivo mejoramiento de la calidad de vida de este colectivo (Egea y Sarabia, 2004).

Sin embargo, recordemos que *estos modelos no son mutuamente excluyentes y conviven a lo largo del tiempo* (Egea y Sarabia, 2004). Patricia Brogna (2012) enfatiza que si bien sucedió un cambio radical en la manera de ver la discapacidad, en la vida cotidiana *poco o nada ha cambiado*, asegura que podemos encontrarnos

con discursos híbridos que recogen términos y aproximaciones provenientes de modelos que colocan la discapacidad de nuevo como un problema médico de la persona y los empata con aquellos que hablan desde una perspectiva de derechos, igualdad, dignidad e inclusión.

En el contexto educativo, la evolución en la atención a las poblaciones excluidas, en materia de política y normativa sí que ha reflejado una postura inclusiva, pero en las aulas no ha logrado superarse el legado conceptual e ideológico de modelos explicativos de la discapacidad anteriores que de lejos son irreconciliables con el modelo de inclusión pero que hemos encontrado hibridados con discursos si compatibles con este último paradigma; Echeita (2002) refiere a esta hibridación como una convergencia inevitable de modelos, aquí evidenciada en las creencias de las docentes participantes en esta investigación.

Tal aspecto proviene de observar que las docentes que parecen ser más afines a la idea de que los alumnos con discapacidad en su salón tienen el mismo valor y derecho de ser, de estar y de participar del entorno regular, así como de beneficiarse de su ejercicio docente, acompañan su práctica tanto en el aula como en los entornos educativos restantes con un discurso que hace referencia a la condición de discapacidad como algo inherente al alumno, como un déficit que les implica aprender de manera muy diferente y lenta en comparación con los demás niños, incluso como una enfermedad y una tragedia. El primer ejemplo de esta hibridación de modelos lo encontramos reflejado en esta observación del aula de Morsas:

Por un lado la docente expresa “(...) *para mi ellos son un alumno más y hacen lo que los demás alumnos hacen*” una afirmación bien ilustrada en prácticas docentes observadas en las que el alumno está participando de manera significativa en las actividades, contenidos y experiencias de aprendizaje que suceden en el grupo regular (observación n° 5, 10 y 20) y, por otro lado, la misma docente recuerda una experiencia en la que frente a un episodio epiléptico del alumno les pidió a los niños “(...) *que cerraran los ojos y oraran para que su compañero estuviera mejor, -¡no los abran, no los abran!-*” les dijo, “*no quería que lo vieran y se espantaran, ya cuando*

pasó les explique que a su compañero le pasaba eso por su enfermedad y que iba a estar bien.”

Vemos que aunque la docente representa uno de los ejemplos más claros de prácticas educativas inclusivas, ante un escenario en el que se hacen evidentes las diferencias respecto al resto de los alumnos, como un episodio de epilepsia, la actuación docente con la que da respuesta parece provenir de un modelo explicativo semejante al médico rehabilitador en el sentido de que asume a la discapacidad en primer lugar como una enfermedad; si bien la epilepsia se expresa de maneras alarmantes y puede ser fácilmente asociada al concepto de enfermedad, bajo una perspectiva del modelo social vendría a ser solo una de las características que acompaña a la discapacidad y que, finalmente, es una expresión de la diversidad, sin embargo, en una clase ya reconocida por sus valores inclusivos resulta contradictorio encontrar creencias que refieren al alumno con una enfermedad que puede impactar de manera negativa a los demás niños, así que busca “protegerlos” de enfrentar tal escena.

En segundo lugar, podría decirse que este modelo médico rehabilitador se deja ver también con algún matiz del modelo de prescindencia desde la acción de pedir a los niños orar para la mejora del niño, pues nos hace pensar en el sentido trágico de la discapacidad, así como la idea de que una intervención divina está involucrada en la condición del niño, idea que deviene de este último modelo.

Desde este hallazgo valdría la pena indagar a profundidad cuáles son las implicaciones reales de situar un proceso de inclusión educativa en una comunidad religiosa; por ejemplo, la caridad es un valor que el Colegio se preocupa por engendrar en sus alumnos, cabría preguntarse si la apertura a incorporar a la población con discapacidad en el colegio deviene de una postura de ayudar al necesitado o desde una perspectiva del derecho.

Continuando, a este primer ejemplo de la hibridación de modelos explicativos referida por Patricia Brogna, sumamos los hallazgos en torno a la docente del aula de Cebras. Durante varios ciclos escolares se ha caracterizado por sus habilidades y su motivación para generar situaciones educativas más inclusivas (observaciones

n° 1 y 18) pero también encontramos un discurso que refiere a la discapacidad como una enfermedad: *“(...) Andrés tiene síndrome de Down... Tenemos que dar gracias a Dios de que nosotros estamos bien.”* No se trata de que llame a la discapacidad por su diagnóstico, sino de la perspectiva desde la que nos habla el *“nosotros estamos bien”* pues esta afirmación implica necesariamente su contraparte, que el niño está mal. Llevando de la mano, igualmente, el plano trágico de su condición.

Este aspecto resulta especialmente relevante para la investigación porque mientras que uno de los grandes argumentos de llevar a cabo un proceso inclusivo en los entornos ordinarios es que la diversidad se vive por las generaciones de alumnos de manera natural, propia del contexto, de la vida humana, como un *“todos somos parte”*, lo que impacta de manera significativa al promover sociedades cada vez más justas e inclusivas; en el Colegio se ha observado a través de las generaciones que esos niños que se vieron involucrados en la inclusión más exitosa de compañeros con discapacidad desde el preescolar, luego conforman las principales redes de apoyo, de defensa de los derechos y de agentes de cambio social en los siguientes niveles educativos.

Pero este legado también es significativo hacia el lado opuesto de este continuo entre exclusión e inclusión, es decir, en el caso de la docente de Cebras se vio que, aunque sus clases son más cercanas a la inclusión, el discurso desde el que hace referencia a la discapacidad como un estar mal y como una enfermedad que le implica al niño déficits, probablemente ha superado el impacto de la perspectiva del modelo social en sus alumnos. Esto porque en la observación no. 17 nos encontramos con una de sus alumnas ya apropiada de creencias derivadas claramente del modelo médico: *“(...) Andrés es un niño diferente, mira su carita como la tiene, mi maestra me ha dicho que Andrés es un niño especial y por eso no puede hacerlas mismas cosas”*.

Este hallazgo no sólo deja ver modelos explicativos de la discapacidad opuestos configurados en las creencias de la docente como uno mismo, también hace evidente cómo estas creencias epistemológicas *“se trasladan de algún modo a los alumnos quienes, gradualmente, van impregnándose de las mismas hasta asumirlas”*

como naturales y propias” (Scheuer, Pozo, Pérez, Mateos, Martíny de la Cruz, 2006, p. 361). Así pues, lo que las docentes creen puede ser una materia prima importante para crear barreras en el tránsito hacia sociedades más inclusivas (Valdés y Monereo, 2012) pero también para construirlas.

Por otro lado, del empalme de dos o más modelos que resultan contradictorios entre sí, con la práctica docente de cada una de las participantes mencionadas, entendemos que hablar de creencias permite explicar estas incongruencias en el sentido de que las docentes las ponen en marcha cuando enfrentan situaciones educativas en las que las estrategias tradicionales no existen o no aseguran el éxito del proceso de enseñanza que llevan a cabo, aunado con que las creencias actúan de manera diferenciada en distintos contextos y situaciones culturales específicas (Buehl y Alexander, 2006; en García y Sebastián, 2011) nos dejan ver porque tratándose de las mismas docentes, en algunas observaciones encontramos creencias compatibles con el modelo social y en otras, aquellas compatibles con el modelo médico o de prescindencia.

En este sentido los discursos que reflejan creencias cercanas al modelo médico en estas docentes sucedieron en contextos en los que la discapacidad se presentaba de manera más evidente para ellas y para el grupo, y de manera más contrastante para su práctica docente, ya sea por una manifestación de epilepsia o por las características fenotípicas del síndrome de Down; contextos en los que debieron explicarse de alguna manera a sí mismas y al resto de los alumnos estas expresiones de la diversidad en sus aulas, una demanda en la que la postura inclusiva se vio rebasada por el modelo médico, que pareció cobrar fuerza para dar una respuesta. Al respecto, un hallazgo similar fue reportado por Forlin (1995, en Avramidis y Norwich, 2004) al señalar que la gravedad y la manifestación de la discapacidad tanto física como cognitiva influye directamente en las actitudes del profesorado y en sus prácticas, para que sea más o menos favorable a la integración.

En suma, la hibridación de modelos y el legado que van dejando tras de sí las creencias provenientes de ella nos lleva a concluir que al margen de una evolución en el entendimiento y atención a la discapacidad, el modelo educativo en la realidad ha podido acercarse a una perspectiva social y de derechos, pero en sus cimientos el modelo que la explica y la entiende no ha logrado resignificarse; en otras palabras, aunque estas docentes se muestran convencidas de que su actuación pedagógica puede, y debe, incluir a todos los alumnos, también están convencidas de que la discapacidad es una enfermedad inherente al alumno y que de ella se derivan sus déficits.

Además de la cohesión de modelos incompatibles, desde una mirada más amplia de la investigación no deja de resaltar que el modelo médico rehabilitador tiene gran resistencia y protagonismo en las creencias de las docentes, sobre todo en el sentido de que bajo este modelo se asume que las diferencias, los déficits, las barreras y la incapacidad de adquirir habilidades cercanas a la normalidad, se deben a características inherentes al alumno y por tanto es él quien tiene que buscar la manera de adaptarse tanto como pueda a su entorno, de superar sus diferencias para funcionar bajo las condiciones de normalidad que la sociedad ya ha arraigado. Solo en la medida que alcance esta rehabilitación es que su medio puede dar las oportunidades para su oportuna inclusión.

En este sentido, durante el grupo focal hicieron gran estruendo las creencias que anunciaban la importancia y necesidad de que se crearan espacios en los que los alumnos con discapacidad puedan adquirir habilidades para ingresar a las aulas regulares y para encajar en la normalidad o acercarse a ella: *“Tú como papá debes aceptar que no tiene garbo y que a través de lo que sea, ya sean clases especiales, terapias, lo que él necesite para poder adquirir cierto garbo.”*

Incluso ven como relevante que tanto los niños como las familias logren aceptar la discapacidad como un déficit en la sociedad en la que viven y entonces buscar desarrollar otro tipo de habilidades o alternativas para integrarse e impactar en ella, apoyaron la idea de que *“Las terapias deben hacer conciencia en el niño y en sus padres acerca de su falta de garbo y respecto a que deben cambiar sus*

expectativas”; y la convicción de que si bien es necesario un cambio de paradigma en la escuela y en la sociedad, para lograrlo es necesario que la persona con discapacidad logre esta aceptación y se signifique como alguien con déficits pero valioso: *“Yo creo que trabajando individualmente vas a lograr cambiar el sistema, a ver, si tú no tienes el garbo no importa”*.

De estas creencias queda evidente que para las docentes la discapacidad es un problema del alumno y ésta sólo dejará de ser una barrera cuando sea él y su familia quienes busquen bajar sus expectativas, superarla, adaptarse y persiga las condiciones normales de sus pares.

Resulta alarmante porque las prácticas educativas que tienen en sus raíces un modelo médico de la discapacidad, reflejan de un modelo educativo y un rol del docente de aula regular que es compatible: la integración educativa o la educación especial, tal como veremos en el siguiente apartado.

Es alarmante también que durante todo el trabajo de campo no se hicieron escuchar voces hablando del derecho a estar, a pertenecer, a participar del sistema educativo ordinario; de acciones que la sociedad, la escuela y las docentes pueden llevar a cabo para responder con igualdad a todos los alumnos. Si bien las docentes se manifestaron afines a la idea de que la escuela atiende a los niños con discapacidad, el modelo médico rehabilitador domina implícitamente sus mejores intenciones de participar en el contexto inclusivo:

“Yo creo que es bien importante que al menos nos digan qué discapacidad tiene.”
“(…) por qué no se hace un proyecto o taller donde el alumno pase de salón en salón y nos enseñen que tiene otras cosas.” *“(…) cuando ves esa diversidad y esa diferencia que hay entre un niño y el otro, es la forma de irlo integrando.”*

Reiteramos que aun cuando el modelo de atención educativa ha logrado evolucionar y transformarse a favor de las personas con discapacidad (más en el plano normativo que en la realidad educativa) el modelo explicativo de la discapacidad que se asienta en sus bases no se ha resignificado, generando el tipo de incongruencias detectadas en las creencias epistemológicas y por tanto en las prácticas docentes como las que hemos reportado.

El modelo educativo

A lo largo de la historia la respuesta educativa frente a la población con discapacidad ha evolucionado desde la completa indiferencia para a la segregación de esta población en centros especializados, para luego ir a la integración en centros escolares normalizados, hasta el movimiento de inclusión educativa. Estas transformaciones son el resultado de la interacción bidireccional entre la escuela como reflejo de los valores culturales y la cultura como reflejo de los valores transmitidos por la escuela; así que cada modelo educativo ha venido como consecuencia de la evolución en la significación de la discapacidad que han vivido las sociedades.

Veíamos también que tanto los modelos educativos como los modelos explicativos de la discapacidad no son mutuamente excluyentes ni la emergencia de uno implica la anulación de sus anteriores, sino que coexisten a lo largo del tiempo y traen consigo materias primas de los otros.

En el caso del Colegio, hemos hablado de la coexistencia del modelo de integración y del modelo de inclusión educativa como los extremos de un continuo en el que las docentes transitan con sus creencias y su práctica educativa.

Respecto al modelo de integración, implica que exista un profesional experto que diseñe el currículo y las estrategias para que el alumno pueda integrarse a tiempo parcial o completo al aula regular. Así, en primer lugar, encontramos en la docente del aula de Ardillas creencias bien arraigadas a este tipo de respuesta educativa

que dan lugar a prácticas docentes en las que el alumno sÓlo ocupa un lugar físico en el aula regular siempre y cuando cuente con las actividades pertinentes diseñadas por otro “más experto”, el curso de la clase puede permanecer completamente ajeno al alumno mientras se encuentra en el salón o incluso se puede prescindir de él (observaciones 1, 3 y 15). Estas respuestas tienen su correlato en el discurso de la docente que expresa:

“(...) necesito urgentemente que mandes las actividades que va a realizar tu alumno, ya tengo planeado todas las actividades para el resto del grupo, pero tú me tienes que dar las de tu alumno, sino cómo va a participar en la clase.”

Al respecto, y haciendo un esfuerzo por comprender a profundidad desde dónde cobra fuerza el modelo de integración y el modelo médico, Vega (2005, citado en Valdés y Monereo, 2012) señala que ante una demanda inclusiva los docentes pueden ver evidenciada su (supuesta) incompetencia al atender las necesidades educativas del alumno con discapacidad. Desde las creencias de la docente de Ardillas podemos recuperar:

“Nosotras las misses no tenemos idea de cómo hacer adaptaciones curriculares, no podemos tomar decisiones con los alumnos integrados, es muy arriesgado, mejor hacemos las actividades que ustedes nos mandan”

Este aspecto es entendible si recordamos que el enfoque de la educación inclusiva trae consigo el quiebre en las prácticas de enseñanza tradicional y demanda una redefinición de la labor de la educación y del rol del docente (Valdés y Monereo, 2012), ello idealmente les implica a las docentes ya no poder aplicar sus conocimientos derivados de un modelo médico rehabilitador haciendo referencia a las prácticas educativas segregadoras, pero tampoco se han apropiado de los conocimientos y enfoques del modelo social para dar respuestas educativas más compatibles con el nuevo paradigma inclusivo; y para los profesionales implicados se ha dificultado encontrar una estrategia para actualizar a la comunidad docente en torno al tema, para lograr esta apropiación.

Existe pues una sensación de desprofesionalización que ha generado actitudes y

percepciones de vulnerabilidad, incapacidad, desinterés y rechazo hacia la diversidad y la inclusión (Guajardo, 2010, citado en Valdés y Monereo, 2012). Lo que ha mantenido en las manos de los expertos el principal referente educativo para esta población, es decir, ha impedido que el modelo de integración transite hacia un modelo en el que la docente de aula regular sea protagonista de la formación de *todos* los alumnos.

Esta sensación de incompetencia y la insistencia en dejarlo en manos de los expertos, son creencias que se vieron reflejadas con fuerza a lo largo de toda la investigación, desde distintas docentes: *“¡Lo que necesitamos es que un experto (...) venga a decirnos qué tenemos que hacer!; “Nosotras no sabemos cómo lidiar con ellos”.*

“Vemos a los niños, y los niños ven a los niños y no entienden por qué no hablan, por qué no se integran; no los conocemos, los vemos como bichos raros.”

“Los niños nos preguntan, qué le pasa, por qué su cara es diferente, por qué no habla, y ¿qué les decimos? Finalmente es un impacto para ellos que nosotras muchas veces no sabemos manejar (...).”

Este discurso evidencia y nos obliga a retomar, reafirmar, que las creencias de las docentes cobran fuerza desde el modelo médico rehabilitador en el sentido de que este implica asumir desde su diagnóstico, su déficit y sus diferencias que los alumnos aprenden de maneras abismalmente diferentes y requieren tratos e intervenciones educativas muy especializadas: un modelo educativo integrador o especial.

Enfrentarse a un cambio de paradigma se les ha presentado como un reto en el que ya no vienen bien las prácticas educativas tradicionales, excluyentes, segregadoras y centradas en el maestro, lo que además de generarles la creencia de que no están preparadas profesionalmente y son incompetentes, también las lleva de la mano a sostener más la creencia de que el modelo educativo apropiado para los alumnos tiene que ver con una educación especial que sepa atender más bien al diagnóstico del alumno y lo que le implica; han puesto énfasis en la necesidad de que sean los

expertos quienes intervengan directamente y capaciten a los docentes para asumir el cambio de paradigma y saber cómo llevarlo a cabo, pero pretenden apropiarse del nuevo paradigma incluso al volverse más expertas en el diagnóstico y las técnicas especializadas: *“(...) Yo creo que es bien importante que al menos nos digan qué discapacidad tiene, luego no sabemos cómo hablarles, si nuestro lenguaje es el adecuado y en vez de los cursos que nos dan los viernes deberías venir a orientarnos, sería un exitazo.”*

Tal sensación de incompetencia y ante ello, el recurrir al modelo médico para dar una respuesta a la demanda en el aula, también se deja ver en creencias de docentes que se caracterizan por conducir clases más inclusivas, como la docente de Morsas a la que ya hemos hecho referencia en este sentido:

“(...) y de repente vi como el niño empezaba a dar señales de un ataque epiléptico... pues a uno nunca le dicen qué hacer en esos casos, ¿no?, ¿qué hacía? Me pare y lo abrace por atrás muy fuerte, le dije a los niños que cerraran los ojos y oraran (...) No sé si hice bien o hice mal.”

Nuevamente, estas creencias que dan forma al modelo de integración que impera en el Colegio, seguido por el modelo de educación especial, cobran más sentido si se enmarcan en el modelo médico rehabilitador; las docentes creen que los déficits de estos alumnos requieren una intervención especializada para alcanzar alguna medida de normalidad y esa posibilidad solo pueden ofrecerla los expertos que, desde su perspectiva son los que saben cómo tratar con esta población.

Y no son creencias de las que se hayan apropiado en el vacío, existe una huella histórica del trayecto de la atención educativa que con sus primeros intentos de extender el derecho a la educación, sembró con los centros de educación especial el significado y la etiqueta de “niños especiales”, la lluvia de profesionalización que se requería para atender a discapacidades específicas y la creencia de que esa es la mejor opción educativa y única oportunidad de éxito para los alumnos. Posteriormente el movimiento de integración como la institucionalización de un subsistema de educación especial en el centro ordinario; en conjunto, reafirmaron, fortalecieron y continúan originando estas creencias.

Gimeno (1991) hace referencia a tal huella histórica al afirmar que las creencias epistemológicas de las docentes no son independientes de la cultura exterior y de la misma pedagogía que de manera conjunta determinan los modelos educativos vigentes en cada época histórica; así que *la historia de cada sistema educativo condiciona una tradición para los profesores* de gran peso en su toma de decisiones y que representa ese margen de autonomía del que hablábamos en el apartado de creencias epistemológicas, pues se trata de personas que elaboran sus perspectivas inmersas en contextos culturales y tradiciones dominantes. Aun cuando el paradigma actual no es compatible con las ideas de los modelos educativos anteriores, debe reconocerse que esos modelos de exclusión y segregación institucionalizaron una tradición educativa centrada en el déficit y en el diagnóstico que no es ajena a las creencias de las docentes; por tanto, a sus prácticas educativas predominantes.

En el otro extremo del continuo de modelos educativos, hemos encontrado que las docentes que generan clases más inclusivas, verbalizan, al mismo tiempo, creencias compatibles, y aunque tienen matices de sentirse poco preparadas para conducir con éxito un proceso de inclusión, sus creencias empiezan a dejar ver docentes empoderadas de sus estrategias, de sus habilidades, de su experiencia y de su capacidad; este es el caso, por ejemplo, de la docente de Tortugas: *“Fíjate que mi alumno tiene muchas habilidades para el inglés... yo no sé hacer adaptaciones curriculares, pero mira, hice un programa personalizado (...)”*
“(...) ¡no necesitas un doctorado! mira, muchas de las cosas que haces con tus alumnos le ayudan muchísimo.”

Creencias como las anteriores revelan, en primer lugar, que la acción docente frente a estos alumnos va más allá de las deficiencias, del diagnóstico; nos hablan de una perspectiva centrada en las potencialidades del alumno y de la flexibilidad que debe ofrecer su práctica para darle oportunidades de aprendizaje y participación, incluso si esto supone titubear acerca de las habilidades docentes *“yo no sé hacerlo... pero...”*. Y, en segundo lugar, que esta maestra en el transcurso de la investigación logró dar este paso del “no sé cómo” al “no lo necesito saber, ¡porque ya lo sé!”. Lo que falta por preguntarse es; ¿qué ha logrado hacer esta diferencia, dar ese paso?;

hasta ahora sabemos que si bien las prácticas docentes llevan detrás ciertas creencias epistemológicas que las moldean y en el caso de las creencias semejantes a la integración educativa, que pueden estar nutridas desde toda una construcción social en torno a la discapacidad que la trayectoria de la educación arraigó en este ámbito, pero las creencias más semejantes a la inclusión ¿desde dónde se originan y cobran fuerza?

Autores como Villa (1996), Sebastián y Marthot-Buckners (1998), LeRoy y Simpson (1996), (citados por Avramidis y Norwich, 2004) al indagar las actitudes de profesores hacia la inclusión de niños con NEE, observaron que tanto la actitud favorable como el compromiso hacia la inclusión emergen al final del ciclo escolar en que tuvo lugar el proceso, luego de que el docente hubiera alcanzado cierta experiencia y destreza profesional pues a medida que la experiencia aumentaba, también lo hacía la confianza en sí mismos como profesores. Por su parte, Janney y colaboradores (1995) encontraron que aunque los profesores iniciaran el proceso con incertidumbre y resistencia a un proyecto semejante, una vez en la práctica y el contacto directo con alumnos con discapacidad, re-evaluaban el coste-beneficio tanto para ellos como para los alumnos, decidiendo que hacer el esfuerzo merecía la pena.

Desde estos hallazgos, podemos reconocer que todas las docentes cercanas hacia este extremo de inclusión educativa, han tenido al menos una experiencia previa con diferentes generaciones de alumnos con discapacidad, de hecho algunas de sus creencias fueron recuperadas de anécdotas con generaciones anteriores que les han dejado una huella importante que hace referencia al éxito de su acción docente y también a su iniciativa a participar del proceso de inclusión; *“yo fui de las primeras en integrar a un alumno a mi clase, sin saber nada...”*

Anécdotas como esta y ejemplos como el de la maestra de inglés mencionado líneas atrás, denotan la incertidumbre y la sensación de incompetencia con la que se inicia la participación dentro del proceso de inclusión y cómo luego de experiencias positivas concluye en una actitud de reconocimiento del alumno, como un alumno más y de sus capacidades docentes para lograrlo. Además, de que estas docentes se han caracterizado por su apertura al trabajo colaborativo con la docente

de aula de apoyo, lo que también ha promovido el éxito en la experiencia docente y con ello seguramente la actitud favorable al proceso.

Sin embargo, Avramidis (2004) aclara que este contacto social a través de la experiencia, en sí mismo no conduce a transformar actitudes y esto ha quedado claro cuando hemos encontrado creencias fortalecidas en modelos poco compatibles con la inclusión, provenientes de docentes que ya llevan sus años participando del programa: *“Realmente ¿qué oportunidad tienen los alumnos con discapacidad ante este sistema?”*.

Al mismo tiempo, son varias las docentes, ya sea que reflejen prácticas más integradoras o más inclusivas, las que aseguran que no basta con que asignen un alumno con discapacidad a su clase, les hace falta saber algo más: *“vemos a los niños, y los niños ven a los niños y no entienden por qué no hablan, por qué no sé integran; no los conocemos, los vemos como bichos raros”, “(...) si es necesario hacer un trabajo desde el adulto hacia los niños en la parte de reconocer que cada quien es importante (...)”, “Nosotras no sabemos cómo lidiar con ellos”*.

De hecho, las docentes más afines a la idea de la necesidad de “conocer” al alumno, al programa de inclusión y las características del diagnóstico, más que “convivir” con el en la cotidianidad, como estrategia de mejora en la inclusión, también son aquellas que reflejan posturas más integradoras y basadas en el modelo médico: *“Es importante que a nosotras se nos capacite, se nos informe acerca del programa de inclusión, sobre el diagnóstico, porque realmente no tenemos idea y no sabemos qué hacer (...)”* Lo que probablemente nos esté hablando justo del limitado impacto que tiene por sí misma la experiencia directa con estos alumnos.

Y aunque el nuevo paradigma defiende la superación del diagnóstico para dar lugar al reconocimiento de la diversidad de los alumnos, si consideramos que el programa de inclusión educativa ha apostado en su metodología por alcanzar la sensibilización y el cambio de paradigma en la escuela y en las docentes desde estas experiencias, dando por hecho el acompañamiento que tendría que hacerse con los docentes.

Por otro lado, Avramidis (2004) ha enunciado otras variables que inciden en que las actitudes sean más o menos favorables como son la formación del profesor, sus convicciones (la percepción de su responsabilidad en la satisfacción de las necesidades de la diversidad de estudiantes) y sus opiniones socio-políticas. Al respecto, se reconoce que hizo falta una indagación más profunda sobre cada participante para conocer su historia docente, académica y sus valores, pues las creencias epistemológicas están sostenidas desde el plano cultural y social en el que se forma el ser docente y también se ponen en marcha al margen de estas dos esferas. Aun así, el autor llegó a la conclusión de que ninguno de esos factores es un buen predictor de sus actitudes.

Por nuestra parte, el análisis hasta este momento de la redacción nos lleva a proponer que el modelo educativo que más se refleja en las prácticas particulares de cada docente, integradoras o inclusivas, viene determinado por las creencias epistemológicas que emanan del discurso y las actuaciones de las docentes, y que, al mismo tiempo, estas creencias están enraizadas con modelos explicativos de la discapacidad compatibles. Los cuales hemos encontrado hibridados como uno mismo en el discurso de algunas docentes mostrando las incongruencias con las que su actuar se enfrenta al proceso de inclusión.

Estas incongruencias pueden ser comprendidas, por un lado, porque la naturaleza misma de las creencias es su carácter multidimensional y su constante transformación consecuente a los diferentes contextos en los que actúan de manera diferente, sin ningún orden jerárquico y, por otro lado, porque el movimiento de un paradigma a otro, hablando de modelos explicativos de la discapacidad, requiere una resignificación ideológica, cultural, social y tradicional tan contundente que a lo largo de la historia se han ido construyendo y deconstruyendo diferentes eufemismos y maneras de entender y de apropiarse de tal o cual modelo, resultando fácilmente en estas configuraciones de modelos.

Proponemos que conocer las creencias epistemológicas de las docentes si puede ser un buen predictor de sus actitudes y del modelo educativo en su práctica en el aula; que estas creencias crecen y se fortalecen desde la huella histórica referente a

la respuesta educativa a la población con discapacidad y, probablemente, también tendrá algo que ver con el tipo de experiencia que vive el docente con un alumno con discapacidad en su clase.

El rol de la escuela ordinaria frente a la discapacidad

El rol de la escuela frente a la población con discapacidad también se ha ido resignificando a lo largo de la historia como implicación directa de las transformaciones en los modelos explicativos y los de atención educativa; antes de que el movimiento de inclusión demandara a la escuela regular ser el epicentro de la deconstrucción de los procesos de exclusión que habían mantenido a la población con discapacidad fuera del sistema escolar, la escuela ordinaria se exentaba de incorporar a estos alumnos porque no se adecuaban a los fines y metodologías tradicionales: formar ciudadanos íntegros, saludables y productivos.

Posteriormente la educación especial se presentó como la única y última oportunidad educativa bajo un modelo de atención terapéutica para aquellos que por su diagnóstico no podían ser educados en los centros ordinarios; el rol de la escuela permanecía siendo de carácter excluyente y segregador. Hasta que el modelo de integración dio la posibilidad de incorporar a alumnos con discapacidad al sistema escolarizado ordinario, pero la escuela se mantuvo pasiva en el sentido de que eran los especialistas quienes intervenían en el proceso formativo de los alumnos en aulas especiales y el alumnado compartía físicamente a tiempo parcial los espacios y las clases con el resto.

Actualmente, la demanda desde una perspectiva de derechos es que la escuela ordinaria tenga la capacidad de dar una respuesta educativa pertinente y de calidad a todos sus alumnos, dejando atrás los argumentos que defendían su indiferencia al decir que los alumnos con discapacidad presentan déficits que generan brechas significativas entre lo que la escuela enseña y lo que ellos pueden aprender y participar del contexto. El rol de la escuela ordinaria tendría que cuestionar y mejorar constantemente su capacidad para adaptarse y dar atención educativa de calidad a la diversidad de su alumnado, con o sin discapacidad.

Sin embargo, autores como Mineduc (2004), Vega (2005) y Tenorio (2007, citados en Valdés y Monereo, 2013) han señalado la existencia de posturas divergentes acerca del rol de la escuela regular frente a la inclusión de niños con discapacidad: los que piensan que los alumnos se beneficiarían más de una educación especializada en escuelas especiales y/o que no es labor de la escuela regular atenderlos pues estos estudiantes aprenden de forma muy distinta y por lo tanto, requieren metodologías que solo dominan los especialistas. Y aquellos, pocos, los que conciben las necesidades ante la diversidad de alumnado bajo un enfoque interactivo (ya no individual al alumno) y les hace asumir la responsabilidad de disminuir las barreras para el aprendizaje y la participación; que si bien la escuela avanza lento en su capacidad para atender estas necesidades, ya debería apretar el paso.

Resultados similares han surgido cuando encontramos en la fase de observaciones, docentes con creencias que enuncian su responsabilidad y capacidad para dar respuestas pertinentes a los niños sin la necesaria intervención total de la docente del aula de apoyo, a la cual tienen ubicada como una experta en ese ámbito; tal es el caso de la docente del aula Tortugas que expresa: *“Nosotras también somos sus misses y tenemos que hacerles actividades para que trabajen con todo el grupo y darles oportunidad de que participen, no es por buena onda, es nuestro trabajo (...); “(...) hice un programa personalizado para poder trabajar con él las mismas lecturas que el resto del grupo y haga las mismas actividades(...).”* Este tipo de creencias se acompañan de prácticas educativas más cercanas a la inclusión (observaciones 10 y 25).

Por otro lado, docentes como la del aula de Ardillas que han reflejado prácticas más integradoras en su ejercicio, mostraron la creencia generalizada de que, en torno al déficit y la brecha entre las necesidades del alumno integrado y las del resto, su rol como docente de aula regular es abrir las puertas de sus aulas a los alumnos, el resto le corresponde a la docente del aula de apoyo, la experta: *“Nosotras las misses no tenemos idea de cómo hacer adaptaciones curriculares, no podemos tomar decisiones con los alumnos integrados (...); “(...) necesito urgentemente que mandes las actividades que va a realizar tu alumno (...).”*

Estas dos posturas nos hablan nuevamente de ambos extremos en el continuo tanto de modelos educativos como de modelos explicativos de la discapacidad, pero como hemos estado concluyendo a lo largo del análisis, estos dos extremos contienen en su tránsito una gama de modelos que aunque aparentemente sean incompatibles entre sí, no se excluyen mutuamente e incluso pueden ponerse en marcha al mismo tiempo a través de las creencias y luego en la práctica, como uno mismo.

De manera que en el grupo focal ante la pregunta central ¿qué pueden hacer las escuelas regulares respecto a las necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual? Resultaron posturas que oscilan constantemente entre ambos extremos; de manera general si bien las docentes apostaron con fuerza por la idea de que la escuela debe lograr romper los paradigmas tradicionales para apropiarse del nuevo a través de la ampliación de su currículo, de sus objetivos y de la resignificación del alumno, bajo el reconocimiento de que actualmente la escuela regular enfrenta una responsabilidad social de atender a toda la población que le demande: *“hay una parte de la sociedad que requiere de ti como escuela, muchos desgarrados están medio escondidos y quieren entrar al sistema a fuerza”*.

Sí que acompañaron esta postura con la propuesta de que estas acciones tengan como impacto normalizar al alumno con discapacidad o falta de garbo, darle herramientas o algún tipo de habilidad que les permita adaptarse a la escuela y a los otros niños, ya sean talleres, espacios especiales o terapias; incluso se reiteró la idea de que en la medida que tanto el alumno como su familia se asuman con un déficit que necesita de estas otras opciones propuestas por las docentes, la escuela y la sociedad va a poder reconocer un cambio de paradigma: *“Yo creo que trabajando individualmente vas a lograr cambiar el sistema, a ver, si tú no tienes el garbo no importa”*.

De momento, la postura inicial contiene las mejores intenciones de alcanzar una escuela responsable y flexible, compatible con el modelo social de la discapacidad y el de inclusión; pero luego vemos que el discurso que fundamenta esta postura está sosteniéndose desde un modelo más médico e integrador al proponer de todos modos que sea el alumno quien se adapte mediante lo que se requiera a la normalidad escolar. Al respecto, Valdés y Monereo (2013) defienden que la

prevalencia de las posturas docentes que apuntan a considerar las opciones remediales de la educación para atender a esta población viene del predominio de la creencia de que las diferencias y dificultades individuales se deben a características inherentes, estáticas y poco modificables de los alumnos, una concepción afín al enfoque médico rehabilitador que se sigue posicionando por encima de enfoques sociales y psicopedagógicos (Damm, 2009, citado en Valdés y Monereo, 2013) y, sin embargo, cuando se les cuestiona a nuestras docentes específicamente si es entonces el alumno quien debe adaptarse, resuena con la misma fuerza que no, es la escuela.

Podemos reiterar que este vaivén e hibridación entre modelos implica una constante incongruencia en las creencias y entonces en las prácticas de las docentes, y lo entendemos como una incongruencia porque no podemos hablar de escuelas inclusivas que generen medidas compensatorias para los alumnos basadas en sus déficits, tendríamos que hablar de la eliminación de barreras y de generar oportunidades reales de participación desde la escuela como sistema.

Este tipo de incongruencias merecen la pena ser explicitadas para que las docentes sean conscientes de ellas y comiencen a resignificar sus creencias, por ello durante el grupo focal se insistió en cuestionar: ¿Entonces es el alumno el que debe adaptarse?, ¿qué harían, llevarían a sus hijos a clases especiales para que desarrollen el máximo garbo?, preguntas que dejan al descubierto, y reiteramos, esta creencia de que a pesar de que la escuela debe responsabilizarse de estos alumnos y modificar sus ideales, es el alumno quien debe trabajar en sí mismo sus fallas mediante medidas especiales, para adaptarse. Incongruencias que, al ser confrontadas fue interesante encontrar que aparentemente uno de los factores que determina tal postura frente al rol de la escuela, es la misma escuela: su misión, sus valores, su modelo educativo y su cultura escolar.

Pues ante estas dos interrogantes la preocupación central de las docentes en general fue que tanto ellas como los alumnos con discapacidad están inmersos en un sistema educativo, el CVH, que les exige llevar a los alumnos a ciertos estándares que rayan en la excelencia y miran desde ahí el desempeño y desarrollo de sus alumnos; el Colegio mismo se identifica en la misión de que sus alumnos

alcancen *una formación personal, académica y moral en nivel de excelencia*. Desde esta preocupación real se comentó: *“Nosotros no nos podemos detener, aunque quisiéramos, a atender necesidades tan específicas o niveles tan diferentes, porque por otro lado nos están exigiendo cierta excelencia que estos niños no pueden alcanzar”*. Se le suma el cuestionamiento tajante de una docente: *“Realmente, ¿qué oportunidad tienen los alumnos con discapacidad ante este sistema?”*

Antes de hablar con más detenimiento acerca del impacto de la escuela como institución sobre las creencias de las docentes, es necesario no dejar pasar que ambas opiniones concluyen que el alumno no tiene la capacidad de alcanzar los objetivos establecidos por este sistema educativo en particular y que por eso requieren de las medidas compensatorias, especializadas y apartadas en espacios específicos a ellos sin los cuales no tendrían una oportunidad real de participar en este contexto educativo; sigue prevaleciendo el modelo médico rehabilitador y además cobra fuerza desde la institución escolar que conforma el CVH, incluso justifica que este modelo se resista a un cambio: *“Tienes que hacer adaptaciones curriculares si te toca un alumno así, tú muy lindo en papel haces una adaptación y no te da tiempo ni de mirar la foto del niño y dices: ¿en dónde está la realidad?”*

En tanto a la influencia de la institución escolar sobre estas creencias referentes al rol de la escuela, Gimeno (1991) señala que aunque el profesor tienen un margen de autonomía en su práctica desde el cual se dejan actuar las creencias epistemológicas, no deja de ser relevante que el docente se pone en acción dentro de una institución que al determinar sus normas de funcionamiento, establecidas ya sea por la administración, por las políticas o por la tradición educativa, define en buena medida *el sentido, la dirección y la instrumentación técnica* del ser docente. Es la interacción entre su autonomía con la realidad institucional que le viene dada lo que configura el tipo de práctica de la que se apropiará.

“Tú quisieras, a esos desgarrados, darles más tiempo, dedicarles tu trabajo, motivarlos, pero a veces el tiempo se te va y tú quieres y no puedes.” Y tú quieres, y no puedes, afirma una docente.

Un aspecto que no fue mencionado por las docentes pero que atendiendo a las

argumentaciones de Gimeno es importante tomar en cuenta, es que el impacto institucional sobre estas creencias en particular no solo viene desde el CVH, sino de CAPYS A.C., también como un sistema educativo implementado dentro del colegio que trae consigo ya establecida una normativa de funcionamiento que si recordamos, implica la existencia de un aula de apoyo con docentes destinados específicamente a atender necesidades educativas de la población de alumnos con discapacidad, incluyendo las adecuaciones con las que se integrará a las aulas regulares.

¿Qué mensaje se transmite a la comunidad escolar bajo esta metodología? Gimeno afirma que a los docentes les viene dada una política curricular que ordena a los alumnos en niveles a los que les corresponde cierta competencia y habilidad intelectual y que conllevan exigencias que ellos deben considerar para su labor.

Consideramos que sin ser el propósito, la mera presencia de estas aulas y de docentes “expertos” puede justificar que el rol que la mayoría de las docentes asume frente a estos alumnos sea pasivo, de beneficencia al abrir las puertas de su salón y de indiferencia al creer que a ellas no les corresponde, porque no saben, porque no pueden, porque deben cumplir otras exigencias que estos alumnos nunca lograrán alcanzar. Además de que ambos sistemas educativos interactúan entre sí de manera autónoma en cuanto a su administración y normativa lo que deja por fuera el trabajo con las docentes involucradas, se podría estar reafirmando la creencia de que estos alumnos aprenden de maneras muy diferentes al resto y requieren de los espacios y de los profesionales específicos que sí saben dar respuesta a la gama de necesidades que presentan, en donde su nivel de competencia intelectual si es afín a la normativa de la institución.

Para acotar en esta línea de ideas, la incongruencia reflejada en las creencias epistemológicas acerca del rol de la escuela regular puede estar derivada; por un lado, por la hibridación de modelos entorno a la discapacidad y por otro, justamente de la interacción constante entre la posibilidad que tienen las docentes de ser autónomas en el diseño de su práctica docente y la realidad institucional en la que están inmersas, la cual además está marcada por esa huella histórica de la que ya hemos hablado; Gimeno nos dice que *nadie puede escapar de la estructura* y que

los docentes no solo aprenden con facilidad a convivir con ella, logran asumirla como *el medio natural: no selecciona las condiciones bajo las cuales realizará su trabajo y en ese sentido, tampoco puede elegir cómo desarrollar su práctica.*

“Yo creo que en este momento sí estamos muy a favor de hacer adecuaciones, de buscar estrategias, de que es necesario reconocer que todos somos diferentes y tenemos habilidades, pero en buena medida es porque eres tú quien está parada aquí enfrente, pero en la realidad la verdad es que no nos atrevemos, no lo hacemos.”

Para enmarcar todo lo dicho, encontramos que el rol de la escuela regular se piensa desde dos posturas divergentes que en un extremo la exentan de la responsabilidad de actuar con justicia y calidad, y del otro si le asignan esta tarea social. Sin embargo, entre estas dos posturas está la creencia generalizada de que asumir esta responsabilidad por parte de la escuela requiere que el alumno acceda a los medios remediales necesarios para alcanzar en alguna medida la normalidad del centro regular y que de todos modos esta es una postura idealista porque la realidad en la que se encuentran, ni ellas ni los alumnos tienen lo que se requiere para lograr una escuela más inclusiva *“(…) Venimos de una educación muy estricta, muy tradicional que si ha habido cambios, pero falta mucho.”*

Capítulo 6: Conclusiones

Sobre los principales resultados que rodean a las preguntas de investigación

La inclusión educativa como un proceso multidimensional y dinámico, visto a través de las creencias epistemológicas de las docentes que lo protagonizan. Y sobre todo la reconstrucción y de la comprensión de estas creencias a la luz de un marco teórico relevante, permite enunciar que:

- Las creencias epistemológicas son construcciones mentales, pensamientos, concepciones que el docente construye en torno a la naturaleza del conocimiento y del aprendizaje, a las que asignan la suficiente validez como para guiar sus actitudes, sus acciones, sus decisiones y el uso que harán de las estrategias docentes en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, operando de manera diferenciada y no jerárquica de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve el docente.
- Tras los resultados obtenidos podemos confirmar que estas creencias tienen un efecto determinante sobre el proceso de inclusión educativa.
- La relevancia de atender a este tipo de creencias versa pues sobre su carácter determinante en la práctica educativa de los docentes; representan un buen predictor tanto de la práctica como de las actitudes docentes porque operan en contextos en los que no existe una sola forma de actuar para asegurarse de conseguir alguna clase de objetivo así que un pensamiento más elevado no puede entrar en juego, es entonces que la incertidumbre abre un margen de autonomía en el que el docente se vale consciente o inconscientemente de estas creencias para actuar.
- El trayecto que ha recorrido la atención educativa a la población con discapacidad, desde la exclusión hasta la inclusión, se ha visto inundado de incertidumbre por parte de aquellos que desde su práctica han sido parte de la puesta en marcha de cada acción política. Particularmente el proceso de

inclusión se caracteriza por no tener recetas secretas; no existe una estrategia ni pasos determinados que logren asegurar la construcción de entornos educativos totalmente inclusivos, solo nos podemos aproximar a esa meta y aunado con todo el legado ideológico que permea el proceso, la incertidumbre a la que se enfrentan constantemente los docentes de aula regular es inevitable; por ello las creencias epistemológicas enmarcan las respuestas educativas con que las docentes van tratando de enfrentarse al nuevo contexto.

- El proceso que supone el cambio de paradigma que es la inclusión educativa en este escenario e históricamente, se sitúa en un continuo que va desde las prácticas docentes más integradoras hasta las que son más afines a un modelo de inclusión; donde entonces ambos modelos educativos no son excluyentes, coexisten en una práctica docente que transita en este continuo desde creencias epistemológicas que determinan su mayor aproximación hacia tal o cual modelo educativo.
- Pensando en estos dos grandes contextos educativos ubicados en los extremos, las creencias que los determinan fueron reconocidas como *Creencias epistemológicas semejantes a integradoras* y *Creencias epistemológicas semejantes a inclusivas*. Ambos tipos de creencias recaen en la percepción que el docente tiene de su capacidad profesional y de su responsabilidad de llevar a cabo el proceso de inclusión desde sus estrategias en el aula, asumiéndola como propia o delegándola a los expertos en discapacidad.

- De este acotamiento podemos aseverar que creencias epistemológicas semejantes a integradoras generan prácticas educativas más integradoras, y Creencias epistemológicas semejantes a inclusivas generan prácticas educativas evidentemente más inclusivas.
- En cualquiera de los dos casos, a profundidad las creencias de las docentes hacen referencia a tres dimensiones de la educación ante un cambio de paradigma, que se articulan e interactúan mutuamente: el modelo explicativo de la discapacidad, el rol de la escuela ordinaria frente a la discapacidad y el modelo educativo que da respuesta a esta población. En cada categoría las creencias epistemológicas conglomeradas resultaron:
- En cuanto al modelo explicativo de la discapacidad: ***La discapacidad es un diagnóstico que la educación debe, pero no sabe, cómo abordar.*** Puede decirse que el modelo médico rehabilitador gana totalmente el terreno de las prácticas docentes del escenario, incluso las de aquellas docentes que reflejaron mayor tendencia a la inclusión pues han hecho referencia al diagnóstico como una determinante del déficit al que se enfrenta el alumno, ese algo orgánico inherente que lo determina a él como persona y a sus posibilidades reales de desarrollarse íntegramente en esta sociedad, a la que caracterizan como excluyente. Asimismo, docentes que se inclinan más por las prácticas integradoras se han nutrido de este modelo para dar una explicación coherente al tipo de prácticas que ejercen, al considerar que los alumnos del aula de apoyo requieren por su condición, una atención especializada que ellas no conocen ni dominan y por tanto no pueden poner en marcha.
- El modelo médico rehabilitador también cobra fuerza en ambas proyecciones docentes en tanto que consideran con firmeza que la respuesta educativa más pertinente ante esta población versa sobre ofrecer las posibilidades de adquirir el máximo de habilidades cognitivas que les permitan adaptarse a las clases regulares, a la escuela y luego a la sociedad. Pero para lograr que estas posibilidades compensatorias tengan un impacto inclusivo ellas

requieren mayor conocimiento del diagnóstico del alumno y del alumno como una persona con otras habilidades.

- La existencia de prácticas educativas y posturas que defienden al modelo de inclusión como un cambio de paradigma necesario, del cual es responsable la escuela regular; antecedidas por creencias que se instauran en el modelo médico rehabilitador de la discapacidad, nos habla de una hibridación de estos dos modelos que poco tienen de afinidad uno con el otro, pero que puestos en marcha como uno mismo implica que el proceso de inclusión que tiene lugar en el escenario sea incongruente y con ello, genere barreras constantes hacia la meta inclusiva. (Echeita, 2002; Egea y Sarabia, 2004; Patricia Brogna, 2012).
- Así, podemos decir que en la realidad escolar de este escenario la resignificación de la respuesta educativa a la población con discapacidad ha impactado las creencias de las docentes en el sentido de que, ya sea que demuestren prácticas más integradoras o más inclusivas, defienden la idea de que la escuela regular debe facilitar las opciones de aprendizaje y participación a estos alumnos, pero el modelo explicativo de la discapacidad que sustenta esta postura no ha logrado evolucionar hacia un modelo social que sea congruente; en palabras de Patricia Brogna (2012) *“el modelo médico contra ataca.”*
- Defendemos que mientras el modelo explicativo de la discapacidad que enmarca la acción docente no se logre resignificar y evolucionar hacia un modelo social, el proceso de inclusión educativa permanecerá incongruente en la práctica.
- Respecto al rol de la escuela regular frente a la discapacidad: ***La escuela regular debe ser el epicentro del cambio, pero le debemos ese cambio a la adaptabilidad del alumno con discapacidad.*** La primera fase de observación permitió ver posturas divergentes (Mineduc, 2004; Vega, 2005; Tenorio, 2007; citado en Valdés y Monereo, 2013) tanto las que tajantes se deslindaron de la responsabilidad de crear oportunidades de aprendizaje y

participación para sus alumnos integrados y dirigieron su papel docente y el de la escuela a ser el lugar físico donde los alumnos coexisten con los otros alumnos regulares. Así como posturas empoderadas de la responsabilidad y la capacidad de alcanzar algo más que un lugar físico.

- El legado que ha dejado la evolución en la respuesta educativa a esta población a lo largo de la historia también contribuye a este rol propuesto, pues el surgimiento de las escuelas de educación especial sembró la idea de que los alumnos con discapacidad aprenden de manera incompatible con la educación regular tradicional y su mejor opción educativa se encuentra en los espacios de intervención especializada. Después, el modelo integrador en su intento por revertir la segregación resultante del modelo anterior, instauró en la escuela regular un subsistema de educación especial que permitía a los alumnos estar a tiempo parcial o completo en el contexto escolar regular y continuar con su formación desde los especialistas. De manera que el rol de la escuela regular se ha venido entendiendo como un sistema ajeno a la población con discapacidad, porque si existen escuelas especiales para “niños especiales” la escuela regular poco tiene que ver con ellos; y luego como este lugar físico donde los alumnos pueden o más bien, tienen derecho de estar y participar mediante la superación de sus diferencias.
- Sin embargo, en el grupo focal ante la confrontación del panorama de creencias permeadas por el modelo médico rehabilitador, las docentes acordaron que la escuela regular es socialmente responsable de flexibilizar su paradigma educativo, su currículo, sus objetivos y su percepción del alumno con discapacidad pues este cambio luego va a impactar a la sociedad que permanece excluyente.
- Esta determinación estuvo moldeada desde la creencia de que la flexibilidad que logrará el cambio de paradigma se refiere a las acciones compensatorias que la escuela puede ofrecer desde la intervención de los expertos en el tema; hablaron de espacios, talleres, terapias y proyectos que permitan al alumno adquirir cuantas habilidades sean posibles para integrarse a la comunidad escolar regular y a la sociedad. Para lo cual el primer paso es

reconocer a la discapacidad como un déficit que aunque no le resta valor humano a la persona, sí le implica buscar estas otras opciones para mover a la comunidad hacia una conciencia de cambio y ellos logren encontrar *“su propio camino y su lugar en una sociedad que los considera deficientes”*.

- El modelo médico rehabilitador de la discapacidad da coherencia a la conversación entre las docentes y enmarca el rol que le atribuyeron a la escuela.
- Considerar las opciones remediales como la estrategia con la cual los alumnos pueden participar del entorno regular, parte de la innegable influencia que la institución ejerce sobre la práctica docente (Gimeno, 1991). Esto porque aunque las docentes toman decisiones sobre su práctica con autonomía (ese espacio donde actúan las creencias epistemológicas), desde el ámbito administrativo hasta el pedagógico la normativa escolar determina el tipo de prácticas que se van a generar, al establecer objetivos, metodologías y valores.
- Actuar como docente en una institución educativa que persigue la excelencia y demanda la formación de alumnos íntegros, frena las acciones que podrían tomar las docentes para favorecer la inclusión de sus alumnos pues desde el déficit, los objetivos que se persiguen, y deben alcanzarse, rebasan la competencia tanto del alumno para conseguirlos como de las docentes para llevarlos a esas metas.
- Concebir al alumno desde sus deficiencias y desde la normativa institucional del colegio conlleva a que las docentes creen que la oportunidad real que tienen estos alumnos de plena inclusión es cuestionable y solo existe si se dan las remediaciones.
- Proponemos que así como el CVH influye desde su normativa en las creencias de las docentes, CAPYS A.C. como una institución independiente al Colegio con su propia normativa, instala y promueve con su metodología la creencia de que para que el proceso de inclusión suceda es necesario que el

alumno cuente con aulas y docentes de apoyo dedicados específicamente a responder a las necesidades derivadas de lo que las docentes siguen viendo como déficits. Atribuyendo sutilmente el rol de escuela y docentes integradores: “(...) *No creas que integramos a los alumnos a las clases porque sabemos mucho, lo que pasa es que buscan a las más -buena onda-*”.

- La incongruencia que representa asumir de esta manera a la escuela regular se explica con la evidente hibridación de modelos explicativos y educativos de la discapacidad en las creencias docentes, y por el carácter determinante de la institución escolar sobre el tipo de prácticas educativas que protagonizan.
- Referente al modelo educativo: ***La discapacidad representa un reto que; “no sé cómo abordar” desde “mi ser docente”; solo puede ser una tarea de los “expertos” y ante la incertidumbre, la experiencia docente resiste.*** El modelo educativo de integración impera en el escenario y con ello el proceso de inclusión se aleja constantemente de la meta, pues bajo este modelo la presencia física del alumno en las clases regulares no asegura su plena participación en experiencias de aprendizaje significativas.
- Ya que, históricamente se ha arraigado la creencia de que estos alumnos requieren metodologías especializadas y, por otro lado, que el paradigma inclusivo les implica a las docentes ya no poder aplicar las estrategias derivadas de la escuela tradicional (y segregadora) vemos que la sensación de incompetencia que emana del cambio de paradigma y de la que se apropian las docentes, puede llevarles con facilidad a rechazar la idea de participar en el programa de inclusión más allá de recibir al alumno en sus aulas con actividades diseñadas por los expertos (Vega, 2005; citado en Valdés y Monereo, 2012). Entonces el modelo de integración se encontró ser más accesible para las docentes porque les permite delegar a las aulas y docentes de apoyo la responsabilidad y la capacidad de dar respuestas educativas pertinentes a los alumnos.

- Delegar la responsabilidad ha sido la forma de superar esa sensación de incompetencia, en suma con la exigencia de que los expertos en el tema capaciten a las docentes de aula regular respecto a la discapacidad.
- Es importante considerar que esta investigación solo hace referencia a una manera particular de llevar a cabo la integración y no refleja la totalidad de realidades educativas.
- A pesar de la relevancia de la huella histórica y del quiebre en las prácticas tradicionales que genera una sensación de desprofesionalización, se encontraron también creencias que por encima de estos dos factores defienden la posibilidad de flexibilizar el currículo y las estrategias educativas sin la necesidad de ser expertos; creencias traducidas a prácticas cercanas al modelo de inclusión.
- Así como fue importante indagar (para comprender) los factores que dan formas a las creencias epistemológicas que han mantenido al modelo integrador con predominio, interesó saber de dónde provienen creencias más compatibles con el modelo de inclusión y en ese sentido son varios los autores (en Avramidis y Norwich, 2004) sugieren que las experiencias de éxito anteriores y las que se van generando durante el ciclo escolar son una herramienta importante para resignificar el tipo de creencias que al iniciar tal proceso declaran su incompetencia y la responsabilidad única de los expertos; pero que luego de la interacción entre su práctica y el alumno se muestran más favorables al compromiso por alcanzar cada vez más la meta inclusiva.
- Las docentes que implementan algunas estrategias inclusivas, moldean sus creencias desde anécdotas en las que reconocen tanto momentos de incertidumbre e inseguridad de sus capacidades, como los recursos con los que lograron concluir con éxito esas experiencias.
- Sin embargo, Avramidis (2004) y las mismas docentes, aclaran que la sola cercanía física y la interacción con esta población no garantiza que suceda

una resignificación tal de las creencias como lo ha dado por hecho el programa de inclusión en el escenario. Se ha supuesto que la docente de aula regular resignificará sus creencias y prácticas por encontrarse en un programa y un ambiente que apuesta por ser inclusivo, que el asignarle un alumno con DI a su clase llevará necesariamente a que flexibilice el currículo en respuesta a esta nueva realidad. Pero hace falta algo más: el acompañamiento explícito, concreto y dirigido a las docentes durante este transitar.

- Pasar por alto este aspecto podría estar reforzando el predominio del modelo integrador y la creencia de que si no han podido dar el gran paso a participar de manera activa en el proceso, es porque no cuentan con la formación e información pertinente; hablamos de la necesidad de diluir la sensación de desprofesionalización.
- La investigación se vio limitada en cuanto a la búsqueda de esos factores que sí determinan las creencias más inclusivas, pues hubiera sido necesaria una indagación dirigida a las particularidades de cada docente, como su historia de vida escolar, su formación profesional, sus valores, etc., ello para lograr diferenciar los factores que han contribuido a la construcción o resignificación de las creencias epistemológicas que impulsan el trayecto hacia la inclusión educativa. A pesar de que Avramidis (2004) considere que ni siquiera esos factores pueden predecir la actuación docente.
- Pero los alcances de la investigación permiten afirmar que el modelo educativo que impera en el CVH es integrador y que está determinado (así como cualquier otro modelo) por creencias epistemológicas consecuentes a modelos explicativos de la discapacidad y al trayecto histórico de la educación frente a la misma.
- Las creencias epistemológicas son multidimensionales, del trabajo empírico se rescataron las tres dimensiones recientemente acotadas, las cuales evidentemente se implican las unas con las otras e interactúan entre sí para dar forma a las creencias que particularmente van a operar de acuerdo al

contexto al que se enfrenta la docente. Por ello, no es posible comprender una dimensión sin hablar de aquellas otras. Estamos frente a un sistema de creencias.

Sobre las aportaciones y limitaciones de la investigación al campo de la educación inclusiva

La inclusión ha tenido muchas voces desde que surgió como un derecho: la voz de los colectivos históricamente excluidos, la voz de las convenciones internacionales, la voz de las políticas educativas, la voz de las familias inmersas en la discapacidad, la voz de los alumnos con discapacidad. Darle volumen a la voz de las docentes de aula regular, quienes consideramos vienen a ser el personaje sobre el cual recae la puesta en marcha de cualquier intención educativa, encuentra su relevancia en la riqueza que arrojó en tanto a establecer otros puntos de partida y oportunidades de incidir en la realidad educativa, que ha mostrado resistencia a la evolución retórica respecto al tema que nos ocupa. Las principales vertientes resultantes fueron:

- Si bien la educación inclusiva se plantea como un proceso en el que no puede tenerse la seguridad de qué acciones nos llevarán a alcanzar una educación plenamente inclusiva, las creencias epistemológicas se han planteado como barreras para avanzar hacia esta dirección (Valdés y Moreneo 2013), pero entonces su carácter determinante sobre la práctica del docente regular también propone una oportunidad de impactar a que este proceso se dirija un paso más a la meta.
- Para convertir esa barrera en una oportunidad habrá que poner atención a los factores o dimensiones que la presente investigación permitió ver que influyen y dan forma a las creencias: la huella histórica, los modelos explicativos de la discapacidad, los modelos de atención educativa, la experiencia de vida que construye el “ser docente” y la escuela regular como institución. Volver a indagarlos a profundidad, cuestionarlos y trasladarlos como materia prima para construir un acompañamiento para los docentes.

- En ese sentido un preámbulo sería el cuestionarse; ¿en qué dirección se ha dirigido la intervención con los docentes que han orquestado los que son vistos como expertos en educación especial?, ¿qué de su práctica educativa se ha buscado impactar y desde qué margen de referencia?
- También resultará relevante atender a la voz docente que exige tener más información del alumno y del programa de inclusión. Por un lado, porque como señalamos la interacción con esta población no asegura en sí misma el cambio de actitudes y prácticas y porque esta exigencia de ser capacitadas nos habla de una disposición a ser acompañadas en este trayecto. Sin embargo, exhortamos, a las futuras intervenciones a ser cuidadosas de no tener el carácter de capacitaciones docentes, esto podría redundar en la creencia de que se necesita una formación especializada para atender a la población con discapacidad. En su lugar, enmarcar el acompañamiento docente en los valores de la escuela inclusiva, donde el experto surge como un guía que modela y moldea procesos, un colaborador del docente de aula regular (y no como el principal referente educativo y coordinador de estrategias).
- Consideramos tras los resultados obtenidos que la dimensión más urgente a abordar con profundidad es el modelo explicativo de la discapacidad, pues la resignificación necesaria de la educación requiere evolucionar en la manera en que se piensa a la discapacidad; mover las creencias docentes de la concepción de déficits derivados de diagnósticos a la eliminación de barreras, hacia el modelo social. Esto porque, como hemos puntualizado, mientras el modelo explicativo de la discapacidad permanezca médico rehabilitador, el sistema de creencias epistemológicas y con ello la práctica docente continuará siendo incongruente. Incongruente, incomparable e incompatible con la educación inclusiva.
- Por otro lado, Schettini y Cortazzo (2015) afirman que *por más meticuloso que sea un análisis cualitativo no se puede pretender que este sea completo, es imposible abarcar la totalidad del fenómeno*; en su momento mencionamos que la investigación quedó corta ante las posibilidades de

indagación que ofrecía el involucrarse con las docentes, pues quedó intacto un momento del trabajo empírico que se preocupara por caracterizar a cada docente como persona (antes que docente) inmersa si en una comunidad educativa pero también en una cultura, historia familiar, comunitaria y personal. Un ejercicio propio de la investigación etnográfica y que confiamos pudo haber ofrecido otro panorama al análisis y comprensión de las creencias, que están sin duda derivadas de estos otros factores. En este sentido, sugerimos que futuras investigaciones comiencen por entrevistas a profundidad, referidas por Benney y Hughes (1970, citado en Taylor y Bogdan, 1987) como un método de investigación cualitativo que requiere reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan, con sus propias palabras; permite conocer a las personas íntimamente, ver el mundo a través de sus ojos e introducirnos en sus experiencias (Shaw, 1931, citado en Taylor y Bogdan, 1987).

- En otra dirección, apostamos por la relevancia de que el programa de inclusión del que hablamos se cuestione a sí mismo, sobre todo al modelo educativo desde el cual persigue metas de participación y aprendizaje en el contexto escolar ordinario, bajo un enfoque de derechos: un modelo de integración que redundaría en prácticas educativas segregadoras. Que se cuestione cuáles son las creencias epistemológicas que sustentan el que después de más de 30 años de experiencia y en pleno siglo XXI se siga eligiendo este modelo como el medio para llegar cada día un poco más a la inclusión, si bien es cierto que la integración es un paso previo y necesario para la inclusión (Gallego y Rodríguez, 2014), hoy en día tendría que ser justamente el paso previo, no la zona de confort en la que se calma la exigencia del derecho a una educación de calidad para *todos*. Valdría la pena que en ese cuestionamiento se indagaran las creencias epistemológicas de las docentes del aula de apoyo y de quienes están implicados en la normativa de CAPYS A. C., para comprender la probable resistencia a dar el siguiente paso en la evolución del modelo educativo: pasar la batuta a la escuela regular y emerger como un acompañamiento (Echeita, 2006)

- Para cerrar este apartado de conclusiones, abrazamos la reflexión de Larrive (1982, citado en Verdugo, 1995; Damm, 2009): *“Mientras que la inclusión puede ser impuesta por la ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de la inclusión que cualquier estrategia administrativa o curricular”*, hace falta incidir, más allá de la retórica, en las creencias epistemológicas de los agentes educativos que van a transformar a la educación a través de sus prácticas.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Araque, N. y Barrio, (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Revista de ciencias sociales*, 4, 1-37.
- Arnaíz, P. (s.f.). *Educación en y para la diversidad. Programa Argentino para Niños, Adolescentes y Adultos con Condiciones del Espectro Autista (PANAACEA)*[archivo PDF].Recuperado de http://www.panaacea.org/files/FILE_B_00000000_1319248106.pdf,
- Artavia, C. y Fallas, M. (2012). Orientación y diversidad: por una educación valiosa para todos y todas. *Revista electrónica Educare*, 16, 47-52.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. Entre dos mundos. *Revista de traducción sobre discapacidad visual*, (25), 25-44.
- Brognia, P. (2012, Octubre 12). *El modelo médico contraataca* [Actualización Facebook].Recuperado de <https://www.facebook.com/psicologa.planas/posts/371523202929860>
- Centro de Adiestramiento Personal y Social (CAPYS) (s.f.). *¿Quiénes somos?*. Ciudad de México, México. Recuperado de <http://www.capys.org.mx/>
- Colegio Vista Hermosa. (2017). *Inicio*. Ciudad de México, México. Recuperado de <https://www.cvh.edu.mx/>
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS). (2009). *La educación que queremos. Situación actual de la inclusión educativa en España*. Madrid: IPACSA.
- Corres, P. (2006). *Espacio y tiempo en la antropología filosófica. En Espacios y tiempos múltiples* (pp. 52-72). Ciudad de México: Fontamara.
- Cortés, C. (2005). *Formación de usuarios y modelo educativo: propuesta metodológica para su integración vinculación en instituciones de educación superior*.(Tesis de Maestría en Bibliotecología y Estudios de la

Información).Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.

Delgado, G., Guzmán, G., Naguil, K. Palma, S. y Urcelay, M. (2008). *La discapacidad en el cine: un estudio descriptivo* (Tesis no publicada). Universidad Mayor, Santiago, Chile.

Damm, X. (2009).Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común.*Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 25-35.

Domínguez, S. (2007). El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones.*Revista de educación y desarrollo*, 7, 41-50.

Dópido, A. (2010). El nacimiento de la educación especial. *Revista Extremeña sobre Formación y Educación*, 1(2)

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *La educación inclusiva...*,(12), 26-46.

Echeita, G. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones.*Revista de Educación*, (327), 31-48.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea ediciones.

Egea, C. y Sarabia, A. (2004). Visión y Modelos Conceptuales de la Discapacidad.*Polibea*, (73), 29-42.

Elosúa, M. (1994).Estereotipos culturales y su incidencia educativa. *En* Secretaria de Educación Pública (SEP). (2008). *Diplomado educar en y para la diversidad. El enfoque intercultural en la educación* [archivo PDF]. Recuperado de<http://eib.sep.gob.mx/fdocente/Diplomado%20%20Educar%20en%20y%20para%20la%20Diversidad.pdf>.

Evertson, C. Y Green, J. (1989). *La investigación en la enseñanza II. Metodos cualitativos y de observacion*. Madrid: Paidós

- Ezcurra, M. y Molina, A. (2000). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, en las escuelas regulares del Distrito Federal*. Ciudad de México: Gobierno del Distrito Federal.
- Fernández, M., Pérez, R., Peña, S. y Mercado, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(49), 571-596.
- Gallego, O. y Rodríguez, F. (2014). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista portuguesa de pedagogía*, 48(1), 39-54.
- García, M. y Sebastián, C. (2011). Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parcelaria: básica y media: ¿diferencias en la formación inicial docente? *PSYKHE*. 20(1), 29-43.
- Gimeno, S. J. (1991). *El currículo. Una reflexión sobre la práctica* (pp. 196- 239). Madrid: Morata.
- Guajardo, E. (2010). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 105-126.
- Hamui, A. y Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador Mexicana, S. A.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). *Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad*[archivo PDF]. Recuperado de <http://www.mipuntodevista.com.mx/inegi-realidad-de-la-discapacidad-en-mexico/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía(INEGI). (2010). *Censo de población y vivienda, 2010. Cuestionario ampliado*[archivo PDF]. Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19004#>.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. Ciudad de México: INEE.
- Juárez, M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva época*, 23(62), 41-83.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- Leal, F. (2005) Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(34), 1-16.
- Leal, F. (2009). Creencias epistemológicas generales, académicas y disciplinares en relación con el contexto. *Periódicos Electrónicos en Psicología*, 9(2), 381-392.
- López, M. y Rodríguez, R. (2005). Educación y necesidades especiales; atención a la diversidad. Una aproximación a la Educación Especial en Extremadura del siglo XX al siglo XXI. *Revista de estudios extremeños*, 61(3), 1209-1252.
- Luque, L. y Delgado, A. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Intervención psicosocial*, 11(2), 143-164.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales (Tomo 3)*. Madrid, España: Alianza.
- Martin, C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*. (27), 1-4.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Ciudad de México: Trillas.
- Misioneros Oblatos de María Inmaculada [OMI]. (2017). *Inicio*. México. Recuperado de <http://www.omi.mx/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura(UNESCO). (1993). *Las necesidades especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- Ortega, J. y Gasset (2010). *Ideas y Creencias*. España: Biblioteca Virtual Omegalfa.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva.*Revista de Educación,(327) ,11-29.*
- Pulido, A. (s.f.). *Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación*.En Secretaria de Educación Pública (SEP). (2008).*Diplomado educar en y para la diversidad. El enfoque intercultural en la educación* [archivo PDF]. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/fdocente/Diplomado%20%20Educar%20en%20y%20para%20la%20Diversidad.pdf>.
- Saad, E. (2011). *Transición a la vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México.
- Sánchez, M. C., Ramírez, L. y Alviso, G. (2009). *Cuadro comparativo- Paradigmas Educativos*. [archivo PDF]. Recuperado de <https://etic-grupo10.wikispaces.com/file/view/14863409-PARADIGMASEDUCATIVOS.pdf>
- Sánchez, P. (2004). *La transformación de los servicios de Educación Especial en México*[archivo PDF]. Recuperado dehttp://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Educacion_especial_Mexico_SEP-DF.pdf
- Sánchez, M., Valdés, M., Díaz, E. y Trejo, J. (2011). *Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial.CAM Y USAER*[archivo PDF]. Recuperado de<http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/documentos/MASEE2011.pdf>
- Scheuer, N., Pozo, J., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (Coords.)(2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*.Barcelona: Grao

- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de los datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Memorias y actualidad en la educación especial en México. Una visión histórica a través de los centros educativos*. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/historiaeem.aspx>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Toboso, M. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 10(20), 64-94.
- Torres, M. (2011). Las 4 As como criterios para identificar “buenas prácticas” en educación [Blog post]. Recuperado de <http://otra-educacion.blogspot.mx/2011/10/las-4a-como-criterios-para-identificar.html>
- Torres, R. M. (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. Ponencia presentada en el Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, Barcelona, España.
- Victoria, J. (2013). *Hacia un modelo de atención a la discapacidad basado en los derechos humanos*. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109.