



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA ÚNICO DE ESPECIALIDADES EN PSICOLOGÍA

**ACERCAMIENTO A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE
LOS DOCENTES SOBRE LA DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO
EDUCATIVO**

TESIS

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

PRESENTA

MIRIAM GUADALUPE VILLALÓN TREJO

DIRECTORA

DRA. ELISA SAAD DAYÁN

COMITÉ RECEPCIONAL

ASESOR ADJUNTO	MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA	FAC. PSICOLOGÍA UNAM
ASESORA EXTERNA	DRA. GEORGINA DELGADO CERVANTES	FAC. PSICOLOGÍA UNAM
JURADO "A"	MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO	FAC. PSICOLOGÍA UNAM
JURADO "B"	DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO	FAC. PSICOLOGÍA UNAM

CIUDAD DE MÉXICO

CIUDAD UNIVERSITARIA, SEPTIEMBRE, 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
SUMMARY.....	2
INTRODUCCIÓN.....	3
JUSTIFICACIÓN.....	11

CAPÍTULO 1

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD Y DEFINICIONES

1.1 Concepciones de la discapacidad desde sus inicios hasta la primera mitad el siglo XX.....	14
1.2 La discapacidad. Sus definiciones en la segunda mitad del siglo XX.....	21

CAPÍTULO 2.

LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

2.1 El reconocimiento de las personas con discapacidad como agentes de derecho.....	29
2.2 Los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito de la educación	
2.2.1 La perspectiva internacional.....	40
2.2.2 La situación en México.....	43
2.4. Concluyendo 35 años de evolución en materia de derechos.....	48

CAPÍTULO 3.

EVOLUCIÓN DE LAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA LAS PERSONAS

CON DISCAPACIDAD.....	50
3.1 De la educación especial hasta la inclusión educativa.....	52
3. 2 Modelos que impulsaron el derecho a la educación de las personas con discapacidad.....	73

CAPÍTULO 4

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES:

EL DOCENTE COMO REPRODUCTOR DE LA CULTURA ESCOLAR

4.1 Concepto de cultura escolar.....	85
4.2 Participación de los maestros en el proceso de inclusión.....	88
4.2.1 El papel del docente dentro del proceso de inclusión con base en los documentos internacionales.....	89
4.2.2 Representaciones de los docentes.....	92
4.3 Representaciones sociales.....	96

CAPÍTULO 5.

MÉTODO

5.1 Descripción del contexto escolar	
5.1.1 Infraestructura.....	109
5.1.2 Organización académica.....	109
5.1.3 La integración en el colegio.....	110
5.1.4 Grupo técnico.....	110
5.2 FASE I: Detección de necesidades.....	112
5.3 FASE II: Objeto de estudio y objetivos de la investigación.	
5.3.1 Objeto de estudio.....	113
5.3.2 Sujeto de estudio: Descripción del cuerpo docente.....	113
5.4 FASE III: Observación formal.....	115
5.4.1 Descripción de las observaciones registradas.....	116
5.5 FASE IV: Elaboración del instrumento.....	122
5.5.1 Instrumento para explorar las representaciones sociales de la discapacidad en un contexto educativo.....	123
5.5.2 Descripción de indicadores.....	124
5.6 Fase V: Aplicación del instrumento	
5.6.1 Selección de casos hipotéticos.....	132
5.6.2 Obtención la información.....	133

5.7 FASE VI: Entrevista grupal (Grupo de discusión).....	134
5.7.1 Implementación.....	135
5.8 Fase VII: Análisis de resultados.....	138
CAPÍTULO 6	
ANÁLISIS DE DATOS.....	141
6.1 Concepto de discapacidad.....	142
6.2 Acceso a la educación.....	150
6.3 Educador.....	157
6.4 Potencial de desarrollo.....	161
6.5 Participación en las actividades del colegio.....	170
6.6 Convivencia con los miembros de la comunidad escolar.....	174
6.7 Información complementaria.....	179
6.8 Integración de los resultados.....	182
CAPÍTULO 7	
CONCLUSIONES.....	189
ANEXOS	
Situaciones hipotéticas de la “A” a la “K” del “Instrumento para explorar las representaciones sociales sobre la discapacidad en un contexto educativo”	207
Cuestionarios aplicados a los profesores.....	214
REFERENCIAS	
Bibliografía.....	220
Páginas web	223

RESUMEN

La discapacidad es un fenómeno social inherente al ser humano, que ha generado una amplia gama de supuestos y creencias a lo largo de la historia, primero relacionándolo con algo demoniaco, catastrófico y causa de vergüenza (siglo XV), posteriormente transformándose en un trastorno médico, sinónimo de anormalidad (siglo XVIII y XIX) hasta convertirse en un símbolo de diversidad e inclusión humana que reclama igualdad de derechos y oportunidades de desarrollo (siglo XX).

Dichos cambios se han visto reflejados dentro del contexto educativo de nuestro país, pues el discurso escrito y oral de las autoridades educativas está cargado de la visión incluyente. Sin embargo, es importante preguntarse ¿qué piensan realmente sobre la discapacidad los miembros de la comunidad escolar? Y más aún ¿cómo se representan los docentes, que son los principales modelos en la educación, la discapacidad? Ahondar en la última interrogante es la finalidad de ésta investigación que se propone “*explorar las representaciones sociales que los profesores tienen sobre la discapacidad dentro del contexto educativo*”.

Se tomó el concepto de “representaciones sociales” planteado por Moscovici (1979) para indagar qué entendía por discapacidad el cuerpo docente de una institución escolar privada en la delegación Cuajimalpa.

Para realizar el análisis se elaboró un instrumento que interrelaciona seis indicadores (establecidos por las autoras para usarse dentro del contexto educativo) y tres modelos educativos sobre la discapacidad (educación especial, integración e inclusión). La recopilación de datos se basó en un cuestionario de situaciones hipotéticas que permiten indagar los seis indicadores del instrumento y en una entrevista grupal basada en los parámetros de un grupo de discusión.

Los resultados muestran que las representaciones sociales de los docentes son el sincretismo ideológico de los tres modelos sobre la educación y, más que plasmar una inclinación, evidencian la evolución del pensamiento que como sociedad hemos tenido en torno a la discapacidad.

Palabras clave: discapacidad, educación especial, cultura escolar, representaciones sociales e inclusión.

SUMMARY

Disability is a social phenomenon inherent to the human being, this word has generated a great variety of assumptions and beliefs throughout the history. For example, in the past, it was viewed as something related to demonism (15th c.); later, it became a medical defect, synonym of abnormality (18th and 19th centuries). However, nowadays it is considered as a symbol of human diversity and inclusion that claims equality of rights and opportunities of development.

These changes have been reflected in the educational context of our country, since the oral and written discourse of the education authorities aimed at an inclusive vision. But, it is important to ask, what does the school community really think about disability? Even more, how do teachers, who are the principal role-models of education, represent special education? Precisely, this research has been done in order to learn more about the last question, the central purpose is to “explore the social representations that teachers have about disability within the educational context”.

The concept was taken from the social representations mentioned by Moscovici (1979) in order to inquire what the teaching staff (in a private school, in Cuajimalpa, Ciudad de Mexico) thought about the students that had different types of impairments.

To make the analysis, it was used an instrument that interrelates six indicators (established by the authors in order to use them in the educational context and three education models about disability (special education, integration and inclusion). The data collection was based in a questionnaire of hypothetical situations that allowed to get information about the six indicators of the instrument and one interview based on the criteria of a discussion group.

The results show that the social representations of the teaching staff are the ideological syncretism about the three models about the education, instead of reflecting an inclination, they show the evolution of thought, which as a society, we have developed towards disability.

Keywords: disability, special education, scholar culture, social representations, inclusion,

INTRODUCCIÓN

La discapacidad es un hecho inherente a nuestra condición humana. Nos ha acompañado, como especie, a lo largo de los siglos. Sorprendentemente, la mayor parte de la población mundial ha tenido poco o nulo contacto con una persona con discapacidad. Muchas veces parecen invisibles, no son notadas a menos que su discapacidad muestre un rasgo físico pronunciado y, si ese es el caso, se prefiere evitar el contacto. Pero ¿qué hay detrás de esa actitud y forma de proceder? Miedo, rechazo, prejuicios, mitos, estereotipos o simplemente desconocimiento y falta de información.

La historia de la humanidad muestra claramente que, desde tiempos antiguos, han existido diferentes formas de discriminación hacia las personas con discapacidad, generado que sean excluidos de diferentes contextos al considerarlos incapaces de desenvolverse eficazmente dentro de los mismos. Uno de ellos es el educativo, tal vez el más importante después del familiar, pues en él aprendemos y desarrollamos habilidades para convivir, obtener un trabajo, movernos en nuestro entorno, etc. Además, la educación tiene la influencia necesaria para crear un conjunto de futuros ciudadanos, con y sin discapacidad, que posean los conocimientos, aptitudes y destrezas que necesitan para una calidad de vida (Echeita, 2006).

La comunidad escolar que se gesta dentro del contexto educativo construye una microcultura dentro de la cual se generan, comparten y reproducen una amplia gama de significados, que le permite a los miembros que la conforman interpretar el mundo dentro y fuera del colegio.

Aunque los miembros de la comunidad escolar enriquezcan los esquemas representacionales sobre la discapacidad con base en las experiencias que han tenido dentro su contexto escolar específico, lo que piensan y sienten en torno a tales representaciones no dista mucho de la cultura que mantenemos y reproducimos. Por lo tanto, la microcultura que se genera dentro de dicha institución es simplemente la versión a escala de la cultura mexicana actual, integrada evidentemente por personas con y sin discapacidad.

Todo lo que se representa a gran o pequeña escala sirve como un marco de referencia que determina la forma en la que se relacionan los miembros de una sociedad. Así, el grado de inclusión o discriminación que existe en una comunidad o cultura hacia las personas con discapacidad refleja la visión que se tiene, en los contextos de desarrollo humano, sobre este fenómeno social.

Por ello, vale la pena preguntarnos *¿qué significa la discapacidad dentro del contexto educativo?, ¿cómo se lleva a cabo la educación inclusiva dentro del colegio?* Durante los últimos años, el concepto de discapacidad se ha ligado fuertemente con el concepto de inclusión en los discursos políticos, sociales y educativos dentro de nuestro país; y considerando que el sentido de este concepto difiere dependiendo del tipo de discurso en el que se emplea, de la persona que lo usa y de la audiencia que lo interpreta (Wigdorovitz A. 2008), es difícil vislumbrar con claridad el significado que se tiene sobre la discapacidad y por qué se relaciona con la inclusión.

Ante esta situación, *¿cómo podemos asegurar que los agentes educativos (maestros y directivos) realmente estén fundamentando sus prácticas pedagógicas cotidianas en la atención a la diversidad y la inclusión educativa, si ni siquiera nos hemos detenido a preguntarles qué entienden por discapacidad?* Más aún, valdría la pena saber si la introducción de esta visión, como parte del quehacer educativo cotidiano, ha cambiado en algo las formas de enseñar y de concebir la educación que poseen los agentes educativos; y seguramente, si se tratara el tema directamente con los docentes, encontraríamos que existe entre ellos una gran variedad de opiniones que hace difícil establecer una definición concreta de lo que es la discapacidad.

Los referentes que toman los profesores para construir el concepto de discapacidad, previo a integrarse en una institución educativa, vienen de las representaciones sociales que conforman la cultura en que se desarrollan, de tal manera que cuando éstos se insertan a una comunidad escolar, en su rol como educadores, transmiten de forma indirecta las representaciones que han construido previamente.

Con base en la convivencia diaria, los docentes se apropian de las ideas, creencias y actitudes que alberga la cultura escolar sobre la discapacidad; lo que *piensan, sienten y hacen los docentes* se va moldeando hasta hacerse afín a la identidad colectiva (Perterson y Deal, 1998).

Toda esta información genera un esquema representacional que es compartido, construido y transformado por los miembros de la comunidad a partir del intercambio comunicativo y la convivencia con alumnos con discapacidad (si es que están integrados en la institución educativa). Dicho esquema funge como un marco de referencia que permite interpretar la realidad dentro contexto educativo específico, lo que a su vez estructura la interacción y dinámica escolar. (Domingo, 1990)

Pero ¿por qué es importante la representación que tienen los maestros sobre la discapacidad? Simplemente porque estas construcciones sociales influyen en la forma en que se percibe al alumno con discapacidad y, por tanto, en cómo se lleva a cabo el proceso inclusivo dentro de la institución.

Lo que cree una persona sobre cualquier fenómeno o concepto que se encuentre presente en su realidad influye en su forma de actuar y de interpretar la realidad en torno a él (Jodolet, en Moscovici, 2008). Por tanto, para comprender cómo se vive diariamente la inclusión educativa dentro de las aulas es necesario verla desde la mirada del docente, quien cotidianamente establece el contacto directo con los educandos regulares y sin discapacidad.

El docente no sólo reproduce sus ideas y actitudes sobre la discapacidad; también, desde su posición como educador, observa las representaciones que los alumnos tienen sobre la misma y puede apreciar, en la interacción entre alumnos con y sin discapacidad las creencias que se construyen en torno a dicho fenómeno.

Dada la autoridad que ejerce sobre los alumnos, el docente funge como un modelo de vida que transmite, de forma directa e indirecta, la representación que tiene sobre la discapacidad, al mismo tiempo que se ve influenciado por las

nociones que tienen sus alumnos y otros miembros de la comunidad escolar, como directivos, personal de servicio, padres de familia, etc.

Derivado de los planteamientos anteriores surgió la presente investigación, centrada en explorar las representaciones sociales que los profesores tienen sobre la discapacidad. Entendiendo que dichas representaciones son la construcción y producto subyacente de su contacto con el marco ideológico de diferentes grupos sociales, así como de las relaciones directas que pudo haber tenido con personas con discapacidad.

Para comprender cómo el proceso de inclusión se ve permeado por las ideas, creencias o actitudes que los miembros de la comunidad escolar tienen hacia los alumnos con discapacidad se retoma el concepto de “*Representaciones sociales*” planteado por Moscovici (1969):

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. . . es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. . . son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo...” (Moscovici, 1979, pp. 11 - 24)

El sistema de “valores, nociones y prácticas” genera un conocimiento sobre el mundo que es compartido por una sociedad por medio de la comunicación e interacción que existe entre sus miembros (Jodolet, 1988).

Éste conocimiento es análogo a algún fenómeno, objeto o persona que se encuentra en el mundo material; y permea la forma en la que se relacionan los miembros de una comunidad dentro de su realidad social y psíquica.

Dada la importancia de este concepto para la investigación, se retoma con mayor amplitud dentro del capítulo 4 “Las representaciones sociales dentro de la cultura escolar: el docente como agente importante en la reproducción de esta cultura”. Dentro del capítulo también se aborda el concepto de “*cultura escolar*” que ha sido definido por autores como: Lobato X. (2001), Heckman (1993), Municio (1988) Heck y Marcoulides (1996), entre otros. Aunque existen una gran variedad de conceptos sobre cultura escolar, los autores revisados tienen fuertes puntos de encuentro los cuales se resumen de la siguiente manera:

- La cultura escolar es todo el sistema de creencias, valores, y principios que comparten los agentes educativos (maestros, directivos y padres), alumnos o cualquier profesional o trabajador que pertenezca a la institución escolar.
- Lo que comparte se va construyendo y transformando a lo largo de la historia y es reproducido, mantenido y transformado por los miembros de la comunidad escolar.
- A su vez, este sistema de creencias matiza la forma en la que se interpretan los fenómenos y situaciones que tienen lugar dentro de la institución escolar (e incluso fuera de ella), produciendo al mismo tiempo formas de comportamiento que se reflejan en la forma en que la institución enseña, evalúa, administra, organiza.
- Indica que hay una relación directa entre todo el sistema de creencias y valores y las formas en las que se estructura la institución a sus distintos niveles (económico, social, académico) dentro de la cotidiana vida escolar de sus miembros.

Los puntos anteriores resaltan la importancia de la “*cultura escolar*” para la investigación, puesto que el concepto de representaciones sociales establece que los miembros de una sociedad generan conocimientos que guían la interacción entre sus miembros. El concepto de cultura escolar hace referencia al medio en el que se generan estas representaciones; es el espacio social y psíquico en el que se genera el intercambio comunicativo por medio de cual se reproducen,

transmiten y modifican las representaciones. La cultura escolar es el sistema de creencias construido por los miembros de la comunidad escolar que almacena las representaciones sociales sobre la discapacidad.

Con respecto al concepto de *discapacidad*, el trabajo presenta una consulta más amplia que se extiende por los primeros tres capítulos. En el primero “Evolución histórica sobre el concepto de discapacidad y definiciones”, como su nombre lo dice se realiza una revisión de las ideas, concepciones y creencias que se han tenido sobre la discapacidad desde las civilizaciones antiguas, como los *Chimús* del Perú y los “*Palute* una tribu de indígenas americanos”, hasta nuestro tiempo. De igual forma se retoman algunos conceptos y definiciones que se utilizaban para referirse a las personas con discapacidad, tales como: deficiente, retrasado mental, etc., hasta llegar a la definición que establece la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2007.

El segundo capítulo expone todos los documentos oficiales que han servido como “*Carta de derechos de las personas con discapacidad*” haciendo una breve revisión de su contenido y resaltando los conceptos que se usaban para referirse a la discapacidad según su época. En forma cronológica se parte de la “*Declaración Universal de los Derechos Humanos*” establecida en 1948, retomando finalmente las “*Normas uniformes para garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*” promulgada en 1993. Este capítulo se llama “*Los derechos de las personas con discapacidad*” y cuenta con un apartado que retoma los derechos dedicados específicamente para el contexto educativo.

El capítulo tercero “La evolución de las alternativas educativas” trata el nacimiento, desarrollo e implementación de modelos educativos sobre la discapacidad. Se relatan brevemente las premisas, logros y dificultades de cada uno, así como los puntos de encuentro entre diferentes modelos.

El quinto capítulo corresponde al desarrollo metodológico, y establece el objetivo de la presente investigación: *realizar un estudio exploratorio sobre las*

representaciones sociales que los profesores de una institución escolar privada, tienen sobre la discapacidad.

Por la naturaleza del objeto de estudio, *las representaciones sociales de los profesores sobre la discapacidad*, se realiza una investigación de carácter cualitativo en el cual se usan recursos como: observación participante, diarios de campo, cuestionarios aplicados a los docentes y un grupo de discusión.

El cuestionario que se le aplicó a los profesores es la espina dorsal de la investigación. Está basado en un instrumento elaborado en colaboración entre la Licenciada Blanca Lilia Romero Gutiérrez y la autora de este trabajo (revisar capítulo 5). Dentro del instrumento se establecen seis categorías de estudio: concepto de discapacidad, acceso a la educación, educador, potencial de desarrollo, participación de los alumnos en las actividades escolares y convivencia con los alumnos de la comunidad escolar. Cada categoría es analizada a partir de tres modelos educativos sobre la discapacidad: modelo de educación especial, integración e inclusión.

El resultado de la información recopilada a través de los cuestionarios y el grupo de discusión se expone en el capítulo seis: “Análisis de resultados”. En él se presentan diferentes tablas de contenido que organizan y categorizan las repuestas que dieron los docentes en los cuestionarios previamente implementados, junto con un breve análisis de cada una.

El capítulo final está dedicado a las conclusiones de la investigación. El análisis revela que, para los docentes de esta institución, el concepto de discapacidad de manera genérica trae consigo una visión fatalista, pero al hablar de una persona con discapacidad y más aún el hablar de un alumno con discapacidad genera un interesante cambio en el concepto de discapacidad. Al introducir el factor humano al concepto de discapacidad empiezan a entrar en juego otra serie de conceptos, como: inclusión, derecho, igualdad, desarrollo y respeto, lo cual abre una amplia gama de posibilidades para las personas con discapacidad.

El concepto de discapacidad aun llega a infundir temor, pero una persona con discapacidad es una persona con derechos: a la educación, a crecer, convivir, a vivir con la mayor normalidad posible de acuerdo con sus posibilidades y recursos. Al final, el significado que se le atribuye a la discapacidad de forma individual o social depende del lente con el que se mira, y ese lente está construido por representaciones.

JUSTIFICACIÓN

La incorporación de niños y niñas con discapacidad en instituciones escolares – ya sea de carácter público o privado- es una transición que está enfrentando el sector educativo en nuestro país desde que se instauró la Reforma Educativa del 2012. La visión *inclusionista* ya era conocida en nuestro país, pero comenzó a tomar fuerza a partir de que entró la reforma en vigor.

Desafortunadamente lo establecido en el papel se ha quedado en los supuestos, en el deber ser, pues la realidad es que en México los niños con discapacidad cuentan con pocas posibilidades de asistir a un colegio, pues el 47% de estos niños en edad preescolar no asisten al mismo, el 17% no tiene oportunidad de ingresar a la educación primaria y el 27% jamás llega a cubrir la secundaria, informa el reporte de “Estado Mundial de la Infancia 2013: Niñas y Niños con discapacidad” (<http://mexico.cnn.com>).

Además de la falta de recursos o de personal capacitado que pueda proporcionarles educación de calidad a los niños con discapacidad merman las buenas intenciones de incluirlos. Esto, aunado a las creencias, ideas y actitudes desvalorativas que aún se tienen sobre las personas con discapacidad, ha generado que la inclusión educativa, la visión de derechos y la importancia de la diversidad sólo formen una parte elegante y vanguardista del discurso.

Para comenzar a gestar un cambio verdadero valdría la pena conocer de antemano los esquemas representacionales que se tienen sobre la discapacidad principalmente dentro del contexto escolar, pues son solamente las comunidades escolares de cada escuela las que pueden volver la inclusión una realidad, es importante ya que las personas con discapacidad también interiorizan estas representaciones sociales, se las apropian y en ocasiones esto genera que se autoexcluyan.

El presente proyecto está orientado a explorar las representaciones sociales de los profesores sobre la discapacidad y definir a qué modelo educativo corresponden. Dado que la institución sede es una escuela privada que integra

alumnos con discapacidad bajo la visión de inclusión educativa, es importante indagar si las representaciones del cuerpo docente corresponden a este modelo en su totalidad o muestran rasgos de alguna otra perspectiva.

Pensar que se encontrará una cultura escolar plenamente inclusiva a escasos seis años de que se comenzó a aceptar alumnos con discapacidad dentro del colegio es completamente utópico, sobre todo porque las representaciones tienen que ir ajustándose poco a poco [y tienen que] abandonarse las creencias, ideas y actitudes desvalorativas para ir construyendo una cultura escolar basada en la perspectiva de derechos y la valoración de la diversidad.

Pero ¿por qué es importante conocer las representaciones sociales que los profesores tienen sobre la discapacidad? Simplemente porque la práctica pedagógica del docente está basada en el marco cultural del contexto educativo en el que se desarrolla (es decir, en la cultura escolar), dentro del cual existen esquemas representacionales que son compartidos por la comunidad escolar (en este caso, sobre la discapacidad), lo que permite darle sentido a la realidad, interpretarla y por ende actuar ante ella.

En concreto, lo que entienden los profesores sobre la discapacidad y la forma en la que representan a los alumnos con discapacidad determina la forma en la que interactúan y enseñan. En la medida en que la visión sobre la discapacidad se aproxime al modelo inclusivo, existirá realmente igualdad de oportunidades de desarrollo para los alumnos con discapacidad; pero si éstas se aproximan más a perspectivas sobre salud-enfermedad y minusvalía, seguramente los alumnos sólo seguirán llenando un espacio físico dentro de las instalaciones y no uno social donde verdaderamente sean incluidos y valorados como miembros de la comunidad escolar.

Sólo en la medida en que se conozcan las representaciones sociales de los profesores sobre la discapacidad se podrá establecer un punto de partida que encauce dicho elemento de su cultura escolar hacia una visión y práctica

inclusionista. Realizar talleres de sensibilización e implementar programas está de más si no se conocen los cimientos.

La presente investigación tiene como propósito explorar el conocimiento que se tiene sobre la discapacidad, entender la forma en la que la cultura escolar la representa a partir del acercamiento con los profesores. Se explora la espina dorsal, se desglosa el esquema mental que rige la forma en que los miembros de la comunidad escolar se relacionan con los alumnos con discapacidad [con el fin de] entender en qué punto estamos y hacia dónde nos dirigimos para construir una cultura escolar más inclusiva.

CAPÍTULO 1

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD Y DEFINICIONES

1.1 Concepciones de la discapacidad desde sus inicios hasta la primera mitad del siglo XX.

La discapacidad es una condición humana que ha estado presente en todas las civilizaciones del mundo desde sus orígenes. Es un hecho inherente a la vida que permanece constante en nuestra cotidianidad. La forma en la que se concibe y se responde ante ella se ha ido transformando al igual que las sociedades y las formas en las que sus integrantes viven e interpretan el fenómeno. Explorar la evolución de las representaciones sobre la discapacidad a través de la historia humana nos dará una idea de cómo se fueron constituyendo los modelos y paradigmas contemporáneos.

Hay evidencia de que algunas poblaciones indígenas trataban en igualdad de condiciones a las personas con discapacidad que formaban parte de su comunidad; eran valorados al igual que cualquier otro miembro del grupo (Barton, 1998). Tal es el caso de los *Mochicas* y los *Chimús*, civilizaciones que se desarrollaron entre los años 750 y 100 d. C. en las costas norte del Perú. Estas culturas plasmaron en cerámica (con un peculiar realismo) distintos aspectos de su cotidianidad, lo que permite apreciar la naturalidad con la que vivían y comprendían la discapacidad. En las vasijas se observan hombres amputados de un pie, ciegos, siameses, jorobados e incluso se pueden distinguir en las pinturas diferencias entre la ceguera provocada por accidentes o por cuestiones orgánicas como tumores (Brognna, 2009).

Otro ejemplo son los *Delegadura*, un grupo de aborígenes australianos y los *Palute*, una tribu de indígenas americanos, quienes le daban un gran valor a la vida, cualquiera que fuera su forma. En los registros se puede apreciar a los

Delegadura turnándose para transportar a una mujer que no podía caminar, lo que le permitió vivir 65 años, superando la esperanza de vida de la época.

En contraparte los *Wapagoro*, por sus arraigadas creencias religiosas, consideraban a la discapacidad y las enfermedades como un castigo divino; consideraban, por ejemplo, que los epilépticos estaban poseídos por demonios. Esta creencia era compartida por la cultura judía, quienes entendían las insuficiencias como la consecuencia de haber obrado mal (Bartalón, 1998).

La idea de la insuficiencia como castigo tiene su origen en la cultura griega. Los *griegos y romanos*, eran civilizaciones que sobrevaloraban la belleza. A la luz de esta perspectiva, las personas enfermas o con alguna discapacidad eran despreciadas: observaban a los niños durante los primeros años de vida; si encontraban en ellos algún defecto o se mostraban débiles y enfermizos los dejaban morir o terminaban con su miseria; pues su condición no les permitiría tener lugar dentro de la sociedad en la que nacieron (Barton, 1998).

Dentro del pueblo *espartano* en particular (que habitó la región del Peloponeso entre el siglo X y los años 146 a. C.), las personas con discapacidad se encontraban en una situación de desventaja ante la profunda valoración que tenía la cultura de fuerza física y autodefensa. Los historiadores encontraron que los niños con alguna afección o defecto que les impidieran el desarrollo de estas habilidades eran arrojados desde la cima del monte Taigeto; ya que no eran aptos para la forma de vida que el pueblo llevaba (Brognna, 2009).

El conjunto de ideas que caracterizaban a la civilización espartana, griega y romana se apegan a lo que Palacios (2008) denomina como *modelo de prescindencia*. Desde esta perspectiva, las personas con discapacidad son consideradas como individuos imperfectos e inservibles para la sociedad, cuyo único destino era la muerte al no contar con lo necesario para contribuir a la vida en comunidad. Hunt (1966) considera que la discriminación hacia estas personas se debía al significado que se le atribuye a su condición: representan el dolor,

aquello a lo que temen las personas “normales”, la tragedia, lo oscuro, la pérdida, en resumen a lo desconocido.

Es evidente que a lo largo de la historia de la humanidad han existido visiones contrastantes (como las mencionadas en los párrafos anteriores) que han ido formando el sentido de la discapacidad. Según el momento histórico, los fenómenos culturales como la percepción de la diferencia física, sensorial e intelectual a nivel de procesos de pensamiento, son impactados por el desarrollo social y económico de una civilización (Abberley, 1988; en Barton 1998).

Los relatos revisados hasta el momento nos demuestran que las concepciones no son estáticas y cambian dependiendo del contexto en que una sociedad se desarrolla, son conformadas por la época y el lugar en el que los miembros que la constituyen establecen una forma de vivir y de pensar; es decir, la forma en que dichas culturas comprendían la discapacidad y respondían ante ella era simplemente el reflejo de las prácticas y concepciones que corresponden a su marco cultural (Pantano, s. f. en Brogna, 2009).

Esta diversificación de perspectivas parece haberse unificado durante el oscurantismo en donde la religión Cristiana surgió como la fuerza unificadora de las sociedades de occidente. Para precisar más: del siglo V al XII la iglesia fue una fuerza importante en Europa, que trajo junto con ella la costumbre de cuidar a los enfermos y los menos afortunados mediante la limosina o sobreprotección. También en el seno de esta institución religiosa vino la oposición al infanticidio (Barton, 1998).

Fue hasta el siglo XVII cuando las personas que sufrían insuficiencias empezaron a ingresar a hospitales medievales que estaban a cargo de eclesiásticos, donde albergaban a pobres y enfermos (Barton, 1998). En estos lugares las personas con discapacidad se mantenían ocultas y con limitadas oportunidades de desarrollo, dado que no interactuaban con otras personas ni tenían la oportunidad de moverse en diferentes escenarios.

Esta nueva modalidad establecida por la iglesia católica trajo consigo la creación de cofradías para asistir a ciegos, paralíticos y leprosos. Esto, lejos de dignificar a las personas con discapacidad, las volvió causa de lastima y compasión. Se consideraba que no podían valerse por sí mismas, por lo que necesitaban de la caridad para poder sobrevivir. Siguió sin disolverse la idea de que su condición era consecuencia de una falta que se había cometido en contra de Dios o de la iglesia.

En la misma época, pese a las ideas de compasión y caridad implantadas por la comunidad cristiana, aún existían ideas radicales que se aproximan mucho al modelo de prescindencia. Tal es el caso de Martín Lutero, el autor de la Reforma Protestante, quien “veía al diablo en los niños discapacitados y recomendaba librarlos del mal a través de la muerte” (Shearer, 1981 ctd en Barton, 1998, p. 71)

Por otro lado, tras su investigación, Kaith Thomas (1977) encontró que las personas con discapacidad eran motivo de burla, objeto de diversión y ridículo en esta época. Pese a todas las prácticas y creencias denigrantes de este momento histórico, se puede decir que durante el siglo XVIII empezó a gestarse el sentido de responsabilidad social hacia las personas con discapacidad.

En torno a la valoración negativa que se tenía de las personas con discapacidad en esta época, inicia el proceso de su humanización: se empieza a conformar la idea de que toda persona debe recibir la atención que requiere para poder sobrevivir, aunque fuese sólo por caridad (como lo establecía la religión católica).

Aunque aún persistían ideas negativas sobre la discapacidad, comienzan a instaurarse formalmente centros de atención para los minusválidos. En 1780, en Suiza, se fundó una institución que se encargaba del cuidado de personas con discapacidad. Mientras en Francia se creó una escuela dedicada a la enseñanza de niños ciegos en 1786, Inglaterra ya había comenzado con esta labor desde 1771.

A partir de aquí, en distintos países, se despliega una amplia serie de instituciones y propuestas que se dirigían al tratamiento de personas con

discapacidad, abriendo paso al *modelo médico* de atención a la discapacidad, el cual insta la clasificación patológica, la individualización y la medicación (Armstrong, 1983 ctd en Barton 1998)

Desde esta perspectiva se consideraba a la discapacidad como una enfermedad incurable, que debía estar controlada bajo un tratamiento y cuidado constantes. Por ello, los familiares eran responsables de tomar las decisiones relevantes en relación a la vida de la persona enferma o con discapacidad, por lo que el ejercicio de sus derechos estaba a cargo del responsable o tutor.

La persona con discapacidad era inutilizada bajo la creencia de que no podía valerse por sí misma, puesto que necesitaba del apoyo permanente de alguien para poder sobrevivir. Sin un tutor que pudiera hacerse cargo de la persona las veinticuatro horas, su destino era vivir recluso en una institución médica.

Se consideraba que la discapacidad era una condición innata y estática; una malformación biológica que provocaba características físicas y mentales específicas en la persona. Esta visión reducía en gran medida las posibilidades de desarrollo del individuo, pues carecía de sentido invertir en una formación académica si no iba poder ir más allá de lo establecido en el diagnóstico. Dicha valoración era establecida a través de la implementación de pruebas – generalmente de inteligencia- basadas en el establecimiento de categorías de distintos trastornos.

El modelo médico dominó durante la primera mitad del siglo XX, usando términos como *deficiencia*, *disminución* o *hándicap* para describir a las personas con discapacidad. Hahn (1985) considera que el modelo médico impone a las personas con discapacidad una serie de etiquetas que establecen formas despectivas para dirigirse a ellos dado sus pérdidas funcionales al usar términos como: inválido, tullido, tarado, impedido o retrasado.

Entre los años 40 y 50 este marco representacional rígido sobre la discapacidad empieza a flexibilizarse gracias a las concepciones ambientalistas, que cuestionaban el carácter estático de los trastornos discapacitantes. A partir de este punto se considera que las causas endógenas (u orgánicas) no son la única causa de la discapacidad, pues las influencias culturales y sociales también están relacionadas con las dificultades que la persona presenta para poder integrarse a la forma de vida cotidiana del contexto en el que se desarrollan (Marchesi y Martín, 1999)

Las Naciones Unidas consideran que:

“hacia fines de la década de los 60 las organizaciones de personas con discapacidad que funcionaban en algunos países empezaron a formular un nuevo concepto de la discapacidad. En él se reflejaba la estrecha relación existente entre las limitaciones que experimentaban esas personas, el diseño y la estructura de su entorno y la actitud de la población en general. (NUenable, 2004)”

Por su parte, Hunt (1966) realiza una crítica a la visión implantada por el modelo médico que mostraba a las personas con discapacidad como *desventuradas*, estableciendo que su único infortunio es crecer en una sociedad que los considera incapaces de disfrutar de los beneficios materiales y sociales de la era moderna. Dada la importancia de la productividad y el trabajo en las culturas occidentales (donde nació y se mantuvo durante siglo y medio el modelo médico), quien tenía una discapacidad no podía participar en el crecimiento económico de la comunidad eran considerados como “inútiles” (Barton, 1998).

Perspectivas similares a las de Hunt empezaron a surgir en la segunda mitad del siglo XX y fueron tomando fuerza hasta constituir en los 70 un nuevo modelo conocido como: *modelo social de la discapacidad*, mismo que se retoma en el siguiente apartado.

A continuación, para tener una noción más clara de los conceptos que utilizaron de 1886 a 1945 para referirse a las personas con discapacidad, se presenta el

cuadro “*Categorías establecidas de hándicap*” adaptado por Tomlinson en 1982. Dichos conceptos fueron usados como categorías desde el modelo médico para clasificar a las personas con discapacidad dependiendo de las deficiencias funcionales que presentaban.

Tabla 1. *Categorías establecidas de hándicap*

1886	1899	1913	1945
Idiota	Idiota	Idiota	Subnormal severo
Imbécil	Imbécil	Imbécil	
		Imbécil Moral	
	Ciego	Ciego	Ciego
			Ambliope
	Sordo	Sordo	Sordo
			Hipoacústico
	Epiléptico	Epiléptico	Epiléptico
	Deficiente	Deficiente mental	Subnormal educable
			Inadaptado
		Deficiente físico	Disminuido físico
			Defecto de habla
			Delicado
			Diabético

Nota: Sólo se tomaron las primeras 4 columnas de la tabla “*Categorías establecidas de hándicap*” (p.16) adaptada por Tomlinson en 1982, misma que se presenta en Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva, 1999.

1.2 La discapacidad y sus definiciones en la segunda mitad del siglo XX.

Críticas como las desarrolladas por Hunt impulsaron el *modelo social* en los años 70, trayendo consigo una visión muy distinta sobre la discapacidad. Según Palacios (2008), esta transformación surge tras cuestionar y rechazar los planteamientos de los modelos anteriores: el médico y el de prescindencia.

Esta nueva perspectiva aterriza los planteamientos que surgieron durante los años 40. Las posturas ambientalistas fueron introduciendo conceptos como *adaptación social* y *aprendizaje* para explicar las dificultades que presentaban las personas con discapacidad. Empieza a disolverse el mito de que la inteligencia y las capacidades son estáticas al considerar la posibilidad de que la deficiencia puede ser causada o agravada por una estimulación inadecuada o procesos de aprendizaje incorrectos (Marchesi y Martin, 1999).

El modelo social surge como resultado de la crítica del modelo dominante (el médico) que consideraba a la discapacidad como un defecto y una tragedia personal que la persona estaba condenada a cargar el resto de su vida. Pretendía lograr la desmedicación y desinstitucionalización de las personas con discapacidad, abogando por una nueva definición que distinguiera claramente entre la discapacidad y la enfermedad, pues hasta el momento ambas nociones eran usadas como sinónimos (Saad, 2011).

En el Reino Unido diferencio la *deficiencia* y *discapacidad*, describiendo a la primera como diversidad funcional y la segunda como barreras de la sociedad. Similar a esta distinción, la Unión de Personas con Insuficiencias Físicas contra la Segregación (UPIAS, por sus siglas en inglés) en 1976, teniendo a Hunt como miembro, estableció la diferencia entre insuficiencia y discapacidad, refiriéndose al primer concepto como las condiciones biofísicas de carácter individual, y al segundo como el resultado de la exclusión social por la distinción entre miembros normales y anormales (en Barton, 1998). UPIAS (1976) define la discapacidad de la siguiente manera:

En nuestra opinión, es la sociedad la que incapacita realmente a las personas con deficiencias. La discapacidad es algo que se impone a nuestras deficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad. Para entenderlo es necesario comprender la distinción entre la deficiencia física y la situación social, a la que se llama “discapacidad”, de las personas con tal deficiencia. Así, definimos la deficiencia como la carencia parcial o total de un miembro, o la posesión de un miembro, órgano o mecanismo del cuerpo defectuosos; y la discapacidad es la desventaja o la limitación de la actividad causada por una organización social contemporánea que tiene en escasa o en ninguna consideración a las personas con deficiencia físicas, y por tanto las excluye de la participación en las actividades sociales generales. La discapacidad es, por consiguiente, una forma particular de opresión social” (1976, pp. 3-4).

Esta perspectiva propuso establecer una red de apoyo entre instituciones médicas, educativas y sociales (familia y comunidad), que ofreciera a las personas con discapacidad la oportunidad de desarrollar las capacidades y competencias que necesitan para volverse agentes activos dentro de la sociedad. Los apoyos que se brindan a cada individuo se adaptan para cubrir alguna necesidad en específico, solamente mientras desarrolla alguna habilidad o supera alguna barrera. El apoyo no es permanente (como los tratamientos rehabilitatorios en el modelo médico): una vez que ha logrado su propósito, se retira. En caso de que el apoyo deba mantenerse durante un periodo prolongado, o de manera definitiva, tendrá que ir adecuándose dependiendo de la evolución de la persona y los contextos en los que se encuentre inmerso.

El análisis que este modelo efectúa sobre el fenómeno de la discapacidad está orientado a explicar las barreras que dificultan la integración de las personas con discapacidad en diferentes entornos, pues al formar parte de una minoría, son objeto de exclusión y discriminación: invisibilizados por otros miembros de la sociedad, encuentran la reducción de sus oportunidades de desarrollo como consecuencia de los diversos estereotipos negativos con los que son asociados (Barton, 1998). En otras palabras, como lo expresa Barnes (s.f.) vivimos en “*una sociedad que discapacita*” al no estar preparada, ni sensibilizada lo suficiente para responder ante las necesidades de las personas con discapacidad (ctd en Brogna, 2009).

En síntesis, este modelo amplía la definición de discapacidad que antiguamente se centraba en el individuo para incluir a la sociedad como un factor importante que afecta la forma en la que la persona con discapacidad se desarrolla.

Saad (2011) resume los planteamientos del modelo social en los siguientes puntos:

- ✓ La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo valor que la de cualquier otra persona.
- ✓ La igualdad de oportunidad de desarrollo incluye a todas las personas, con y sin discapacidad.
- ✓ La normalidad es un concepto que no refleja la realidad en un mundo donde predomina la diferencia entre seres humanos.
- ✓ Rechaza el modelo rehabilitador y busca la valoración de la diferencia y diversidad humana.
- ✓ La educación debe estar basada en una enseñanza de derechos y respeto a las diferencias con el fin de que favorezca la inclusión educativa.

A finales de los años setenta surge, de forma paralela a este modelo, una visión complementaria: el *modelo de vida independiente*. De Jong, en 1979, ubicó las

dificultades y barreras de las personas con discapacidad dentro de la sociedad, dejando a un lado la postura individualista que ya venía combatiendo el modelo anterior (en Saad, 2011).

Esta perspectiva plantea que la discapacidad es una experiencia natural de vida que se presenta en forma cotidiana dentro de la sociedad (Barton, 1998 ctd en Saad, 2011). Como el nombre del modelo lo expone, la persona con discapacidad debe y puede formar una vida independiente; como individuo tiene la capacidad de tomar sus propias decisiones y el control de su vida, al conocer mejor que nadie sus necesidades.

Esta visión trata de desinstitucionalizar, en la medida de lo posible, a esta población, promoviendo su participación en la elección y diseño de sus propios apoyos en colaboración con sus familiares, amigos o personas de servicio contratadas por las mismas personas con discapacidad. En este sentido, no sólo se pretende que participen dentro de la sociedad en la que viven, también se les abre la oportunidad de asumir el control de su vida o al menos de formar parte de las decisiones que se toman en torno a ella.

La meta de este modelo es formar personas independientes con las habilidades necesarias para poder desenvolverse favorablemente en la vida cotidiana, contando con las herramientas y apoyos precisos para enfrentarse a las distintas situaciones y problemáticas de su entorno. Se trata de volverlos consumidores de los servicios que requieren, para lo cual deben contar un trabajo que les permita adquirir el ingreso económico para poder sustentar una vivienda con todos sus gastos, invertir en medios de transporte, poder alimentarse, etc. Básicamente lo que se pretende es que exploten todas las oportunidades de desarrollo a las que tienen derecho para que puedan formar parte activa y participativa dentro de su familia, comunidad y sociedad; volviéndose autogestores de sus propias oportunidades.

Para este modelo, la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características particulares de la persona y las limitaciones que la sociedad

presenta para responder de forma eficaz (Saad, 2011). Por ello le corresponde a la sociedad ser gestora del cambio, generar iniciativas para crear políticas y planes de acción que reestructuren a la sociedad desde sus instituciones hasta sus creencias, para que poco a poco se vayan removiendo las barreras que dificultan la inclusión de personas con discapacidad y de muchos otros grupos que hasta el momento han sido marginados.

Ambas concepciones (el modelo social y el de vida independiente) visualizan la discapacidad no sólo desde la persona, sino desde un individuo que crece, aprende y se desarrolla dentro de la comunidad. Sus implicaciones en la vida de del individuo han generado un amplio marco conceptual que pretende transformar la forma en la que se percibe y vive la discapacidad.

Sin embargo, el impacto de estas concepciones no influyó del todo en las consideraciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), ya que en el año de 1980 instaura la “Clasificación Internacional del Funcionamiento y Discapacidad 2” (conocido por sus siglas como: CIDDM-II) estableciendo una relación tripartita entre los conceptos *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*, mismos que muestran aún rasgos del paradigma médico al establecer las siguientes definiciones: entienden el primero como *“Toda pérdida o anormalidad de una estructura, función psicológica o anatómica, misma que puede ser de carácter innato o adquirido*. El segundo término se refiere a *“la ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del marco que se considera normal para un ser humano”*. Finalmente por el último concepto se entiende *“toda aquella situación desventajosa para una persona, consecuencia social de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su grupo (en función de la edad, sexo, factores sociales y culturales)”*. (OMS, 1983, en Sola y López, 1994, p.31)

Pese a los intentos de disolver la sobrevaloración de la normalidad humana e instaurar la noción de respeto a la diversidad, en esta definición persiste la tendencia a clasificar la discapacidad como una carencia o déficit que se ubica fuera de la norma.

Poco después, en 1986, el Ministerio de Educación y Ciencia lanzó una campaña publicitaria que se propuso impulsar el programa de integración escolar; trataba de separar la definición de discapacidad de conceptos como: ineficiencia, minusvalía, desadaptación y deformación, para introducir una visión que definiera al alumno con discapacidad como alguien eficiente, válido y capaz (Barton, 1998).

Esta misma organización expone una visión más amplia sobre el concepto dentro del “Cuestionario para la Evaluación de la Discapacidad”, basada en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Dicho instrumento explora la discapacidad en seis áreas que se consideran indispensables para el desarrollo en la mayoría de las culturas, las cuales son: comprensión y comunicación, capacidad para moverse en el entorno, cuidado personal, relación con otras personas, actividades de la vida diaria y participación en la sociedad. La diversidad de puntos a considerar para la valoración expone de forma implícita cómo este concepto se desglosa en distintos factores que abarcan desde aspectos personales hasta sociales, reflejando la forma de vida dentro de una cultura.

Pese a que aún se habla mucho de limitaciones y normalidad empieza a considerarse a la discapacidad como un fenómeno multifactorial en el que intervienen el individuo, el desarrollo de actividades cotidianas y su interacción con su entorno físico y social.

Una definición de discapacidad que surge a principios del presente siglo es la que proporcionó el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) en 2007, durante la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el artículo 1:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p.4).

Como último referente se encuentra la definición de discapacidad que proporciona la página oficial de la Organización Mundial de la Salud:

“Es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. . . es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para la participación en situaciones vitales” (<http://www.who.int>).

Esta definición de la OMS sigue estableciendo una clasificación tripartita sobre la discapacidad, pero considera que ésta se compone de tres niveles, de tal manera que conserva el concepto de deficiencia, cambia el de discapacidad por limitaciones y la minusvalía por restricciones de la participación.

A través de este breve recorrido por las concepciones, creencias y conceptos que han englobado a la discapacidad se puede comprender la posición social que este grupo de personas ha ocupado en distintas épocas y cómo se fueron construyendo los paradigmas más recientes (Saad, 2011). Innegablemente, el ritmo de desarrollo en este aspecto varía dependiendo de cada país y obviamente está condicionado al desarrollo económico, social y político de mismo. (Barton, 1998)

Sin, embargo aún queda la pregunta ¿cómo define nuestra sociedad mexicana actualmente a la discapacidad?, seguramente la forma en la que representamos la discapacidad no se puede ubicar dentro de un solo modelo; es más sensato pensar que las ideas y creencias que como sociedad tenemos sobre este fenómeno son el resultado de la mezcla de distintos enfoques y, desafortunadamente, también de estereotipos y actitudes discriminatorias.

Para generar una perspectiva diferente sobre la discapacidad se requiere vivir experiencias directas con estas personas, construir una opinión a través del convivir cotidiano y no a partir de estereotipos. Ante esto Echeita (2006) lanza la pregunta:

“¿Cómo y dónde vamos a aprender de las personas sin discapacidad los conocimientos, las actitudes y los procedimientos para relacionarnos y comprender a las personas con discapacidad, si en el momento en que eso puede hacer con naturaleza – que es durante la escolarización- estamos separados y lo ignoramos todo o casi todo sobre su mundo?”(p.35)

CAPÍTULO 2.

LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

2.1. El reconocimiento de las personas con discapacidad como agentes de derecho.

Las personas con discapacidad, como parte de nuestra comunidad, cuentan con todas garantías y libertades plasmadas en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948. Este documento tiene como propósito proteger la integridad de todas las personas; reconocer su dignidad humana sin hacer distinción o exclusión por motivos de sexo, color de piel, nacionalidad, religión, discapacidad, etc. Los derechos son un atributo inalienable que garantiza que todos tengan una buena calidad de vida así como las mismas oportunidades de desarrollo en las esferas: social, económica, personal, familiar, y espiritual.

Desafortunadamente, previo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y aun después de ella, han existido grupos sociales a los que se les ha privado el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones. Entre ellos se encuentran quienes tienen alguna discapacidad.

Desde entonces, con el propósito de restablecer sus garantías y libertades individuales, han surgido varios documentos, convenciones y movimientos ideológico-sociales con los cuales Parra (2010) realizó una lista de los trabajos más significativos:

- ✓ El pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), que entró en vigor en 1976.
- ✓ La Convención sobre los Derechos de los Niños (1959).
- ✓ La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1974), que fue aprobada en 1979.
- ✓ La Declaración de Sundberg (1981).

En este apartado se revisan sólo tres de los documentos que menciona el autor, dada la fuerte influencia que tuvieron durante el siglo XX especialmente para conformar la perspectiva de derechos e igualdad de oportunidades de desarrollo para las personas con discapacidad.

Dado que la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 también incluye a las personas con discapacidad por el simple hecho de ser seres humanos, es imprescindible que se haga un breve recuento de su contenido, mencionando sólo los artículos más significativos:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración sin distinción alguna.

Artículo 3. Todo individuo tiene derecho a la vida, la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 19. Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y expresión

Artículo 23. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libertad de escoger su trabajo y a situaciones equitativas y satisfactorias dentro de éste. También tiene derecho a recibir el salario correspondiente sin discriminación alguna

Artículo 26. Toda persona tiene derecho a la educación y que ésta sea gratuita al menos en los niveles de educación fundamental.

Artículo 27. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad.

Al iniciar estos artículos con las palabras “toda persona” o “todo individuo” la *Declaración* reconoce que la humanidad se compone por una amplia variedad de grupos sociales e individuos que cuentan con características particulares que

implican necesidades específicas. Desafortunadamente la diferencia más que ser considerada como un factor enriquecedor ha generado rechazo, segregación, discriminación y exclusión hacia quienes parecen salirse de la norma.

El rechazo ha existido en distintas culturas a lo largo de la historia, sus alcances han ido más allá de la esfera social provocando la deshumanización de los llamados “anormales” y con ello la supresión de sus derechos. Pese al hecho de ser seres humanos, es innegable que viven una notoria situación de discriminación que los excluye incluso de sus libertades inalienables (Parra, 2010).

Por ejemplo, anteriormente las personas con discapacidad no podían ejercer sus derechos de libre expresión, acceso a la educación, ejercicio y elección de un trabajo, entre otros. Aún después de la *Declaración* siguieron viviendo bajo estas condiciones hasta que Naciones Unidas, entre los años cuarenta y cincuenta, con el afán de dignificar a las personas con discapacidad, empezó a proporcionar asistencia a los gobiernos para la prevención de la discapacidad y la rehabilitación de las mismas.

Más adelante, en los 60, se abrió un espacio para que la comunidad de personas con discapacidad expresara sus necesidades, lo que llevó a la revaluación de sus políticas, sentando las bases para su plena participación en la sociedad.

Ya para los años 70 se concreta esta iniciativa dando como fruto la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*, misma que establece que las personas con discapacidad son miembros de la comunidad humana y por tanto deben contar con las mismas libertades fundamentales. Esta primera aproximación fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de diciembre de 1971, con un documento que incluye los siguientes artículos:

Artículo 1°. El deficiente mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad,
de los mismos derechos que los demás seres humanos.

Artículo 2°. El deficiente mental tiene derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que **le permitan desarrollar al máximo su capacidad y aptitudes.**

Artículo 3° El deficiente mental tiene derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso. Tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a desempeñar un empleo productivo o alguna ocupación útil.

Artículo 4° De ser posible, el deficiente mental debe residir con su familia o en un hogar que reemplace al propio, y participar en las distintas formas de vida de la comunidad. El hogar en que viva debe recibir asistencia. En caso de ser necesario internarlo en un establecimiento especializado, el ambiente y condiciones de vida dentro de la institución deberán asemejarse en la mayor medida posible a los de la vida normal.

Artículo 5° El deficiente mental debe poder contar con la atención de un tutor calificado cuando esto resulte indispensable para la protección de su persona y bienes.

Artículo 6° El deficiente mental debe ser protegido contra toda explotación y todo abuso o trato degradante.

Artículo 7° Si algunos deficientes mentales no son capaces, debido a la gravedad de su impedimento, de ejercer efectivamente todos sus derechos, o si se hace necesario limitar, o incluso suprimir tales derechos, el procedimiento que se emplee a los fines de esta limitación o supresión deberá entrañar salvaguardas jurídicas que protejan al retrasado mental contra toda forma de abuso.

Los actos de discriminación y segregación de las personas con discapacidad crea la necesidad de establecer un documento que certifique sus derechos y su pertenencia a dicha comunidad.

Desafortunadamente esta declaración, siendo el primer intento de dignificar a las personas con discapacidad, sigue apegada a las premisas del modelo médico al referirse a ellas como el *retrasado mental*, además de usar el concepto de *impedido* y hablar de normalidad. Pero a su vez se observan, dentro de cada artículo, rasgos muy evidentes del paradigma social de la discapacidad, que apenas empezaba a tomar fuerza en esta década.

Cuatro años después, el 9 de diciembre de 1975, la Asamblea General de las Organizaciones Unidas establece una segunda aproximación: “La Declaración de los derechos de los impedidos”, misma que proclama la igualdad de los derechos civiles y políticos de las personas con discapacidad (ONU, 2012). La Asamblea declara que este escrito “*surge ante la necesidad de prevenir la incapacidad física y mental y de ayudar a los impedidos a desarrollar sus aptitudes en las más diversas esferas de actividad, así como de fomentar en la medida de lo posible su incorporación a la vida social normal*” (CINU, 2000). Los artículos de mayor relevancia de esta Declaración son:

- 1°. El término "**impedido**" designa a *toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.*
- 2°. El impedido debe gozar de todos los derechos enunciados en la presente Declaración. Deben reconocerse esos derechos a todos los impedidos, sin distinción ni discriminación
- 3°. El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana.
- 4°. El impedido tiene los mismos derechos civiles y políticos que los demás seres humanos; el párrafo 7 de la Declaración de los Derechos del

Retrasado Mental se aplica a toda posible limitación o supresión de esos derechos para los impedidos mentales.

- 5°. El impedido tiene derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible.
- 6°. El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional.
- 7°. El impedido tiene derecho a la seguridad económica y social y a un nivel de vida decoroso.
- 8°. El impedido tiene derecho a que se tengan en cuenta sus necesidades particulares en todas las etapas de la planificación económica y social.
- 9°. El impedido tiene derecho a vivir en el seno de su familia o de un hogar que la substituya y a participar en todas las actividades sociales, creadoras o recreativas.
- 10°. El impedido debe ser protegido contra toda explotación, toda reglamentación o todo trato discriminatorio, abusivo o degradante.
- 11°. El impedido debe poder contar con el beneficio de una asistencia letrada jurídica competente cuando se compruebe que esa asistencia es indispensable para la protección de su persona y sus bienes.
- 12°. Las organizaciones de impedidos podrán ser consultadas con provecho respecto de todos los asuntos que se relacionen con los derechos humanos y otros derechos de los impedidos.
- 13°. El impedido, su familia y su comunidad deben ser informados plenamente, por todos los medios apropiados, de los derechos enunciados en la presente Declaración.

Siguiendo con esta línea de acción, la Asamblea anunció que 1981 sería el “Año Internacional de los Impedidos” y se construyó el Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad (PAMPD), cuyo objetivo se centró en lograr “*la igualdad y la plena participación de las personas con discapacidad en la vida social y el desarrollo*” (Parra, 2010). En este año, la asamblea publica la *Carta para los años ochenta de Rehabilitación Internacional*, en la cual se establece una relación entre la definición tripartita (deficiencia, discapacidad y minusvalía) establecida por la OMS en 1980, con tres estrategias fundamentales de intervención (Verdugo, 1995):

- **Prevención:** consiste en adoptar medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales y sensoriales e impedir que las deficiencias ya presentes en el individuo generen consecuencias negativas en lo físico, psicológico y social.
- **Rehabilitación:** proceso cuyo objetivo se centra en permitir que una persona con deficiencia alcance un nivel físico, mental y/o social funcional óptimo.
- **Equiparación de oportunidades:** Proceso mediante el cual el sistema social (instalaciones, servicios, cultura, instituciones, etc.) se hace accesible para todos.

Posteriormente, en diciembre de 1982, se proclama el “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos” que correspondió al periodo entre los años 1983 y 1992, con el fin de poner en marcha, en distintos países, el programa establecido en el 81. Este periodo cerró con broche de oro el 16 de diciembre al decretarse que el 3 de diciembre de cada año sería el *Día Internacional de los Impedidos* (Enable, 2012)

Durante el Decenio para los Impedidos, un grupo de expertos se reunió en Viena para esbozar mecanismos de legislación con el fin equiparar las oportunidades de las personas con discapacidad (Parra, 2010). Otro de los frutos de este periodo

fueron las “Normas Uniformes para garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” en 1993, creadas con el propósito de asegurar la participación activa de niños, niñas, mujeres y hombres con discapacidad dentro de sus comunidades y familias respectivas, siendo copartícipes de la evolución de las mismas (Enable, 2004).

Las Normas Uniformes fungieron como un plan de acción dirigido a los estados miembros de la ONU, promoviendo la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (Parra, 2010). Esta iniciativa se organizó en 22 normas de la siguiente manera:

- I. **REQUISITOS PARA LA IGUALDAD DE PARTICIPACIÓN:** Estos artículos contienen medidas que los gobiernos deben seguir para que la sociedad adquiriera mayor conciencia sobre las necesidades, derechos, potencialidades y capacidad de participación de las personas con discapacidad.

Artículo 1. Mayor toma de conciencia.

Artículo 2. Atención médica.

Artículo 3. Rehabilitación.

Artículo 4. Servicios de apoyo.

- II. **ESFERAS PREVISTAS PARA LA IGUALDAD DE PARTICIPACIÓN:** Expone los requerimientos que se necesitan para que las personas con discapacidad puedan participar en distintos contextos y actividades fundamentales para la sociedad. Para ello, los estados deben tomar acción para lograr que tengan acceso a la información, comunicación y al entorno físico.

Artículo 5. Posibilidades de acceso.

Artículo 6. Educación.

Artículo 7. Empleo.

Artículo 8. Mantenimiento de los ingresos y seguridad social.

Artículo 9. Vida en familia e integridad personal.

Artículo 10. Cultura.

Artículo 11. Actividades recreativas y deportivas.

Artículo 12. Religión.

- III. **MEDIDAS DE EJECUCIÓN:** Establece las pautas para reunir y difundir información acerca de las condiciones de vida de las personas con discapacidad, así como ampliar la investigación para mejorar su calidad de vida.

Artículo 13. Información e investigación.

Artículo 14. Cuestiones normativas y de planificación.

Artículo 15. Legislación.

Artículo 16. Política económica.

Artículo 17. Coordinación de los trabajos.

Artículo 18. Organizaciones de personas con discapacidad.

Artículo 19. Capacitación de personal.

Artículo 20. Supervisión y evaluación a nivel nacional de los programas sobre discapacidad en lo relativo a la aplicación de las Normas Uniformes.

Artículo 21. Cooperación económica y técnica.

Artículo 22. Cooperación internacional.

- IV. **MECANISMO DE SUPERVISIÓN:** Su función es supervisar el cumplimiento de las normas por parte de los estados miembros de la ONU y asegurar que generan políticas y medios de acción para favorecer la calidad de vida de las personas con discapacidad, abolir la discriminación hacia ellos y hacer que sus derechos se respeten.

Posterior al Decenio para los impedidos, la conciencia sobre las necesidades e intereses de las personas con discapacidad se empezó a expandir en el mundo. Tal fue el impacto de este periodo que surgieron reuniones enfocadas al reconocimiento de sus derechos, como la Conferencia Internacional sobre los Derechos Humanos (Río de Janeiro, 1992), la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994) y la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (Copenhague, 1995). Sin embargo, tuvo que comenzar otro siglo para que, en el año 2006, el reconocimiento de las personas con discapacidad, como parte integral y fundamental de la comunidad humana, se concretara en la “Convención Internacional de las Personas con Discapacidad”, misma que para agosto de 2007 ya había sido firmada por 100 Estados y la Comunidad Europea, de los cuales 56 aceptaron poner en vigor el Protocolo Facultativo (<http://www.un.org>).

Basándose en la visión de diversidad humana y abandonando el discurso del déficit y las limitaciones, este documento proclama *“el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana”* (Palacios y Romanach, 2007). Bajo la perspectiva del modelo social y el de vida independiente, solicita a los países que revisen su normativa interna sobre la temática con el propósito de repensar y adaptar las legislaciones vigentes para cumplir con el contenido de la Convención, resumido de la siguiente manera:

“Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad para todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU, 2008, p.1).

El concepto de diversidad que se maneja dentro de la Convención se divide en dos aspectos: el primero hacer referencia al factor humano, considerando que quien tiene una discapacidad es una persona con *diversidad funcional* que

requiere de apoyo para poder integrarse a las actividades de la vida social, mientras que el segundo factor se refiere al entorno social y a sus barreras discapacitantes (Palacios, 2008). Cabe recalcar que dicha Convención no pretendía instaurar derechos específicos para las personas con discapacidad, sino que más bien se enfocó en garantizar que los derechos y libertades universales se aplicaran en igualdad de condiciones a esta población (Palacios, 2008).

Una de las metas a lograr en este proceso de transformación, que se dirige a garantizar la calidad de vida y la igualdad de oportunidades de desarrollo para las personas con discapacidad en las diferentes esferas de la sociedad, es lograr que los gobiernos sean los primeros en tomar conciencia de que la sociedad en general se vería beneficiada si se incluyera en ella a las personas con discapacidad en sus diferentes esferas: vida social, económica y política (Palacios, 2008).

Tras esta breve revisión se puede decir que la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad y la actual política en materia de discapacidad es el resultado de la evolución registrada a lo largo de los 200 últimos años (ENABLE, 2004), que se dirigió hacia la meta planteada Morris (1992) desde su posición como miembro de la población con discapacidad:

“el propósito es lograr que la sociedad reconozca nuestros derechos y nuestro valor como ciudadanos iguales, y no una sociedad que se limite a trastornarnos como receptores de la buena voluntad de otras personas” (en Barton, 1998, p. 30)

2.2. Los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito de la educación.

2.2.1 La perspectiva internacional

Artículo 26. Toda persona tiene derecho a la educación y que ésta sea gratuita al menos en los niveles de educación fundamental (Declaración de los Derechos Humanos en 1948)

La Declaración de Sundberg (organizada en España en 1981) empezó a trazar el camino que hoy ha llevado a considerar la inclusión como una meta educativa de gobiernos y sociedades. Pese a que la declaración sigue usando el concepto de impedidos para referirse a las personas con discapacidad, promueve un trato digno y equitativo en el marco de sus derechos. En su artículo primero proclama que: *“Todas las personas discapacitadas podrán ejercer su derecho fundamental al pleno acceso a la educación, la formación, la cultura y la información”* (www4.congreso.gob).

Otros artículos resaltan la importancia de la educación formal para las personas con discapacidad son el *artículo sexto* que plantea que los programas educativos, de formación y de cultura en los que participen las personas discapacitadas deberán estar estructurados para que estos se puedan integrar a la forma de vida y trabajo de la sociedad. Igualmente el *artículo octavo* establece que la familia debe participar en la educación y formación de las personas discapacitadas para favorecer su desarrollo.

Nueve años después, en 1990, la Declaración de Jomtien (conocida también como “Declaración Mundial de la Educación Para Todos”). Establece en su artículo III que es necesario *“aumentar los servicios de educación básica de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades”*, ya que *“la educación es un derecho fundamental de todos: hombre y mujeres, de todas las edades y del mundo entero”* (UNESCO 1990, p.5).

Considera que se deben cubrir las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas (como se les denomina en el documento) ya que es una población que está sujeta a desigualdades. Por tanto el objetivo de los gobiernos debe ser el suprimir la discriminación para aumentar sus posibilidades de aprendizaje. En la sección 5 se menciona lo siguiente que *“Es necesario tomar medidas para garantizarle a estas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”* (UNESCO 1990, p.5).

La Declaración de Jomtien restablece la premisa de que todos los individuos tienen derecho a la *educación de calidad* y a recibir lo que requieren para poder cumplir con los objetivos de aprendizaje de la educación formal, pero incluso en ella se sigue refiriendo con el término *impedido* a las personas con alguna condición que les dificulte su integración a las instituciones escolares.

La forma de referirse a las personas con discapacidad cambia en 1994 con la “Declaración de Salamanca” (1994), al introducir el concepto de personas/alumnos con *necesidades educativas especiales*. Siendo el resultado de la “Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad”, retoma el principio de integración de la declaración anterior pero establece que las personas que pertenecen a los grupos minoritarios y especialmente a las personas con discapacidad no son las únicas con *necesidades educativas especiales*, pues cada alumno tiene formas de aprendizaje propios y por tanto dificultades para cumplir con el currículum. Por lo tanto, es indispensable formar sistemas educativos que consideren esta amplia gama de características y necesidades que tienen los alumnos (al ser diversos) para poder ofrecerles una educación equitativa y de calidad.

Esta declaración propone también combatir las actitudes discriminatorias para formar una sociedad integradora, crear un sistema político que apoye la inclusión

de todos los niños y promover la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad para lograr esta labor.

La Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) es un movimiento dedicado a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y su familia. Fue fundada en 1964 y una de sus principales aportaciones fue el desarrollo del “Código Ético” (2004) dedicado a dignificar a las personas con discapacidad intelectual, plateando en su capítulo primero lo siguiente:

“La esencia de lo humano se asienta en la consideración de cada persona como portadora del valor por sí misma con poder de desarrollo y crecimiento. . . La persona lo es; sin más, siempre y en toda circunstancia. . . Se es persona en plenitud permanente. . .nadie es más o menos persona que nadie. . . El reconocimiento de la persona con discapacidad como igual es condición imprescindible para hacer realidad la dignidad” (FEAPS, 2009, p. 30)

Más adelante, en 2009, el “Foro Europeo de la Discapacidad (EDF): Educación Inclusiva de las palabras a los hechos” declara que *“la educación debe ser reconocida como un derecho fundamental que implica que las personas con discapacidad tienen derecho a recibir educación de la misma calidad que cualquier otra persona”* (FEAPS, 2009, p.27), idea que se fue reforzando desde la “Declaración de los Derechos de los Niños” en 1959, al decretar que: *“Todos los niños física o mentalmente impedidos o que sufran algún impedimento social deben recibir el tratamiento, educación y cuidado especiales que requiere su caso particular”* (artículo 5).

Los conceptos se fueron cambiando desde la definición de impedidos que imperó en esta Declaración; la de Sundber y la de Jomtien que reflejan la fuerte influencia que el modelo médico tenía en esa época, hasta el concepto de *necesidades educativas especiales* que fue introducido cuando el modelo de *integración*

educativa empezaba a tomar fuerza; la idea fue básicamente la misma, pero cada declaración fue resaltando la importancia de generar condiciones educativas que cubrieran sus necesidades y optimizaran el desarrollo de los alumnos con discapacidad.

Poco a poco el discurso se ha ido transformando en acciones dirigiéndose a cumplir el objetivo de hacer valer el derecho inalienable de cada persona de recibir educación con igualdad de oportunidades y de forma equitativa.

2.2. 2 La situación en México.

¡Error! Marcador no definido.

Nuestro país ha incorporado, dentro de las políticas y documentos oficiales en materia educativa, muchos de los principios que se han establecido en las conferencias y declaraciones que defienden los derechos de las personas con discapacidad. Desafortunadamente la resistencia social al cambio ideológico es una barrera que aún no se ha podido saltar, pues entre los supuestos teóricos y su implementación se ha abierto una brecha muy grande.

En su intento por acoplarse a los instrumentos internacionales, México solicitó un informe elaborado por la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos llamado *Diagnóstico sobre la Situación de los Derechos Humanos*. El documento proporcionó recomendaciones para ajustar las normativas mexicanas en materia de discapacidad a las propuestas internacionales basadas en el principio de igualdad. Como resultado de esta valoración surgió el “Programa Nacional de Derechos Humanos” cuyo objetivo principal fue el establecimiento de políticas que respaldaran el cumplimiento de los derechos humanos de las personas con discapacidad.

Dentro de los 32 estados de República se cuenta con leyes que garantizan el bienestar de las personas con discapacidad, pero al estar elaboradas bajo el enfoque médico-rehabilitatorio, su objetivo consiste en evitar el maltrato hacia estas personas, dejando de lado la validación sus derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales.

También existe la *Ley General de Personas con Discapacidad* (publicada el 10 de junio de 2005) que, basada en el mismo enfoque que las leyes estatales, carece de un establecimiento de sanciones para quien agreda los derechos de una persona con discapacidad (Broyna, 2009). Dentro de su capítulo III, artículo 10, establece que el Estado debe contribuir al desarrollo integral de las personas con discapacidad en miras de potenciar sus capacidades, habilidades y aptitudes. Desafortunadamente esta ley nunca fue reglamentada.

En relación a las políticas públicas al inicio del periodo administrativo del 2000-2006 se creó la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social de Personas con Discapacidad (ORPIS), pero el proyecto no contó con el suficiente apoyo legal y económico para cumplir con sus objetivos, razón por la que se disolvió a lo largo del sexenio.

En materia de educación, cabe destacar que el Artículo tercero de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* establece que:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. . . La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él. . . el respeto a los derechos humanos. . . también garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y los métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Al estipular que *“todo individuo tiene derecho a recibir educación”*, el artículo constitucional incluye a los alumnos que tengan alguna discapacidad; sin embargo la legislación sólo establece las reglas, pero no las herramientas para que la educación sea accesible para todos los individuos y de calidad.

En 1993, se estableció la *Ley General de Educación*, que señala en el artículo 41 lo siguiente:

“La educación proporcionará la integración de los alumnos con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. . .procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. . .de aquellos alumnos con discapacidad que no se integran a las escuelas de educación regular”.

Teniendo como propósito favorecer el desarrollo integral de los alumnos con discapacidad dentro del contexto educativa, esta iniciativa no logró su objetivo debido a que careció de la supervisión y dirección de una instancia nacional específica que se encargara de coordinar y regular el proceso de forma homogénea dentro de las instituciones escolares de la República. La falta de asesoramiento generó una gran diversidad de interpretaciones por parte de las instituciones escolares y, por tanto, sistemas de aplicación que no correspondían con lo establecido en el artículo.

Pasaron casi 10 años para que surgiera un intento por regular este proceso de integración con el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa* (2002), publicado por la SEP y la ORPIS. Este documento tiene como propósito garantizar una educación de calidad para los alumnos con discapacidad o para aquellos que presenten alguna dificultad para cumplir con los requerimientos del currículum.

Dicho documento establece un sistema de organización y aclara en qué consistirán las funciones específicas de las instituciones que de antemano se encargaban de esta labor como lo son: CAM y USAER (actualmente UDEI). También propone la creación de Unidades de Orientación Pública, cuya tarea consiste en asesorar e instruir a padres de familia y maestros.

El documento se basa en el concepto de *necesidades educativas especiales* para dirigirse a los alumnos que requieran algún apoyo adicional (ya sea momentáneo o permanente) para poder cubrir los contenidos curriculares correspondientes. Tal apoyo va más allá de los recursos que el profesor regular puede aplicar para

solucionar las dificultades que presentan los alumnos al comprender las temáticas dentro de la cotidianidad.

Expone asimismo las dificultades que se deben superar para lograr los objetivos del programa; y que impidieron en años anteriores el progreso en materia de atención a la discapacidad. Dentro de las problemáticas esta la falta de cobertura, de recursos económicos, humanos y materiales, la escasez de profesionales de atención a la diversidad e integración educativa (psicólogos, pedagogos, servidores sociales) y la carencia un currículum que forme a docentes con las habilidades para emprender esta tarea, entre otras.

El último recurso que ha generado nuestro país para dar atención a las personas con discapacidad –en sus diferentes facetas- tuvo lugar en el año 2010, cuando el gobierno del Distrito Federal lanzó un programa para vigilar el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad llamado: Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal en materia de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (PDHDF).

El PDHDF, como dato estadístico, marca hasta ese año que en México había 1 millón 795 mil personas con discapacidad, de las cuales 159 mil 754 residían en la Ciudad de México. Dado el alto índice de población con discapacidad resalta que en el artículo 28 se plantea como objetivo general: *“respetar, promover y garantizar, bajo el principio de igualdad y no discriminación, los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales de las personas con discapacidad que habitan y transitan en el Distrito Federal.*

En este último documento se observa la marcada influencia del modelo de educación inclusiva. Principalmente en el sexto apartado de este capítulo, que está dedicado a la educación, se establece lo siguiente:

- a) *Proporcionar medidas de apoyo personalizado y entornos que favorezcan al máximo el desarrollo académico y social de los y las estudiantes con*

discapacidad de conformidad con el objetivo de su plena inclusión en la educación regular.

- b) *Asegurar que las personas con discapacidad, incluyendo las personas adultas y adultas mayores, accedan a una educación primaria y secundaria inclusiva, sin discriminación, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás.*

Cabe destacar que las acciones en nuestro país para garantizar la educación de las personas con discapacidad ha tenido poco alcance dentro de las instituciones educativas, o al menos eso es lo que revela un artículo publicado el 18 de junio del 2013 por la CNN México. Este escrito titulado “Los niños con discapacidad aún son excluidos, según la UNICEF” informa que el reporte *Estado Mundial de la Infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad* encontró que los niños mexicanos con discapacidad tienen una menor posibilidad de ir a la escuela, recibir buena atención de salud, y son los más vulnerables a la violencia, el abuso y la explotación. Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, realizada en 2010, las personas con discapacidad son el sexto grupo más discriminado.

Por otro lado reporta que en ese año en México había 5 millones 900,000 personas con discapacidad; de ellos, 1 millón 200,000 son niños o adolescentes de hasta 19 años. De esta población, el 47% de los niños con discapacidad no van a preescolar, el 17% no asiste a educación primaria y el 27% nunca llega a estudiar la secundaria. Aunque la Unicef reconoció que México ha avanzado en garantizar la protección a los niños con discapacidad, aún falta trabajar en materia de educación y ampliar las posibilidades de que la población con discapacidad en etapa escolar pueda ingresar a las instituciones escolares públicas. Es evidente que el avance se aprecia únicamente en el papel.

Al igual que muchos países, México se ha quedado corto en cuanto la implementación y seguimiento adecuado de políticas en materia de inclusión. Apegado al marco mundial, nuestro país ha propuesto una gran variedad de

medidas a favor de los derechos de las personas con discapacidad y poniendo un especial énfasis en el aspecto educativo, pero la realidad es que a estas iniciativas les ha faltado impulso para llegar a concretarse.

2.4. Concluyendo 35 años de evolución en materia de derechos.

Actualmente se cuenta con poca información sobre la implementación de la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad por parte de los estados que firmaron el Protocolo Facultativo. Desafortunadamente no se ha establecido formalmente un mecanismo que dé seguimiento y apoyo a los Estados que en el 2007 acordaron implementar lo establecido en aquélla.

Aun así, dentro del marco de derechos, actualmente las personas con discapacidad cuentan con mayores oportunidades de desarrollo, pues hay toda una historia de lucha que los respalda. Desde de la “*Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*” 1971, que figuró como el primer documento oficial que reitero sus derechos, ha habido una gran serie de cambios en cuanto a formas de dirigirse a las personas con discapacidad, así como en creencias ideológicas y medios de intervención.

Ese documento, dado el momento histórico en el que se desarrolló, ubica a las personas con discapacidad en una situación de dependencia, ya que la responsabilidad de hacer valer sus derechos cae sobre las instituciones y los familiares y no en la persona. Sin embargo, no hay que dejar de lado su relevancia cuando en su artículo primero establece que el *deficiente mental* debe contar con los mismos derechos que otro ser humano.

Bajo un enfoque similar surge, en 1975, la “Declaración de los derechos de los impedidos”, que sustituye el término *retrasado mental* por *impedido* y pone énfasis en el respeto a la dignidad y derechos civiles de las personas con discapacidad.

Cuando surgen las Normas Uniformes en 1993, las representaciones que giran en relación a la discapacidad ya han sufrido una transformación considerable. Este documento más que dignificar a la persona con discapacidad la considera capaz de responder por si misma; deja ésta de ser un sujeto dependiente y se considera que, en la medida de sus posibilidades, puede tomar decisiones para su vida.

Además, en las Normas se estipula que la persona con discapacidad debe contar con las mismas oportunidades de desarrollo que las personas sin discapacidad, por lo que pueden y deben volverse miembros activos de la sociedad, participar dentro de la cultura, la política y en actividades recreativas.

Finalmente en el 2006 surge la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, misma que genera un cambio de enfoque al introducir el concepto de diversidad. Dentro del documento se considera que la discapacidad no es una condición que hay que normalizar, como se había venido trabajando, sino que más bien es parte de la diversidad humana; una característica y no un defecto; es parte de las diferencias que hacen única a cada persona.

El considerar a la discapacidad como una característica dentro de la diversidad humana habla de una evolución conceptual positiva desde lo establecido en 1971. El cambio que hubo a lo largo de 35 años inicia con el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y concluye con el empoderamiento de dichas garantías individuales. A partir de la Convención las personas con discapacidad no tienen que ser reconocidas como personas con derechos se asumen con tal.

Tal vez aún falta mucho por trabajar para que esta perspectiva deje de ser una cuestión de principios o de política y se convierta en una realidad, una cultura una cotidianidad. Esta visión existe dentro de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad pero es necesario sacarla del papel y de las buenas intenciones para que se concrete; falta que deje de ser una utopía y sea asumida por las personas que componen las culturas contemporáneas tengan o no discapacidad.

CAPÍTULO 3.

EVOLUCIÓN DE LAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Ningún fenómeno humano o de la naturaleza está exento de irse transformando a lo largo del tiempo dentro de las representaciones humanas. Hace un par de siglos (o tal vez menos) se creía que la mujer era incapaz de adquirir conocimientos complejos como los que se impartían en las academias y universidades, por tanto, ante su incapacidad de cultivar el intelecto, su labor primaria consistía en adquirir las habilidades necesarias para convertirse en una ama de casa eficaz.

En la lucha por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, el rol de la mujer, así como su representación ante la sociedad, fue transformándose a lo largo de los años, sacándola de su papel de ama de casa abnegada para convertirla en una estudiante, una profesionista y una trabajadora.

De manera similar, las representaciones sobre la discapacidad han tenido cambios importantes. Un fenómeno de la vida cotidiana como lo es la discapacidad no se puede mantener inerte dentro del pensamiento colectivo: a cada momento surgen nuevas incógnitas y perspectivas sobre el tema. Gracias a las diferentes declaraciones, convenciones e instituciones, establecidas en favor de los derechos de las personas con discapacidad, este concepto se ha deslindado poco a poco de la visión fatalista que llevó acuestas desde el siglo V, para abrir paso a una visión de derechos, igualdad de oportunidades e inclusión.

Entre las civilizaciones antiguas existían perspectivas bastante diversas (e inclusive contrastantes) sobre la discapacidad. Sin embargo, a partir de la expansión y dominio de algunas culturas, se desencadenó un proceso de homogeneización, generando similitudes dentro de la perspectiva europea y americana que anteriormente habían sido muy distintas.

Los diferentes modelos sobre la discapacidad que se gestaron dentro de la segunda mitad del siglo pasado realizan fuertes críticas a los sistemas de atención

para personas con discapacidad que han predominando desde el siglo XVIII. Estos modelos, en general, tratan de disolver el esquema de salud-enfermedad y optan por dar una respuesta educativa.

En la actualidad, el intercambio de información entre los países ha propiciado que la gran diversidad de representaciones que existen sobre la discapacidad empiece a convergir hacia las implicaciones de este fenómeno social en distintos aspectos, como educación, oferta laboral, servicios de apoyo, de salud, etc.

Varios países han establecido políticas y medios de acción para promover una mejor oferta educativa para los alumnos con discapacidad, basándose en la “Convención de las Naciones Unidas Sobre los Derechos de los Niños” que establece en su artículo 28 el derecho inalienable de todos los niños a recibir una educación escolar en igualdad de oportunidades y acorde a sus necesidades.

La discapacidad se ha vuelto una temática polémica y ocupa un espacio importante en los distintos documentos internacionales que promueven una educación en igualdad de condiciones para todos los niños, tales como: la *Declaración de Sundberg* (1981) o la *Declaración de Salamanca* (1994), entre otras.

La búsqueda constante de sistemas de enseñanza más eficaces en los que se puedan incluir los alumnos con discapacidad genera constantemente nuevos intereses, retos y objetivos que se enfocan principalmente en *establecer líneas de acción que disminuyan la discriminación hacia estos miembros de la comunidad.*

3.1 De la educación especial hasta la inclusión educativa.

En los años previos al siglo XVII las personas con discapacidad eran concebidas como seres defectuosos o anormales; la cosmovisión dominante de la iglesia católica a este respecto, condenaba a aquéllas a ser motivo de vergüenza, marginación y rechazo. Bajo una base religiosa como marco interpretativo de la realidad, las personas con discapacidad eran innecesarias dado que no contribuían a la vida en comunidad, albergaban mensajes diabólicos o eran la evidencia del pecado (Saad, 2011). Esto obligaba a los familiares a esconderlos y/o encerrarlos para evitar el señalamiento y el rechazo social.

Ésta visión sobre la discapacidad es mejor conocida como *modelo de prescindencia*. Como su mismo nombre lo insinúa, los “deficientes” no tenían cabida en la sociedad de ese momento histórico, lo que llevaba a sus miembros a prescindir de ellos, ocultándolos o librándolos de su pena (matándolos), como planteaba Martín Lutero, autor de la reforma protestante (1483-1546).

Posteriormente, durante el siglo XVIII, el modelo médico era la mejor opción (sino es que la única) para atender las personas con discapacidad. En esa época, los entonces llamados *enfermos mentales* eran diagnosticados con base en un detallado sistema de clasificación que determinaba el tratamiento apropiado para la persona, así como la institución o espacio en el que deberían ser atendidos (más bien, reclusos). La mejor alternativa para las personas con discapacidad consistía en estar bajo el cuidado permanente de especialistas en hospitales o instituciones psiquiátricas.

Dentro de este esquema representacional, se entendía que la discapacidad era una condición ubicada fuera de los parámetros de normalidad y/o homeostasis; se definía como un trastorno de la salud, una enfermedad. Al pensarse que el estado del enfermo mental era permanente e irreversible, por lo que una vez que se había establecido el diagnóstico sobre el estado del paciente,, el tratamiento se

encargaba de contener a la persona y permitirle sobrevivir el mayor tiempo posible.

Esta perspectiva de salud-enfermedad propició el establecimiento de una gran diversidad de términos para referirse a las personas con discapacidad, por ejemplo: minusválidos, impedidos, incapacitados, limitados, lisiados, deficientes, disminuidos, anormales, entre otros. Estos términos muestran la desvalorización de las personas con discapacidad, poniendo en evidencia los aspectos negativos que se tenía sobre ellos (Pantano 1987; 2006 en Brogna 2009).

Un ejemplo de esta línea de pensamiento es la definición de “idiota” establecida por Esquirol (1918), misma que considera al retraso mental como un déficit intelectual de origen orgánico e incurable (en Arnaiz, 2003).

Aunque el modelo médico era la alternativa más viable dados los recursos y el conocimiento sobre los procesos de salud-enfermedad de la época, es evidente que la forma de proceder acentuaba la desventaja de las personas con discapacidad en comparación con las personas “normales”. Al colocarlos en una posición de inferioridad biológica y fisiológica, se asumía que eran incapaces de cuidarse a sí mismos, por lo que siempre dependerían de alguien *normal* (Hahn, 1986 en Bartón, 1998).

En concreto, este marco representativo sobre la discapacidad resalta principalmente dos conceptos: deficiencia y normalidad. El *deficiente* era aquel que carece de alguna habilidad, característica o capacidad que se consideraba en ese momento indispensable dentro de la constitución del ser humano, lo que le “impedía” llevar una vida normal.

Por su parte, la normalidad se relaciona con un ideal de vida, dentro de la cual se encuentran situaciones como: ir a la escuela, trabajar, tener una familia, etc., cosas que las personas con discapacidad no pueden llevar a cabo debido a sus limitantes: precisamente, el carecer de alguna habilidad o cualidad indispensable

para poder desarrollar y enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana, es lo que los ubica fuera del rango de normalidad.

Sin embargo, a finales del siglo XVIII y principios del XIX este esquema representacional sufrió cambios importantes. Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838) le dio un giro al sistema de atención de las personas con discapacidad en su intento por rehabilitar un niño encontrado en los bosques de Aveyron. Siendo médico, llevó a cabo un trabajo educativo dirigido a desarrollar las funciones sensitivas, intelectuales y afectivas del niño, demostrando que la herencia social (lo que se aprende) se superpone a la herencia biológica (condición anormal), exaltando así el papel de la educación en la adquisición y significación del lenguaje (Arnaiz, 2003).

Indudablemente, Marc dio paso al nacimiento de sistemas de atención basados en una respuesta educativa, por lo que es considerado como el padre de la “Educación Especial”. Tal fue el impacto de su trabajo que su discípulo Édouard Séguin (1812- 1880), de formación médico-neurológica, desarrolló un “método fisiológico” basado en la actividad sensorial cuyo tratamiento se enfocaba en la educación de un niño idiota desde los primeros momentos de vida hasta la formación laboral, probando que los deficientes mentales pueden mejorar y evolucionar con la educación adecuada (Thuillier, 1980 en Arnaiz, 2003)

Aunado a estos cambios en el área médica, el cristianismo dio una significativa aportación al cambio de paradigma que se estaba gestando, al fundar las primeras escuelas para sordos e invidentes. En el año de 1784, Valentin Haüy instauró una institución para ciegos en París, enseñándoles a leer con grandes letras de madera (Arnaiz, 2003).

Por su parte, la iglesia católica de Inglaterra en 1791 ofreció ayuda y cobijo a los desvalidos (ciegos y sordos principalmente), considerándolo obra de caridad (Barton, 1998). Más adelante, durante la primera mitad del siglo XIX, los niños *mentalmente deficientes* (como se les llamaba entonces) eran acogidos por asilos y sanatorios, donde eran atendidos y educados por religiosas y sacerdotes.

También dentro de este momento histórico apareció la primera prueba de inteligencia diseñada por Binet en 1908, dando lugar a la *psicometría* e introduciendo en ella el *modelo psicopedagógico* de estudio de los deficientes. Cuatro años más tarde, en 1912, Stern crea el concepto de coeficiente intelectual o C. I., mismo que impulsó la expansión de la psicometría y propició la clasificación y etiquetación de las personas con respecto a su capacidad intelectual (Arnaiz, 2003).

En conjunto, tanto las opciones educativas que aportaba la iglesia católica desde una perspectiva caritativa, como las que aportaba la medicina basándose en la clasificación de los trastornos de los mentalmente deficientes, establecieron las bases de lo que hoy conocemos como *educación especial*. Los importantes avances científicos que tuvieron lugar durante la época fueron los que impulsaron el establecimiento de las primeras instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de las personas ciegas, sordas y con retraso mental (Arnaiz, 2003)

Según Vergara (2002) algunos de los documentos que dieron la pauta para que se abriera la posibilidad de educar a las personas con discapacidad son:

1. *Des causes morales et physiques des maladies mentales...* de Félix Voisin publicado en 1826, texto aboga por un tratamiento pedagógico para las personas con discapacidad.
2. *Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui nécessitent une éducation spéciale* escrito en 1830 por el mismo Voisin, donde por primera vez se habla de lo que implica una educación especial.
3. *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés...* obra publicada por E. Seguin en 1846
4. *Die Heilpädagogik* (Pedagogía curativa) de 1861 escrita por los alemanes Georgens y Deinhardt.

Poco a poco, el tratamiento de la discapacidad a través de sistemas de enseñanza y educación se fue popularizando en el continente europeo. Por ejemplo, en 1863

en Hell, Alemania, se crearon las primeras clases especiales para niños inadaptados, mientras que Stolzer y Kern fundaban en Hanover la primera asociación para niños deficientes. Treinta años después, en Inglaterra, nació la fundación *British Child Study Association* para atender a niños con algún problema o deficiencia. Con un propósito similar se instaura, en 1900, la *Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant* impulsada por Alfred Binet, quien se centró en explorar los problemas prácticos que tenían lugar dentro de las aulas.

Esta línea de atención educativa para los deficientes mentales se expande a América cuando Édouard Séguin emigra al continente y funda la *Association on Mental Deficiency* en 1876.

Gracias a estos antecedentes se fue disolviendo poco a poco la idea de que la discapacidad es una condición estática que limita a la persona para toda su vida. Los avances en el área médica, que ya tenían una marcada inclinación hacia la pedagogía, demostraron que las capacidades intelectuales se pueden moldear cuando se seleccionan los recursos adecuados. Estas aproximaciones educativas convirtieron a los niños con discapacidad en alumnos y rompieron con la tradición médica que había imperado en el siglo anterior.

A finales del siglo XIX y principios del XX la atención pedagógica y educativa para las personas con discapacidad se ve impulsada cuando Europa y Norteamérica implementan la obligatoriedad de la educación. Bajo esta determinación, los niños con deficiencia o retraso leve son sacados del aislamiento en el que vivían dentro de sus casas o asilos para ser insertados en las escuelas junto con el resto de los niños de su entorno (Arnaiz, 2003).

Precisamente en 1901 se inaugura en Bruselas una escuela para retrasados y anormales llamada Ovidio Decroly. Cinco años después, en Roma, María Montessori inaugura la primera *Casa dei Bambini* para niños pobres y con problemas.

Pasar del sistema de atención médico a las alternativas educativas habla de un cambio importante en las concepciones que las sociedades tenían sobre la discapacidad; deja de ser una *enfermedad* estática que debe someterse a tratamientos farmacológicos y terapéuticos, para convertirse en una *anormalidad* que ser modificada a través de la educación adecuada.

Desafortunadamente, los sistemas escolares y el estilo de enseñanza de entonces no estaban preparados para cubrir las necesidades de los alumnos con discapacidad, lo que llevó a considerar que la educación regular era demasiado compleja para los alumnos con capacidades limitadas. La falta de una respuesta adecuada hacia esta problemática generó que los alumnos de estos grupos fueran considerados como una carga: *“Es ético permitir a los maestros y a los alumnos normales desembarazarse del peso muerto que supone para ellos la convivencia con los niños mentalmente anormales”* (Descoudres, 1916 ctd. en Arnaiz, 2003).

La medida que se tomó para solucionar esta complicación cayó nuevamente en la clasificación. Se pensó que al identificar los distintos grados y tipos de deficiencia mental se lograría mejorar la educación de los niños deficientes; de hecho, se retomó la clasificación establecida por Binet y Simon en 1907, que incluía términos como: idiota, imbecil y retrasado mental.

La clasificación produjo la especialización de los servicios educativos y se crearon centros de Educación Especial que ubicaron a los alumnos en grupos homogéneos. Al seguir esta trayectoria, la educación especial se instauró como un sistema de enseñanza paralelo, con sus propios objetivos y contenidos, propiciando la aparición, cada vez mayor, de programas y técnicas especializadas (Arnaiz, 2003). Por tanto el término de *alumno especial* se usaba para referirse al niño con alguna minusvalía que, según los sistemas de evaluación y clasificación, no era apto para desenvolverse de forma normal dentro de la escuela regular.

Así, durante la primera mitad del siglo XX, la educación especial fue considerada como la propuesta educativa más adecuada para las personas con discapacidad,

y seguramente lo fue para el momento histórico en el que tuvo lugar, pero valdría la pena preguntarse: ¿Qué tipo de educación recibían los alumnos especiales? Para responder a esta pregunta y comprender en qué consistía la *educación especial* es necesario revisar la definición que la UNESCO proporciona en el año 1977:

“Forma enriquecida de la educación general tendiente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material moderno para remediar ciertos tipos de deficiencia (p. 11)”

Más que *una forma enriquecida de la educación general*, como lo plantea la definición, la educación especial era una sistema de enseñanza distinto, elaborado especialmente para los niños con deficiencia mental, cuyo objetivo principal era el aprendizaje de lectura, escritura y resolución de operaciones básicas matemáticas. No se consideraba la posibilidad de que los conocimientos adquiridos por los alumnos les permitieran avanzar a niveles superiores, por lo que carecían de valor curricular y reconocimiento social.

Por otro lado López y Sola (2000) consideran que la educación especial, desde un enfoque pedagógico, *“es para aquellos individuos que presentan alguna limitación u anomalía que les impide su desarrollo normalizado y el aprendizaje de determinados contenidos con la metodología habitual”* (p. 21). En este sentido, los mismos autores definen a la educación especial de la siguiente manera:

“La atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural, etc. que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos.”
(p.22)

Como se aprecia en la definición, este modelo educativo responsabiliza al alumno de su fracaso escolar, considerando que su condición o limitaciones impiden el cumplimiento de los aprendizajes escolares correspondientes.

Sin lugar a dudas, la educación especial marcó un avance sin precedentes en la educación de personas con discapacidad y les dio la oportunidad de hacer valer este derecho. Desafortunadamente este sistema de atención pedagógica seguía promoviendo la marginación y discriminación de los entonces llamados *idiotas*, *débiles mentales*, *deficientes*, distando mucho de una verdadera dignificación para las personas con discapacidad.

Fulcher (1989), considera que esta línea de pensamiento sigue una *perspectiva individual*, pues descarga la problemática en los individuos: los clasifica, agrupa a los deficientes y los pone a cargo de un profesional especializado en sus “necesidades”. Ainscow (1995), un autor que coincide con la perspectiva de Fulcher, sintetiza las premisas del modelo de educación especial en los siguientes puntos:

1. Se puede identificar a un grupo de alumnos como diferentes de la mayoría.
2. Solo este pequeño grupo de alumnos necesita ayuda especial.
3. Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales.
4. Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se presentan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas.
5. Una vez que un grupo es definido como especial, el resto de la población escolar puede considerarse normal.

Como se puede apreciar en la síntesis de este autor, la educación especial sigue promoviendo la segregación escolar, indiferencia y encasillamiento. Por otro lado, pese a su objetivo de mejorar la calidad de vida de los alumnos con discapacidad, su intento se ha quedado corto, produciendo bajas expectativas por parte de la

familia, limitación de las oportunidades, segregación escolar, indiferencia y encasillamiento (Ainscow, 1995).

Aunque separar a los alumnos con discapacidad de los niños normales pareció ser la solución más adecuada para fomentar el desarrollo de los “deficientes”, la realidad es que encasillarlos en un ambiente altamente estructurado dentro de una población homogénea acentuó la exclusión y discriminación de este grupo de alumnos. La mayor desventaja de este proceder es la etiquetación, ya que disuelve a la persona, la convierte en una deficiencia clasificada; su identidad es reducida a un conjunto de síntomas, restándole importancia a su humanidad, a su esencia; su ser es determinado por uno solo de sus rasgos, “la discapacidad”, y deja de lado todas aquellas características que lo convierten en un individuo. Por otro lado, el reducir el contacto con sus pares sin discapacidad les impide adquirir conductas sociales adecuadas para moverse y ser productivos en contextos ajenos a la escuela especial.

Este sistema de enseñanza formó a niños con discapacidad intelectual durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, hasta que en la década de los 50 la forma en que se concebía el aprendizaje tuvo un cambio transcendental. Anteriormente, el aprendizaje era concebido como una cualidad estática del individuo, pero en esta década las perspectivas ambientalistas demostraron que el C. I. de las personas se podía mejorar con la estimulación y el entorno adecuados.

Molina asegura, en 1985, respecto a la capacidad de los niños clasificados como deficientes mentales, que reeducarlos es subestimarlos y que su incapacidad intelectual puede deberse a técnicas de enseñanza inapropiadas que se derivan del proceso de etiquetamiento diagnóstico (Arnaiz, 2003).

Este cambio de perspectiva en torno a la inteligencia tuvo un fuerte impacto en la educación de alumnos deficientes: significaba que la capacidad intelectual no era un rasgo absoluto e inalterable del alumno, sino que era fuertemente influido por el medio en el que el éste se desenvolvía. Esto cambió la concepción sobre la

discapacidad, pues se sumó al esquema representacional la *interacción con el medio*, ya no sólo centrándose en la deficiencia y el diagnóstico.

Como consecuencia de este cambio ideológico importante surge el concepto de *necesidades educativas especiales*, presentado en el informe de Warnock en 1978. Este concepto pretende desplazar las denominaciones despectivas que se usaban para referirse a las personas con discapacidad, tales como: deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido. El informe propone abandonar el lenguaje del déficit, restarle importancia al diagnóstico y las deficiencias que representa para centrarse en las necesidades del alumno y plantear qué recursos se implementarán, cómo y cuándo, en el proceso de aprendizaje (Arnaiz 2003).

Por tanto los alumnos con necesidades educativas especiales deben cumplir con los mismos objetivos de aprendizaje que el resto del alumnado, aunque con los ajustes pertinentes para que las escuelas puedan dar respuesta a sus necesidades (Aguilar Montero, 1991 en Arnaiz, 2003). Dentro del aula, el profesor titular del grupo tendría que realizar las adecuaciones necesarias al plan y objetivo de estudio para que el alumno progrese en función de sus capacidades.

Esto supone la reincorporación de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares: una vez más, alumnos con y sin discapacidad deben compartir un mismo espacio y estar bajo la tutela del mismo cuerpo de profesores.

Existen diversas definiciones sobre quiénes son los alumnos con necesidades educativas especiales. Autores como Ruiz (1988), Marchensi y Martin (1990), García Pastos (1993), Sánchez y Torres (1994), entre otros, han tratado de dilucidar este concepto a partir de lo establecido en el informe de Warnock. Sin embargo, la definición que se establece en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) parece ser la más acertada y la que hace mejor uso del lenguaje sin recurrir nuevamente a los conceptos de “problemas” o deficiencias”, para referirse a las dificultades que presentan los alumnos durante el proceso de aprendizaje:

“Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios.”(MEC, 1989, p.163)

Más adelante, el término se retoma en la *Declaración de Salamanca* (1994) con una definición muy similar y agregando que

“. . . las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos sus alumnos, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y las niñas. Se da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse las necesidades de cada niño, más que cada niño se adapte a supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia para toda la sociedad (UNESCO, p.6-7).”

Para sintetizar las premisas de este concepto y para lograr una mejor comprensión, Echeita (2006) aclara los siguientes puntos al respecto:

- La *diversidad* del alumnado, considerando que todos los alumnos tienen necesidades educativas propias y específicas cuya satisfacción requiere un apoyo educativo individualizado.

- Al hablar de diversidad no se remite solo a los alumnos con algún tipo de discapacidad sino a todo alumno que requiere (en un momento dado o de forma permanente) un apoyo adicional para cubrir el plan de estudios.
- Eliminar las etiquetas sustituyendo la clasificación médica y psiquiátrica que se elabora a través de un diagnóstico, por una descripción de las necesidades educativas que presenta el alumno.
- Las necesidades educativas se identifican a través de una evaluación psicopedagógica.
- Esta evaluación servirá para poner en marcha ajustes pedagógicos que adapten y enriquezcan el currículum para cubrir las necesidades del alumno.
- Las necesidades educativas especiales dependen en gran medida del contexto en el que se desenvuelva el alumno, potencializando su desarrollo o limitándolo.

Claramente, el informe de Warnock (1978) trajo consigo la reincorporación de alumnos con diferentes tipos de necesidades educativas a las escuelas regulares. Sin embargo, no se volvió un hecho oficial hasta el 6 de marzo de 1985 al ser publicado el *Real Decreto de Ordenación de Educación Especial en España*. Este documento planeaba formalmente la obligatoriedad de la educación para alumnos con necesidades educativas especiales y establece que ninguna institución escolar puede negarse a recibirlos y proporcionarles educación de calidad. Como consecuencia, en ese año se realizó la primera formativa sobre planificación y experimentación de la integración escolar durante el curso 1984-1985 en la etapa preescolar.

El Decreto se crea con el propósito de acabar con la exclusión y discriminación que padecían las personas con discapacidad, promoviendo la equidad e igualdad de oportunidades. Esto impulsó el establecimiento de un nuevo modelo de atención para los alumnos con discapacidad conocido como “integración educativa”.

Probablemente el antecedente más importante -y el que marca el inicio- de este modelo surgió en España en 1982, con los principios de normalización, integración escolar, sectorización e individualización de la enseñanza, plasmados en la *Ley de la Integración Social de los Minusválidos* (1982):

1. *Normalización de los servicios*: significa aproximar tanto como sea posible el desarrollo de una persona con discapacidad a la forma de vida vigente en la sociedad.
2. *Integración escolar*: quiere decir que la educación especial debe impartirse hasta donde sea posible en los Centros Ordinarios del sistema educativo escolar.
3. *Sectorización de la atención educativa*: se refiere a la aplicación del principio de normalización en los entornos físico, familiar y social del alumno con discapacidad
4. *Individualización de la enseñanza*: para lograr el máximo desarrollo del alumno, la enseñanza debe estar basada en un conocimiento profundo de las características individuales.

El principio de la integración educativa probablemente se pueda ubicar en la *Declaración de Salamanca* (1994), misma que se inspira en el *principio de integración* para encaminarse a lograr la *escuela para todos*, cuyo objetivo es construir un sistema educativo donde todos los alumnos tengan la oportunidad de recibir una educación de calidad (Feaps, 2009). Esta Declaración establece en su segundo artículo lo siguiente:

- Todos los niños sin excepción tienen derecho a la educación y se debe trabajar por que tengan las mismas oportunidades de desarrollar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que son propios.

- Los sistemas deben ser diseñados tomando en cuenta la amplia gama de necesidades y características del alumnado.
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y ser formados bajo una pedagogía centrada en la persona, que sea capaz de satisfacer sus necesidades.
- Las escuelas ordinarias con un sistema de integración deben combatir las actitudes discriminatorias y construir una sociedad integradora.

Este modelo, como lo menciona Barrido de la Fuente (2009), pretendía “orientar únicamente a quien ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida escolar”, lo que significa que el alumno debía hacer un doble esfuerzo: el de aprender lo que le enseñaban en el aula regular (con los métodos ya establecidos) y el acoplarse a la estructura escolar. Dentro de esta perspectiva se pierden de vista un poco las necesidades de aprendizaje del alumno y se prioriza el proceso de normalización, es decir, se vuelve más importante lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales se acoplen al contexto educativo que el enriquecer dicho contexto para que todo el alumnado, independientemente de sus características, pueda desarrollarse eficazmente.

Tan importante era el proceso de integración, que el alumno que no lograra adaptarse al sistema de enseñanza que se impartía dentro del aula regular era canalizado a un grupo integrado sólo por alumnos con necesidades educativas especiales, donde expertos en la materia atiendan sus necesidades educativas y estructuraban una plan de estudios adecuado a sus características, convirtiéndose en una aula de *educación especial*. Otra opción era diseñar un programa específico paralelo a la instrucción que se impartía en el aula regular para reforzar sus aprendizajes dentro de ésta, programa que se llevará a cabo fuera de las horas de clase en un horario y lugar particulares con los recursos específicos para el aprendizaje del alumno (Arrea, 2009).

En el año 2000, el Fórum Educativo Mundial de Dakar expone un modelo que empieza a tomar fuerza: la “educación inclusiva”. Ésta *Declaración* maneja que

para responder a la diversidad del alumnado debe haber flexibilidad dentro del sistema educativo y abrir las puertas a minorías poblacionales como: personas de zonas rurales, nómadas, etnias indígenas, en situaciones de riesgo, con enfermedades degenerativas, etc., ampliando el objetivo de “*educación para todos*” que se había establecido previamente en la *Declaración de Jomtien* (1990), con el fin de construir una sociedad donde todos participen activamente y cuenten con los mismos derechos y libertades que les corresponden como seres humanos.

Al respecto, la UNESCO (2005) considera que el propósito principal de la educación inclusiva es el siguiente:

“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (p. 14)

El modelo inclusivo plantea un cambio de perspectiva, una mirada diferente que implica dejar de preguntarse cuáles son las limitaciones o dificultades del alumno con discapacidad y buscar cuáles son las barreras que éste encuentra, en el sistema educativo y en la sociedad, que han condicionado su aprendizaje y participación en la vida escolar (Echeita, 2006).

Bajo esta concepción, el modelo establece una fuerte crítica la idea de que el alumno deba ser quien se adapte al sistema escolar dentro del proceso de integración, pues considera que éste no es el único que debe llevar a cabo acciones para poder acoplarse a la vida en la escuela regular, sino que también la misma escuela debe tomar medidas en diferentes niveles (infraestructura, materiales, metodología, agentes educativos) para adaptarse a la necesidades de los alumnos. Esto retoma lo que Bent Lindqvist establece dentro de la *“Declaración de Salamanca”* (1994, p. 28) sobre la tarea que se tenía por delante al construir una *escuela para todos*:

“El desafío consiste ahora en formar las condiciones de una escuela para todos, donde todos los niños y jóvenes del mundo tengan derecho a la educación, no son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños. El sistema escolar de un país es el que hay que ajustar para satisfacer las necesidades de todos los niños”. (en Echeita 2006, p.21)

La educación inclusiva es un proceso que se realiza en conjunto, pues requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar: directivos, maestros, alumnos, padres de familia, personal de apoyo y otros trabajadores, para poder encaminarse a una educación que brinde a todos las mismas oportunidades de desarrollo (Echeita, 2006).

Este proceso de transformación que llevan a la comunidad escolar y el sistema de organización de la institución, tiene como objetivo lograr que todos los alumnos (incluyendo los que tienen una discapacidad) participen activamente dentro de ella. En palabras de Echeita (2006) educar bajo este modelo significa que el centro escolar debe enfocarse en hacer compatible el aprendizaje y el bienestar emocional de todos los alumnos, ya que ambas cosas dependen en gran medida del sentido de pertenencia y valoración por sus iguales. Por tanto, los cambios metodológicos y organizativos llevados a cabo dentro del aula para responder a las dificultades del alumno con discapacidad benefician a todo el alumnado.

Pero ¿por qué es importante que los alumnos con discapacidad sean incluidos dentro de las actividades de la vida escolar? Simplemente porque los contenidos curriculares que se trabajan dentro del aula requieren tanto de la interacción social como del trabajo cooperativo para ser aprendidos de forma significativa; además, la interacción con los pares impulsa el desarrollo de destrezas que van más allá de los contenidos académicos (Echeita, 2006).

De esta forma, al trabajar en conjunto los alumnos con y sin discapacidad, se fortalecen y benefician al igual que todos los miembros de la comunidad, pues cada alumno es diferente y tiene necesidades particulares que requieren de apoyo para poder cumplir con las metas de aprendizaje.

Dentro de este esquema representativo era imprescindible diluir la etiquetación de alumnos con discapacidad, por lo cual surgió la necesidad de crear un término que no exaltara la distinción entre alumnos con dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje y los alumnos regulares. En respuesta surge el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación*, que es definido en el *Glosario de Educación Especial* del Programa de Fortalecimiento de Educación Especial Integración Educativa como:

“Todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en

los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Desde el enfoque de la Educación Inclusiva, este concepto rebasa al de necesidades educativas especiales ya que se centra en la interacción con el contexto y no como un problema inherente a alumno” (p.3).

Como se ve en la definición, se habla de factores que podrían ser sociales, familiares, personales, etc., no de características del sujeto que dificulten su inclusión a la vida cotidiana. Pero ¿por qué hablar de barreras? A esto responde López (2007): *“las barreras limitan la autonomía de las personas tanto como su capacidad de elección, de interacción con el entorno y sus posibilidades de participación en la vida social. Y todo ello se convierte en una vulneración del derecho de igualdad de oportunidades de todas las personas” (p. 7).*

El mismo autor aclara que el término barrera, con respecto a la discapacidad, se entiende en dos sentidos: a) una barrera como un obstáculo que marca la distinción entre personas y por tanto genera desigualdad y b) una barrera como un factor que limita la calidad de vida de la persona. Aquí cabe aclarar que este *factor limitante* no recae sobre la persona con discapacidad, como en los anteriores modelos de atención, sino en la interacción que su necesidad de apoyo tiene con el medio físico y social en el que se desenvuelve.

Una vez aclarado lo anterior surge otra pregunta: ¿por qué al hablar de barreras se anula el proceso de etiquetación que aún se venía arrastrando desde el concepto de necesidades educativas especiales? En primer lugar, cuando se determina que alguien es *especial* se ubica la característica dentro de la persona, diferenciándola de los alumnos no especiales. En cambio, *la barrera* hace referencia las dificultades que se presentan en el proceso de interacción entre el alumno y las condiciones de su entorno.

En segundo lugar, el alumno especial es aquel que tiene una discapacidad o pertenece a un grupo social marginado, pero el concepto de barrera, al no

centrarse solamente en los alumnos con discapacidad, se aplica a cualquier estudiante que dentro de su trayectoria académica presente alguna dificultad para adquirir los aprendizajes esperados. Si reflexionamos un poco, todos en algún momento de nuestra vida hemos presentado dificultades para comprender algún tema o para poder desarrollar alguna tarea.

Sin embargo, es importante aclarar que el término "barreras para el aprendizaje y la participación" es un concepto que incluye a todos los grupos sociales que por alguna razón no pueden cubrir con el plan de estudios oficial y que requieren adecuaciones y apoyos para cubrir los objetivos de éste, por ejemplo: adultos mayores, extranjeros, indígenas y por supuesto personas con discapacidad.

Por ello, lo adecuado es referirse a los alumnos como "alumnos con discapacidad", que tienen barreras para el aprendizaje y la participación.

Para sintetizar todo el bagaje ideológico que fundamente este modelo, Echeita (2006) resume los objetivos de la educación inclusiva de la siguiente forma:

- Llevar a cabo un proceso que busque mejores formas de responder a la diversidad de alumnos, es decir "aprender cómo aprender desde la diferencia".
- Identificar y mover barreras, planificando e implementando políticas y prácticas educativas que favorezcan la atención a la diversidad.
- Lograr la presencia, participación y rendimiento de todos los alumnos y alumnas dentro de la educación escolar. Para ello se requiere tomar en cuenta la opinión de los propios aprendices.
- Priorizar las necesidades de los grupos de alumnos que se encuentran en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Las premisas y objetivos del modelo de inclusión y el de integración cuentan con similitudes significativas debido a que compartieron el mismo contexto histórico.

De hecho el modelo de integración llevaba pocos años de ser expuesto como la nueva propuesta educativa para los alumnos con discapacidad cuando el modelo de inclusión ya estaba cuestionando su eficacia. Esto dificultó la diferenciación de ambos modelos.

Por ello el *Foro Europeo de la Discapacidad: educación inclusiva, de las palabras a los hechos* (2009), trata de aclarar la diferencia entre los procesos de integración e inclusión; refiriéndose al primero como la ubicación de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares donde el alumno debe desarrollar las habilidades y destrezas para adaptarse al sistema de enseñanza y aprendizaje establecido por la institución escolar; mientras que el segundo requiere un proceso de adaptación mutuo escuela-estudiantes, para que los alumnos puedan insertarse favorablemente a la dinámica de la institución escolar. Para ello, la institución ha de adaptar el currículum, las instalaciones e infraestructura y así responder a las necesidades del alumnado. De esta manera se eliminan las barreras para el aprendizaje, generando mayores logros académicos y sociales (Feaps, 2009).

Bajo esta diferenciación, es importante aclarar que el enfoque de educación inclusiva plasma una realidad inherente a la vida humana, que es la “*diversidad*” como un hecho natural, complejo y múltiple (Broyna 2009). Cada persona es diferente, con formas de aprender, comprender y percibir distintas, situación que se refleja perfectamente dentro del alumnado de una institución escolar, puesto que cada individuo pertenece a distintos grupos sociales fuera del aula: religiosos, políticos, económicos, etc.

Considerando esto, el argumento principal de la educación inclusiva es el hecho inherente de que *el alumnado es diverso*. Pretender que todos los niños y jóvenes aprendan bajo un estilo de enseñanza homogénea limita sus oportunidades de desarrollo, su creatividad y sus potencialidades. Por ello se requiere de una educación diversa para que todos los alumnos puedan desarrollarse

favorablemente dentro del sistema educativo regular y no tenga la necesidad de formar parte de un subsistema distinto o apartado.

En pocas palabras, incluir es generar un espacio en el que todos puedan participar; es construir una cultura de respeto, en donde lo importante no sea diluir las diferencias, sino reconocerlas, valorarlas y aceptarlas, sabiendo que cada individuo cuenta con una identidad propia, con la facilidad para desarrollar algunas habilidades y dificultad para ejecutar otras; es comprender que al ser diversos, todos necesitamos de apoyo en los diferentes aspectos y etapas de nuestra vida para superar alguna adversidad.

La inclusión trata de reconocer que cada persona, en su particularidad, puede beneficiar a todos los miembros de la comunidad escolar, social, laboral o política a la que pertenezca. Afrontar juntos como sociedad, comunidad o grupo las dificultades de cada persona, es evitar que la discapacidad se convierta en un rasgo de discriminación y, por el contrario, se vuelvan una oportunidad de generar nuevas formas de acción, valoración y pensamiento.

La diversidad en sí misma no tiene ningún relevancia; sin embargo, las diferencias entre seres humanos generan diferentes juicios de valor en los cuales un grupo de personas representa un aspecto positivo mientras que el otro representa uno negativo (Nobbio, 2000, en Brogna, 2009). El valorar la diversidad no se refiere a enaltecer como tal la diferencia, sino a asumir que existe una gran variedad de grupos y que todos tienen los mismos derechos y libertades fundamentales. El valorar la diversidad de las personas es generar un sentido de respeto a la dignidad humana.

3. 2 Modelos que impulsaron el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

El tener acceso a una educación de calidad es un derecho inalienable, fundamental para el desarrollo de todo ser humano. Sin embargo, pese a su importancia, durante mucho tiempo el derecho a la educación fue restringido y ejercido por unos cuantos privilegiados, dejando fuera a una gran cantidad de personas que, por sus características, no tenían la posibilidad de acceder a ésta. Tal fue el caso de las mujeres, las personas de color, los esclavos, la gente pobre o de bajos recursos o las personas con discapacidad, entre otros.

Estos grupos sociales sufrieron durante largo tiempo la recisión de sus derechos naturales, inclusive llegando a negárseles su derecho a la vida. Esta tendencia a deshumanizar a la persona y negarle sus derechos por pertenecer a una minoría rechazada por las sociedades dominantes, fue cambiando en la medida en que los miembros de aquéllas levantaron la voz exigiendo la validación de sus derechos y su reconocimiento como seres humanos. A la par, surgieron movimientos de apoyo que fueron cambiando no sólo las leyes, sino la representación social de diversos grupos sociales -y por tanto la forma de convivir con ellos-.

Al igual que muchas otras minorías, las personas con discapacidad tuvieron que enfrentarse a este proceso de cambio. Desafortunadamente, la mayoría de las propuestas que se desarrollaron para defender sus derechos y cambiar su lugar dentro de la sociedad fueron impulsadas por personas sensibles a esta problemática y no directamente por los que integraban el grupo de personas con discapacidad.

Inspirados en sus necesidades surgieron *la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (1971)* y *la Declaración de los Derechos de los Impedidos (1975)*, entre otros, pero aún sin escuchar lo que las personas con discapacidad tenían que decir. La evolución de los derechos de las personas con discapacidad, en general, fueron llevadas por otras personas u organismos internacionales que mostraron preocupación por las condiciones de desarrollo en las que vivían. Fue

hasta el *modelo de vida independiente* donde las personas con discapacidad usaron su propia voz para defender sus derechos.

Antes de enfocarse en el derecho a la educación es importante explorar los modelos y perspectivas como el de vida independiente, que han impulsado los derechos de las personas con discapacidad, marcando la pauta para desarrollar las alternativas educativas actuales.

Uno de los modelos más importantes en esta línea surge a finales del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra y es conocido como *el modelo social de la discapacidad*. Dentro de esta visión, la discapacidad es el resultado de la interacción entre el déficit de la persona y las condiciones, actividades y relaciones interpersonales, influidas por el ambiente en el que se desarrolla la persona (Saad, 2011).

El reconocer que la discapacidad es un hecho social y natural en la vida humana, que involucra a personas con y sin discapacidad, implica que la capacidad o incapacidad de los primeros para desarrollarse favorablemente evidencia la habilidad de la sociedad para responder a las necesidades derivadas de sus *déficits*. (Saad, 2011). Por tanto, un entorno que presenta una fuerte tendencia discriminatoria hacia esta población propicia las desventajas físicas y sociales que le impiden a las personas con discapacidad desenvolverse libremente en el entorno. Hahn (1986), desde una postura un tanto radical, expresa lo siguiente:

“La discapacidad surge del fracaso de un entorno social a la hora de ajustarse a las necesidades y aspiraciones de los ciudadanos con carencias, más que de la incapacidad de los individuos discapacitados para adaptarse a las exigencias de la sociedad” (Barton, 1998, p.24)

Con esto, el autor trata plantear que las dificultades que presentan las personas con discapacidad para ser funcionales en su medio son el resultado de una organización social incapaz de responder y sensibilizarse ante sus necesidades.

Desde una postura más flexible, Oliver (1990) considera que las limitaciones que afrontan las personas con discapacidad no son causadas únicamente por una sociedad discriminadora, también influyen cuestiones como: el tipo de arquitectura, las ideas sobre inteligencia y competencia social y el lenguaje de signos como base de la comunicación (en Barton, 1998).

Sin embargo, hay que considerar que los modelos médico y de prescindencia restringieron durante mucho tiempo la interacción entre las personas con discapacidad y otros miembros de la sociedad, de tal manera que ningún grupo desarrolló las habilidades y herramientas necesarias para establecer una convivencia favorable. Palacios (2008) considera que el modelo social surge a partir del rechazo a estas visiones sobre la discapacidad, que desvalorizaban la vida de la persona y eran una sociedad ignorante y poco sensible a este fenómeno social.

Abogando por la desmedicalización y desinstitucionalización de las personas con discapacidad, se pretendía que éstas participaran en las decisiones que se tomaban sobre su vida, empezando así un proceso de empoderamiento, donde además de asumir y apropiarse de sus derechos, tienen la responsabilidad de hacerlos valer. Para ello, los miembros de la sociedad a la que pertenecen también deben reconocer y respetar sus garantías individuales.

Por otro lado, el *modelo social* establece que toda vida humana es igualmente digna, que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad y su contribución tiene el mismo valor que el de una persona sin discapacidad (Saad 2011). Por tanto, la principal barrera que deben combatir las personas con discapacidad al integrarse a su entorno social, como lo expresa Shakespeare (1994), no es únicamente la discriminación material, sino toda la serie de prejuicios que las acompañan al ser denominadas como *insuficientes* (Barton, 1998).

Por ello Hanh (1986) considera que al dignificar a las personas con discapacidad comienza “*la lucha por cambiar el estereotipo, por transformar las características*

personales inicialmente devaluadas, en una fuente de identidad positiva “(ctd. en Barton, 1998, p 24)

Bajo esta línea, Giddens (1991) considera que lo importante es construir una sociedad sin barreras a partir de políticas emancipadoras que permitan a las personas con discapacidad tener acceso a los valores de justicia, igualdad y participación; que les den la oportunidad de elegir y desarrollar autonomía (ctd. en Barton 1998). Las repercusiones políticas del modelo incitan a la rehabilitación o normalización de una sociedad que se encamine a adquirir las herramientas necesarias para hacer frente a las necesidades de todas las personas (Saad, 2011).

Para concretar esta perspectiva, Saad (2011) enumera las premisas más importantes del modelo social de la discapacidad:

- La vida de una persona con discapacidad tiene el mismo valor y sentido que cualquier otra.
- Se busca la igualdad de oportunidades de desarrollo.
- La normalidad es un constructo humano que no existe en la naturaleza y sólo fue creado para marcar la diferencia.
- Se rechaza el modelo médico que predicaba la aceptación y tolerancia de los anormales.
- La educación debe integrar a las personas con discapacidad e incluir una enseñanza basada en derechos y deberes de la ciudadanía.
- Las prácticas de segregación son la negación del derecho a una educación en igualdad de condiciones.
- Se requiere de un compromiso moral que no sólo acepte la diferencia sino que la valore.

Como se puede apreciar en los puntos que establece la autora, el modelo social pretende validar los derechos de las personas con discapacidad, poniendo especial atención en uno de ellos: el derecho a la educación.

Para construir una sociedad donde los alumnos con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones es imprescindible educar a todos los miembros de la comunidad escolar. Para concretar esta labor se requiere la disposición y participación de las instituciones educativas, ya que son el medio más efectivo para cambiar las actitudes de discriminación, construir una sociedad inclusiva y encaminarse hacia una verdadera educación para todos (Echeita, 2006).

De forma paralela y siguiendo esta misma línea del reconocimiento y validación de los derechos de las personas con discapacidad, nace el modelo de Vida independiente. Históricamente, el origen de este paradigma puede situarse en el momento en el que Ed Roberts, un alumno con discapacidad, ingresó a la Universidad de California. Este hombre dedicó su vida a luchar para que los alumnos con discapacidad pudieran residir en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes y no en el hospital de la universidad como era costumbre.

Roberts impulsó el Programa para Estudiantes con Diversidad funcional Física (PEDF), que abrió sus puertas en 1970 en una oficina del Campus que hasta la fecha estaba equipada con rampas (Palacios y Romañach, 2008).

Al igual que el modelo social, esta perspectiva elabora una fuerte crítica a los sistemas tradicionales basados en terapias médicas rehabilitatorias. Considera que la institucionalización de las personas con discapacidad los deja a merced de las decisiones de otros, suprime su desarrollo y la expresión de su identidad.

La desinstitucionalización es sólo el primer paso para echar andar un proceso de empoderamiento que permita a las personas con discapacidad recuperar su libertad y convertirse en protagonistas de sus propios destinos (García y Cols,

2003) o, como lo expresa Ed Roberts, tomar el control de sus propias vidas, ser independientes (Palacios y Romañach, 2008).

La independencia de una persona con discapacidad, desde esta perspectiva, no se refiere a la capacidad de realizar tareas o tomar decisiones sin asistencia, sino a la capacidad individual de tomar decisiones propias -con la asistencia necesaria- para tener una buena calidad de vida (Saad, 2011).

A diferencia de otros movimientos que se enfocaron en defender los derechos de las personas con discapacidad, el *paradigma de vida independiente* expresa la opinión de quienes se enfrentan a las desventajas sociales de la discapacidad en un sistema poco sensible a sus necesidades. Se asume que las personas con discapacidad son quienes deben defender sus derechos y encabezar este movimiento, pues nadie mejor que ellas conocen sus necesidades (Saad, 2011). Por tanto, el PEDF formó un grupo de líderes constituido por personas con discapacidad, que en miras de extender el apoyo a las personas que no formaban parte de alguna institución educativa, propusieron formar un programa que permitiera a las mujeres y hombres con discapacidad funcional vivir en comunidades de forma independiente. Esta idea dio como fruto la creación del Centro de Vida Independiente en 1972 (Palacios y Romañach, 2008).

El que la persona asuma su independencia significa que también debe adquirir las habilidades para cumplir con sus responsabilidades y desarrollar actividades de la vida cotidiana, como ir a la escuela, tener un trabajo, tener una vivienda propia, sustentar sus gastos, decidir sus actividades de ocio etc. Basándose en esta meta, se establecen los principios del movimiento: independencia, autosuficiencia, transversalidad y discapacidad como problemática social.

El desarrollar una *vida independiente* implica una nueva forma de vivir la discapacidad, pues requiere que la persona asuma sus derechos y obligaciones para insertarse en los diferentes contextos de la vida cotidiana: educativo, laboral, familiar, político, económico, cultural y social.

Posteriormente, Palacios y Romanach (2008) proponen el *modelo de diversidad*, basado en los postulados del *movimiento de Vida independiente* y el modelo social. Esta perspectiva considera a la persona con discapacidad como un ser valioso por sí mismo, pues su diversidad enriquece a la especie humana (Saad, 2011).

Por otro lado, esta visión propone sustituir el término de discapacidad por el de diversidad funcional, para eliminar la connotación negativa que propicia la discriminación y la desventaja social. Este modelo se basa en el concepto de dignidad, un rasgo que caracteriza a todo ser humano en su singularidad.

Los principios de este modelo son establecidos por Palacios y Romanach (2008) de la siguiente manera:

- La diversidad es un valor inherente a la humanidad.
- Las personas con discapacidad enriquecen a la humanidad.
- La vida de todas las personas con diversidad funcional tienen el mismo valor.
- La sociedad debe trabajar en conjunto para que todos tengan y puedan ejercer los mismos derechos.
- La dignidad intrínseca de una persona resalta el valor de la vida, mientras que la dignidad extrínseca exalta los derechos y condiciones de vida favorables de todas las personas.
- Las personas con diversidad funcional no están enfermas, sólo son diferentes.
- La sociedad debe trabajar para que las personas con discapacidad -que así lo requieran- hagan valer su autonomía moral.
- La construcción social de la responsabilidad debe contemplar las necesidades y diferencias de todos los individuos.
- Las herramientas para lograr estos objetivos son la bioética y los derechos humanos.

Para esta visión es de primordial importancia generar un cambio, tanto en las actitudes como en la forma de representar la discapacidad. Sin embargo, las políticas sociales y realidades actuales reflejan un sincretismo de modelos que van desde la perspectiva médica hasta el modelo social. Tal situación genera sistemas de acción incoherentes, que lejos de trabajar en la dignificación de toda persona con y sin diversidad funcional, reflejan la modernización de un paradigma médico que intenta modernizarse a través de los principios del modelo social (Saad, 2011).

La crítica de Palacios y Romanach a los sistemas actuales de atención y apoyo a las personas con discapacidad muestra la preocupación del modelo de diversidad por generar un cambio social que favorezca del desarrollo de todos los miembros de la comunidad. Para lograrlo, no basta centrarse en modificar las políticas e instituciones; es necesario impactar en las actitudes de quienes conforman las sociedades. Y uno de los medios para lograrlo es la educación.

Inspirados en esta idea, los modelos de integración e inclusión se han enfocado en generar una educación para todos, pues a través de este medio de convivencia e interacción social se pueden construir formas positivas de percibir el fenómeno de la discapacidad. A través de la educación y de un ambiente educativo que esté conformado por alumnos con y sin discapacidad se puede construir una sociedad que valore la diversidad, que se muestre sensible y solidaria ante las personas con discapacidad, que genere alternativas para superar las barreras para el aprendizaje, que defienda sus derechos y los de los demás y que considere a todo ser humano digno de vivir con una alta calidad de vida.

Las aportaciones de los modelos que se han revisado hasta el momento se pueden valorar en términos de cuánto aportaron a la *calidad de vida* de los alumnos. Sin embargo, hablar de *calidad de vida* es complejo, dado que las condiciones que favorecen y potencializan el desarrollo de una persona pueden no ser las adecuadas para otras. Como la plantean los autores que hablan sobre esto –Scharlock (1996), Arostegui (2002) y Schalock y Verdugo (2003)–, la calidad de vida es un término relativo que depende en gran medida de características

personales (gustos, intereses, objetivos, metas), así como del ambiente en el que se desarrolla cada individuo y del apoyo que recibió por parte de los proveedores de servicios.

Este concepto varía dependiendo de las necesidades que se presenten en las diferentes etapas de la vida. En las últimas décadas, la forma en la que se percibe la discapacidad se ha transformado y traído consigo conceptos como elección, autodeterminación, apoyos individualizados, inclusión social y competencia personal (Echeita, 2006).

La definición de calidad de vida propuesta por Shalock (1996) es un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación con ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos.

Shalock y Verdugo (2003) incorporan a este modelo de calidad de vida tres sistemas que pretenden construir el sistema social en el que se desarrolla el individuo:

- *Microsistema*: considera los entornos sociales más próximos a la persona, por ejemplo: la familia, el hogar, el grupo de iguales; es decir, todas aquellas relaciones e interacciones que involucran y afectan directamente a la persona.
- *Mesosistema*: hace referencia a los aspectos funcionales del ambiente, como lo son el vecindario en donde vive, su comunidad, agencias de servicio y organizaciones.
- *Macrosistema*: incluye los aspectos culturales, las tendencias sociopolíticas o los sistemas económicos que impactan en la visión y las políticas dirigidas hacia las personas con discapacidad.

Como se puede apreciar en este modelo ecológico la calidad de vida depende de diferentes factores que van desde aspectos que competen a la persona hasta aspectos histórico-culturales de la sociedad en la que se desenvuelve. Pero definitivamente, lo que no se puede negar es que mientras más autodeterminación tiene una persona, mayor es su calidad de vida (Verdugo, 2000 ctd. en Echeita, 2006). Es precisamente a este hecho en el que se respalda el *modelo de vida independiente*, pues nadie puede determinar mejor hacia donde se dirige la vida de una persona con discapacidad que la persona misma. No hay mayor satisfacción que lograr una calidad de vida óptima a través de los recursos propios, tomando decisiones propias.

Los modelos revisados hasta el momento marcan una línea evolutiva encaminada a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Para lograrlo, estas perspectivas parecen encaminarse hacia cuatro objetivos:

1. Hacer valer los derechos de las personas con discapacidad, para que sean aplicados en igualdad y equidad de condiciones
2. Generar mejores oportunidades de desarrollo en los diferentes contextos: laboral, educativo, familiar, social, etc.
3. Lograr el empoderamiento de las personas con discapacidad, para que con los apoyos necesarios puedan construir su proyecto de vida.
4. Disolver las actitudes de discriminación y exclusión, generando una sociedad más inclusiva, que valore la diversidad para que las personas con discapacidad puedan conformarse como miembros activos.

Evidentemente, las concepciones sobre las personas con discapacidad han sufrido importantes transformaciones principalmente desde la segunda mitad del siglo pasado. Estos cambios en la forma de representar el fenómeno de la

discapacidad han traído consigo nuevas formas de atenderla, que generan mayores oportunidades de desarrollo en diferentes aspectos.

Los últimos modelos (tanto los que tienen un enfoque educativo-pedagógico, como los que tienen un enfoque social) están basados en los fundamentos constructivistas, humanistas y ecológicos. Se ha pasado de considerar la discapacidad como un problema personal de nacimiento a un hecho natural que está fuertemente influenciado por los entornos en los que se desarrolla la persona.

Se abandonó el enfoque médico-biológico para considerar los diferentes aspectos que integran a la persona: biológico, psicológico, emocional, individual, social, etc. Se ha tratado, en fin, de disolver la discriminación y exclusión para construir una sociedad inclusiva donde las personas con discapacidad tengan las mismas oportunidades de desarrollo.

Desafortunadamente, esta evolución ha sido muy acelerada, dificultando que el planteamiento ideológico de cada modelo se concrete en la praxis. Claramente las políticas no han tenido el tiempo suficiente para instaurar con eficacia y eficiencia cada uno de los modelos dentro de las instituciones sociales. Esto ha propiciado un sincretismo conceptual, una mezcla ideológica en el constructo social sobre la discapacidad.

Pese a esto, la evolución conceptual muestra un avance verdadero hacia la búsqueda de igualdad de condiciones y mejoría en la calidad de vida para las personas con discapacidad. El proceso de cambio, en la práctica, se ha echado a andar. Hacia dónde nos llevará, no se sabe con certeza, pero en la medida en la que las sociedades cambien su forma de ver la discapacidad, se generarán realmente oportunidades de desarrollo que les permita a aquéllos tener una mejor calidad de vida, pues serán los mismos miembros de la sociedad quienes los apoyen y demanden igualdad de condiciones.

Por eso es necesario saber en qué punto estamos actualmente como sociedad, comprender qué tanto ha evolucionado la visión de la discapacidad dentro las personas que conviven lado a lado con ellos y qué visiones tienen quienes conforman la comunidad a la que pertenecen.

CAPÍTULO 4.

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: EL DOCENTE COMO REPRODUCTOR DE LA CULTURA ESCOLAR.

4.1 Concepto de cultura escolar.

Aún en la actualidad tiempos, el concepto de cultura escolar no ha sido definido claramente, debido a la similitud que guarda con términos como: *clima escolar* y *estructura escolar*. Para diferenciar claramente estos tres conceptos, Lobato (2001) realiza una investigación sobre el concepto de *cultura escolar* y recopila 10 definiciones. Debido a que éstas llegan a ser redundantes y repetitivas, sólo se considerarán aquí las perspectivas de algunos autores.

Heckman (1993) considera que la cultura escolar está conformada por “las creencias comunes de maestros, estudiantes y directores”. Por su parte, Wren (1999) plantea que esta serie de creencias construyen el currículum oculto que transmite al alumnado aspectos simbólicos del ambiente escolar. Municio (1988) proporciona una definición más amplia, que incluye tanto el sistema de creencias como los principios y valores que guían la organización escolar y dirigen la forma en la que los integrantes la perciben . Como lo establecen Heck y Marcoulides (1996), todo este bagaje cultural que se construye en la escuela provoca formas específicas de comportamiento.

Stolp y Smith (1994) concluyen que los aspectos que engloba la cultura escolar traspasan el sistema de creencias y se concreta en prácticas sociales. Los autores la definen de la siguiente manera: “*patrones de significados transmitidos históricamente que incluyen las normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos comprendidos en distintos niveles por los miembros de una comunidad escolar*” (en Lobato, 2001, p. 95).

Domingo (1990) coincide con los autores anteriores al referirse a un sistema de valores y creencias, agregando que este sistema estructura la dinámica e interacción escolar, formando una identidad colectiva conformada por los

profesores y personal del colegio. Finalmente, Perterson y Deal (1998) consideran que todas estas características compartidas entre los miembros de la comunidad escolar se *“forman a lo largo del tiempo a medida que las personas trabajan juntas, resuelven problemas y se enfrentan a cambios, moldeando lo que la gente piensa, siente y hace en las escuelas”* (en Lobato, 2001, p. 95).

Esta recopilación expone dos aspectos muy importantes: el primero es que las creencias, valores, principios, etc. son compartidas por el alumnado y agentes educativos (maestros y directores); el segundo es que todo lo que se construye, a lo largo de la historia de la institución escolar, permea las formas de actuar y de interpretar la realidad.

Sin embargo, es importante recalcar que el sistema de creencias se extiende más allá de los límites físicos de la institución escolar; no se construye sólo a través de las interacciones que tienen lugar dentro de la misma. Cuando los profesores transmiten el bagaje cultural a los alumnos, y éstos a sus padres, el esquema representacional construido dentro institución escolar se reproduce y mantiene.

Esta visión compartida, como lo menciona Saad (2009), refleja la percepción que la comunidad educativa tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje, las relaciones, las normas, los sistemas de comunicación, etc. Dicha estructura de pensamiento se construye, transmite y comparte dentro de la comunidad escolar estableciendo un marco de referencia que dirige la forma de actuar de los miembros del colegio con respecto a las situaciones y fenómenos que tienen lugar dentro de la vida escolar.

La amplia gama de definiciones que podemos encontrar sobre *cultura escolar* es muy variada y divergente. Cada autor agrega elementos fundamentales al concepto o los redefine. Aan así, podemos encontrar fuertes puntos de encuentro en los cuales los autores parecen reiterar una y otra vez la misma idea. Para concretar y resumir todas estas perspectivas es importante establecer los siguientes aspectos sobre este concepto:

- La cultura escolar es todo el sistema de creencias, valores, y principios que comparten los agentes educativos (maestros, directivos y padres), alumnos y cualquier profesional o trabajador que pertenezca a la institución escolar.
- Este esquema representacional se construye y transforma a lo largo de la historia de la institución escolar, siendo reproducido, mantenido y transformado por sus miembros dentro de la cotidianeidad.
- A su vez, este sistema de creencias matiza y permea la interpretación que sus miembros establecen sobre las diversas situaciones que tienen lugar dentro de la vida (e incluso fuera de ella), generando así mismo formas específicas comportamiento.
- Ello repercute en el sistema de enseñanza, evaluación, administración y organización de la institución.
- Se Indica así una relación directa entre el sistema de creencias y la forma como se constituye a distintos niveles (económico, social y académico).

Aunque cada uno de los miembros de la comunidad escolar (directivos, trabajadores, alumnos y padres de familia) juega un papel importante dentro de ésta, es innegable la relevancia que el profesor tiene dentro del colectivo. Algunos autores como Marchesi y Marti (1998) o Haeckman (1993) plantean que estos agentes educativos son los que contienen el sistema de creencias que alberga la cultura escolar. Al estar a cargo de la enseñanza del alumnado, el docente se convierte en un modelo que trasmite, inconscientemente, éste sistema representacional, pues en su actuar cotidiano deja ver aspectos simbólicos que componen lo que Wren (1999) denomina como currículum oculto.

También cumple con una función reguladora, ya que moldea las actitudes e ideas que sus educandos tienen sobre distintos aspectos de su entorno educativo. De esta manera, lo implícito se concreta en formas específicas de comportamiento dentro de la cotidianeidad de la comunidad escolar, permitiendo que su pequeño bagaje cultural se reproduzca y mantenga.

Por lo tanto el docente, además transmitir distintos aspectos de la cultura escolar a sus alumnos (viéndose reflejado en su discurso y acciones), también reproduce dentro de su persona formas de percibir, interpretar y responder ante los acontecimientos de carácter social que surgen en el aula. Dicha percepción e interpretación de la realidad está permeada por el sistema de creencias y valores que genera la comunidad escolar, teniendo un impacto directo en su práctica pedagógica.

He aquí la relevancia de comprender cómo éstos profesionales de la educación representan el concepto de discapacidad dentro del contexto escolar, pues ello, además de determinar las actitudes y la convivencia entre el profesor y el alumno con discapacidad, influye la selección de estrategias, materiales, métodos de evaluación y herramientas de enseñanza que utiliza con éste.

4.2 Participación de los maestros en el proceso de inclusión.

Los agentes educativos son una pieza clave para que el proceso de inclusión funcione adecuadamente. Estos actores de la educación llevan a cabo la tarea de enseñar a una gran cantidad de alumnos que, por sus características personales y etnográficas, son muy distintos entre sí.

Dentro esta diversidad de alumnos, los docentes se enfrentan a la labor de incluir dentro de su aula a alumnos con necesidades educativas, lo cual demanda un reajuste de las funciones del docente, funciones para las que desafortunadamente muchos de ellos no tienen la formación adecuada para poder cubrirlas.

Independientemente de su habilidad para llevar de forma adecuada este proceso, los docentes son los encargados de implantar dentro del aula los principios que derivan de la inclusión educativa; sin embargo, no se puede asegurar que comprenden del todo lo que los supuestos de este modelo significan e implican dentro de su papel como profesores; y mucho menos que su concepción de la discapacidad ha dejado atrás el modelo médico-rehabilitatorio y se asemeja a los planteamientos del modelo inclusivo y la visión de derechos.

4.2.1 El papel del docente dentro del proceso de inclusión, con base en documentos internacionales.

El papel del profesor ha estado presente en distintos documentos internacionales como una pieza clave en el proceso de inclusión. Uno de los documentos más recientes puntualiza que una *“la actividad de los centros docentes recae, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabajo [para] conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad”* (BOE, 2006, p. 6). Dicha determinación se encuentra en la Ley Orgánica de Educación (2006) establecida en España, pero a ésta antecedieron muchos otros documentos que mencionaremos brevemente a continuación.

La *Declaración de Sundberg* (1981), en su artículo 9, expone la relevancia que el docente tiene dentro del proceso de integración, estableciendo que los profesionales de la educación deben contar con una formación adecuada y estar en constante actualización para ocuparse de las necesidades específicas de las personas impedidas.

En 1994 la Conferencia Nacional Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) expone, en el artículo 3, las medidas gubernamentales que deben ser implementadas para respaldar los “Principios de Integración”. Una de ellas determina que los programas de formación básica para el profesorado debe capacitarlos para atender necesidades educativas especiales. Esto con la finalidad de formar un cuerpo docente que pueda responder ante la diversidad del alumnado dentro de las escuelas integradoras, lo que implica que todos los profesores deben contar con las habilidades necesarias para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales sin la necesidad de que éste tenga que ingresar a una especialidad o posgrado para adquirir dichas destrezas.

Diez años después, los coordinadores de la *Declaración de Salamanca* identifican diferentes aspectos en los que hay que profundizar para lograr una verdadera “educación para todos” (Echeita y Verdugo, 2004), meta que no se había logrado

concretar debido a la resistencia que mostraban los sistemas educativos de distintos países a los cambios estructurales que dicho proceso implica. Una de las prioridades que mencionan los coordinadores se refiere, precisamente, a la necesidad de formar profesores que incorporen a su visión y práctica profesional los principios del modelo inclusivo (FEAPS, 2004). Este modelo expone su visión del ser humano en el código ético de FEAPS al establecer, en su capítulo 1, el siguiente planteamiento:

“ . . .la esencia de lo humano se asienta en la consideración de cada persona como portadora de valor por sí misma con poder de desarrollo y crecimiento [...] La persona es; sin más siempre y en toda circunstancia. Y nunca deja de serlo, ni parcialmente por el hecho de tener mayor o menor competencia de ningún tipo [...] nadie es [¿más?] o menos persona que nadie [...] Además la persona surge y forma parte indiscutible del colectivo de la humanidad. [...] El reconocimiento de la persona con discapacidad intelectual como igual es condición imprescindible para hacer realidad la dignidad” (p. 9).

Dentro de estas líneas se asume que las personas con discapacidad son iguales a cualquier otro ser humano; por lo tanto, cuentan con todos los derechos y garantías individuales.

Posteriormente, en el 2007, la *Declaración de Lisboa* recopila las opiniones que jóvenes con necesidades educativas especiales tienen sobre las ventajas, desventajas y realidades de la Inclusión Educativa. Dos de las opiniones de estos jóvenes se relacionan con nuestro tema de interés (los docentes), al expresar lo siguiente:

1. La falta de conocimiento sobre la discapacidad lleva a profesores y padres de familia a mostrar actitudes negativas hacia ellos. Esto propicia que

subestimen sus habilidades, los sobreprotejan y les proporcionen apoyos que no requieren sin consultarles previamente.

2. Se requiere de un cuerpo docente con una formación adecuada, que se encuentren motivados y bien informados para poder responder y comprender sus necesidades.

Es claro que el profesorado es una pieza clave en el proceso de inclusión educativa, ya que este agente educativo se encarga de transmitir, reproducir, mantener e incluso transformar todo el sistema de creencias, valores y representaciones que conforman la cultura escolar.

Los profesores, como miembros de la comunidad escolar, reflejan el conjunto de creencias que giran alrededor de las situaciones y fenómenos que se suscitan dentro de la institución escolar; de igual forma, como modelos educativos exponen la ideología que se tiene sobre la discapacidad, la cual, según el marco normativo instaurado por la SEP, debe apegarse a una visión de derechos y dignidad humana.

El Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa que fue estructurado para el periodo 2000-2006 establece formalmente la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a las aulas regulares, proponiendo un marco de atención basado en los principios de: respeto a la diversidad, igualdad de oportunidades, proporción de apoyo individualizado o adecuado a cada alumno y, sobre todo, en ejercer el derecho a la educación de todas las personas.

Dentro de este documento se establece que el papel del docente del aula regular consiste en responder ante las necesidades de su alumnado, por tanto, su labor deberá generar el diseño y aplicación de estrategias para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan aprender y participar dentro de las actividades conjuntas del aula.

Actualmente, la influencia del Modelo Inclusivo se ha extendido lo suficiente, logrando que diversos países integren sus principios al funcionamiento de sus sistemas educativos. El propósito, en general, es formar una escuela inclusiva que a su vez expanda esta visión fuera de la institución escolar y conforme así una sociedad inclusiva, pensando en que los futuros profesionistas serán alumnos formados bajo una visión inclusiva y de valoración a la diversidad.

Pero para transmitir esta visión es necesario que la cultura escolar refleje dichas premisas dentro de su sistema de creencias, valores, representaciones y significados, de tal manera que se reproduzca no sólo dentro de la institución sino fuera de ella. Para lograr este objetivo, los miembros de la comunidad deben apropiarse y vivir bajo los principios del Modelo Inclusivo; más aún quienes los transmiten a las diversas generaciones dentro de las instituciones escolares: los maestros.

Bajo esta lógica es importante conocer si realmente los profesores han asimilado y adoptado esta forma de concebir y representar la discapacidad, pues ellos son el reflejo de cómo la cultura escolar percibe este fenómeno social y responde ante él.

4.2.2 Representaciones de los docentes.

La educación es un proceso interactivo que implica la participación tanto de los alumnos como de los maestros. Por lo tanto, para comprender cómo este proceso educativo se refleja dentro del actuar cotidiano es importante conocer las representaciones que los docentes tienen sobre la discapacidad y sus alumnos con discapacidad.

De manera inherente, la forma en la que reaccionamos y procedemos ante las personas o situaciones que se nos presentan está permeada por las percepciones y representaciones que tenemos sobre ellas. Dichas representaciones se construyen a partir del intercambio comunicativo que suscita dentro de la interacción con otros miembros de la comunidad. La convivencia diaria permite que los miembros que conforman el grupo social observen los esquemas de pensamiento y patrones de comportamiento que se gestan dentro de éste. Los

datos recabados por medio de la observación, en conjunto con las experiencias previas y las representaciones construidas anteriormente por el sujeto, proporcionan los elementos para formar una representación social (Coll y Miras, 1990).

Toda la información obtenida es organizada en categorías dentro de un esquema representacional. Ahí se almacena la información que el docente tiene sobre la discapacidad, las personas con discapacidad y los alumnos con discapacidad. Dicha información proviene de dos fuentes principalmente: de la *experiencia directa*, en la cual el docente convivió o tuvo contacto con alguna(s) persona(s) con discapacidad anteriormente, y de los *esquemas sociales* (Coll y Miras, 1990) que almacenan el conjunto de las ideas, creencias, estereotipos y etiquetas que la sociedad en la que se desarrolla el docente, tiene sobre la discapacidad.

Así mismo, Barton (1998) expresa que la forma de relacionarnos con las personas con discapacidad está influida por nuestras experiencias pasadas y por la definición que tenemos sobre la discapacidad; y desafortunadamente dichas definiciones pueden ser extraídas de supuestos y prácticas discriminadoras de la discapacidad.

Gracias al bagaje cultural que la sociedad tiene sobre la discapacidad, el docente atribuye una serie de características y capacidades a los alumnos con discapacidad, aunque nunca haya tenido contacto directo con ellos. En relación con esto, algunas investigaciones revelan que además de las habilidades académicas y el comportamiento del alumno, el profesor también establece juicios de valor con respecto al aspecto físico de éste. En un estudio realizado por Rogers (1987) se encontró que los profesores tendían a mostrar altas expectativas sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos cuando estos eran atractivos. Piénsese en el tipo de atribuciones que los docentes hacen a los alumnos con discapacidad a partir de las etiquetas o de la apariencia física de éstos, en especial con los que muestran rasgos fisonómicos más evidentes.

En la misma línea, Gilly (1980) y Rogers (1987), tras revisar distintas investigaciones, encontraron que los profesores elaboran representaciones con base en el grado de logro de los objetivos escolares, valorando cuestiones como: atención, participación, motivación, responsabilidad, interés por el trabajo, constancia y respeto por las normas, compañeros y profesores. Aquí lo interesante es preguntarse ¿qué valoración hacen los docentes sobre estos aspectos cuando el alumno tiene discapacidad qué se diría sobre la participación, motivación, responsabilidad, etc., de estos alumnos?

Hasta aquí han expuesto cuáles son las principales fuentes de información que influyen en la formación de representaciones por parte del profesor con respecto al alumno y, aunque se ha tratado de esbozar el *cómo* se forman, nos falta poner énfasis en el *para qué*. Para responder es necesario realizarse la siguiente pregunta: ¿por qué son importantes las representaciones que tienen los profesores sobre los alumnos?

La respuesta puede encontrarse en el planteamiento de Coll (1990), quien considera que la representación que el profesor tiene sobre el alumno modula la forma en la que ambos sujetos interaccionan y se relacionan. Por otro lado, también encontramos la perspectiva de Moscovici (1976), el cual, a través del concepto de representaciones sociales, plantea que estas construcciones sobre el otro sirven como un sistema de referencia que modula la interpretación del comportamiento de las personas y, por tanto, su forma de actuar con respecto a ello.

Dado lo anterior surge otro cuestionamiento: ¿cómo puede esta representación modular la interacción entre profesor-alumno? Podría responderse que simplemente porque la representación genera expectativas de lo que se espera del otro (en este caso el alumno) en relación a su comportamiento, actitudes, características y cualidades. La expectativa del profesor produce formas de comportamiento específicas en relación con lo que se espera que el alumno haga, diga y piense.

Esta expectativa modifica la conducta del alumno, pero ¿cómo se da cuenta el alumno de la expectativa que el docente deposita sobre él y actúa conforme a ella? Para responder es necesario mencionar lo que propone Rosenthal (1966), pues él hablaba de experimentador y sujetos experimentales; establece que, de forma involuntaria, el experimentador (que en nuestro caso sería el docente) transmite lo que espera que el sujeto experimental (alumno) haga, diga o piense. Por ejemplo: si el profesor considera que un alumno en específico va a alcanzar los aprendizajes esperados, seguramente este alumno obtendrá mejores resultados en el aprendizaje, ya que probablemente el docente le está proporcionando más herramientas y motivación para su desarrollo académico, pero sin darse cuenta de ello.

Otro ejemplo es el proceso de etiquetación que se deriva del diagnóstico médico realizado al alumno: llegar a un colegio con la etiqueta de “Síndrome de Down” o “Autismo” (por mencionar algunos) provoca, según algunos investigadores, bajas expectativas sobre el aprendizaje de éstos, principalmente en maestros y directivos, pues los predispone a esperar resultados deficientes del alumno con discapacidad, lo que termina siendo mucho más perjudicial que las mismas dificultades que el alumno pueda presentar dada su discapacidad. Dichas actitudes son percibidas por los alumnos provocando un proceso llamado *profecía autocumplida* (Pozo y Cols., 2006).

Al respecto, también Echeita (2006) explica que mientras la atención del profesorado se enfoque en lo que el alumno con discapacidad no pueda hacer, sus expectativas sobre su nivel de logro irán decreciendo, al igual que la complejidad de actividades y retos que pongan a los alumnos.

Hasta aquí es importante preguntarse ¿cómo se relaciona esto con los alumnos con discapacidad? Dado que las representaciones que el profesor tiene del alumno modulan la interacción y las expectativas que tiene aquél sobre la capacidad de aprendizaje de éste, es lógico pensar que la representación que el docente tiene sobre la discapacidad, o los alumnos con discapacidad, definirá la forma en la que se relacione con ellos y lo que espera que aprendan.

Precisamente por esto es indispensable revisar las representaciones sociales que los profesores tienen sobre la discapacidad, para tratar de esclarecer si su visión se apega más a los modelos desvalorativos y excluyentes o se apegan más a la perspectiva de derechos y dignidad humana. Por otro lado, también existe la posibilidad de que esta representación se componga de diversas ideologías sobre la discapacidad, conjuntando aspectos de los distintos modelos sobre la discapacidad. (Revisar capítulo 3)

4.3 Representaciones sociales.

Hasta este punto se ha mencionado la importancia que tienen las representaciones sociales de los docentes sobre la discapacidad en las relaciones personales y académicas; principalmente, las que establecen con alumnos con discapacidad, pero falta establecer con claridad qué son estas representaciones sociales.

Para Jodelet (1985), las representaciones sociales son un tipo de conocimiento que se construye a través de las experiencias propias de los individuos; dichas experiencias se ven fuertemente influenciadas por la información, conocimiento y modelos de pensamiento que adquirimos a través de la educación, las tradiciones y los sistemas de comunicación que preservan y transmiten nuestra cultura.

Las representaciones sociales son una elaboración colectiva que refiere a algún aspecto de la realidad, un sistema de referencia que permite a los miembros del grupo interpretar acontecimientos de la vida diaria y actuar ante ellos. Como lo dice Jodelet (1985) *son el producto y el proceso de una elaboración psicológica y real* (en Moscovici, 1985).

El autor de esta teoría, Serge Moscovici, nos da la siguiente definición de representación social:

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. ...es un corpus organizado de

conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. ...son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo”... (Moscovici, 1979, pp. 11 - 24)

De esta definición hay que resaltar un punto importante: cuando el autor establece que estas representaciones son *“un corpus organizado de conocimientos y actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres se integran en una relación cotidiana de intercambios”*, claramente habla de un contexto psicológico compartido, simbólico, que constituye la línea de comunicación entre los miembros del grupo y la comunidad en la que comparten la representación. Como lo establece Farr, al tener el mismo significado para quien habla y para quien escucha, el lenguaje permite representar el objeto aunque esté ausente (en Moscovici, 1985).

Esta construcción psicológica, que conforma el sistema de referencias para el grupo que lo genera y mantiene, es un factor importante que se considera dentro de las definiciones de cultura escolar que se revisaron al inicio del capítulo; se refiere a este sistema de valores, creencias, principios y reglas que median la interacción entre los miembros de la comunidad escolar. Por tanto, se puede decir que los directivos, alumnos, profesores y padres de familia que conforman la cultura escolar por medio de sus interacciones, crean, mantienen y reproducen representaciones sociales entorno a la discapacidad.

Jodolet, quien ha elaborado trabajos conjuntamente con Moscovici, define la representación social como:

“...Un conocimiento específico, el saber de un sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente categorizados. En el sentido más amplio,

designa una forma de pensamiento social... Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social” (en Moscovici, 1985, p. 474-475).

Al interpretar las definiciones de ambos autores, puede decirse que las representaciones sociales forman parte del gran sistema de información que conforma la cultura escolar. Es evidente que existe una gran semejanza entre ambos conceptos, ya que la cultura escolar se considera como un sistema de creencias que media la forma en la que se interpreta la realidad y se relacionan los individuos, y las representaciones sociales son precisamente, como lo establece Moscovici (1976), *un sistema de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social.*

Este sistema de valores, nociones y prácticas se construyen, transmiten y mantienen por medio de las interacciones sociales que tienen lugar dentro del colegio. Esto permite a los miembros de la cultura escolar darle sentido a los fenómenos que tienen lugar dentro del entorno material del colegio, es decir, permite que interpreten la realidad a través de un sistema de referencias simbólico.

Las representaciones sociales no son necesariamente análogas a la realidad; por el contrario, pueden estar basadas en creencias ficticias, prejuicios y actos de discriminación. Se podría decir que esta forma de pensamiento puede sustituir a la realidad independientemente de si el sujeto u objeto que está siendo representado se encuentra presente en el momento, es decir que puede sustituirlo.

La función de las representaciones sociales es darle sentido a lo desconocido, transformar algo que no es familiar en algo que lo sea (Moscovici, 1984 ctd. en Álvaro 2004) o, como lo plantea Farr (1985), la doble función de las representaciones permiten que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Por ello son un fuerte referente que permite darle sentido a la realidad. Es una forma de pensar e interpretar el mundo; un conocimiento social espontaneo e

ingenuo que se construye a través de las experiencias y la información. Son modelos de pensamiento, que pertenecen a los miembros de un grupo, sociedad o cultura (Moscovici, 1985).

La representación de un sujeto se elabora a partir de las interacciones funcionales que éste establece en relación a otro sujeto. De esta forma, una representación social indica la posición que un sujeto tiene dentro de la cultura. La relación entre ambos sujetos no es conocida sólo por los miembros implicados, también es comprendida por el resto de los miembros de la comunidad (en este caso, la escolar), dado que el esquema es reproducido y construido por la población que la conforma.

Descrito lo anterior, es importante resaltar que las representaciones no son sólo un producto social, sino un proceso de construcción social que refleja la forma en que un grupo de individuos entienden y comunican lo que saben (Moscovici, 1998). Como lo plantea Ibáñez (1988), la representación cumple la función de configurar la identidad del grupo (Álvaro y Garrido, 2003)

Las representaciones sociales contienen imágenes, información, opiniones y actitudes sobre algo (objeto, conocimiento o situación) o alguien (persona, familia, grupo o clase social) que permiten interpretar el mundo real y social en el que se encuentran sumergidos los sujetos.

Desde la perspectiva de Álvaro y Garrido (2003), la representación, dada su naturaleza, cuenta un componente *cognitivo*, ya que el sujeto construye un modelo mental sobre el objeto, fenómeno o situación representado; esta construcción cuenta con una cualidad *evaluativa* (que se utiliza para valorar lo que acontece o se presenta en la vida cotidiana), y *simbólica* (puesto que la construcción mental se construye a través de símbolos socialmente compartidos).

De igual forma, las representaciones sociales son el resultado de la conjunción de lo psicológico y lo social. El aspecto psicológico se relaciona con las representaciones, pues este elemento existe en la psique del individuo, es una construcción mental, un referente para interpretar el mundo externo.

La representación tiene un carácter autónomo, dado que es el individuo quien la elabora, pero también refleja un carácter social ya que los elementos que se utilizan (símbolos, creencias, actitudes, etc.) para realizar esta construcción mental son tomados del contexto social en el que está inmerso el individuo; o de manera más específica, de algún grupo al que pertenezca el sujeto. En resumen, las representaciones sociales *“son una actividad tanto simbólica como cognitiva”*, pues así lo expresan Jodelet (1985) y Álvaro (2003)

Por su carácter autónomo, la representación social se mantiene aunque el sujeto no se mantenga dentro del grupo constructor, pues le permite seguir interpretando la realidad. En ocasiones la representación está tan fortalecida (y reforzada por los miembros del grupo) que sustituye al objeto o sujeto real, es decir lo estereotipa, produciendo respuestas específicas ante lo que está siendo representado; lo que en la perspectiva de Jodelet (1985) es la materialización de los procesos simbólicos a través de la conducta.

Esto no significa que esta estructura mental sea inamovible; por el contrario, es dinámica, dado que se encuentra en proceso de construcción y reconstrucción constantes, adquiriendo, reorganizando y eliminando información. Precisamente es su naturaleza social lo que permite que ésta sea flexible, puesto que se construye a través de la interacción con otros sujetos de conocimiento que tienen sus propios esquemas y que adquieren información del contacto con otros sujetos, grupos y culturas.

En concreto, esta estructura mental que se forma dentro de la cognición individual contiene información organizada y categorizada, permitiéndole al sujeto comprender el mundo que le rodea, pero también se convierte en una visión compartida (cognición social) y flexible que permite transformar la estructura al tener contacto con otras visiones del mundo.

Jodelet (1985) hace un análisis de las representaciones sociales e identifica 5 características fundamentales:

1. Representan a alguien o algo.

2. Tienen un carácter de imagen y la propiedad de intercambiar lo sensible (el objeto real) por la idea (esquema cognitivo).
3. Tiene un carácter simbólico y significativo.
4. Tiene un carácter constructivo.
5. Tiene un carácter autónomo y creativo.

La autora logra rescatar los principales atributos de las representaciones sociales. Sin embargo, haría falta considerar el *carácter interactivo*, ya que la información contenida en esta esquema de pensamiento sirve como un referente que permea la relación con el otro (sujeto) o lo otro (objeto).

Comprender a fondo las representaciones es un tanto complejo, puesto que no es una teoría consolidada que plantee una forma específica de concebir al sujeto y su desarrollo (ontología), ni tampoco explica -en concreto- cómo se construye el conocimiento (epistemología). Por ello Jodelet (1985) realiza un recuento de las distintas visiones que tratan de explicar las este concepto, su función y cómo se construyen.

Una primera óptica, de origen social, establece que las representaciones se forman en un contexto interactivo donde los miembros del grupo intervienen en la elaboración de ideas, valores y modelos que conforman el pensamiento colectivo. La segunda corriente –también orientada al aspecto social- considera que la representación es un elemento del discurso que se transmite a través de las mismas prácticas discursivas que llevan a cabo los sujetos que forman parte de un grupo o cultura.

La tercera visión plantea que las representaciones reflejan las normas institucionales que son implantadas por un actor social de posición privilegiada o de alto nivel jerárquico, mientras que una cuarta perspectiva, similar a la anterior, señala que la representación se basa en la reproducción de esquemas de pensamiento socialmente establecidos por visiones dominantes.

Otra visión más, enfocada en el aspecto psicológico, establece que la representación es la expresión de una sociedad determinada, un esquema de información organizada propia de los miembros del grupo que les permite decodificar e interpretar el mundo (Moscovici 1985).

Una última óptica considera que estas construcciones mentales, dado su carácter flexible, pueden ser modificadas al tener contacto con otros grupos. En este sentido, las representaciones son el resultado del encuentro de dos ideologías, cada una perteneciente a un grupo social diferente; pero, incluso compartiendo elementos entre sí, lo que las distingue como propias de un grupo u otro es la forma en que se organiza y categoriza la información. Es precisamente esta información compartida entre los miembros del grupo lo que les permite regular, anticipar y justificar la forma en la que interactúan.

Estas perspectivas que giran alrededor de las representaciones sociales no son mutuamente excluyentes; por el contrario, cada una aporta elementos e información que complementa el concepto, y gracias a sus semejanzas (o puntos de contacto) se pueden establecer dos cosas: *la primera* es que son construidas a través de las interacciones sociales y el intercambio simbólico de los miembros de un grupo al transmitirse la información; *la segunda*, es que sirven para interpretar y darle sentido al mundo, para poder responder ante éste.

De igual manera, gracias a esta amplia gama de perspectivas, queda claro cuáles son las fuentes de información y conocimiento que el individuo y el grupo (o comunidad) retoman para construir la representación social. La persona, evidentemente, adopta este conocimiento a partir de la interacción con los miembros del grupo en el que se integra; por su parte, el sujeto expone al grupo la información que posee sobre el objeto o situación representada (que construyó en otro grupo), de tal manera que ésta puede integrarse al esquema representacional o ser rechazada. Por tanto, la comunicación constante entre diferentes grupos sociales permite que ambos marcos representativos interactúen y sean modificados.

Por otro lado, no se puede dejar de lado la influencia que los medios de comunicación tienen en la formación de representaciones sociales. Como lo establece Farr (1985) es precisamente la comunicación de masas la que al reflejar, crear y transformar las representaciones sociales, ordenan la forma y el contenido de las conversaciones (*en Moscovici, 1985*). Además, la sociedad cuenta con un marco de referencia cultural del cual los grupos que la conforman pueden extraer información para construir representaciones sobre un objeto o fenómeno. Gracias a este marco de referencia común los grupos sociales forman representaciones sociales similares, pero con diferente organización y categorización.

Claramente, lo popular es una importante fuente de información en la construcción de representaciones sociales, pero también es importante mencionar una última fuente de referencia de la cual se extrae conocimiento para construir esta representación mental: *las teorías científicas*.

Las teorías científicas, al ser adoptadas por los miembros de la cultura, suelen tener diferencias significativas entre lo planteado por el autor y la forma en que la sociedad lo interpreta. Una teoría científica expuesta se transforma en una representación social autónoma; cambia de realidad (del conocimiento científico al conocimiento popular) y por esa razón deja de tener gran semejanza con la teoría original (Farr 1985).

Moscovici centró su teoría de representaciones sociales en explicar este proceso de transformación en el que una teoría científica forma parte del conocimiento popular o, en palabras del autor: *“cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social”* (Jodolet 1985). Wagner y Elejabarrieta (1994) ilustran de la siguiente forma el proceso descrito por Moscovici:

“La teoría y sus conceptos originales adquieren autonomía y extensión variables cuando se transforman en representaciones sociales. Algunas nociones en esta transformación adquieren cuerpo, se materializan otras

se pierden, se eliminan o se niegan, y otras adquieren una significación diferente de la original. Lo importante no es en ningún caso la referencia original (...), sino su nueva funcionalidad social” (en Álvaro y Garrido, 2003, p.405).”

Las representaciones, para Moscovici son una forma de entender y darle sentido a las teorías y concepciones científicas: son explicaciones de sentido común. Con dichos conceptos (una vez adquiridos) los individuos pueden crear su realidad cotidiana y ordenar acontecimientos del mundo (en Álvaro y Garrido, 2003).

Dicha transformación se lleva a cabo a través de dos procesos principales: la objetivación y el anclaje. El primer proceso consiste en atribuir una forma al conocimiento que está siendo representado; es decir, hacer concreto lo abstracto, materializar la palabra (Jodolet en Moscovici, 2008). Moscovici (1976) establece que *objetivizar* es reabsorber un exceso de significados, materializándolos.

Para objetivizar la representación primero deben establecerse imágenes que representen al objeto, organizar el conocimiento e información en esquemas conceptuales. En concreto, lo representado adquiere las características de un ícono, configurando así una identidad abstracta (Farr 1985).

Esta identidad abstracta es depositada en un objeto o persona real. Cuando los miembros de la sociedad absorben y transforman algún *concepto* de una teoría científica, éste funge como indicador de un fenómeno en específico. En el caso de que sea un atributo (como en el caso de la discapacidad) el concepto se convierte en un signo visible que caracteriza a la persona.

Debido a la complejidad del proceso Moscovici lo divide en tres fases:

1. *Selección y descontextualización de los elementos de la teoría*: el concepto es extraído de la teoría dentro de la que se forma y pierde el marco interpretativo de los expertos que la concibieron.
2. *Formación de un núcleo figurativo*: se genera una estructura mental. Los conceptos teóricos e información que se extraen del contexto científico se

organizan en esquemas o gráficos, que permiten que cada concepto sea comprendido en forma individual y en conjunto al relacionarse con otros conceptos.

3. *Naturalización*: el núcleo o modelo figurativo se transfieren a la realidad. El pensamiento abstracto se concreta, se transforma en un aspecto natural y se considera un elemento del sentido común.

Posterior a este proceso viene el *anclaje*, descrito por Moscovici (1984), que permite que algo poco familiar y problemático, sea incorporado en el sistema de categorías y comparado con componentes dominantes de esa misma categoría. Este mecanismo lucha por fijar una idea ajena, extraña a todo un conjunto de experiencias familiares (Álvaro y Garrido, 2003). Las dos fases en las que se instaura el anclaje son:

1. Clasificación: al clasificar y nombrar a las personas o a los objetos del medio, se le asignan atributos o características con relación al comportamiento propio de quien genera la categoría, pues no representaría de la misma forma a los discapacitados alguien que siempre los ha visto con lástima y que trata de proporcionarles la mayor ayuda posible (aunque sea innecesaria) a alguien que se siente incómodo al verlos y prefiere evitarlos. Obviamente, en ambas situaciones, se irán sumando al esquema categorías que favorezcan la forma de reaccionar al estar frente a una persona con discapacidad
2. Dominación: Posterior al proceso de anclaje sigue la objetivación en la que los conceptos abstractos adquieren identidad al poder relacionarse y aterrizar en experiencias concretas y tangibles, es decir: transferir algo de la mente en algo que existe en el mundo físico. Al igual que en el proceso anterior, la objetivación consta de dos fases: *Transformación icónica*, establecer una relación entre el concepto abstracto y una imagen y, posteriormente, *naturalización*, en la cual esta imagen se trasforma (traspasa o coloca) en realidades concretas.

Este doble proceso de anclaje y objetivación logra que un concepto extraño se vuelva familiar, primero transfiriéndolo a la esfera individual (a la mente de cada persona) donde puede ser comparado e interpretado, para después pasarlo a la esfera social al depositarlo en cosas perceptibles para todos, reproducirlo en situaciones reales y en consecuencia, conocidas (Moscovici, 1984, en Álvaro y Garrido 1985).

Basado en esto, la presente investigación explora cómo se representa la discapacidad dentro de la cultura escolar con relación al otro, que en este caso es el grupo de profesores de una escuela particular con un enfoque pedagógico incluyente. Esta relación entre ambos sujetos no sólo es conocida por los miembros implicados (los alumnos con discapacidad y profesores); también es comprendida por toda la comunidad escolar, quienes construyen y reproducen estas representaciones.

CAPÍTULO 5.

MÉTODO.

La investigación centra su atención en el estudio de las representaciones sociales que los profesores de una institución escolar privada, que se considera como incluyente, tienen sobre la discapacidad. Dado el escenario en el que se desarrolla el proyecto, las representaciones sobre la discapacidad que se exploran corresponden específicamente a un contexto educativo.

Estudiar el fenómeno de la discapacidad es importante puesto que, a lo largo de nuestra historia, las civilizaciones antiguas han construido representaciones sobre la discapacidad matizadas por el momento histórico en el que tuvieron lugar, versando entre actitudes de rechazo, discriminación, aceptación y compasión. Al ser un fenómeno inherente al ser humano, es importante conocer como los miembros de la comunidad escolar en la que se desarrolla la investigación actual la conciben. Más aún cuando las ideas que constituyen el esquema representacional sobre la discapacidad median la forma en la que profesores, directivos y alumnos con y sin discapacidad se relacionan.

Explorar las representaciones de cada miembro de la comunidad escolar que alberga dicha institución es un tanto ambicioso, por lo que el presente proyecto se limita a explorar las representaciones sociales que tiene el cuerpo docente.

Ahondar en las representaciones de estos agentes educativos permitirá comprender cómo la comunidad escolar comprende y vive este fenómeno. Se trata de describir y aproximarse a esa forma de ver y vivir la realidad; el propósito es explorar las representaciones y no cuantificarlas.

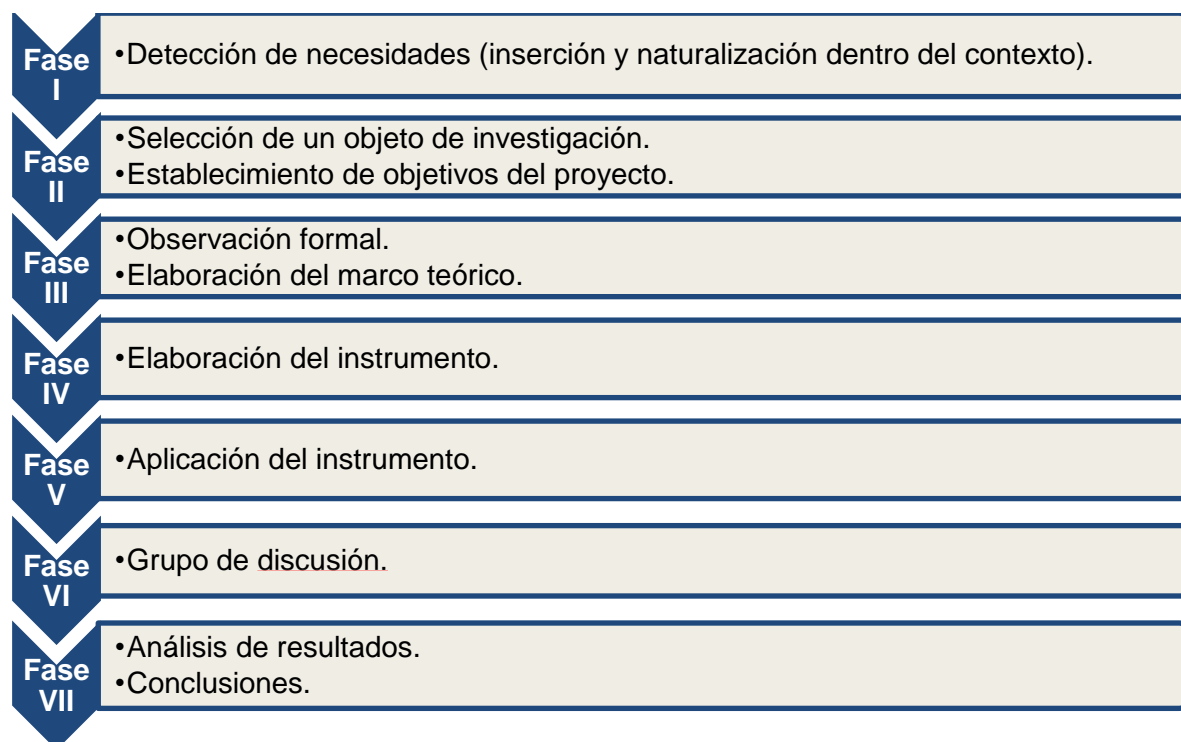
El objetivo de la investigación, requiere de un corte cualitativo, pues como lo expresan los autores Strauss y Corbin (1990) se trata de entender la vida de las personas, sus historias, su comportamiento y la forma en que los miembros de un grupo social se relacionan en sí (ctd en Vasilachis, 2006). De igual forma, como lo

plantea Maxwell (1996), la investigación cualitativa puede ser empleada para entender los significados que los participantes de un grupo le dan a las situaciones y sucesos que tienen lugar dentro del contexto en el que se desarrollan.

Por otro lado, dado que el tema de estudio es: la discapacidad dentro del contexto educativo, se seleccionó a una institución escolar privada en la Delegación Cuajimalpa que tiene integrados dentro de su matrícula a alumnos con discapacidad. Una vez establecido esto en el proceso de investigación se siguió el procedimiento que Strauss y Corbin (1990) proponen:

1. Obtención de datos: realizar observación y entrevistas.
2. Análisis e interpretación: comparar con fundamentos teóricos
3. Realizar las conclusiones: dar un informe.

Tomando como base los tres pasos anteriores, la investigación se fue desarrollando en las siguientes fases:



5.1 Descripción del contexto escolar.

El Colegio donde se llevó a cabo la investigación es una institución privada incorporada a la Secretaría de Educación Pública que imparte los niveles básicos de escolarización: preescolar, primaria y secundaria. Fue instituida hace 13 años y en el ciclo 2008-2009 se abrió el aula de apoyo para alumnos con discapacidad (llamada grupo técnico), es decir, hace cinco años.

5.1.1 Infraestructura

Dentro de la institución educativa todas las instalaciones están construidas en un solo piso. Hay 14 aulas en total: 12 de ellas corresponden a los 3 grados de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria, una más es el aula para grupo técnico y la sala de cómputo.

Como se puede apreciar por la distribución de las aulas, sólo hay un grupo de alumnos por cada grado escolar, más el grupo técnico. También hay una biblioteca que cuenta con material audiovisual (computadora, cañón y equipo de sonido), una sala de maestros, 3 oficinas que corresponden a la dirección, 2 secciones de baños para mujeres y 2 para hombres, un baño para visitantes y maestros, dos zonas de juegos (patios) y áreas verdes.

Cuenta con todos los servicios básicos como electricidad, agua potable, drenaje y teléfono. El mobiliario es el necesario para cubrir con el total de alumnos. Cuentan con pupitres, pintarrones, plumones, materiales didácticos, de papelería, audiovisuales, libros, estantes, etc.

5.1.2 Organización académica.

Cada grupo cuenta con un maestro titular, quien imparte las materias correspondientes con el grado escolar según el plan curricular de la SEP. Los profesores de computación, educación física y música imparten su materia a todos

los grados escolares. Dos días a la semana, después de clases, se imparten actividades extracurriculares: baile y fútbol.

5.1.3 La Integración en el colegio.

Basándose en el enfoque incluyente que la institución ha instaurado como uno de sus principios, los docentes realizan adecuaciones curriculares y proporcionan a los alumnos los apoyos que requieren para favorecer su desarrollo integral y participación dentro del colegio.

La escuela tiene alumnos con discapacidad integrados dentro del aula regular de tiempo completo, por ejemplo, en preescolar II (uno con discapacidad auditiva y otro con dificultades en la motricidad). Las profesoras titulares hacen las adecuaciones curriculares a nivel de objetivos y proporcionan los apoyos para que los alumnos realicen las mismas actividades que sus compañeros, en la medida de lo posible. Como complemento para su formación, estos alumnos asisten dos veces por semana a regularización, donde se implementan estrategias específicas con la finalidad de cubrir los aprendizajes esperados de su curso correspondiente.

También se encuentra incluida en primaria una alumna con atrofia muscular en las extremidades inferiores, quien requiere zapatos y aparatos ortopédicos para mantener una postura adecuada. Finalmente, cabe mencionar que hay alumnos con dificultades en la regulación de la conducta que los maestros regulares han sabido dirigir adecuadamente.

5.1.4 Grupo Técnico.

Para los alumnos con discapacidad que necesitan de un apoyo más específico y constante, el Colegio cuenta con un aula de apoyo denominada “Grupo Técnico”. Este grupo está a cargo de dos Licenciadas en Psicología Educativa y está compuesto por 12 niños que se encuentran inscritos en un rango de edad que va desde los 7 a los 11 años, correspondiente a diferentes grados escolares, abarcando de segundo a quinto de primaria. Dado que es multigrado, cada alumno toma las materias correspondientes al plan curricular del grado escolar al que pertenece. Para tomar las clases de Computación, Música y Educación Física, se

integran al aula regular con sus compañeros del mismo grado, implementando adaptaciones curriculares y adaptando el espacio para que puedan moverse de forma independiente.

El aula cuenta con una gran diversidad de material didáctico y una computadora adaptada para sus necesidades. Asimismo, realizan actividades adicionales, como cocina (donde se les enseña a preparar la mesa, utilizar los utensilios y cubiertos, lavar los platos, etc.)

Dentro de este grupo se fomenta el desarrollo de habilidades en las áreas académica, emocional, personal, social y laboral, con el propósito de que los alumnos con discapacidad se desenvuelvan mejor en la vida cotidiana y puedan integrarse a la dinámica de ésta sociedad. Algunas de estas habilidades son el uso, manejo y administración del dinero; prepararse comidas sencillas (donde emplean utensilios como cubiertos, tabla para picar, cuchillos y horno de microondas); reconocimiento e interpretación de los señalamientos de la calle, uso de medios de comunicación, etc.

Este grupo, según la clasificación que se estableció en el Informe de Warnock (1978), está integrado a nivel social, ya que realiza actividades comunes con alumnos de las aulas regulares. Por otro lado Hegarty, Pocklington y Lucas (1981) mencionan una variedad más amplia de los niveles de integración, de la cual la organización del “Grupo Técnico” correspondería al **Nivel DII** es decir, una clase especial como base, con clases ordinarias en tiempo parcial. El caso de los alumnos de preescolar corresponde al **Nivel C**, que indica que los alumnos toman clases regulares con un apoyo extra fuera de clases.

Dada la organización y estrategias del Colegio para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad, se puede concluir que su estructura escolar está fuertemente influenciada por dos modelos sobre la discapacidad, principalmente: integración educativa y educación inclusiva.

5.2 FASE I: Detección de necesidades.

En esta fase se realizó un proceso de observación participante sin registro que se desarrolló en dos etapas:

1. Observar las interacciones entre los alumnos del grupo técnico y los demás miembros de la comunidad escolar para la detección de necesidades.
2. Determinar y delimitar el tipo de interacciones específicas sobre las que se llevará a cabo la observación.

Previo a la observación, hubo un periodo de naturalización (que duró un mes) para que los miembros de la comunidad escolar se acostumbraran a la presencia de la observadora y la consideraran como un miembro partícipe de ella. De esta manera no se alteraría la forma en que los miembros de la comunidad conviven cotidianamente.

Dentro de la primera etapa se observó, en general, la forma en la que convivían los alumnos con discapacidad con los alumnos regulares (sin discapacidad), los profesores y los directivos en diferentes momentos de la jornada escolar, por ejemplo: durante las clases integradas, a la hora de la salida, en el recreo, en la ceremonia de homenaje a la bandera, etc.

Este primer momento sirvió para delimitar las interacciones en las que se centraría la observación formal (ya que se iniciaría con un sistema de registro anecdótico), cuyo propósito se concentró en registrar **las interacciones entre maestros de la institución (regulares y grupo técnico) y los alumnos con discapacidad**, proceso que corresponde a la segunda etapa.

Establecido esto, se emprendió una búsqueda de información centrada en identificar una teoría que permitiera analizar la interacción observada entre miembros de la comunidad escolar. Finalmente, se seleccionó *la teoría de las representaciones sociales* de Moscovici como marco de referencia para comprender y estudiar los esquemas o representaciones que tienen los profesores en torno a la discapacidad.

5.3 FASE II: Objeto de estudio y objetivos de la investigación.

5.3.1 Objeto de estudio.

El presente proyecto tiene como propósito principal conocer las representaciones sociales que el grupo de profesores de una institución escolar privada tiene sobre la discapacidad dentro del contexto educativo en el que se desenvuelven. Basado en esto, la investigación tiene el siguiente objetivo:

Objetivo principal: Explorar las representaciones sociales que los profesores tienen sobre la discapacidad dentro del contexto educativo.

Orientándose a este propósito, se desglosan los objetivos complementarios:

Objetivos secundarios: 1. Conocer la perspectiva que la cultura escolar tiene sobre los alumnos con discapacidad a través del estudio de las representaciones sociales de los profesores.

2. Reconocer los modelos sobre la discapacidad que conforman las representaciones sociales del grupo de profesores.

5.3.2 Sujeto de estudio.

Descripción de la plantilla docente.

Dado el objetivo de la investigación es necesario hacer una breve descripción del cuerpo docente que conforma la institución escolar sede. Sin embargo, no hay que perder de vista que este proyecto realiza el análisis de una construcción grupal; por tanto, la descripción que se presenta a continuación expone las características del grupo, no de los individuos que lo conforman.

La plantilla docente está compuesta por 20 profesionales y una persona de apoyo educativo para nivel preescolar, que está en proceso de adquirir su título profesional. De estas 21 personas, 17 son mujeres y 4 son hombres. Nueve de los profesores tienen entre 25 y 30 años de edad; cinco entre 30 y 40 años; seis entre 40 y 50 años, y la pasante de apoyo en preescolar que tiene 20.

Diez docentes se encargan de impartir las materias correspondientes al plan curricular de cada grado escolar (3 en preescolar, 4 en primaria y 3 en secundaria). Cada uno es Licenciado en Educación, especializado en el nivel correspondiente (preescolar, primaria o secundaria).

Hay cuatro profesoras de inglés, mismas que cuentan con el grado máximo de lectura, comprensión y conversación del idioma y tienen el grado de “Teachers”, una especialización con valor curricular que las capacita y acredita para fungir como profesoras de inglés. Las dos profesoras que se encargan de formar a los alumnos con discapacidad en el colegio son Licenciadas en Psicología Educativa.

La profesora que imparte el laboratorio de ciencias en 5º y 6º de primaria, y en los tres grados de secundaria, es Bióloga y cuenta con una Maestría en Educación. El profesor de la materia de informática (para secundaria) y computación (para primaria y preescolar) es un ingeniero en Informática y Comunicaciones. Para la clase de Música, el profesional encargado es un Licenciado en Etnomusicología especialista en Educación Musical. Finalmente tenemos a la profesora que imparte Educación Física en los tres niveles (preescolar, primaria, secundaria), la cual se graduó de La Escuela Militar de Educación Física.

Sólo dos de estos profesores (una profesora de preescolar y la de Educación Física) han estado impartiendo clases dentro del colegio desde que comenzó actividades en el año 2000. Los demás se fueron integrando entre el año 2000 y 2008, pues desde el ciclo 2009-2010 el cuerpo docente se ha mantenido con los mismos integrantes, a excepción del titular de segundo de primaria, que siguió cambiando en los últimos 3 años.

Todos los docentes trabajaron en otras instituciones escolares, tanto de sector público como privado, antes de incorporarse a la institución sede. Sin embargo, sólo 5 reportan haber tenido, dentro de sus aulas, a un alumno con discapacidad. Tres más cuentan, dentro de su familia, a personas con discapacidad intelectual; en específico, sobrinos o primos. Y, de todos ellos, sólo un docente comentó que ha tenido ambas experiencias: como profesor y como familiar de niños con discapacidad.

En general, la experiencia o contacto que el cuerpo docente ha tenido con alumnos con discapacidad dentro del contexto educativo es escasa, pues incluso quienes fungieron anteriormente como docentes de un alumno con discapacidad reportan que, dado que su discapacidad “*no era muy profunda*”, “*trataba*” de seguir la clase como el resto de sus compañeros.

5.4 FASE III: Observación.

Partiendo del objeto de estudio y los objetivos del proyecto, esta fase desarrolla los siguientes propósitos:

- *Registrar sucesos que aporten evidencia de la forma en la que se relacionan los profesores y los alumnos con discapacidad.*
- *Describir los procesos de integración e inclusión que se desarrollan dentro de la institución educativa sede.*

El registro anecdótico es importante dado que la interacción entre los profesores y los alumnos con discapacidad aporta información sobre las representaciones que los docentes tienen sobre discapacidad, ya que dicha representación media la forma en la que ambos sujetos se relacionan (Coll, 1990). Para sistematizar las observaciones se realizó un “Registro Anecdótico” o “Anecdotario” que contó con los siguientes datos, basándose en lo establecido por Mckernan (2001):

- Fecha.
- Observador.
- Lugar: Clase en la que se realizó la observación
- Contexto: situación o actividad en la que se desarrolló la observación.

- Sujetos: profesor titular y alumnos con discapacidad.
- Incidente: descripción del suceso.
- Interpretación y/o comentarios.

Inicialmente se realizó una observación que describió la interacción entre alumnos y docentes a partir de los datos recopilada cinco meses antes de que terminara el ciclo escolar 2012-2013, misma que sirvió para establecer la teoría en la que se basa la investigación para comprender las ideas y creencias que los profesores tienen sobre la discapacidad. Sin embargo, al ingresar al siguiente ciclo escolar se notó un cambio considerable en la forma en la que interactuaban los alumnos con discapacidad y los profesores de grupo regular; de hecho, surgieron situaciones que ya no correspondían en su totalidad a la descripción anterior. Por ello, se abrió nuevamente el registro anecdótico para actualizar las observaciones.

Una vez que cerró el segundo periodo de observaciones se conservaron las primeras anotaciones e integrarlas al presente proyecto, ya que forma parte de un antecedente.

Periodos en los que se llevó a cabo el registro anecdótico:

1. El primero duró un lapso de cinco meses (Enero a Mayo del año 2013).
2. El segundo abarcó un lapso de tres meses (Septiembre a Noviembre del año 2013).

5.4.1 Descripción de las observaciones registradas.

Primer momento (enero-mayo 2013)

Los registros obtenidos a través de las observaciones mostraron que los profesores distinguen entre la manera de dirigirse hacia los alumnos con discapacidad que están incluidos en las aulas y los que pertenecen al grupo técnico. En el primer caso, pudo observarse que los profesores los tratan con

naturalidad (como a cualquier alumno regular) y les apoyan en lo que requieren. En cambio, el trato hacia los segundos era un poco distante: los docentes se limitaban a apoyarlos sólo en lo indispensable; no se dirigían a ellos para darles instrucciones, asesorarlos o pedirles que mantuvieran la disciplina. En general, dejaban que las maestras del Grupo Técnico (si es que estaban presentes) fueran las que se encargasen de los alumnos con discapacidad.

Un ejemplo de esto es lo observado en la clase de educación física, pues mientras la maestra, de forma estricta, les solicitaba a los alumnos regulares que hicieran bien la actividad y mantuvieran la disciplina, dejó de lado a los alumnos con discapacidad, quienes llegan a salirse de la formación y empiezan a jugar; no intentó recapturar su atención y tampoco les exigió que siguieran la dinámica de la clase.

Otra situación, que se presenta recurrentemente, es la omisión que hacen los docentes de grupos regulares cuando uno de los alumnos con discapacidad comete un acto inapropiado hacia uno de sus compañeros o hacia algún profesor. No les llaman la atención y, si notan que está molestando a otro compañero, regularmente van a buscar a las maestras de grupo técnico para decirles la falta que cometió el alumno esperando que ellas le llamen la atención; esta situación no pasa con los alumnos regulares, pues si uno ellos no se porta apropiadamente, cualquier maestra que se dé cuenta se acerca a llamarles la atención aunque no sea la titular de su grupo.

Por otro lado, los maestros del aula regular muestran, en ocasiones, actitudes que no corresponden a la visión de atención a la diversidad que maneja como base la institución escolar, pues llegan a hacer gestos de desagrado ante la presencia de los alumnos, realizan comentarios despectivos y han llegado a ignorarlos.

En festivales (día del maestro, día de la madre, clausura, etc.) y homenaje a la bandera, los alumnos se integran con sus compañeros del aula y participan dentro de las actividades. Sin embargo, la intervención de los alumnos con discapacidad que presentan dificultades más evidentes y/o tienen más acentuados sus rasgos

físicos (relacionados con ella) consiste únicamente en sostener los materiales que necesitan para la presentación, por ejemplo, carteles.

En este tipo de eventos, generalmente las maestras de grupos regulares indican a las maestras del Grupo Técnico la actividad que deben desarrollar los alumnos y dejan que ellas sean quienes se encarguen de apoyarlos en la elaboración de los materiales que necesitan o para aprenderse los diálogos que les toca exponer durante la ceremonia.

Es evidente que esto no corresponde como tal al modelo que maneja la escuela, pues de ser así ambos maestros trabajarían colaborativamente para que el alumno logre participar de forma significativa dentro de los eventos, pues también le corresponde al maestro regular tomar las medidas necesarias para que el alumno participe.

Finalmente, encontramos que los alumnos del Grupo Técnico pocas veces entran en contacto o conversan con los maestros de grupos regulares, pues algunos de ellos se han aproximado a los profesores en busca de interacción y han sido evadidos. Una situación que refleja este hecho, fue cuando se reunieron todos los alumnos de primaria para una presentación que iba a realizarse en el patio. Todos salieron y se sentaron en las hileras de sillas que se habían acomodado para la ocasión; los alumnos de grupo técnico ocuparon su lugar y junto a ellos quedó un lugar vacío que ocupó, poco después, una profesora de grupo regular. La alumna que estaba junto a ella habló a la profesora en tres ocasiones haciéndole comentarios breves, pero ella no le respondió, ni siquiera volteó a verla y, por el contrario, se sentó de una manera en la que casi le daba la espalda.

Lo encontrado a partir de las observaciones en este primer periodo, en cuanto a la interacción entre alumnos con discapacidad y docentes regulares, se resume en los siguientes puntos:

1. Hay una diferencia en el trato que los docentes regulares dan a los alumnos con discapacidad integrados a las aulas regulares y a los alumnos con discapacidad que toman clases en el Grupo Técnico.

2. Los profesores regulares no interactúan con los alumnos del Grupo Técnico cuando éstos se dirigen hacia ellos con este objetivo.
3. Los maestros regulares prefieren que las maestras del Grupo Técnico sean quienes regulen las actividades y la conducta de los alumnos de este grupo cuando ésta es inapropiada.
4. Dejan a cargo de las maestras del Grupo Técnico (si están presentes) la responsabilidad de apoyar en las actividades académicas a los alumnos.
5. Los docentes regulares no se preocupan de si los alumnos (del Grupo Técnico) realizan o no las actividades.
6. Parece haber bajas expectativas sobre sus logros académicos; es decir, subestiman sus habilidades, ofreciéndoles actividades sencillas.
7. Los maestros de grupos regulares que integran a los alumnos con discapacidad a actividades extracurriculares (como clases públicas y homenaje a la bandera) dejan a cargo de las maestras del Grupo Técnico la elaboración de materiales y preparación de los alumnos.

Segundo momento (Septiembre a Noviembre de 2013).

En este periodo, los profesores mostraron algunos cambios en la forma de dirigirse e interactuar con los alumnos del Grupo Técnico, en comparación con el momento anterior. Por ejemplo, aún se presentaron ocasiones en las que los profesores del aula regular se mostraron poco interesados en interactuar con los alumnos del Grupo Técnico, sobre todo al estar presente una de sus profesoras. Sin embargo, los profesores de grupo regular se acercaron a los alumnos con discapacidad que forman parte del Grupo Técnico con mayor frecuencia para apoyarlos, darles instrucciones, llamarles la atención o reforzar positivamente sus logros.

Otro ejemplo se da a la hora de la salida, en la que los profesores del aula regular le piden a los alumnos con discapacidad del Grupo Técnico que se sienten, guarden silencio o tengan en orden sus cosas (mochila y lonchera), inclusive aunque las profesoras de grupo técnico estén presentes.

En el periodo anterior, cuando los alumnos participaban en actividades como homenaje a la bandera, los profesores del aula regular le explicaban a la titular del Grupo Técnico los temas y el material con los que tenían que trabajar los alumnos para que ella se encargara de prepararlos e hiciera las adecuaciones necesarias. En este segundo periodo, los profesores de grupo regular se acercaban a la titular del G.T. para organizar juntos la participación de los chicos en el evento; además se mostraban más interesados por conocer las habilidades y destrezas de los alumnos. Esto parece haber propiciado que los profesores invitasen a los alumnos a participar en más actividades dentro del aula regular, principalmente a las que son de carácter lúdico o la elaboración de alguna manualidad.

Sin embargo, sigue ocurriendo que los docentes se limitan a saludar o a responder brevemente al comentario o pregunta que les hacen los alumnos con discapacidad, cuando estos tratan de entablar una conversación. Vale la pena aclarar que no en todas las situaciones y con todos los docentes se repite este patrón, pero sí puede decirse que los profesores interactúan verbalmente con los alumnos.

Finalmente, aunque sigue existiendo un trato diferenciado entre los alumnos con discapacidad que pertenecen al Grupo Técnico y los que están integrados al aula regular, los docentes se muestran más dispuestos a convivir y dialogar con los alumnos con discapacidad integrados en las aulas regulares.

Igualmente, aún predomina el trato diferenciado entre los alumnos con discapacidad pertenecientes a grupo técnico y los alumnos regulares, pues en la mayoría de las ocasiones los profesores tienen consideraciones (que van más allá de los apoyos que necesitan) hacia los alumnos con discapacidad, por ejemplo: les permiten entregar el trabajo después del tiempo establecido y si no terminan no hay ninguna consecuencia; en concreto, se podría establecer que el nivel de exigencia es menor para ellos.

Para concretar, los siguientes puntos exponen lo observado durante este segundo periodo en cuanto a las interacciones del docente regular con respecto a los alumnos del Grupo Técnico:

1. Incluyen en más actividades a los alumnos de este grupo.
2. Los profesores se informan para asignarles tareas y actividades adecuadas a los alumnos.
3. Los profesores asumen mayor responsabilidad de los alumnos, pues los incentivan o les llaman la atención.
4. Establecen mayor comunicación, aunque aún se presentan actitudes de evasión.
5. Al realizar actividades dentro del aula regular, el nivel de exigencia es menor para los alumnos del Grupo Técnico.
6. Existe un trato diferenciado entre alumnos con discapacidad pertenecientes al grupo técnico y alumnos con discapacidad integrados en el aula regular.
7. Existe un trato diferenciado entre alumnos regulares y alumnos del Grupo Técnico.

Para establecer claramente los cambios que se dieron, del primer al segundo momento, en la forma de interacción entre profesores y alumnos del Grupo Técnico, se presenta el siguiente cuadro:

Cuadro comparativo A

Diferencias entre ambos periodos de observación en la interacción entre docentes regulares y alumnos del Grupo Técnico.

Aspectos	Primer momento Enero-mayo, 2013	Segundo momento Septiembre-noviembre, 2013
Interacción	No interactúan con los alumnos del Grupo Técnico cuando éstos se dirigen hacia ellos.	Sólo se limitan a saludar, a responder al comentario o pregunta que se les hace.

Dentro del aula regular	Dejan que las profesoras del Grupo Técnico se hagan responsables de los alumnos.	Se muestran más dispuestos a apoyar a los alumnos, les llaman la atención y los refuerzan positivamente.
Actividades	No se preocupan si los alumnos realizan o no las actividades.	El nivel de exigencia es menor.
Expectativas	Pareciera haber bajas expectativas sobre los logros académicos. Dejan actividades sencillas a los alumnos.	Los profesores se interesan en conocer las habilidades de los alumnos para asignar las actividades que van a desarrollar.

Similitudes entre ambos momentos

- Existen conductas de evasión.
- Hay un trato diferenciado entre los alumnos con discapacidad que están integrados a las aulas regulares y los alumnos con discapacidad del en grupo técnico.
- Existe un trato diferenciado entre alumnos regulares y alumnos de grupo técnico.

5.5 FASE IV: Elaboración del instrumento.

Según lo que plantea Jodelet (1985), basada en la propuesta de Moscovici (1979), el estudio de las representaciones sociales requiere el uso de técnicas cualitativas, de las cuales la entrevista a profundidad y cuestionarios son las más eficaces para recolectar información. A la perspectiva que ambos autores manejan sobre las representaciones sociales se le conoce como el *enfoque procesual*, el cual privilegia el análisis de lo social, la cultura y las interacciones sociales (Araya, 2002). Evidentemente, este enfoque es congruente con el presente proyecto en los siguientes aspectos:

1. Dado que se privilegia el análisis de la cultura, se aborda el concepto de cultura escolar para comprender cómo estas representaciones sociales se construyen y son compartidas por la comunidad escolar.
2. Porque las interacciones observadas previamente (entre los profesores de aulas regulares y alumnos con discapacidad) son el reflejo del marco representativo que esta comunidad escolar tiene sobre la discapacidad.

Por otro lado, el *enfoque procesual* establece que los cuestionarios deben consistir en un grupo de preguntas cerradas o abiertas (preferiblemente abiertas) respecto a uno o más tópicos. Con base en esto, se elaboró un instrumento que plantea una serie de situaciones hipotéticas que desglosan un grupo de preguntas abiertas para obtener información sobre seis indicadores (o tópicos) que a su vez proporcionarán los datos que se requieren para comprender las representaciones sociales que el grupo de profesores tiene sobre la discapacidad.

5.5.1 Instrumento para explorar las representaciones sociales sobre la discapacidad en un contexto educativo.

Este instrumento es una creación que la Licenciada Blanca Lilia Romero Gutiérrez y la autora de ésta investigación elaboramos al realizar nuestros procesos de investigación para graduarnos de una Especialidad en Psicología Educativa, aunque el estudio de la Licenciada Blanca Lilia se enfocó en las representaciones de los alumnos y utilizó otras técnicas para la recolección de datos.

El instrumento plantea una serie de situaciones hipotéticas al entrevistado y se realizan preguntas para obtener opiniones y perspectivas del sujeto en torno al tema de la discapacidad. Cada una de las preguntas elaboradas está orientada a conseguir información que permita identificar a qué modelo (o modelos), de los tres que se seleccionaron para analizar los datos, se aproxima la opinión del entrevistado : el modelo de *educación especial, integración educativa y educación inclusiva*.

Cabe destacar que esta técnica corresponde a una metodología de corte cualitativo, ya que se pretende explorar las representaciones que los miembros de la comunidad escolar tienen sobre seis aspectos importantes a considerar dentro de la escolarización formal de personas con discapacidad: a) concepto de discapacidad; b) el acceso a la educación; c) el educador; d) el potencial de desarrollo; f) la participación de los alumnos en las actividades escolares y; g) la convivencia con los miembros de la comunidad escolar.

Se establecieron estos indicadores dado que dentro de los diferentes modelos de *atención educativa a personas con discapacidad* resaltan estos aspectos, cada uno con sus diferencias significativas. Se han escogido sólo tres modelos porque parecen ser los más predominantes. Esto no significa que dentro del discurso de los entrevistados no se puedan encontrar rasgos de otros modelos como el médico-rehabilitatorio, mismo que se mantuvo vigente durante más tiempo en comparación con los modelos seleccionados para elaborar el análisis. Sin embargo, actualmente estos tres modelos muestran mayor predominancia dentro de nuestra sociedad y forman aún parte de una gran polémica que trata de dilucidar cuáles son las condiciones educativas más apropiadas para ofrecerles educación de calidad a los alumnos con discapacidad.

5.5.2 Descripción de indicadores.

Concepto de discapacidad: Indagar el concepto de discapacidad que los miembros de la comunidad escolar comparten es el objeto central de este instrumento. Los siguientes indicadores permitirán comprender cómo esta noción de discapacidad se ve reflejada en los distintos aspectos del contexto educativo. Ante esto, la pregunta a responder es: *¿Qué entienden por discapacidad los miembros de la comunidad escolar?*

El concepto de discapacidad se ha transformado significativamente a lo largo de la historia de la humanidad, principalmente en la segunda mitad del siglo anterior, lo que ha generado una amplia gama de opiniones, ideas y perspectivas en torno a

éste fenómeno social; por tanto, dentro de la comunidad escolar podemos encontrar una gran diversidad de opiniones que cuenten con elementos de los diferentes modelos de atención a la discapacidad.

Dado que la forma en la que se representa la discapacidad interviene en el tipo de interacciones que se establecen entre los alumnos con discapacidad y los miembros de su comunidad escolar, es necesario indagar en este aspecto para tener una idea de lo que se encuentra detrás de esa convivencia diaria dentro del contexto educativo.

Acceso a la educación: El propósito de este indicador es indagar la perspectiva que los miembros de la comunidad escolar tienen sobre el espacio más adecuado (instituciones o aulas) para que los alumnos con discapacidad reciban los servicios educativos a los que tienen derecho. Por lo tanto, debe responder a la pregunta: ¿En qué lugar o espacio los alumnos con discapacidad deben recibir educación?

Explorar este aspecto es importante dado que el derecho a la educación es considerado como parte fundamental para el desarrollo y optimización de las habilidades del ser humano. Tan es así que está instituido, dentro de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en su artículo 26, que “*toda persona tiene derecho a recibir educación gratuita en los niveles fundamentales*”. Por otro lado, en nuestro país, el artículo 3^o Constitucional establece que “*todos los niños del país tienen derecho a recibir educación laica, gratuita y de calidad*”. De la misma forma, la *Ley General de Educación* dicta en su segundo artículo que “*todo individuo tiene derecho a recibir educación*”, y que “*todos los habitantes de la República deben contar con las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo*”.

Por ello es imprescindible conocer cómo la comunidad escolar percibe este derecho a la educación que tienen las personas con discapacidad y cuáles considera que son las instituciones o espacios más apropiados para que esos miembros de su comunidad reciban los servicios educativos.

Educador: En este indicador se pretende responder a la pregunta: ¿Quién debe educar a los alumnos con discapacidad? Indagar dicho aspecto es relevante dado que el papel del educador es de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como se plantea desde la perspectiva constructivista, el educador es un facilitador que le va proporcionando al alumno las herramientas necesarias para que se apropie de la información, guiando así el proceso de construcción de aprendizaje del alumno.

De igual forma es importante considerar que tanto el papel del educador como el del alumno con discapacidad ha cambiado rápidamente en los últimos 20 años, generando que una amplia gama de profesionales se involucren en la labor de educar a los alumnos con discapacidad. Por esto es importante conocer, según la perspectiva de los miembros de la comunidad escolar, ¿qué profesionales deben encargarse de esta labor educativa? y ¿qué profesionales se encargan de ello dentro de su escuela?

Potencial de desarrollo: Siempre, dentro de una comunidad escolar, se generan expectativas sobre las habilidades y potencial de los alumnos, y en el caso de los que tienen discapacidad esta situación no es distinta. Por lo tanto, la pregunta a responder es: ¿qué expectativas de desarrollo académico y personal se depositan sobre los alumnos con discapacidad? En este punto, se pretende explorar qué tanto se considera que pueden aprender los alumnos con discapacidad y qué tan lejos pueden llegar dentro de su trayectoria académica según los miembros de la comunidad escolar.

Tomar en cuenta este aspecto, como parte de la representación que se tiene sobre dicha población, es importante puesto que en nuestra sociedad (como en cualquier otra) se generan estereotipos sobre las personas con discapacidad, muchos de ellos desafortunadamente relacionados con actitudes discriminatorias y excluyentes o, en otros casos, con actitudes sobreprotectoras.

Es importante indagar este aspecto en los docentes debido a que éstos generan representaciones implícitas sobre la inteligencia y capacidades de sus alumnos, lo

que les permite gestionar la clase (Pozo, 2006). Por ello, al explorar la forma en la que se representan a los alumnos con discapacidad en tanto potencial de desarrollo, nos permitirá aproximarnos a comprender sus prácticas educativas.

Participación de los alumnos en las actividades escolares: ¿Qué tanto participan los alumnos en las actividades escolares y qué tanto consideran los miembros de la comunidad que deben participar? Estas son las preguntas que se busca responder dentro de este indicador. La información que pretende obtenerse en este aspecto se refiere al nivel de participación que los alumnos con discapacidad deben tener dentro de las actividades escolares del colegio y relacionarlo con lo que sucede en su contexto escolar. Esto es importante dado que la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* en su artículo 27 dicta que “toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad”.

Interacción con los miembros de la comunidad escolar: En este último aspecto se ahonda en cómo se relacionan los alumnos con discapacidad con los miembros de su comunidad escolar. El propósito es extraer información que permita identificar si dentro de la convivencia diaria hay rasgos de indiferencia, sobreprotección, exclusión, apoyo, etc., hacia los alumnos con discapacidad. Por tanto, se responde a la pregunta: *¿cómo se relacionan los alumnos con discapacidad con los demás miembros de la comunidad escolar?*

Este aspecto permite comprender cómo los miembros de la comunidad escolar representan a estos alumnos y cómo estas representaciones compartidas que forman parte de la cultura escolar median las relaciones entre los miembros de la comunidad y los alumnos con discapacidad. Como lo menciona la *Declaración de Salamanca* (1994), para una integración escolar de alumnos con discapacidad es necesaria la gestión escolar, en la cual se deben fomentar actitudes positivas en los miembros de la comunidad escolar, mediante el apoyo mutuo de alumnos, así como la participación activa y creativa de los profesores y el resto del personal para satisfacer las necesidades de aquéllos.

En la presente tabla descriptiva se muestra la combinación de los indicadores que

nos darán un acercamiento a las representaciones acerca de la discapacidad con la visión de cada uno de los modelos retomados. Dicha tabla permite el análisis de los resultados obtenidos en la investigación, por lo cual es importante considerar que las representaciones se pueden ubicar en uno o más modelos, o en la transición de uno a otro.

Tabla 2.

Representaciones de la discapacidad en tres modelos de atención en el contexto educativo.

Indicador	Educación especial	Integración educativa	Educación inclusiva
Concepto de discapacidad	Es una tragedia individual y desviación de la normalidad que implica sufrimiento y pocas posibilidades de desarrollo humano; se consideran útiles para la sociedad siempre y cuando sean rehabilitados.	Siendo el resultado de los impedimentos físicos de la persona y de la incomprensión de la sociedad en la que se desarrollan, la discapacidad es considerada como un fenómeno social que está presente en la vida cotidiana de las poblaciones. El alumno cuenta con las mismas oportunidades de aprendizaje. Las dificultades que puede presentar el alumno se deben a que la institución no cuenta con las herramientas para potencializar el desarrollo.	Los alumnos con discapacidad cuentan con los mismos derechos y oportunidades de desarrollo; se respeta su dignidad como personas y como miembros de la sociedad. Proporcionándoles los apoyos necesarios, pueden participar de manera activa dentro de la comunidad escolar, generando así un sentido de pertenencia que les permita potenciar sus habilidades sociales y cognitivas y encaminarse a una vida independiente.
<i>¿Qué se entiende por discapacidad?</i>			

Acceso a la educación

¿En qué lugar o espacio los alumnos con discapacidad deben recibir educación?

El servicio educativo que reciben los alumnos con discapacidad se encuentra en una institución especial con un programa especializado según su discapacidad (clasificación, etiquetación), formación que dista considerablemente de los contenidos curriculares de cualquier institución educativa. En dichas instituciones se forman grupos homogéneos, compuestos por alumnos con necesidades similares.

El alumno puede estar integrado dentro de un aula regular o formar parte de un grupo particular adecuado a sus necesidades, junto con otros alumnos con necesidades educativas especiales. En ambos casos se requieren profesionales de la educación que adapten el currículum a las habilidades y capacidades de los alumnos. Éstos, a su vez, cubren un programa educativo paralelo elaborado a partir un conocimiento profundo de sus características individuales, lo que les permite adaptarse a la realidad existente tal como se ha definido de manera normativa.

Los alumnos con discapacidad (ya sea que se encuentren incluidos dentro de un grupo regular o dentro de un aula de apoyo) forman parte de la comunidad escolar como cualquier otro alumno, fomentando un sentido de pertenencia. Como miembros activos dentro del contexto escolar, tienen derecho a acceder al currículum oficial con los apoyos y adecuaciones necesarias según sus capacidades, ya que se busca que tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Educador

¿Quién debe educar a los alumnos con discapacidad?

Los encargados de la educación de alumnos con discapacidad son especialistas que se encuentran en una institución independiente; por ejemplo, terapeutas del lenguaje,

Los profesionales que se encargan de la educación de alumnos con discapacidad son maestras especiales y maestros regulares que trabajan dentro de una institución. En este caso,

Los encargados de la educación son maestros titulares de grupo en conjunto con un especialista que se encuentra como apoyo dentro del aula. Si lo requiere, el alumno puede

fisioterapeutas, médicos, psicólogos, psiquiatras o educadores especiales.

el especialista identifica las necesidades del alumno y le indica al docente del aula regular qué estrategias implementar, mientras éste último las aplica.

recibir un apoyo externo con otros profesionales. Todos los profesionales forman un equipo integral de trabajo que está en constante comunicación y toma decisiones para favorecer el desarrollo del alumno.

Capacidad (potencial de desarrollo)

¿Qué expectativas de desarrollo académico y personal se depositan sobre los alumnos con discapacidad?

Se considera que la capacidad de aprendizaje del alumno con discapacidad es reducida; por tanto, el objetivo de la educación es que el alumno pueda desarrollar autonomía física.

Los alumnos con discapacidad pueden aprender siempre que se les proporcionen las herramientas adecuadas. Se busca la educabilidad de las personas con discapacidad, fomentar habilidades que les permitan desarrollarse en los entornos físico, familiar y social, de la forma más normalizada e independiente posible.

Los alumnos desarrollan habilidades que les permiten desenvolverse en los diferentes entornos en los que se encuentran inmersos. Adquieren empoderamiento e iniciativa que les permite participar de manera activa dentro de la sociedad y encaminarse a una vida independiente.

Participación en las actividades escolares

¿Qué tanto participan los alumnos en las

La participación de los alumnos con discapacidad se reduce a realizar las actividades establecidas por el profesor titular dentro del aula, limitando o anulando el trabajo con alumnos externos a su grupo homogéneo.

Los alumnos se encuentran dentro de un centro educativo ordinario donde la participación es reducida, pues ésta depende en gran medida de la capacidad que tenga el alumno para acoplarse a la estructura escolar.

Los alumnos se encuentran dentro de la institución educativa y participan de manera activa en actividades escolares. A partir de apoyos, los alumnos pueden integrarse a las actividades grupales y

*actividades
escolares y
qué tanto
consideran
los miembros
de la
comunidad
que deben
participar?*

aprender en un ambiente de colaboración integrado por alumnos con y sin discapacidad.

Interacción con miembros de la comunidad

¿Cómo se relacionan los alumnos con discapacidad con los demás miembros de la comunidad escolar?

Los alumnos sólo se relacionan con compañeros con dificultades similares a las suyas. El contacto con la población escolar de centros ordinarios es nulo dado que no se encuentran INCORPORADOS dentro de la educación regular, lo que genera una actitud de indiferencia y autocompasión.

Aunque comparten el mismo espacio con los alumnos regulares, la interacción de los alumnos con discapacidad con sus compañeros es reducida, predominando las relaciones de sobreprotección o indiferencia.

Los alumnos con discapacidad son escuchados y tomados en cuenta tanto por sus profesores como sus compañeros. Participan en las decisiones que se toman como grupo y generan lazos de compañerismo y amistad con los demás alumnos del colegio.

5.6 FASE V: Aplicación del instrumento.

5.6.1 Selección de casos hipotéticos.

Dado que el repertorio de situaciones hipotéticas para explorar las representaciones en la población muestra era bastante amplio, fue necesario seleccionar 6 (de los 11) casos existentes para obtener la información. Cada situación hipotética seleccionada reflejaba predominantemente uno de los indicadores, aunque cada caso está conformado con preguntas para obtener información sobre distintos indicadores.

Los casos seleccionados fueron: A, B, D, F, H, y K; como se puede observar en la siguiente tabla, cada uno corresponde en mayor proporción a uno de los indicadores.

Tabla 3

Correspondencia entre los indicadores y las situaciones hipotéticas.

Indicador	Situaciones hipotéticas						Preguntas
Concepto de discapacidad	A	B	D	F	H	K	A: 1 y 2 B: 1-4
Acceso a la educación	A	B	D	F	H	K	A: 3-5, 7 y 8 K: 5 y 6
Educador	A	B	D	F	H	K	K: 1-3 y 6
Capacidad (potencial de desarrollo)	A	B	D	F	H	K	A: 6 B: 5 y 6 D: 1-6
Participación en actividades escolares	A	B	D	F	H	K	F: 1-3 y 5
Convivencia con los miembros de la comunidad escolar	A	B	D	F	H	K	H: 1-4
Preguntas sin clasificación	A	B	D	F	H	K	F: 4 K: 4

Para seleccionar las situaciones hipotéticas se consultaron a dos expertos que validaron el instrumento: la Doctora Elisa Saad Dayán y el Licenciado Adalberto Santamaría García, ambos reconocidos académica y profesionalmente por su experiencia en el campo de la discapacidad intelectual. Con su apoyo se seleccionaron las situaciones que pudieran ser más significativas como información valiosa de cada participante (profesores) de dicha institución. También se cuidó que el conjunto de situaciones hipotéticas elegidas aportaran información sobre los seis indicadores.

5.6.2 Obtención la información.

Las seis situaciones hipotéticas seleccionadas (A, B, D, F, H, y K) conformaron un cuestionario de preguntas abiertas que los profesores de la institución sede debían responder de forma escrita.

La implementación del cuestionario se llevó a cabo durante la 6ª junta del consejo técnico, el 28 de marzo del año 2013. El director de la institución explicó que, como parte de las actividades que se tenían programadas para esta junta, se participaría en un proyecto de investigación que estaba desarrollando una alumna de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Posteriormente se hizo una breve presentación del proyecto (sin dar datos que comprometieran la investigación), se aclaró que la participación era voluntaria y se dieron las indicaciones generales. Para eliminar la tensión entre el conjunto de los maestros, se les aclaró que su participación era totalmente anónima y que podían proporcionar su nombre u omitirlo.

En total 17 personas respondieron el cuestionario dentro de esta sesión: cuatro profesores de primaria, cuatro profesores de secundaria, tres profesoras de preescolar, dos profesoras del grupo técnico, el profesor de computación, la profesora de educación física, el profesional de apoyo y un directivo.

Posteriormente, se les solicitó a los 5 profesores que no asistieron a la sesión que respondieran el cuestionario. De esta manera, se obtuvo información de dos profesoras de primaria y un profesor de educación física, teniendo un total de 22 cuestionarios resueltos.

5.7 FASE VI: Entrevista grupal (Grupo de discusión).

Dentro del *enfoque procesual*, que conjunta la metodología establecida por Jodelet (1985) y Moscovici (1979) para el estudio de las representaciones sociales, se plantea que la entrevista es una de las técnicas más eficaces para recolectar información (Araya, 2002).

Con el fin de dar más validez a los datos obtenidos a partir del cuestionario de situaciones hipotéticas, aplicado individualmente a los profesores, se decidió hacer una entrevista grupal sólo con 5 miembros de la plantilla docente de la institución sede.

Bajo el formato de una entrevista semi estructurada, se aplicó a los docentes una serie de preguntas abiertas, las cuales se dirigían a obtener información específica sobre cada uno de los indicadores.

Dado que la entrevista se realizó de forma grupal, se seleccionó la técnica de “Grupo de discusión” para darle más forma y organización a la misma. El grupo de discusión es una técnica cualitativa que recurre a la entrevista realizada a un conjunto de personas para recopilar información relevante sobre el problema de investigación. Por tanto, la principal característica de esta técnica es su carácter colectivo, que contrasta con la singularidad personal de la entrevista en profundidad; es decir, es una técnica de investigación y recolección de datos de tipo social y de corte cualitativo, que desarrolla su análisis en el contexto del discurso social (Bisquerra, 2004).

La técnica (propuesta por Ibáñez, 1994), tiene como objetivo recuperar la participación activa del sujeto en la investigación de la realidad social. En ella se le

otorga la libertad para expresar su opinión sobre el sentido de sus acciones vinculadas a su vida cotidiana (Chávez, 2001; en Mena & Méndez, 2009).

Las características de los grupos de discusión son muy vastas, pero para el presente proyecto sólo retomamos algunas de ellas con el fin de darle mayor organización; es decir, se realiza una entrevista grupal tipo “grupo de discusión”. Éstas son las características que se retomamos:

- ✓ El sentido es siempre grupal, colectivo, y su emergencia requiere del despliegue de hablas múltiples en una situación de comunicación.
- ✓ La dinámica articula a un grupo en situación discursiva (o conversación) y a un investigador que no participa en ese proceso de habla, pero que determina la conversación porque marca las pautas sobre las cuales hablar (detonadores).
- ✓ La “muestra” no responde a criterios estadísticos, sino estructurales: significa que está regida por la comprensión; se busca el subconjunto pertinente para generar el conjunto de relaciones que se investigan.
- ✓ El habla en el grupo de discusión permanece explícitamente contextualizada por la ideología vigente, que propicia la agrupación de los hablantes al interconectar puntos de vista y dar sentido. Re-producir y reordenar sentidos precisa del trabajo del grupo a través del habla, tarea que éste realiza.

5.7.1 Implementación.

La entrevista se realizó de forma grupal a cinco de los profesores que se ofrecieron como voluntarios: dos de nivel preescolar (mujeres), dos de primaria (mujeres) y uno de secundaria (hombre). Para proteger la identidad de los informantes se les asignó un seudónimo. La sesión duró 1 hora y 48 minutos y fue realizada dentro de las instalaciones del colegio.

OBJETIVO: En conjunto se realizará un acto de reflexión en torno al tema de la discapacidad, principalmente dentro de un contexto educativo como en el que se desenvuelven.

Tabla 4

Correspondencia entre los indicadores y los puntos abordados dentro de la entrevista grupal.

Indicador al que corresponde	Pregunta	Información que se desea obtener
Concepto de discapacidad	Se solicitó a los participantes que dijeran las tres primeras palabras que les vinieran a la mente al escuchar “discapacidad”, sin repetir las de otro miembro del grupo. Posteriormente, se expuso la lista de palabras que se obtuvieron de la dinámica y se les pidió que a partir de ellas respondieran a las preguntas: ¿Qué es la discapacidad? ¿De dónde creen que obtenemos todas estas ideas que tenemos sobre la discapacidad?	La definición o concepto de discapacidad que los profesores tienen. Identificar algunos marcos de referencia a partir de los cuales se construye la representación sobre la discapacidad
Potencial de desarrollo	¿Qué posibilidades tiene un alumno con discapacidad de desarrollarse satisfactoriamente en el ámbito académico?	Reconocer las ideas que los profesores tienen sobre la capacidad de desarrollo que pueden alcanzar los alumnos con discapacidad.
Convivencia con los miembros de la comunidad escolar	En las ocasiones en las que han tenido oportunidad de convivir con los alumnos con discapacidad del colegio, ¿cómo se han sentido?	Identificar las emociones que experimentan los profesores al estar frente a un alumno con discapacidad

Educador	<p>Como profesores, ¿consideran que cuentan con las estrategias necesarias para educar a un alumno con discapacidad?</p> <p>¿Qué profesional sí las tendría o qué otro profesional podría desempeñar esta labor?</p>	<p>Identificar si los profesores se consideran capaces de brindar el apoyo necesario a los alumnos con discapacidad dentro de su formación educativa.</p> <p>También se pretende que los profesores expongan qué otros profesionales pueden fungir como maestros de alumnos con discapacidad.</p>
Acceso a la educación	<p>¿Cuáles son las alternativas que tienen los alumnos con discapacidad para tener acceso a la educación?</p> <p>De las que han mencionado, ¿cuál sería la mejor opción?</p>	<p>Ahondar en las opciones que los maestros contemplan como alternativas para que los alumnos reciban educación e identificar cuál sería la mejor opción</p>
Participación en las actividades del colegio	<p>Esta institución escolar es un ejemplo de las opciones con las que los alumnos con discapacidad cuentan para tener acceso a la educación. En este contexto educativo, ¿cuánta oportunidad tienen los alumnos con discapacidad en las actividades del colegio?</p>	<p>Establecer si los profesores consideran que la participación de los alumnos con discapacidad dentro del colegio es escasa, suficiente o excesiva.</p>

5.8 FASE VII: Análisis de resultados.

La información obtenida a través de la implementación del instrumento (con base en el cuestionario de situaciones hipotéticas) y la entrevista grupal (con la técnica de grupo de discusión) fue organizada, analizada y reportada bajo el método de “Análisis de contenido” como lo indica el “enfoque procesual”, puesto que permite estudiar esquemas representacionales constituidos por distintos valores (Araya, 2002), como en el caso del presente proyecto, que estudia los esquemas sociales a través de seis indicadores.

El análisis de contenido permite interpretar los significados que se encuentran inmersos dentro de un discurso. Se parte del supuesto de que los datos están contenidos o guardados dentro de las palabras y oraciones.

El estudio de los significados es importante dado que los esquemas sociales previos que tienen los interlocutores juegan un papel fundamental en la regulación de su conducta y por lo tanto en la interacción entre ellos (Piñuel, 2002). Su análisis permite describir e interpretar el patrimonio social y no esquemas cognitivos individuales como lo es el caso de este proyecto que pretende, a través del estudio de las representaciones sociales de los profesores, comprender cómo la comunidad escolar en general entiende la discapacidad.

El objetivo del análisis de contenido es interpretar los significantes sociales que emergen dentro de la comunicación y, por ende, comprender las interacciones interpersonales (Piñuel, 2002). El acto comunicativo que tiene lugar dentro de la interacción de dos o más personas debe ser contextualizado, es decir, considerar las circunstancias psicológicas, sociales, culturales e históricas, pues sólo así se puede comprender el sentido de las palabras.

En el proyecto, dicha contextualización se basa en los modelos educativos sobre la discapacidad que son considerados dentro del instrumento: educación especial, integración e inclusión, pues se toman como referentes. Cada modelo establece un esquema representacional sobre la discapacidad que define las pautas de

interacción entre los alumnos con discapacidad y la comunidad escolar. Además, para comprender mejor el contexto educativo en el que se desarrolla la investigación, se realizó una descripción sobre las interacciones entre los profesores y los alumnos con discapacidad.

En concreto, la definición de análisis de contenido puede comprenderse de la siguiente manera:

Es el conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías), tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, sobre la condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel y Gaitán, 1995, p. 605).

Como lo marca la definición, se trata de interpretar productos comunicativos y, en este caso, la interpretación consiste en identificar y describir los rasgos correspondientes a cada modelo de atención educativa sobre la discapacidad que se encuentran inmersos dentro de cada uno de los indicadores; esto nos permitirá, en conjunto, comprender las representaciones sociales que los profesores tienen dentro del contexto educativo.

Dicho lo anterior, y según la literatura, el análisis de contenido que compete al proyecto es de carácter relacional. Para aclarar, el *análisis de contenido relacional* pretende medir la relación entre distintos elementos categoriales, estableciendo entonces relaciones de determinación, asociación, equivalencia, oposición,

exclusión, proximidad, simultaneidad, secuencialidad u orden (Piñuel & Gaitán, 1995).

Finalmente, en relación con los planteamientos descritos en las líneas anteriores, así como los objetivos del presente proyecto, el análisis de contenido incluye los siguientes pasos:

1. *Selección de la comunicación que será estudiada.* En este caso se toma el discurso escrito (obtenido a través del cuestionario de situaciones hipotéticas) y oral (adquirido por medio del grupo de discusión) de los profesores de la institución escolar sede.
2. *Selección de las categorías que se utilizarán.* Son los modelos de atención educativa sobre la discapacidad.
3. *Selección de las unidades de análisis.* Corresponden a las representaciones sociales de los profesores sobre la discapacidad, exploradas a través de las siguientes categorías:
 - a) Concepto de discapacidad.
 - b) Acceso a la educación.
 - c) El educador.
 - d) El potencial de los alumnos.
 - e) La participación de los alumnos en las actividades escolares.
 - f) La convivencia con los miembros de la comunidad escolar.
4. *Selección del sistema de recuento o de medida.* Según la literatura, para medir las frecuencias cruzadas o la co-ocurrencia entre dos dimensiones, se utilizan “*tablas de contingencia*” (Piñuel & Gaitán, 1995).

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE DATOS.

La información obtenida a partir del conjunto de casos o situaciones hipotéticas seleccionadas, así como la entrevista grupal, fue agrupada, sintetizada y reportada a partir de los indicadores establecidos en el instrumento:

1. Concepto de discapacidad.
2. Acceso a la educación.
3. Educador.
4. Potencial de desarrollo.
5. Participación de los alumnos en las actividades escolares.
6. Convivencia con los miembros de la comunidad escolar.

La información obtenida sobre cada uno de los indicadores fue analizada principalmente con base en la información histórica recopilada dentro de los tres primeros capítulos del presente trabajo y la tabla que lleva por título: *“Representaciones de la discapacidad en tres modelos de atención”*. Como se apreció, esta tabla describe las premisas y formas de acción que los modelos de educación especial, integración educativa y educación inclusiva tienen sobre la discapacidad en el aspecto educativo.

Es importante mencionar que, además de los modelos descritos en la tabla, dentro del análisis se hizo referencia al *modelo médico sobre la discapacidad*, ya que los participantes, en varias ocasiones, llegaron a hacer comentarios que correspondían a esta ideología.

Por otro lado, es imposible encerrar el universo de respuestas que dieron los profesores a una pregunta en específico; cada respuesta aportó información adicional sobre otros indicadores, lo que resultó ser altamente enriquecedor para el análisis.

Finalmente, es importante mencionar que para proteger la identidad de los participantes, en el caso de los cuestionarios se les asignó un número del 1 al 20; mientras que para el grupo focal –compuesto por cinco profesores- se eligieron los siguientes seudónimos: Xóchitl, Isabel, Daniela, Alejandro y Fernanda.

6.1 Concepto de discapacidad.

El grupo de profesores expresa, de forma homogénea, que las personas con discapacidad son “*seres humanos, iguales a ellos*” que cuentan con los mismos derechos. Asumen que, como miembros de la sociedad, deben tener las mismas oportunidades de desarrollo (lo que corresponde a una visión inclusiva).

Tabla 6

Fragmentos del discurso de los profesores que reflejan la creencia de que las personas con discapacidad cuentan con los mismos derechos.

Caso	Participante	Fragmento
	6	“Como seres humanos deben tener las mismas oportunidades.”
	13	“...todos son iguales y tienen las mismas oportunidades.”
H	14	“todas las personas son iguales...”
K	5	“Debe haber oportunidades para todos.”

Estos comentarios reflejan que los profesores –al menos en lo teórico– son afines a la perspectiva de derechos e igualdad de oportunidades de desarrollo para todos, incluyendo a los alumnos con discapacidad. Probablemente esto se deba a que en la actualidad –y desde la reforma educativa del 2012– los Programas de Estudio establecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) muestran una fuerte influencia de la perspectiva de derechos para las personas con discapacidad y valoración de la diversidad humana.

Por otro lado, los docentes reconocieron que han tenido poco contacto con personas con discapacidad a lo largo de su vida, que se sienten poco familiarizados con ellas y reportan un sentimiento de incompetencia cuando se encuentran frente a estos alumnos; asumen que no saben cómo apoyarlos, lo que les genera una sensación de incertidumbre e impotencia.

También expresaron que el primer contacto con una persona con discapacidad genera *impacto, con una sensación de sorpresa e inclusive miedo*; así se aprecia en los siguientes fragmentos.

Tabla 8
Impresiones que se generan cuando se tiene contacto con una persona con discapacidad.
Respuestas a la pregunta ¿Qué crees que pensó la directora al ver a la niña? caso A.

Participante	Fragmento
7	<i>“Se impactó por la situación de la menor, quizá por ignorancia, negligencia y temor a trabajar con la pequeña”.</i>
11	<i>“También sintió miedo o repulsión”.</i>
16	<i>“¡Tiene una discapacidad!”</i>

Entrevista grupal

Fernanda	<i>“Tuve un niño con síndrome de Down... fue un susto al principio, honestamente... el miedo al que yo me enfrenté fue el de saber si me iba a entender al menos una indicación”.</i>
----------	---

En el cuadro anterior podemos apreciar las reacciones que se generan al tener contacto con una persona con discapacidad en situaciones de la vida cotidiana. Para este caso, los participantes asumieron el rol de una directora que veía entrar por la puerta a una niña con discapacidad. Desde esta postura, los participantes eran espectadores del fenómeno de la discapacidad, lo veían como algo lejano, ajeno a su rutina. Cuando se les coloca en un papel más próximo a la persona con discapacidad, al asumir el papel de los padres (Caso B), nuevamente fue el miedo la emoción más predominante que los participantes plasmaron en sus respuestas. La frecuencia con la que apareció, fue altamente significativa, al haber sido incluida por la mitad de los participantes. Junto con ella también aparecían,

de forma predominante, las emociones de *tristeza y enojo*; ambas fueron mencionadas por seis participantes. Con cuatro y cinco apariciones se encontraron respectivamente: *sorpresa y preocupación*. Finalmente con menor incidencia (en dos o tres cuestionarios) se describían emociones como *frustración, inseguridad, desilusión, dolor, incertidumbre y angustia*. He aquí algunos ejemplos:

Tabla 9
Emociones que sienten los padres al saber que su hijo tiene una discapacidad. Caso "B"

Pregunta	Participante	Fragmento
1. ¿Cómo reaccionaron Esme y Daniel al recibir la noticia?	14	"...Primero se sintieron tristes y, a la vez, molestos..."
	4	"...Seguro se sintieron tristes, enojados y preocupados...."
	5	"La reacción fue sorpresiva y al mismo tiempo angustiante..."
	3	"Se preocupan y se frustran, es normal....."
	16	"Asustados, inquietos, nerviosos".
2. ¿Qué sintieron al recibir la noticia?	12	"Miedo, dudas, incertidumbre, enojo."
	1	"Muchísimo miedo y dolor".

Como se puede apreciar en los fragmentos anteriores, dentro de una sola respuesta se hace referencia al menos a dos de las emociones descritas, en algunos casos un mismo participante llegó a mencionar 4 de ellas; pocos fueron los casos en los que sólo se mencionara una emoción.

Claramente, al asumir el papel de los padres (como sucede en este caso), el fenómeno de la discapacidad se vuelve más tangible, más próximo a la persona, lo que genera una amplia gama de sentimientos y emociones encontradas, con una marcada tendencia hacia lo negativo. Probablemente esta reacción ante la noticia puede explicarse de acuerdo a lo que expresan los siguientes participantes, 15 y 3 en la pregunta 1 del caso B:

Tabla 10
Reacción que tienen los padres cuando se enteran que su hijo tiene discapacidad. CASO "B"

Participante	Fragmento
15	<i>"...estamos acostumbrados a escuchar la palabra discapacidad como una tragedia".</i>
13	<i>"...como padre no estás preparado para recibir este tipo de noticias y la aceptación cuesta mucho trabajo".</i>
2	<i>"es normal asustarse, no estamos acostumbrados a tratar con la discapacidad."</i>
Entrevista Grupal	
Daniela	<i>"Para una madre debe ser la tragedia más grande..."</i>

La información que proporcionan los participantes evidencia que, como sociedad, aún se tienen arraigados muchos rasgos del modelo médico dentro de la representación que se tiene sobre la discapacidad, pues como expresa el participante 15, *"la discapacidad es un sinónimo de tragedia"*; y el participante 2 *"es una situación a la que somos ajenos"*.

De igual forma, los participantes consideran que las sensaciones de miedo o temor frente a las personas con discapacidad producen una actitud de rechazo y discriminación hacia los miembros de este grupo, pues de forma recurrente se encuentran dentro del discurso escrito de los participantes referencias como: *"La discriminó"* o *"La juzgó antes de conocerla"* (caso A, participantes 12 y 9 respectivamente). Esta actitud de rechazo es atribuida por los profesores a la ignorancia y a la falta de información que se tiene sobre la discapacidad y las personas con ella (**Xóchitl**: *"Creo que es por desconocimiento"*), lo cual se hace evidente en el Caso A pregunta 1, el dialogo del participante 7 (mencionado anteriormente), o el del Participante 2 cuando expresa lo siguiente: *"No le gusta comprometerse con los casos que cree que no entiende"* (pregunta 1); *"con su actitud demostró su ignorancia"* (pregunta 3).

Para los docentes existe una marcada actitud de rechazo ante la discriminación y exclusión que sufren las personas con discapacidad. También expresan que es aún un fenómeno con el que no están familiarizados, por lo que consideran que se

encuentran poco capacitados para apoyar a los alumnos con discapacidad que asisten al colegio.

El modelo médico considera a la discapacidad como una variación de la homeostasis, una enfermedad, un desvío de la norma. Dado que estos planteamientos estuvieron vigentes durante muchos años, no es sorprendente haber encontrado, dentro de las respuestas de los participantes, formas de referirse y expresarse sobre la discapacidad con base en la ideología que plantea este modelo.

Por ejemplo, algunos participantes se refirieron a la discapacidad como una enfermedad: en todo caso, quien tiene una discapacidad no cuenta con buena salud, hay algo mal dentro de su organismo o posiblemente tenga una deficiencia.

Tabla 11
Los docentes expresan la discapacidad como una enfermedad. CASO "B"

Participante	Pregunta	Fragmento
9		<i>"...todos esperamos tener un bebé sano en todos los aspectos".</i>
11	1	<i>"...uno espera que su hijo nazca sano, completo y bien."</i>
10		<i>"preocupación... es algo que todos sentimos al saber que algo está mal".</i>
20	4	<i>"Que está 'malito', ya sea física o mentalmente".</i>

También mencionaron que quien tiene una discapacidad es "anormal", es decir, una desviación de los estándares sociales de lo que es un ser humano con todas sus capacidades.

Tabla 12
Los docentes consideran que la discapacidad es una condición anormal.

Caso	Participante	Pregunta	Fragmento
A	14	5	<i>"...ayudarlo a vivir de la manera más normal".</i>

	13	3	<i>“Que no iba a ser un niño normal”.</i>
B	19	4	<i>“...una situación que impedirá su desarrollo normal”.</i>
	7	1	<i>“...lo fuera de lo normal es difícil de entender”.</i>
	11	3	<i>“Que su hijo no iba a realizar actividades normales”.</i>
	6	4	<i>“...su hijo no se va a desarrollar como cualquier niño”.</i>
	12	4	<i>“...va a limitar a su hijo para que se desarrolle de una manera normal”.</i>

Finalmente, y con una alta frecuencia, los participantes usaban la palabra “problema” para referirse a la discapacidad, por ejemplo:

Tabla 13
Los docentes relacionan la discapacidad con un problema.

Caso	Participante	Pregunta	Fragmento
	8	1	<i>“Que tendría una dificultad o problema”.</i>
	11	1	<i>“...no quiso batallar con alguien con algún tipo de problema”.</i>
A	3	3	<i>“Pues buena pero se deslinda del problema”.</i>
	16		<i>“La incapacidad que se siente ante el hecho de enfrentar un problema”.</i>
B	10	4	<i>“Que es un niño con problemas”.</i>
	7	4	<i>“Problemas intelectuales, motores o de desarrollo”.</i>
Entrevista grupal			
			<i>“...el tener una problemática de este tipo”.</i>
	Daniela		
	Isabel		<i>“Es un problema psicológico, físico, intelectual, cognitivo o motriz de una persona desde chica, desde el nacimiento.”</i>

Se puede apreciar con claridad, dentro de los fragmentos, lo dominante que aún es el modelo médico dentro de nuestra sociedad, pues no sólo se habla de un problema, como lo expresa claramente Isabel (con quien estuvieron de acuerdo el resto de los miembros del grupo focal): es una condición que la persona tiene *“desde chica, desde nacimiento”*. El grupo de profesores es el reflejo de una macrocultura que dentro de su discurso recurre mucho a los conceptos que establece este modelo para poder referirse a la discapacidad.

En relación a los términos utilizados para nominar a las personas con discapacidad, con alta frecuencia se recurrió al concepto de *“alumnos con capacidades diferentes”* dentro del cuestionario de situaciones hipotéticas, por ejemplo:

Tabla 14

Uso del término “capacidades diferentes” para referirse a la personas con discapacidad.

Caso	Participante	Fragmento
	2	<i>“...para niños con capacidades diferentes”</i> .
A	7	<i>“...donde no discriminen a los niños con capacidades diferentes”</i> .
	17	<i>“Un lugar únicamente para niños con capacidades diferentes”</i> .
K	6	<i>“Alumno de capacidades diferentes”</i> .

Dentro del grupo focal, los profesores acordaron que usarían este término para referirse a las personas con discapacidad durante la sesión, pues lo consideran el más adecuado dado que –para los profesores- no suena despectivo y evita la discriminación: *“Me gusta más el término de capacidades diferentes, alguien que no tiene las mismas capacidades que tú, pero finalmente tienen capacidades” (Daniela)*.

Los profesores prefieren decir que una persona tiene capacidades diferentes a decir que tiene discapacidad, ya que consideran que el concepto *“discapacidad”*

funciona como una etiqueta que margina a la persona y propicia el rechazo de la sociedad:

Tabla 15

Los docentes consideran, dentro de la entrevista grupal, que el término “discapacidad” es muy despectivo.

Participante	Fragmento
Xóchitl	“Desde el termino discapacidad... hay un problema, ay no se puede, no puedo hacer esto, es diferente... se entiende como un problema, como que hay algo malo”.
Isabel	“El “dis” [haciendo referencia al prefijo] yo lo veo como distinto a alguien ¿no?, y no eres distinto eres igual a alguien....te hace diferente a los demás, no te incluye dentro de un grupo, te excluye dentro del grupo”.
Daniela	“Discapacidad es que te faltan... [es] no tener ciertas capacidades”

Como se puede apreciar, los participantes consideran que el hablar de discapacidad es marcar la diferencia entre personas de una misma sociedad, es hablar de anormalidad, de un problema, refleja que falta algo. En cambio, al decir “personas con capacidades diferentes” se reconoce que cuenta con las capacidades –no le faltan-, pero definitivamente siguen siendo diferentes. Dicha perspectiva parece ser afín al modelo de integración, pues se trata de reducir la discriminación y exclusión, pero aún existe una diferenciación entre alumnos con y sin discapacidad.

Con menor frecuencia, los participantes usaban los términos “especiales” y “discapacitados” al hablar de alumnos con discapacidad:

Tabla 16

Los docentes usan los términos “especiales” y “discapacitados” para referirse a las personas con discapacidad.

Termino	Caso	Participante	Fragmento
Especiales	A	3	“...requiere trato especial”.
		10	“...grupo de niños especiales”.
	H	13	“compañeros con capacidades especiales”.
	H	8	“...deben convivir con sus compañeros

De igual forma asumían que integrar a un alumno con discapacidad requiere de un mayor número de recursos y genera una mayor carga de trabajo, por lo que el aceptarlos dentro de una institución escolar implica *“una gran responsabilidad”* (*participante 4, caso A*). Esta idea apareció de forma recurrente, tanto en los cuestionarios como en el grupo focal, pero se hablará de ella más ampliamente en los indicadores de acceso a la educación y participación en las actividades del colegio.

6.2 Acceso a la educación.

Los participantes en general se muestran a favor de la educación inclusiva y consideran que cualquier persona (incluidos los alumnos con discapacidad) tienen derecho a recibir una educación de calidad: *“La educación tiene que ser inclusiva”* (Participante 12, Caso A, pregunta 3) *“la educación es inclusión”* (Participante 5, caso A, pregunta 2).

En concreto, todos los participantes coinciden en que los niños y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la educación y contemplan que para hacer valer derecho este derecho pueden acceder a:

- A. Escuelas especiales donde se acepte exclusivamente a personas con discapacidad.
- B. Centros de Atención Múltiple (CAM).
- C. Escuelas públicas con el programa USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).
- D. La institución escolar a la que pertenecen.

Estas opciones tuvieron presencia tanto en los cuestionarios como en el grupo focal y en ambos la opción mencionada con mayor frecuencia fue la “D”. Dentro de los cuestionarios, la opción “A” fue la segunda con mayor presencia, mientras que las opciones “B” y “C” sólo fueron consideradas por 2 y 1 participantes respectivamente. Dentro de la entrevista grupal, después de la institución a la que pertenecen, consideran que la mejor opción para los alumnos con discapacidad es otra institución privada, ya que cuenta con un mayor número de recursos; además agregaron tres opciones más: Asociaciones de apoyo (sin dar un nombre en particular), Teletón y CONFE (Confederación Mexicana de Organizaciones en Favor de la Persona con Discapacidad).

Como se puede apreciar, las opiniones fuertes dentro de este aspecto están ubicadas en los dos extremos. La opción “D” corresponde a la institución escolar dentro de la que residen los profesores, cuyos principios y organización se basan en la educación inclusiva; en cambio, la opción “A”, se refiere a instituciones que están conformadas sólo por alumnos con discapacidad, visión que corresponde al modelo de educación especial.

Estas visiones polarizadas pueden ser el resultado de una segunda premisa que existe dentro del grupo de profesores, que se resume de la siguiente manera: *“No todos los centros escolares, principalmente los que pertenecen al sector público, cuentan con los programas, personal y materiales necesarios para que alumnos con discapacidad se incorporen al centro.”*

Según lo expresan los participantes de manera homogénea dentro de la entrevista grupal, ésta es la razón de que les cierran las puertas a los alumnos con discapacidad al intentar ingresar a una institución escolar.

Al preguntarles a los participantes si un alumno con discapacidad puede incorporarse a cualquier centro escolar para recibir educación, se encontró una opinión dividida:

- **Opinión 1:** Consideran que el centro escolar debe contar tanto con recursos humanos como con materiales adicionales y específicos que

permitan que un alumno con discapacidad se incorpore al colegio; de lo contrario, debe canalizarse a otra institución.

- **Opinión 2:** Se considera que no se le puede negar el ingreso al alumno por su discapacidad, dado que todos los niños y adolescentes con discapacidad tienen derecho a la educación.

Los participantes que se inclinaron por la primera perspectiva (**opinión 1**) consideran que aceptar a un alumno con discapacidad sin tener las posibilidades de proporcionarle una educación de calidad es una acción irresponsable que terminaría perjudicando al alumno. Esto se hace evidente especialmente en el **caso A:**

Tabla 17

Los docentes creen que es mejor no aceptar a los alumnos con discapacidad si la institución no cuenta con los recursos necesarios.

Pregunta	Participante	Fragmento
1	2	“Sintió pena, al no tener el material adecuado”. “Es mejor ser sincero...”.
2	4	“Puede que sea lo correcto (rechazarla) al querer darle una mejor opción”.
	19	“No fue la apropiada...” (la decisión de rechazarla).
3	10	“Hizo bien... (al rechazarla)... ya que ella estaba segura de que no contaba con los recursos que aquélla necesitaba”.
	9	“Fue buena” (la decisión de rechazarla).
	6	“Estuvo bien (rechazarla): si ahí no podían ayudarla, para qué hacerle perder el tiempo”.
6	14	“Debe ir a una escuela donde exista personal altamente calificado”.
20	2	“Fue la decisión correcta”.

Los participantes que se identifican más con la **opinión 2** consideran que la institución, y en especial los docentes, deben usar los recursos con los que cuenten en favor del alumno, sean muchos o pocos, para que éste pueda

desarrollarse lo mejor posible dentro de la institución. Así se refleja en las respuestas del “caso A”.

Tabla 18

Los docentes consideran incorrecto que una institución escolar se niegue a aceptar a un alumno con discapacidad. CASO “A”.

Pregunta	Participante	Fragmento
	2	“Errónea... (la decisión de rechazarla) . Cada quien es diferente”.
	3	“Mala decisión, debió buscar la forma de integrarla”.
	7	“Fue incorrecta, pues sabemos que no se puede prohibir la educación a nadie”.
2	17	“Debió darle la misma oportunidad que a los demás”.
	12	“Fue una mala decisión...” (rechazarla) .
	5	“Fue la respuesta más absurda” (rechazarla por falta de recursos) .
3	13	“De entrada, está mal” (rechazarla) .

Es importante resaltar que, aunque los participantes mostraron inclinación por una de estas perspectivas (sea opinión 1 o 2), ninguno mostró una preferencia del 100%, ni tomó una postura radical. De hecho, la mayoría de los participantes que afirmaron que es mejor no aceptar al alumno si no se cuentan con los recursos (**opinión 1**), también establecieron que es importante conocer las habilidades del alumno antes de tomar una decisión definitiva, por ejemplo:

Tabla 19

Los docentes piensan que es necesario conocer las necesidades de los alumnos para determinar si la institución debe aceptarlos a no. “Caso A, Pregunta 3”

Participante	Fragmento
9	“Se hubiera interesado en conocer el caso”.
18	“No fue incorrecta (la decisión de rechazarla) ... pero sí podía darse la oportunidad de conocerla”.
4	“Antes de canalizarla debió hacer la prueba”.

El mismo tipo de respuestas fueron encontradas en los participantes que creen que cualquier centro escolar debe aceptar alumnos con discapacidad, independientemente de la capacidad de aquél para cubrir las necesidades de éstos (**opinión 2**).

Tabla 20

Los docentes plantean que es obligación de las escuelas aceptar a los alumnos aunque no cuenten con los recursos necesarios. "Caso A, Pregunta 3"

Participante	Fragmento
13	<i>"No se dio la oportunidad de conocerla e integrarla".</i>
17	<i>"No se dio la oportunidad de conocerla y no siempre se necesita personal especializado".</i>

Lo interesante es que incluso los miembros que se inclinan por la **opinión 2**, expresan que una razón realmente válida para no permitir que el alumno ingrese a la institución es la presencia de actitudes discriminatorias y/o poca disposición de los docentes a trabajar con él, pues sería exponerlo a entrar en una situación de desventaja y marginación.

Bajo esta última perspectiva, los miembros afines a ambas **opiniones (1 y 2)**, coincidieron en que lo más viable es canalizar al alumno a un centro en el que se le proporcionen los apoyos que requiere: **Caso A**; *"Debe canalizarla personalmente"* (Participante 3, pregunta 3); *"En parte no está mal la decisión (de canalizarla), ya que se la niña no va a tener un apoyo definitivo, y se va a olvidar, es mejor"* (caso A, Participante 2, pregunta 3).

Se asume que integrar a un alumno con discapacidad requiere de un mayor número de recursos y genera una mayor carga de trabajo, por lo que implica *"una gran responsabilidad"* el aceptarlos dentro de una institución escolar (de esto se habla con mayor amplitud en el indicador de potencial de desarrollo).

En resumen, el grupo de profesores considera que los niños que tienen una discapacidad cuentan con el derecho a recibir una educación de calidad al igual que cualquier otro, por lo que rechazarlos y restringir su acceso a una institución

escolar atenta contra este derecho. En tal caso, las instituciones escolares deben tener la disposición de aceptarlos y poner a su alcance los recursos con los que cuentan o, en su defecto, darse la oportunidad de conocer al alumno con discapacidad y determinar si la institución podrá apoyarlo y cubrir sus necesidades o si debe canalizarlo.

Asumiendo que el niño con discapacidad ya ingresó a la institución escolar, convirtiéndose en un alumno, queda la pregunta: ¿cuál es el espacio que les corresponde dentro de misma? Para resolver esta interrogante, el grupo de profesores expuso cuatro opciones:

Tabla 21
Espacios en los que el alumno con discapacidad puede estar integrado dentro de la institución escolar.

Espacios de integración	Ejemplos
H) Un grupo constituido sólo por alumnos con discapacidad.	<p><i>“En un grupo especial” (participante 3).</i></p> <p><i>“En un grupo especial con profesores especiales” (participante 7)</i></p>
I) Un grupo constituido sólo por alumnos con discapacidad, donde pasan la mayoría del tiempo, integrándose a algunas clases con los alumnos regulares.	<p><i>“En un salón adecuado para ellos y en ciertas áreas integrarlos a grupos regulares” (participación 6).</i></p> <p><i>“Con [un] grupo especial e integrarlos a los grupos regulares” (participante 19).</i></p> <p><i>“...en un grupo conformado por alumnos con capacidades diferentes e integrarlos a diversas asignaturas” (participante 18).</i></p>
J) Se les incorpora a un grupo constituido sólo por alumnos con discapacidad y posteriormente se les va integrando al aula regular.	<i>“Primero se le ubica en un grupo especial y, conforme a sus avances y capacidades, podrían ser incluidos en uno regular” (participante 1).</i>
K) En el mismo salón que los alumnos regulares.	<p><i>“Grupos regulares” (participante 13).</i></p> <p><i>“Lo pondría en un grupo regular”</i></p>

(participante 17).

Como se aprecia en el cuadro anterior, las opciones dadas por los profesores corresponden a *los modelos de integración e inclusión*. La opción que fue más concurrida por los profesores fue la “I”, en segundo lugar la “H”, en tercer lugar la “K” y en último lugar la “J”.

Dado que estos escenarios tienen lugar en ambos modelos, es difícil establecer a cual se apegan más los profesores. Por ejemplo la opción “H”, que hace referencia a las aulas de apoyo, es implementada tanto en el modelo de inclusión como en el de integración; la diferencia es que, desde el modelo de integración, los alumnos deben adaptarse a la organización ya existente, mientras que en el de inclusión, tanto el alumno con discapacidad como el contexto y la comunidad escolar se transforman en conjunto.

Sin embargo, al desmenuzar el discurso de los participantes, se podría decir que la opción “H” corresponde al modelo de integración, ya que en los ejemplos se habla de un *“grupo especial con profesores especiales”*, diferente al resto de los grupos, pues está dentro del contexto escolar, pero sin una pertenencia real a la comunidad.

En cambio, en la opción “I”, aunque aún se habla de un *“grupo especial”*, se empieza a abrir la posibilidad de que alumnos con discapacidad participen en actividades con los alumnos de las aulas regulares e incluso que se integren a tomar algunas clases.

La opción “J” se refiere a una transición en la que el alumno tenga la posibilidad de integrarse de lleno a un grupo regular después un proceso de regularización dentro de una aula de apoyo (conformada sólo por alumnos con discapacidad).

Finalmente, la opción “K” plantea que el alumno debe ser integrado (o incluido) de tiempo completo dentro del aula regular y desarrollar las mismas actividades que el resto de los alumnos.

6.3 Educador.

Las opiniones de los profesores respecto a este indicador fueron muy homogéneas. En primera instancia se establece que la educación de los alumnos con discapacidad debe ser impartida por “especialistas” (**Daniela:** “*Se necesita una persona muy especializada para que atienda esta parte intelectual, cognitiva...*”), es decir, profesionales capacitados para ejercer esta labor, “*personas que tengan los medios para trabajar este tipo de situaciones*” (caso A, pregunta 4, participante 12).

La pregunta 2 del “caso K” expone que los *especialistas*, además de encargarse directamente de la educación de los alumnos con discapacidad, son un apoyo para la comunidad escolar, puesto que median las interacciones entre estos alumnos con sus pares, maestros, directivos, etc. También fungen como un recurso al que los profesores de grupos regulares pueden acudir para recibir asesoría sobre cómo trabajar con los alumnos con discapacidad que tienen integrados dentro sus aulas. Esto es lo que exponen las siguientes participaciones:

Tabla 22

Función de los especialistas encargados de los alumnos con discapacidad dentro del contexto escolar.

Participante	Fragmento
9	<i>“Asesorar a los profesores y trabajar con los alumnos”.</i>
12	<i>“Proporcionarles las herramientas necesarias a la comunidad escolar”.</i>
5	<i>“Es necesario tener apoyo que sea especialista para atender a los niños con discapacidad”.</i>
18	<i>“[Funciona] Para asesorar a los maestros”.</i>
14	<i>“Que ayude a resolver ciertos conflictos”.</i>
11	<i>“Apoyar a los profesores que no saben de la diversidad de problemáticas y sus características”.</i>
Entrevista grupal	
Alejandro	<i>“Necesito que me proporcione información...Se logran avances gracias al</i>

apoyo de estas personas especializadas”.

Al preguntarles (caso K, pregunta 6) abiertamente a los participantes cuál es el profesionista con las habilidades necesarias para encargarse de la educación de los alumnos con discapacidad, los docentes respondieron: *los psicólogos, terapeutas, maestros y pedagogos*. El psicólogo fue el que tuvo mayor presencia, pues más de la mitad de los participantes (14 exactamente) lo consideraron apto para desempeñar el papel de educador de alumnos con discapacidad. Sólo dos de ellos especificaron que debe ser el *psicólogo educativo* quien se encargue de esta labor; el resto hace referencia a un *psicólogo general*.

En segundo lugar quedó el terapeuta, al ser mencionado por 8 participantes, mientras que el profesor (*docente o maestro*) quedó en tercer lugar con 7 participantes. Con menor incidencia se encuentra el pedagogo, con 5 participantes y, finalmente, hubo 3 participantes que hablan de un “*especialista*”, sin especificar su profesión.

La mayoría de las participantes mencionaron de 2 a 3 opciones del grupo de profesionistas; generalmente el psicólogo siempre iba acompañado del terapeuta o del maestro y, en algunos de los casos, por ambos.

El hecho de que ninguno de los profesores mencionara a un médico como opción revela que, al menos dentro del contexto educativo, los alumnos con discapacidad no son tratados como enfermos. Pareciera que sus dificultades ya no son ubicadas sólo en el aspecto físico-biológico, ahora también abarcan el aspecto psicológico. De hecho, éste último parece tener mayor presencia dentro de la representación que los profesores tienen de los alumnos con discapacidad, dadas las opciones con mayor incidencia: el psicólogo y el terapeuta.

Dentro de la **entrevista grupal** los datos fueron muy similares; aunque sólo se consideraron dos opciones, definitivamente fue el psicólogo el que imperó como el profesionista más capaz; en segundo lugar quedaron los docentes con apoyo de algún otro especialista. Igualmente, mencionaron que el médico (un psiquiatra

para ser más precisos) participa en el proceso de educación de los alumnos con discapacidad, pero como un apoyo complementario al trabajo que se realiza dentro de la escuela, pues éste no tiene fuerte incidencia dentro del contexto educativo.

En el “caso K” se les solicitó a los profesores que enumeraran del 1 al 6 una lista de profesionistas, de los cuales el número 1 es el más capacitado para encargarse de la educación de los alumnos con discapacidad, mientras que el número 6 es la última opción a considerar. Estos fueron los resultados:

Tabla 23

Número de veces que cada profesional fue nombrado como un “especialista” para educar a los alumnos con discapacidad.

Posiciones	Número de participantes					
	Psicólogo	Terapeuta	Pedagogo	Profesor	Médicos	
					Pediatra	Psiquiatra
Primera	8	3	3	1	2	0
Segunda	6	3	5	2	0	1
Tercera	2	4	3	4	4	2
Cuarta	2	5	3	2	1	2
Quinta	0	2	3	3	4	5
Sexta	0	0	1	2	5	6

Posición en la que fue ubicado con mayor frecuencia el profesionista.

Segunda posición en la que fue ubicado con menor frecuencia el profesionista.

Como se aprecia en la tabla anterior, el psicólogo es el profesionista que apareció con mayor frecuencia como el más apto para encargarse de los alumnos con discapacidad. Esto se refuerza con los resultados obtenidos del “caso K pregunta 6”, en donde también fue el psicólogo quien tuvo mayor incidencia (aunque en este caso se les preguntaba abiertamente qué profesionista podría ocuparse de esta labor). En segunda posición quedó el pedagogo, en tercera el profesor, el

terapeuta en cuarto y finalmente el pediatra y el psiquiatra quedaron juntos en la sexta posición.

Dado que los participantes consideraron que al pediatra y al psiquiatra como la última opción, se puede decir que el alumno con discapacidad ya no es visto como un enfermo mental o alguien con un defecto biológico. Evidentemente requieren, en algunos casos, de la asistencia de estos profesionales para poder superar las barreras para el aprendizaje y la participación que presentan a lo largo de su desarrollo, mas es claro que para los participantes no es primordial su participación dentro del contexto escolar.

El pedagogo y el profesor, en comparación con los demás profesionales, cuentan con una formación más enfocada al contexto educativo. Probablemente este resultado es el reflejo de la dinámica que se desarrolla dentro del colegio al que pertenecen los participantes (donde se realizó la investigación), ya que los docentes integran a los alumnos del Grupo Técnico a sus aulas regulares para que participen en actividades como: convivios, homenaje a la bandera, juegos, etc.

El hecho de que el profesor quedara en tercer lugar como un profesionista capaz de desempeñar el papel de educador de los alumnos con discapacidad (como en el caso K pregunta 6) muestra la disposición de este cuerpo docente para trabajar con aquéllos, sobre todo si cuentan con el apoyo de un especialista: *“Es un trabajo en conjunto... cuando se comparten grupos” (Xóchitl).*

En general, para responder a la pregunta: ¿quién debe encargarse de la educación de los alumnos con discapacidad dentro de la institución escolar? todas estas ideas se apegan al modelo inclusivo , al menos en dos aspectos:

1. Se considera que un docente o pedagogo (especialista en educación, no en discapacidad) puede encargarse de esta labor.
2. Se habla de un trabajo colaborativo, en el que docentes y *especialistas* se apoyan para proporcionar a los alumnos una educación de calidad.

Sin embargo, como docentes, consideran que para poder integrar a un alumno con discapacidad dentro del aula es imprescindible contar con el apoyo y asesoría de un especialista, dado que no cuentan con las herramientas y la formación que se requiere: **(Xóchitl:** *“Necesita de un especialista, no nada más de un docente que tiene una formación tal”*).

Tabla 24

Los docentes expresan que no se sienten capacitados para encargarse de la educación de un alumno con discapacidad.

Entrevista Grupal	
Participante	Fragmento
Daniela	<i>“No me siento con ese total de herramientas, porque no he estudiado psicología, por ejemplo”.</i>
Xochitl	<i>“No cuento con las estrategias... y no sé si las que uso son las correctas”.</i>

6.4 Potencial de Desarrollo.

Dentro de esta área, se encontró que los docentes creen que el potencial de desarrollo de un alumno con discapacidad (y por lo tanto en el logro académico) es diferente al de un alumno sin discapacidad, basándose en que un alumno con discapacidad *“...no va a desarrollarse como cualquier niño”* (participante 6, caso B, pregunta 4), puesto que tener una discapacidad significa que la persona tendrá dificultades para desarrollar alguna/s habilidad/es o que su desarrollo es diferente al de un alumno regular; así lo expresan –con mayor claridad– los siguientes fragmentos:

Tabla 25

Evidencia de que los docentes consideran que la discapacidad implica que los alumnos no tienen las mismas capacidades de desarrollo que los alumnos regulares.

Caso	Participante	Pregunta	Fragmento
B	18	4	<i>“Alguna habilidad de Ricardito no estaría desarrollada”.</i>
D	6	1	<i>“Su discapacidad no le permite desarrollar ciertas áreas...”</i>

Entrevista grupal

Isabel	<i>“No pueden lograr el mismo nivel de desarrollo... no llegan al 100%”.</i>
Fernanda	<i>“(como profesor) vamos a potencializar (su desarrollo) hasta donde él nos permita... [pero] vamos a llegar a un punto en el que no vamos a poder continuar”.</i>
Daniela	<i>“Con diferente punto de desarrollo a lo mejor no puede llegar a un 100% como otra persona, no sabemos, tiene diferente punto de desarrollo.”</i>
Xóchitl	<i>“... ¿de qué falta de capacidad estamos hablando?...”</i>

El hablar de que el alumno con discapacidad presenta dificultades para “*desarrollar ciertas áreas*” refleja que los participantes consideran que éste puede desenvolverse de forma eficaz en otros aspectos, es decir, que cuenta con habilidades y destrezas propias que le permitirán integrarse favorablemente dentro del contexto escolar, pues “*tal vez tenga lento aprendizaje en algunas asignaturas, pero se desarrollará mucho mejor otras*” (caso D, pregunta 3, participante 9), por lo cual habría que “*...fortalecer las áreas que sí puede manejar*” (caso D, pregunta 4, participante 6).

Por otro lado, los participantes afirman que para integrar a un alumno con discapacidad es importante conocer cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación que presenta el alumno. Cabe mencionar que para referirse a estas barreras los profesores recurrían a los conceptos “*dificultades*” o “*limitantes*” por ejemplo:

Tabla 28

Los docentes consideran que las personas tienen “limitantes” y “dificultades”. “Caso D”

Participante	Pregunta	Fragmento
17	2	<i>“Tratarla igual que a sus demás compañeros, pero respetando sus limitantes de acuerdo a su discapacidad”.</i>
5	4	<i>“Desde inicio del ciclo escolar saber sus logros, conocer sus dificultades...”</i>

El primer concepto al que se hace referencia, “*limitantes*”, refleja que la discapacidad aún se representa –en cierta medida- como una condición que impide que la persona desarrolle normalmente todas sus habilidades, es decir, la limita.

En cambio el segundo concepto, “*dificultades*”, muestra una postura más flexible, en la que los docentes reconocen que la discapacidad genera en los alumnos obstáculos para desarrollar ciertas áreas; pero realizándose la intervención adecuada y proporcionando las herramientas que requieren, éstos deberían disolverse con el paso del tiempo. He aquí otros ejemplos:

Tabla 27
La discapacidad limita a la persona.

Caso	Participante	Pregunta	Fragmento
B	5	3	“El tipo de discapacidad que tendría y cuáles serían las limitaciones que tendrían...”
	19	5	(la discapacidad) “... puede ser una limitante”.
D	12	4	“...hay algo que va a limitar a su hijo para que se desarrolle de forma normal”.
	3	3	“La limita y requiere más esfuerzo”.

Tabla 28. La discapacidad genera que el alumno muestre dificultades en desarrollar ciertas áreas.

Participante	Caso	Pregunta	Fragmento
16	B	4	“Una dificultad...”
5	D	5	“Desde un inicio del ciclo escolar saber sus logros, conocer sus dificultades”.
20		4	“...se le dificultará entregar en tiempo y forma lo requerido en el trabajo escolar.”

La evidencia mostró que ambos términos (*limitantes* y *dificultades*), fueron utilizados por todos los participantes dentro de sus discursos, con un aproximado de 4 a 7 veces por cuestionario. De hecho, aunque algunos docentes tendieron a usar más de uno de los términos, ninguno predominó significativamente en cuanto el número de apariciones dentro del discurso de los profesores. Se podría decir que su aparición es equivalente, pues dentro de todos los discursos la palabra “*limitantes*” pareció 28 veces y “*dificultades*” 30.

Esto muestra la coexistencia de dos modelos dentro de la representación social que los profesores tienen sobre la discapacidad, dado que el primer concepto corresponde al *modelo médico* y el segundo al *inclusivo*.

En contraste, dentro de la entrevista grupal utilizaron de manera predominante el término “*necesidades*”, al contrario de los cuestionarios, en los que se utilizaron las palabras “*limitantes*” y “*dificultades*”:

- ✓ **Alejandro:** “*Ver el tipo de necesidad que se está presentando... conocer su biografía... entender qué me van a demandar*”.
- ✓ **Isabel:** “*Depende mucho de lo que ellos necesiten*”.

Esta situación no es inusual, puesto que desde sus inicios, el contexto escolar en el que este grupo de profesores se desarrolla ha tratado de forjar una comunidad escolar incluyente, pues es parte de la visión y misión del colegio. Pero también es cierto que la sociedad arrastra los conceptos e ideas desvalorativas que relacionan a la discapacidad con un trastorno médico.

Los participantes consideran que las *limitantes* o *dificultades* que presentan los alumnos con discapacidad, al desenvolverse dentro de un contexto escolar, dependen en gran medida de la discapacidad que el alumno presente y las características particulares de la misma; así lo reflejan las siguientes participaciones:

Tabla 29

Las limitaciones dependen de la discapacidad que tenga la persona.

Caso	Participante	Pregunta	Fragmento
A	4	4	<i>“Depende también del tipo de discapacidad”.</i>
	9	4	<i>“Tendría que haber platicado sobre su discapacidad”.</i>
B	2	5	<i>“Pues pocas, dependiendo de qué tipo de discapacidad”.</i>
	15	6	<i>“Primero debes identificar la discapacidad, en la cual se informaran de los avances progresivos de la misma”.</i>
	11	5	<i>“Primero deben conocer bien qué tipo de discapacidad, investigar mucho sobre ella”.</i>
D	3	1	<i>Depende del grado de discapacidad...</i>
Entrevista grupal			
Xóchitl			<i>“Dependiendo de qué discapacidad estamos hablando”.</i>

En el cuadro anterior, el grupo de profesores establece que el nivel de logro académico depende en gran medida de la discapacidad del alumno. Asumiendo que existen diferentes tipos de discapacidades, las habilidades y dificultades de estos alumnos no son homogéneas, divergen dependiendo de la discapacidad que tenga cada uno.

Teniendo en cuenta que los alumnos con discapacidad presentan “límites” o “dificultades” al desenvolverse dentro de un contexto escolar, los profesores opinan que el proceso de aprendizaje de los alumnos con discapacidad y sin discapacidad es distinto (caso D, pregunta 5, participante 2: *“...son diferentes a los demás chicos”*; **Isabel**: *“Puede hacer cosas igual que tú, pero de forma diferente... ellos pueden hacer unas cosas y nosotros otras cosas”*), dado que los primeros requieren de más tiempo y un mayor número de recursos para concretar los aprendizajes. Esto corresponde con lo que plantean los participantes 6 y 18, al

establecer que la discapacidad del alumno genera que éste presente dificultades o incapacidad para desarrollarse de manera óptima en algunas áreas.

Tabla 30

Las habilidades de las personas con discapacidad mejoran con la educación y los aprendizajes.

Caso	Pregunta	Participante	Fragmento
A	4	13	<i>"...poco a poco va ir adquiriendo aprendizajes, quizá no igual que el resto de sus compañeros, pero la va a ir logrando."</i>
	1	17	<i>"...si tiene una discapacidad... no puede pedirle que vaya al mismo nivel que sus demás compañeros."</i>
		1	<i>"...le va a costar más trabajo" (desenvolverse académicamente).</i>
	3	2	<i>"...el aprendizaje lo va a interiorizar, pero de una manera más lenta que los demás compañeros".</i>
D		5	<i>"...su ritmo y proceso de aprendizaje no será al mismo paso que el de un niño regular".</i>
		10	<i>"...su aprendizaje será más lento que el de un niño normal."</i>
	5	11	<i>"...podrá lograr desarrollar algunas áreas como escritura, claro, puede ser poco a poco".</i>

Si bien se establece que un alumno con discapacidad *"no tiene la misma capacidad de aprender"* (caso A, pregunta 1, participante 17) o *"no muestra el mismo desarrollo cognitivo que sus compañeros"* (caso D, pregunta 3, participante 7), puede lograr interiorizar los aprendizajes siempre y cuando:

- Se realicen adecuaciones para cubrir las necesidades de los alumnos.
- Se utilicen estrategias adecuadas para favorecer su aprendizaje.
- Se les brinden las herramientas y apoyo que requieren de acuerdo a su discapacidad.
- Se tenga una infraestructura adecuada.

Así lo reflejan los siguientes fragmentos:

Tabla 31

Elementos que se requieren para que los alumnos con discapacidad puedan aprender.

Caso	Pregunta	Participante	Fragmento		
A	4	2	"...tratando de adecuar el aprendizaje a sus necesidades".		
B	5 y 6	16	"...con los apoyos y materiales necesarios, con un currículum adaptado" (un alumno con discapacidad puede desarrollarse satisfactoriamente) . "Plantear una serie de apoyos para que su hijo (con discapacidad) desarrolle todas sus metas".		
		6	"Adecuar los temas para que ella logre captarlos".		
		19	"...hacer las adecuaciones para que pueda salir adelante".		
		2	15	"Plantearle actividades de acuerdo a sus necesidades".	
		7	"...adecuar los aprendizajes a su desarrollo cognitivo".		
		20	"Cambiar el tipo de trabajo y evaluaciones de acuerdo a las necesidades de la menor".		
		C	4	13	"Proporcionarle primeramente las herramientas necesarias".
				17	"Diferentes estrategias y un programa de acuerdo a sus capacidades".
				18	"...buscar diversas estrategias, y tener un intermediario que conozca más el tema para así asesorar a los maestros".
				10	"...puede aprender, pero necesita mucho apoyo".
K	4	11	"...puede ser de tipo físico, como rampas, barandales, baños grandes y pequeños, asientos especiales... depende del tipo de niños que entren".		
		7	"...debe prever la infraestructura para diferentes tipos de discapacidad".		
		18	"...infraestructura, si es que no cuentan con lo adecuado".		
		5	11	"...con apoyos podrá desarrollar algunas áreas... en clase se le apoyará con materiales específicos".	

El hacer adecuaciones, brindar a los alumnos los apoyos que requieren y plantear estrategias de acuerdo a sus necesidades significa que la institución escolar debe invertir un mayor número de recursos materiales, humanos y económicos; además de un mayor esfuerzo por parte del profesional que esté a cargo para lograr que los alumnos con discapacidad se desarrollen favorablemente. Así lo expresan los participantes:

Tabla 32

La educación de los alumnos con discapacidad requiere una mayor cantidad de recursos.

Caso	Pregunta	Participante	Fragmento
A	2	20	<i>...una pequeña con discapacidad requiere de mayor atención”.</i>
B	5	3	<i>“...puede costar muchos gastos económicos”.</i>
D	1	10	<i>“...necesita más atención”.</i>
	3	16	<i>“...un mayor esfuerzo por parte del personal académico”.</i>
	5	10	<i>“...puede aprender, pero necesita mucho apoyo”.</i>

Al considerar que los alumnos con discapacidad requieren más apoyos y recursos para poder realizar las actividades, los docentes piensan que el integrarlos dentro del aula regular se vuelve una tarea difícil que en la mayoría de los casos es preferible evitar. Más aún cuando se asume que no cuentan con las mismas habilidades, ni van empatados con el plan de estudios correspondiente.

Tabla 33

Los alumnos con discapacidad no tienen las mismas capacidades que los alumnos regulares, según la Entrevista Grupal.

Participante	Fragmento
Daniela	<i>“...no están manejando esto, como para qué me lo traigo si estoy viendo nada más divisiones”.</i>
Fernanda	<i>“[Si] nos encontramos con un niño con discapacidad y queremos empatarlo con un ‘niño regular’, cuesta trabajo”.</i>
Xóchitl	<i>“Si me la pasara haciendo actividades con tal de que convivan un poco más, perdería tiempo... por los contenidos que hay que ver, no es posible”.</i>

Es importante aclarar que esta actitud de los profesores es el resultado de sentirse incapaces de proporcionarles los apoyos necesarios a los alumnos, no una situación de rechazo; pues según los resultados del indicador “Educador”, como docentes consideran que no cuentan con las herramientas y estrategias para trabajar con los alumnos con discapacidad. Sin embargo, no se cierran a la posibilidad; se muestran dispuestos a aprender si tienen el apoyo de un especialista, y sienten que el integrar a un alumno con discapacidad a las actividades de su grupo regular es “*un gran reto*” que les trae “*gran satisfacción*” cuando se logran resultados favorables. Así lo expresaron todos los participantes dentro de la entrevista grupal.

Los profesores que componen la comunidad escolar de esta institución creen que los alumnos con discapacidad, en comparación con los alumnos regulares, presentan dificultades para desenvolverse en algunas áreas. Pero, si se toman las medidas necesarias, como adecuar las actividades de acuerdo a sus necesidades, éstos pueden desarrollar habilidades en dichas áreas. Ello requiere un mayor número de recursos, así como...”*un mayor esfuerzo por parte del personal académico*”.

Este conjunto de ideas evidencia que, en la representación social de los docentes, existen rasgos del modelo de integración, ya que se sigue marcando la diferencia entre los alumnos con discapacidad y los alumnos regulares; pero al mismo tiempo muestra una tendencia a ir hacia un enfoque incluyente, puesto que hablan de apoyos, del desarrollo de habilidades y de la implementación de recursos adecuados para favorecer el aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

La exploración de éste indicador revela que los docentes expresan que el logro académico del alumno depende en gran medida de los siguientes aspectos:

- a) De su tipo de discapacidad.
- b) Las habilidades y dificultades que presenten.
- c) El apoyo y adecuaciones que se realicen para cubrir sus necesidades.

También consideran que dentro de la sociedad actual, los profesores, instituciones escolares con poca experiencia o en general cualquier persona tienen pocas o nulas expectativas sobre el desarrollo académico de un alumno con discapacidad, como se aprecia con mayor claridad en el caso D, pregunta 5. He aquí los ejemplos más representativos:

Tabla 34
Expectativas que tienen los profesores sobre la trayectoria académica de Sonia. Caso D, pregunta 5.

Participantes	Fragmento
1	<i>“No la consideran capaz de lograr mucho”.</i>
4	<i>“No [son] amplias ni positivas”.</i>
8	<i>“Creen que puede avanzar, pero no mucho”.</i>
10	<i>“Son pocas, ya que la menor sólo llevará una parte del conocimiento”.</i>
17	<i>“No pueden tener expectativas porque es un hecho que tiene una discapacidad” (no podrá cumplir con el plan de estudios completo, sólo llevará unas materias).</i>
19	<i>“No va a lograr la mayoría de las actividades escolares”.</i>

Esta concepción también la podemos ver reflejada en lo que expresa el participante 6 (caso B, pregunta 5): *“van a tener que cuidarlo siempre y no será un adulto autónomo”.*

6.5 Participación en las actividades del colegio.

Dentro de este aspecto, las ideas de los profesores se ven reflejadas con mayor claridad en las respuestas que dieron en el caso “F”; pues se les cuestionaba sobre el grado de participación que alumnos con discapacidad pueden tener en actividades como: festivales, honores a la bandera, danza, teatro, deporte, pintura, música, computación etc. Al preguntarles en cuáles de estas actividades podían

insertarse los alumnos con discapacidad, el 100% de los participantes dijeron que en todas. También se puede apreciar ejemplos de esta opinión en los siguientes fragmentos:

Tabla 35

Los docentes afirman que los alumnos deben de ser integrados a las actividades que se realizan dentro de las aulas regulares.

Caso	Pregunta	Participante	Fragmento
H	6	8	"...incluyéndolos en actividades regulares".
	7	18	"Hay integrarlos a distintas actividades".
			"...realizar las mismas actividades que un niño regular".
	7	6	"Incluirlos en todas las actividades".

Por otra parte, aclararon que el desempeño de los alumnos en cada una de las actividades es diferente (participante 9, pregunta 3, caso F: "deberían incorporarse a todas y ver su desempeño en cada una de ellas") dependiendo de la discapacidad de cada alumno y de sus habilidades, como puedese ver a continuación:

Tabla 36

Perspectiva Y: El grado de participación de los alumnos depende de sus habilidades personales.

Caso F

Pregunta	Participante	Fragmento
1	12	"Todas, dependiendo de los gustos y habilidades que tengan los alumnos".
	5	"Una vez que se integre, deberían conocer su capacidad de logro".
2	16	"Dependiendo de sus habilidades".
	6	"Depende de lo que puede hacer cada alumno".
	8	"...participación del 100% de acuerdo a sus habilidades".

Tabla 37

Perspectiva Z: El grado de participación de los alumnos depende de su discapacidad.

Caso F		
Pregunta	Participante	Fragmento
1	7	<i>“A todas dependiendo de su discapacidad”.</i>
	17	<i>“Las actividades deben ser de acuerdo a su discapacidad”.</i>
2	20	<i>“Dependiendo de qué tipo de discapacidad tenga el niño”.</i>
	1	<i>“Dependiendo del grado de discapacidad puede ser su participación”.</i>

Como se puede apreciar en los cuadros anteriores los participantes se inclinan más por la “perspectiva Y”, es decir, que consideran que el grado de participación de los alumnos con discapacidad depende de sus habilidades. Esto indica que la representación que se tiene sobre la discapacidad, en este aspecto, tiene una fuerte influencia del modelo inclusivo, ya que se aborda la discapacidad no sólo desde las barreras para el aprendizaje, sino desde las habilidades que cada alumno tiene como individuo: *“Todos los seres humanos tenemos cualidades diferentes y ámbitos en los que podemos destacar”* (caso K, participante 9).

En cambio la “perspectiva Z”, aunque tuvo menor incidencia, aún refleja la presencia del modelo médico dentro del conjunto de ideas que componen la representación social sobre la discapacidad en esta comunidad escolar, pues todavía se valora al alumno desde su discapacidad y no desde el individuo.

En general, los profesores piensan que los alumnos con discapacidad pueden y deben a integrarse a las actividades mencionadas, pero el grado de participación en ellas no es el mismo que el de los alumnos regulares:

Tabla 38

Los alumnos con discapacidad deben realizar las mismas actividades que los alumnos de grupo regular, pero disminuyendo el nivel de complejidad. Caso F.

Pregunta	Participante	Fragmento
1	14	<i>“A todos, aunque no las realicen adecuadamente, pueden empezar con pequeñas participaciones”</i>
	13	<i>“A todos, aunque sea mínima su participación”.</i>

(que las actividades) “...tengan un grado de dificultad menor”.

Esta idea se complementa con los datos obtenidos sobre el potencial de desarrollo que tienen los alumnos con discapacidad, pues en ambos se establece que el logro académico de los alumnos con y sin discapacidad es diferente. En general, la información que proporciona el análisis de datos del **Caso F** con respecto a las actividades que puede realizar un alumno con discapacidad dentro del contexto escolar, refuerza los datos obtenidos en los siguientes aspectos:

Tabla 39

Aspectos que coinciden entre el “caso F” y el indicador de “Potencial de desarrollo”.

Puntos de coincidencia	Ejemplo
A. El grado de participación de los alumnos depende de su discapacidad.	<i>“...conociendo el tipo de discapacidad que tiene podemos definir en cuál puede participar” (participante 19, pregunta 5).</i>
B. El grado de participación de los alumnos depende de sus habilidades particulares.	<i>“...participación del 100% de acuerdo a sus habilidades” (participante 8, pregunta 2).</i>
C. Para poder integrarse a las actividades, éstas deben adecuarse a sus necesidades.	<i>“...con las adecuaciones necesarias para que logren las cosas a su nivel” (participante 6, pregunta 1).</i>
D. El desempeño académico de los alumnos es diferente al de sus compañeros.	<i>“A todos aunque sea mínima su participación” (participante 13, pregunta 1).</i>

Solamente dentro del punto “D” se encuentra una pequeña diferencia con relación a lo encontrado en torno al *potencial de desarrollo* y el grado de participación de los alumnos con discapacidad, ya que con respecto al primero se establece que los alumnos con y sin discapacidad llevan a cabo procesos de aprendizaje diferentes, puesto que los primeros requieren de mayor tiempo para interiorizar la información o desarrollar ciertas habilidades; mientras que en el indicador que se

refiere al grado de participación, se establece que los alumnos con discapacidad deben insertarse en las actividades con los alumnos regulares siempre y cuando su participación sea reducida y consista en tareas sencillas.

Es claro que aunque ambas consideraciones (respecto al potencial de desarrollo y al grado de participación) tienen la misma raíz, “el desempeño de los alumnos con discapacidad es diferente al de sus compañeros”. De hecho, se puede apreciar la relación entre ambas ideas, pues el considerar que un alumno con discapacidad requiere de más tiempo para interiorizar los aprendizajes genera que los profesores creen que su participación en las actividades debe ser menor y más sencilla en comparación con los alumnos regulares.

6.6 Interacción con los miembros de la comunidad escolar.

Al explorar este indicador se encontró que todos los profesores creen que los alumnos con discapacidad deben de convivir con el resto de los miembros de la comunidad escolar. He aquí los ejemplos más representativos:

Tabla 40

Los docentes consideran que los alumnos con y sin discapacidad deben de convivir. Caso “A”.

Participante	Pregunta	Fragmento
12	4	<i>“Los niños tienen que convivir con sus pares con y sin discapacidad”.</i>
4	4	<i>“Darle la oportunidad a la pequeña (con discapacidad) de socializar e integrarse a la comunidad”.</i>
17	4	<i>“...darle la oportunidad de convivir con personas con otras capacidades”.</i>

Probablemente el hecho de que los profesores se muestren a favor de “integrar” o “incluir” a los alumnos con discapacidad deriva de la creencia de que su desarrollo se verá favorecido al convivir e interactuar con sus pares sin discapacidad:

Tabla 41

La convivencia con alumnos regulares potencializa el desarrollo de los alumnos con discapacidad. "Caso H".

Caso	Pregunta	Participante	Fragmento
A	5	4	"Al ser incluida con sus compañeros hubiera desarrollado muchísimas habilidades".
	1	13	"...al sentirse apoyados e integrados, su desarrollo personal e intelectual va a ser mejor".
	3	1	"...sería de mucha ayuda convivir más con niños de grupos regulares".
H	4	9	"A medida que mejora la convivencia, mejora el conocimiento de ambas partes".

Entrevista Grupal

Fernanda	"No es gracias a nosotros (los profesores), al final de cuentas es la inclusión con todos los niños".
Alejandro	"Cuando hay una convivencia social... sí enriquece, y sus capacidades se van a aumentar, de una manera que va a haber una mejoría... en un tiempo determinado, cosa que en otra situación siento que tardaría más".

Al explorar las creencias sobre cómo deben convivir los integrantes de la comunidad escolar con los alumnos con discapacidad, saltaron varias perspectivas, que van desde una postura de aceptación y respeto, hasta el rechazo y discriminación, como se puede apreciar en el siguiente cuadro.

Tabla 42

Perspectiva de las interacciones que se generan entre alumnos con y sin discapacidad. "Caso "H".

Perspectiva	Pregunta	Ejemplos
A) Convivencia armónica en condiciones de igualdad y respeto.	1	"...es una relación como con cualquier otro chico" (Participante 2). "...los niños se sienten apoyados e integrados" (Participante 13). "Óptima participación de la comunidad con discapacidad" (Participante 7).

Convivencia armónica en condiciones de igualdad y respeto.	2	<p>“A todos se les trata por igual sin importar la discapacidad” (Participante 10).</p> <p>“...no existen límites para convivir con autonomía y sin prejuicios” (Participante 14).</p>
	6	<p>“Apoyo mutuo y sobre todo fomentar valores” (Participante 18).</p>
B) La convivencia es buena y cordial	1	<p>“...puede haber una relación cordial” (Participante 8).</p> <p>“Se puede trabajar bien” (Participante 6).</p>
	5	<p>“La buena relación que tienen” (Participante 4).</p>
	6	<p>“Cordial, porque hay un trabajo y un trato diario de ambas partes” (Participante 9).</p>
C) Hay alumnos que conviven de forma favorable y alumnos que no saben cómo hacerlo.	5	<p>“Hay alumnos que muestran interés y se acercan, platican, juegan con ellos y otros los rechazan, ignoran o se burlan” (Participante 11).</p> <p>“Que para que algunos alumnos es fácil y amable la convivencia, pero para otros les es difícil aceptar trabajar e integrar a un compañero con discapacidad” (Participante 20).</p> <p>“...a unos les cuesta más trabajo convivir que a otros” (Participante 1).</p> <p>“Va ha haber... personas con las que se tenga que trabajar para concientizarlos sobre la discapacidad” (Participante 12).</p>
	5	<p>“Quizá muestren timidez al convivir con un niño regular...sólo conviven entre ellos” (Participante 5).</p>
	5	<p>“...formas de interacción, en su mayoría de desigualdad y exclusión” (Participante 16).</p>
D) Los alumnos con discapacidad sólo conviven con otros alumnos con discapacidad.	1	<p>“...no quieren convivir con ellos” (Participante 17).</p>
	5	<p>“...no quieren convivir con ellos” (Participante 17).</p>
E) Hay una actitud de rechazo hacia los alumnos con discapacidad.	1	<p>“...formas de interacción, en su mayoría de desigualdad y exclusión” (Participante 16).</p>
	5	<p>“...no quieren convivir con ellos” (Participante 17).</p>

Como se puede apreciar, las opiniones del grupo de profesores se dividió en cinco perspectivas, de las cuales la más dominante fue la “A”, mostrando que una parte considerable del grupo de profesores piensan que las interacciones entre los alumnos con discapacidad y el resto de los miembros de esta comunidad escolar se dan (o se pueden dar) en condiciones de igualdad y respeto. Definitivamente, lo anterior corresponde al modelo de educación inclusiva, ya que se considera al alumno con discapacidad como uno más, una persona digna de respeto y con derecho a estudiar.

Las perspectivas “B” y “C” en cambio pertenecen más al modelo de integración educativa, ya que se considera que el trato debe ser “cordial” y “bueno”, es decir, que debe ser un trato basado en el respeto pero sin involucrarse realmente (perspectiva B) o, en su defecto (como algunos miembros de la comunidad se muestran), con la disposición de convivir y relacionarse, mientras que otros prefieren mantener distancia (perspectiva C). Se podría decir que cada una de estas perspectivas (por separado) tuvo menor incidencia dentro del grupo de profesores en comparación con la “A”; sin embargo, si sumamos las perspectivas B y C, puesto que ambas corresponden al modelo integrativo, se podría decir que este tuvo más presencia que el de educación inclusiva.

Por su parte la “perspectiva D”, claramente corresponde al modelo de educación especial, ya que plantea que los alumnos con discapacidad sólo pueden interactuar con su grupo de pertenencia y no con el resto de la comunidad escolar, pues aunque tienen la posibilidad de insertarse dentro del ámbito escolar, no dejan de ser “especiales”.

Finalmente la “perspectiva E” refleja una actitud de exclusión, donde los alumnos con discapacidad son apartados de los alumnos regulares; son “excluidos” y se “evita convivir con ellos”. Las declaraciones que ejemplifican esta perspectiva son más próximas al *modelo médico*, mismo que nomina a la discapacidad como una enfermedad o una desviación de la norma; los aparta del resto de la población, acentuando la segregación de las personas con discapacidad.

Como se puede apreciar, dentro de este indicador se encontró referencia a cuatro modelos sobre la discapacidad: inclusivo, de integración, de educación especial y médico. La visión sobre el grado de convivencia que deben tener los alumnos con discapacidad con el resto de la comunidad, en general, está más próxima a una visión de igualdad y de derechos, dado que dos terceras partes de los profesores se inclinaron por los modelos de inclusión e integración. Sin embargo, aunque con mayor incidencia (en comparación con las otras perspectivas), el grupo aún considera viables las opciones que da el modelo médico, pese a que éstas fomentan la exclusión y segregación para las personas con discapacidad.

Pensando en que los docentes toman como punto de referencia las interacciones que observan dentro de su contexto educativo, no quiere decir que la convivencia entre los miembros de la comunidad escolar sea puramente inclusiva o de integración. Más bien refleja la existencia de diferentes tipos de interacción entre los alumnos con discapacidad y el resto de la comunidad escolar, mismas que pueden reflejar tanto actitudes de aceptación como de rechazo.

Por otro lado, cabe destacar que en la mayoría de los casos sólo un participante hacía referencia a 2 o 3 de las perspectivas descritas en el cuadro anterior; de hecho, se encontró que en la mayoría de los casos las perspectivas A y C se presentaban juntas.

Por último, los profesores establecen que los alumnos con y sin discapacidad deben de ser tratados en igualdad de condiciones por los todos los miembros de la comunidad escolar, es decir, que no debe existir un trato preferencial, ya sea de protección o de rechazo hacia los alumnos con discapacidad.

Tabla 43

Los alumnos con discapacidad (por derecho) deben recibir un trato igualitario. "Caso H".

Pregunta	Participante	Fragmento
3	10	"...no hacemos distinción entre los alumnos discapacitados y los alumnos normales".
4	17	"...tratarlos igual que los demás".
6	12	"...trato normal, como cualquier otro chico sin discapacidad".
	2	"De igual a igual"
7	9	"...darle su lugar en el grupo y trato normal como cualquier alumno."

Los datos expuestos en los dos últimos cuadros puede que parezcan redundantes dada la similitud entre el penúltimo cuadro y la perspectiva "A", pero hay que aclarar que el cuadro anterior refleja cómo *debe ser* la convivencia entre los miembros con y sin discapacidad, mientras que las perspectivas anteriores explican cómo creen los profesores que es la interacción.

6.7 Información complementaria.

En este apartado expone información que no pudo ser ubicada plenamente dentro de algún indicador. Sin embargo, dado el propósito de investigación, debe ser incluida para enriquecer y complementar lo descrito en las líneas anteriores.

En primera instancia, cabe mencionar que los participantes usan de forma indiscriminada los conceptos de *incluir e integrar* para referirse la inserción de los alumnos con discapacidad al contexto escolar. Aunque hay una diferencia entre ambos conceptos, los profesores parecen no tenerla clara y los usan como sinónimos dentro de su discurso.

Por otro lado, los resultados muestran que los docentes consideran que el esquema de creencias y actitudes que tienen sobre la discapacidad se deba a la

“cultura”, “entorno” o “contexto social” en la que se desenvuelven. Por un lado se establece que “falta mucha cultura (**información**) en torno a la discapacidad” (caso A, participante 4): es decir, que aún hay mucho que se desconoce sobre la temática. En contraste, también se expresan que “hay una cultura sobre ellos” (caso H, participante) que genera una actitud de rechazo y discriminación, como lo dice **Alejandro**: *México es uno de los países que más denigra... precisamente porque carecemos de información.*

Para los docentes es la falta de información lo que genera actitudes de exclusión hacia los niños con discapacidad de los centros educativos (revisar indicador de “Concepto sobre la discapacidad”); esto a su vez genera el rezago de las personas con discapacidad: *“Hay mucho rezago... la parte educativa está muy reducida (**para las personas con discapacidad**) aquí en nuestro país” (Xóchitl).*

Evidentemente, los profesores están conscientes de que las oportunidades de desarrollo académico para las personas con discapacidad son muy escasas en México; esto lo atribuyen a la falta de información y la representación negativa que se tiene sobre la discapacidad en la cultura mexicana.

Para disolver estas ideas negativas sobre la discapacidad, los profesores establecen que hace falta salir de la ignorancia y aproximarse a (tener contacto con) las personas con discapacidad. Dicha opinión apareció tanto en los cuestionarios como en la entrevista grupal, pero el “participante 12 lo resume y representa a la perfección: *“la comunidad escolar aprende a relacionarse e integrar a los niños... aprende y poco a poco se van eliminando tabús miedos y discriminación” (caso H).*

Por otro lado, los profesores muestran tener conocimiento –al menos en lo teórico– del modelo de inclusión educativa, ya que afirman de forma recurrente que “la educación debe ser inclusiva” y que “hay que incluir a los alumnos con discapacidad”; evidentemente los profesores se muestran a favor de la inclusión, pareciera que la consideran parte del *deber ser* de nuestra sociedad actual:

“Estamos, en la actualidad, en un mundo donde debe haber igualdad e inclusión”
(caso A, participante 20).

Pero ¿qué significa para los profesores incluir a los alumnos con discapacidad?
Dentro de la entrevista grupal se dio la oportunidad de aclarar esta pregunta:

Tabla 44
El significado de “incluir” para los profesores”.

Participante	Fragmento
Xóchitl	<i>“Hacerlos parte de... (nosotros, nuestro entorno)”</i> .
Isabel	<i>“Integrarlos, integración, aceptación”</i> .
Fernanda	<i>“Escucharlos también a ellos, darles esa pauta de que lo que ellos dicen, vale y es muy importante”</i> .
Daniela	<i>“Apoyo total”</i> .
Alejandro	<i>“No fomentar esta parte de la discriminación”</i> .

Lo expresado en el cuadro muestra que el concepto de *incluir* realmente corresponde a lo que plantea el modelo respectivo, ya que efectivamente incluir es *hacerlos parte de un grupo*, de una comunidad y de la sociedad en general; es *aceptar* que son diferentes y *hacerlos partícipes* de nuestra cotidianidad, *ofreciéndoles apoyo* para que superen las barreras que se les presenten.

Una comunidad que incluye a sus alumnos con discapacidad los ve como iguales *“no los ven con ella, sino como personas”* (caso H, participante 6); se entiende que cuentan con las mismas oportunidades de desarrollo (como se expresa en el indicador de concepto sobre la discapacidad) y que *“las capacidades son las mismas: cognitivamente unos van más adelante y otros con un poco de retroceso, pero aprenden lo mismo”* (**Fernanda**).

Otra característica del modelo inclusivo que se encontró dentro del discurso de los profesores es que la inclusión no sólo favorece a los alumnos con discapacidad, sino a toda la comunidad escolar: *“Integrarlos ... favorecerá el desempeño de sus compañeros, los beneficios a toda la comunidad* (Caso K, participante 11);

después de todo, la inclusión no hace referencia exclusivamente a las personas con discapacidad o cualquier otro grupo marginado, más bien como lo expresa **Fernanda**: *“Lo importante es la inclusión que nosotros (como profesores), debemos de tener y no sólo con ellos (alumnos con discapacidad) sino con todos, involucrar a todos los niños”*.

Encontrar este tipo de referencia en el discurso de los profesores demuestra que esta cultura escolar ha empezado a incluir dentro de sus representaciones sobre la discapacidad ideas correspondientes al modelo de educación inclusiva, lo cual es de suma importancia, dado que *“si los maestros aceptan a los alumnos con discapacidad, los compañeros también los hacen”* (participante 6, caso H).

6.8 Integración de los resultados.

Para los docentes, la discapacidad marca una distancia social entre personas con y sin discapacidad, generando un desconocimiento del otro y, con esto, el *“rechazo”* y la *“discriminación”*.

Según su opinión, la discapacidad aún es vista como una tragedia, una situación indeseable que puede traer una serie de emociones encontradas: *“miedo”*, *“frustración”*, *“tristeza”* y *“enojo”* que vienen acompañadas de negación e incertidumbre ante el futuro, sobre todo cuando se presenta de manera cercana, en un miembro de la familia. En cambio, cuando no se tiene una relación directa con una persona con discapacidad, el encontrársela de manera ocasional en algún medio de transporte, una plaza, un restaurante o un cine, por ejemplo, genera cierta incomodidad, intimida a quienes se encuentran a su alrededor y llega a generar *“miedo”* tener esta cercanía con la persona.

Lo docentes expresan también que la discapacidad es una condición que trae como consecuencia una serie de *“dificultades”* o *“limitantes”* (términos usados por los docentes) en el desarrollo *“normal”* de la persona, poniéndolos en una situación de desventaja frente a sus pares sin discapacidad.

También piensan que las personas con discapacidad tienen un funcionamiento “anormal”, basándose en la suposición de que carecen de “*habilidades*” y/o “*capacidades*” (dentro de las áreas mental, físico, motriz y/o psicológico); o bien no pueden desarrollarlas al 100%.

Indudablemente, esta concepción se asemeja a la ideología establecida por el “*modelo médico*” sobre la discapacidad, pero difiere en el hecho de que los docentes no conciben dichas dificultades o limitantes como algo estático, inamovible; por el contrario, aseguran que estas capacidades se pueden ir desarrollando de forma semejante a la de una persona sin discapacidad, si reciben la estimulación adecuada. La discapacidad no anula las capacidades de la persona, más bien representa una afección, algo que “*está mal*”, pero que puede encauzarse para que se desarrolle de la forma más normal posible.

En contraste, uno de los aspectos más sobresalientes dentro de las representaciones de los profesores es el considerar a las personas con discapacidad como *agentes de derecho*, que cuentan con las mismas oportunidades de desarrollo; lo que, traducido al contexto educativo, significa que deben tener la posibilidad de ingresar a una institución educativa para recibir una educación de calidad.

Siendo seres humanos, las personas con discapacidad cuentan con el mismo valor y dignidad que cualquier miembro de la sociedad. Pero es importante aclarar que esta condición de igualdad, dentro de las representaciones de los docentes, sólo hace referencia a los derechos y a la dignidad humana, dado que son valores inalienables que todo ser humano posee. En cambio, cuando se habla de capacidad y de potencial de desarrollo, sobre todo en el aspecto académico, los docentes marcan una clara distinción, que separa a las personas con discapacidad de las personas sin ella, donde los primeros tienen un nivel de logro académico menor en relación con los parámetros de “normalidad”.

Por otro lado, los docentes afirman que el desarrollo de cada alumno depende de su discapacidad. Asumen que no todos presentan las mismas “dificultades” o

“limitantes” y por lo tanto, el potencial de logro académico (por ejemplo, en lecto-escritura o comprensión de las nociones matemáticas básicas) es diferente en cada uno. Dicho de otra manera: el “*tipo de discapacidad*” determina el potencial de desarrollo y las posibilidades de desenvolverse en los diferentes entornos y aspectos de la vida; es decir que hay discapacidades que generan mayores “*problemas*” al integrarse dentro de un contexto escolar, y discapacidades que permiten un mayor grado de integración y funcionamiento, según su opinión.

Igualmente afirman que su capacidad de desarrollo no se limita a las “dificultades” o “limitantes” que se asocian con su discapacidad, también tiene que ver con las características personales del alumno; con lo que le gusta, lo que se le facilita y lo que ha aprendido previamente. En concreto, plantean que el potencial de desarrollo de los alumnos con discapacidad, aunque sea diferente al de los alumnos regulares, depende de dos aspectos: de las *dificultades o limitantes* derivadas de la discapacidad y de la individualidad del alumno.

Concretando todo esto dentro de las prácticas cotidianas de la vida escolar, los docentes consideran que es necesario contemplar los aspectos anteriores para valorar las actividades escolares a las que pueden integrarse los alumnos dentro de la dinámica de la comunidad escolar; que definitivamente hay algunas que podrían realizar con mayor destreza y otras en las que no podrán seguir el mismo ritmo que sus compañeros. Sin embargo, para ellos lo mejor, en cualquier caso, es que puedan participar en “*todas las actividades*”. No obstante, el hecho de que desarrollen las mismas actividades que los alumnos regulares no significa que las puedan desempeñar con la misma calidad, por el contrario, los docentes sugieren que su participación debe ser más corta (en cuanto tiempo y cantidad) y constar en ejercicios sencillos, de menor complejidad, pues como ya se mencionó antes, no cuentan con las mismas capacidades que sus compañeros (alumnos regulares).

Hay que aclarar que al decir “*todas*”, los profesores no se refieren a que estén de lleno en el aula regular, sino a ser involucrados en eventos como: festivales,

clases públicas, efemérides y en clases como educación física, música o computación.

Esta creencia es un reflejo de la estructura que tiene la institución a la que pertenecen, ya que cuenta con un grupo constituido sólo por alumnos con discapacidad (Grupo Técnico), en la que pasan la mayor parte de la jornada escolar, con integraciones a algunas materias. Dado que los profesores observan que esta estructura es adecuada y funcional para la comunidad escolar, asumen que su centro escolar es la mejor opción para que niños con discapacidad reciban educación formal; pero no dejan de lado la posibilidad de que haya alumnos que deban estar de tiempo completo en el “Grupo Técnico” o, en el caso contrario, que puedan ser integrados dentro del aula regular. Inclusive, estiman que puede haber alumnos que sólo estén un tiempo dentro del Grupo Técnico y posteriormente sean incorporados al aula regular.

El hecho de que consideren que el colegio al que pertenecen es una de las mejores opciones para que los alumnos con discapacidad reciban una educación de calidad (dado que es una institución escolar privada), los lleva a pensar que otras instituciones escolares de carácter privado pueden proporcionarle a estos alumnos lo que necesitan para aprender e integrarse a la sociedad, sobre todo porque cuentan con una mayor solvencia y recursos, poniendo en desventaja a las escuelas del sector público. Siguiendo esta lógica, establecen que el programa de apoyo USAER y los CAM (cuya matrícula está compuesta únicamente por alumnos con *necesidades educativas especiales*) no ofrecen la calidad de enseñanza que pueden proporcionar las instituciones privadas, dado que no cuentan con los recursos económicos, materiales y humanos necesarios.

Los datos recabados dentro del discurso de los profesores muestran que para lograr que un alumno con discapacidad sea incluido favorablemente dentro del contexto educativo, se requiere una serie de medidas adicionales como:

- ✓ Realizar adecuaciones al currículum de acuerdo a las habilidades y capacidades del alumno.

- ✓ Proporcionarles el apoyo y herramientas que requieran para incluirse favorablemente dentro de la dinámica de la comunidad escolar.
- ✓ Plantear estrategias de aprendizaje adecuadas a sus necesidades.
- ✓ Contratar profesional capacitado que se encargue de su educación.
- ✓ Tener una infraestructura adecuada que les dé movilidad.

En cuanto a la convivencia entre alumnos con y sin discapacidad, afirman que el interactuar con sus pares sin discapacidad potencializa su desarrollo en todos los aspectos: intelectual, personal, académico y principalmente social. Precisamente por esto defienden la idea de que los alumnos con discapacidad deben participar en todas las actividades del colegio. Para el grupo de profesores es importante el trato diario con sus compañeros, ya que, además de mejorar las habilidades del alumno, también lo hacen sentir que es parte de la comunidad escolar.

En cuanto al personal capacitado que debe encargarse de la educación escolar de alumnos con discapacidad, se considera que el “*especialista*” más apto para ello es el psicólogo, dejando en segundo lugar al *profesor o docente*, siempre y cuando este último sea respaldado y apoyado por algún especialista; en tercer lugar, los docentes ubican al psiquiatra, aclarando que la intervención de este profesional es complementaria: contribuye a la educación del alumno, pero no participa directamente en el aula.

Este pensamiento refleja el esquema que tiene el colegio para formar a sus alumnos con discapacidad, dado que es un grupo de psicólogos los que trabajan con los alumnos que componen el Grupo Técnico y también porque algunos de los profesores han tenido la oportunidad de integrar a éstos alumnos dentro de sus aulas.

Probablemente esto se asocie con su creencia de que un docente de un aula regular puede encargarse de la educación de los alumnos con discapacidad contando con el respaldo de un especialista, que en el caso de esta institución son las profesoras del Grupo Técnico. Pero ¿por qué los docentes consideran que deben de tener el apoyo de un especialista para fungir como educadores de un

alumno con discapacidad? A esto los docentes respondieron, de manera repetitiva, diciendo que su formación no los dotó con las herramientas necesarias para enfrentarse a este “*gran reto*”; por ello consideran necesaria la guía y el apoyo de un especialista en la materia. Un “*gran reto*”, así consideran los profesores la educación de alumnos con discapacidad, algo que implica un mayor esfuerzo e inversión de recursos, pero que no es imposible de lograr.

La diversidad de términos utilizados por los docentes dentro de los cuestionarios para referirse a los alumnos con discapacidad (*capacidades diferentes, discapacitados, niños especiales*), más que reflejar algún modelo en específico (educación especial, integración o inclusión), reflejan una cuestión de vocabulario; muestra que no saben cuál es término adecuado para dirigirse a una persona con discapacidad, pues dentro de sus discursos hacían uso de dos o tres términos.

En cambio, dentro de la entrevista grupal, los profesores explicaron que la palabra discapacidad tiene una fuerte carga valorativa que tiende hacia lo negativo, ya que el prefijo “*dis*”, de antemano, da la impresión de que la persona es “incapaz de” o “carece de”, por lo que prefirieron usar el término de “capacidades diferentes”, en vez de referirse a ellas como una “persona con discapacidad” o “discapacitada”.

Esto último da a entender que los docentes no conocen la diferencia entre los términos “personas con discapacidad” y “discapacitadas”: decir que una persona está discapacitada es etiquetarla; justo como los profesores lo dicen, es poner el “dis” sobre la individualidad de la persona. En cambio, decir que ésta tiene una discapacidad se refiere a que se trata sólo una característica más de la persona, que es parte de ella pero no la define.

Por último, cabe mencionar que los docentes asocian la discapacidad principalmente con dificultades en el área intelectual, aunque saben que no se limita a afecciones en ésta, ya que también puede repercutir en lo “*psicológico*”, “*físico*”, y “*motriz*”. Definitivamente, al hacer mayor referencia a dificultades en el área cognitiva, explica la razón por la cual piensan que los alumnos con

discapacidad requieren más tiempo para aprender los contenidos académicos así como de adecuaciones que bajen el nivel de complejidad de los mismos.

Los datos obtenidos muestran un claro sincretismo entre los tres modelos sobre la discapacidad utilizados en el análisis: “educación especial”, “integración educativa” y “educación inclusiva”. No es de extrañarse lo que revelan los datos, pues la sociedad se encuentra en un proceso similar, observando la información que los medios de comunicación dan sobre los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad, mientras se sigue arrastrando una historia de rechazo, discriminación, exclusión y/o compasión hacia estas personas.

Obviamente este contraste ideológico ha provocado una serie de ambivalencias, en donde la discapacidad sigue siendo representada como una tragedia y al mismo tiempo una característica que no desmerita la calidad humana de la persona.

Pero incluso el contraste significa un proceso en el encuentro de las formas de pensamiento en las que, durante de la trayectoria de ésta representación social sobre la discapacidad, una desaparecerá y la otra se fortalecerá.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES.

La aceptación, el respeto y la valoración de la diversidad son aspectos importantes que deben de trabajarse dentro del contexto educativo, pues son la base para la inclusión de las personas con discapacidad en escuelas tanto públicas como privadas. Conocer las representaciones sociales que la comunidad escolar tiene sobre la discapacidad es imprescindible para construir estos pilares, ya que dichas representaciones median la forma en que alumnos con discapacidad, alumnos sin discapacidad, profesores y directivos se relacionan y conviven cotidianamente.

Los profesores, al fungir como modelos de vida dentro de la institución escolar, transmiten conocimientos más allá de los contenidos curriculares; comunican formas de pensar, sentir y creer; en concreto, formas de representar nuestro entorno. Indagar en las representaciones sociales que los educadores tienen sobre la discapacidad es importante al ser un fuerte punto de referencia, pues no sólo las construyen y comparten con el resto de la comunidad escolar, sino que las transmiten a los alumnos y a cada generación nueva.

El contexto escolar en el que se desarrolla la investigación es propicio para el estudio de las representaciones sociales, puesto que el colegio se autodefine como una institución educativa incluyente y ha tenido a alumnos con discapacidad dentro de su matrícula desde sus inicios, aunque no existiera en ese momento el aula de apoyo (Grupo Técnico).

Dado el desarrollo de la investigación, las conclusiones giran en torno a tres puntos:

1. Describir las representaciones sociales que los profesores tienen sobre la discapacidad.
2. Identificar y describir los rasgos que corresponden a cada uno de los modelos sobre la discapacidad dentro de las representaciones sociales de los profesores, según la información recabada.
3. Cómo se relaciona la información obtenida por medio de los cuestionarios y el grupo focal con las observaciones previas.

Para retomar el primer punto, es necesario recordar la definición de representaciones sociales que establece Moscovici:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social; se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación... son sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material, para dominarlo (Moscovici, 1979, pp. 11 - 24).

El punto clave de esta definición, en relación al desarrollo de la investigación, es “*el corpus organizado de conocimientos*” o, como lo expresa Jodelet (1985), “*un conocimiento específico, el saber de un sentido común; modalidades de pensamiento*”. Dichos conocimientos organizados son el proceso y el producto de una construcción psicológica social; se realiza en conjunto, durante la comunicación y el intercambio de simbolismos y valores dentro de la vida cotidiana (Jodelet, 1985).

Otra premisa importante dentro de las representaciones sociales es el hecho de que “el corpus organizado de conocimientos” está “socialmente categorizado”, es decir que el conjunto de saberes que genera un grupo tiene una estructura basada en categorías; dicha organización permite a los miembros del grupo interpretar los sucesos y fenómenos que giran en su entorno.

Retomando ambos aspectos, se muestra a continuación el “corpus de conocimientos”, obtenido a través de la presente investigación, que conforma las representaciones que los docentes tienen sobre la discapacidad, organizado en cuatro categorías, mismas que surgieron como resultado del análisis de los discursos de los profesores dentro de los cuestionarios y la entrevista grupal:

1. La discapacidad como concepto social.
2. La discapacidad como condición humana.
3. La persona con discapacidad.
4. El alumno con discapacidad.

La primera categoría hace referencia al significado de la discapacidad como “concepto”; en ella se agrupan el conjunto de ideas y actitudes que socialmente se le atribuyen a este fenómeno social.

La segunda categoría refleja el conjunto de creencias que los docentes tienen respecto a lo que implica tener una discapacidad para el ser humano; es decir, esboza las repercusiones que la discapacidad trae para el individuo en su condición de vida.

La tercera categoría plasma las ideas que se generan cuando la discapacidad le es atribuida a una persona, entendiendo que ésta cuenta con derechos y que es un agente social.

Finalmente, la cuarta categoría refleja las ideas que se tienen sobre una persona con discapacidad una vez que se ha insertado en el contexto educativo y toma el rol del alumno.

Basándose en estas categorías, se elaboró un esquema que muestra la organización del “corpus de conocimiento” que los profesores tienen sobre la discapacidad.

Discapacidad	Fenómeno social	<ul style="list-style-type: none"> a. Es considerado como algo negativo. b. Genera actitudes de rechazo y discriminación. c. Es un problema. d. Es algo desconocido, de lo que se tiene poca información. e. Es algo fuera de lo normal. f. Es visto como una tragedia familiar que genera “miedo”, “frustración”, “tristeza” y “enojo”.
	Condición humana	<ul style="list-style-type: none"> a. Genera “dificultades” o “limitantes” en la persona. b. Es una condición con la que se nace. c. No es determinante, la persona puede aprender y desarrollar sus capacidades. d. No es impedimento para que la persona pueda integrarse a distintos contextos, como el educativo, el social y el laboral principalmente. e. Puede y debe convivir con personas sin discapacidad. f. Genera sentimientos de incomodidad, intimidación y miedo en las personas sin discapacidad. g. Es mayormente asociada con dificultades en el área intelectual.

Discapacidad

Desde la
persona

- a. Es un agente de derecho que cuentan con las mismas oportunidades de desarrollo.
- b. Debe ser tratado con el mismo respeto que cualquier persona.
- c. Como individuo, cuenta con características y habilidades propias.
- d. Es diferente de una persona sin discapacidad.
- e. Se desarrolla de manera diferente.
- f. Carece de las habilidades o capacidades que las personas sin discapacidad tienen.

Desde el
alumno

- a. Tiene derecho a recibir educación de calidad.
- b. Carece de habilidades o capacidades o, si las tiene, no puede desarrollarlas al 100%, como un alumno sin discapacidad.
- c. Su desempeño escolar depende de la discapacidad que presente.
- d. Necesita de adecuaciones en los contenidos curriculares para que pueda interesarse.
- e. Requiere mayor tiempo para aprender.
- f. Se ve beneficiado al convivir con sus pares sin discapacidad, puesto que favorece su desarrollo.
- g. Requiere de la inversión de un mayor número de recursos (económicos, materiales y humanos) para cubrir sus necesidades educativas.
- h. Requiere de un especialista, preferentemente psicólogo, para que se encargue de su educación.

Como se puede apreciar, el esquema representacional del cuerpo docente de esta institución escolar privada muestra una serie de ideas contrastantes, que van desde considerar a la discapacidad como algo negativo, triste y trágico, hasta establecer que la discapacidad en un alumno no es impedimento para que conviva y aprenda en el mismo entorno que los alumnos regulares.

Observando el esquema es notorio que la primera categoría, “la discapacidad como fenómeno social” refleja una evidente despersonalización, donde la discapacidad es tomada sólo como un concepto de la realidad social. Desde este punto es evidente y significativa la distancia que hay entre la discapacidad “como un concepto” o “un fenómeno” que parece lejano al cuerpo docente, y la discapacidad “como una característica del alumno”.

También, esta primera categoría revela que el corpus de conocimiento que compone la representación social sobre la discapacidad aún se relaciona en gran medida con el *modelo de prescindencia*, en donde la discapacidad aún es considerada como algo negativo, trágico, triste. En contraste, los docentes expresan que la discapacidad es algo desconocido, de lo que se tiene poca información y que por ende genera miedo, confusión y frustración, similar a lo que establece Hunt (1966).

Igualmente resalta la influencia que el modelo médico tiene en la representación de los docentes al utilizar las palabras “algo fuera de lo normal” para definir a la discapacidad, pero evidencia la concepción meramente social a la que se refiere esta categoría, pues lo normal y anormal habla de una estadística, y la estadística surge a través de las similitudes y diferencias entre las personas que componen un grupo.

La segunda categoría muestra que los docentes también consideran a la discapacidad como una condición que, una vez que es asociada con la vida humana, trae consigo una serie de implicaciones, tanto en lo personal como en lo social. Los profesores plantean que la discapacidad es una condición con la que se nace y por lo tanto, de manera inherente, trae consigo una serie de

“dificultades” o “limitantes” en el desarrollo, precisamente como lo que plantea el modelo de educación especial (1995). Sin embargo, dichas dificultades no le impiden convivir con personas sin discapacidad en distintos contextos: escolar, social y laboral principalmente.

A diferencia de la primera categoría, aquí empieza a entrar en juego el *modelo de inclusión*, pues aunque se vuelve a reforzar, dentro de esta segunda categoría, la idea de que la discapacidad genera cierta incomodidad e intimidación en las personas sin discapacidad, también se asegura que esta convivencia no se les puede negar.

Además, se considera que dichas dificultades no son inamovibles: cambian con el aprendizaje. De aquí la importancia de la interacción entre personas con y sin discapacidad, como lo plantea Echeita (2006).

Algo interesante en esta categoría es que la discapacidad está fuertemente asociada con el aspecto intelectual, pues pese a que hay una gran diversidad de discapacidades que traen implicaciones en el área, motriz, del lenguaje, auditiva, etc., los docentes hacían referencia continuamente en sus discursos a los rasgos intelectuales de las personas con discapacidad.

La tercera categoría posiciona el concepto de discapacidad sobre una persona: ya no se habla de la discapacidad como concepto (primera categoría), ni de la condición humana que genera la discapacidad (segunda categoría), sino que se refiere puramente a “la persona con discapacidad”. Y dentro del “corpus de conocimiento” docente, una vez que entra en juego la persona, entra junto con todas sus libertades y derechos inalienables.

Aunque se sigue marcando una diferencia entre personas con y sin discapacidad, esta categoría evidencia que una persona con discapacidad es igual en cuanto a derechos, mas no en cuanto a capacidad intelectual, al menos para los docentes.

Finalmente la cuarta categoría ubica a la persona con discapacidad en el rol del alumno, y una vez que adquiere esta posición (convirtiéndose en un “alumno con

discapacidad”) los modelos de *integración e inclusión* destacan dentro de los datos, pues hablan del derecho a recibir una educación de calidad y se refuerza la premisa de que la convivencia diaria con alumnos sin discapacidad impulsa el desarrollo y aprendizaje de aquéllos.

Igualmente se aprecian rasgos del *modelo de educación especial*, sobre todo porque se sigue hablando de que ellos (los alumnos con discapacidad) son los que necesitan más recursos para recibir una educación de calidad, más tiempo para cumplir con los aprendizajes esperados y por medio de profesionales especialistas. Hablan de “ellos”, como lo plantea Ainscow (1995), y no de un “nosotros” como alumnos en su conjunto.

Este esquema marca un proceso de acercamiento a la discapacidad, pues si se hace referencia a ella desde el concepto (como categoría) se asume como algo negativo y trágico, y cuando la discapacidad se transforma en una condición humana (segunda categoría) estas actitudes negativas se flexibilizan un poco; se establece que, aunque estas personas con limitantes generen incomodidad en los miembros de la sociedad, es importante que convivan con todos para que puedan aprender y librar sus dificultades.

Sin embargo, cuando la discapacidad se ubica en la persona (tercera categoría), pues entra en una visión de derechos, de igualdad y de respeto. Destacadamente, cuando la persona con discapacidad toma el rol del alumno, el panorama se amplía porque se habla de recursos, de necesidades, de especialistas, de habilidades, etc.

Claramente, las representaciones sobre la discapacidad del grupo de profesores, aún conservan rasgos del modelo médico, sin embargo la forma en la que se concibe a la persona y alumno con discapacidad, así como sus posibilidades de desarrollo, se han transformado, aproximándose a los principios establecidos en los modelos de integración e inclusión.

Tratar de ubicar este marco representativo dentro de un solo modelo es como poner una etiqueta e ignorar la identidad de esta comunidad escolar, ser indiferente ante lo que la hace única.

En concreto, las representaciones sociales de esta plantilla docente que resultan de la mezcla de los cuatro modelos:

- a) Médico.
- b) Educación especial.
- c) Integración educativa.
- d) Educación inclusiva.

Este esquema representacional de los docentes, más que pertenecer puramente al marco ideológico de algún modelo sobre la discapacidad, evidencia la evolución que este concepto ha tenido durante los últimos dos siglos, en donde las alternativas médicas se fueron transformando en estrategias educativas para la atención de personas con discapacidad. La fusión de estos cuatro modelos y la coexistencia de las cuatro categorías (fenómeno social, condición humana, desde la persona y desde el alumno) dentro del *corpus de conocimientos* que han construido los docentes es el reflejo de cambio conceptual que, como humanidad, ha se tenido sobre el significado de la discapacidad.

Para abordar el segundo punto a desarrollar dentro de las conclusiones del presente proyecto se presenta el siguiente cuadro, que ilustra con mayor claridad la correspondencia entre las representaciones sociales y los modelos sobre la discapacidad.

Es importante resaltar que, aunque el modelo médico no fue incluido como un parámetro para el análisis de contenido dentro del instrumento, se agregó debido a que las representaciones de los docentes mostraron insistentemente rasgos de dicha perspectiva.

Tabla 45

Correspondencia entre los modelos de atención a la discapacidad y las representaciones sociales de los docentes.

Modelos	“Corpus de conocimientos” que conforman las representaciones sociales
Médico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La persona con discapacidad carece de capacidades o no las puede desarrollar al 100%. ✓ No sigue la misma línea de desarrollo humano. ✓ Su discapacidad lo limita.
Educación especial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El alumno con discapacidad no tiene las mismas capacidades que el alumno regular. ✓ Necesita una mayor cantidad de tiempo para aprender. ✓ Requiere de adecuaciones que bajen el nivel de complejidad de los contenidos curriculares. ✓ Debe estar a cargo de un profesional especialista.
Integración educativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El desarrollo del alumno dentro del contexto escolar depende de la discapacidad que tenga. ✓ El alumno con discapacidad debe integrarse dentro de una escuela regular. ✓ No es igual a un alumno sin discapacidad. ✓ Requiere de una mayor cantidad de recursos para aprender. ✓ Comparte los mismos espacios que sus compañeros sin discapacidad, pero no forman vínculos de amistad o compañerismo entre ellos.
Educación Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El alumno con discapacidad debe sentirse parte de la comunidad escolar. ✓ Debe ser tratado con respeto y en condiciones de igualdad, como cualquier otro alumno. ✓ Debe ser apoyado por los miembros de la comunidad escolar. ✓ Cuenta con habilidades propias que lo caracterizan como individuo. ✓ Es apoyado por un grupo de profesores y especialistas que trabajan en conjunto con los docentes del aula regular.

El hecho de que coexistan, dentro de la representación social de los profesores, premisas correspondientes a los distintos modelos sobre la discapacidad, muestra que este contexto escolar y la comunidad que alberga se encuentra en un proceso de transición, en el que se está resignificando el fenómeno de la discapacidad; después de todo, las representaciones no sólo son el producto de la construcción social, sino que también son el proceso: un proceso de construcción y reconstrucción continuas (Jodolet, 1985).

Algo que esta investigación ha comprobado es que las representaciones sociales no son estáticas: se transforman a lo largo del tiempo al igual que las personas

que las construyen; precisamente por ello se encontraron diferencias significativas entre el primer y segundo momento de observación, inclusive se podría decir que hubo una evolución de un momento a otro.

Finalmente, se aborda el tercer y último punto a desglosar dentro de las conclusiones, el cual tiene como propósito comparar la información obtenida por los cuestionarios y la entrevista grupal y las observaciones realizadas previamente.

Algo que se mantuvo constante durante ambos periodos de observación es el hecho de que los profesores muestran cierta indiferencia hacia los alumnos con discapacidad. Inclusive se pudieron observar actitudes de evasión, lo cual sobrepasa el imaginario social de esta comunidad y refleja la realidad que viven cotidianamente dentro del contexto escolar, pues precisamente expresan que al convivir alumnos con y sin discapacidad se pueden gestar situaciones como:

- ✓ Que los alumnos con discapacidad sólo convivan entre ellos.
- ✓ Actitud de rechazo hacia los alumnos con discapacidad.

Esta concepción refuerza lo descrito dentro del esquema representacional, pues los datos muestran que los docentes aún asocian a la discapacidad con emociones como: intimidación, incomodidad y miedo.

También se asocia con la creencia de que los alumnos con y sin discapacidad son iguales en cuanto a derechos (y por ello deben tener acceso a la educación y recibir una educación de calidad) pero no lo son en cuanto a capacidad de desarrollo, sobre todo en el área intelectual.

En cuanto a la actitud que toman los docentes de dejar a las titulares del Grupo Técnico la responsabilidad de apoyar a los alumnos con discapacidad, aunque se encuentren integrados en su salón realizando una actividad, corresponde con lo que reportan los datos obtenidos en los cuestionarios y la entrevista grupal, en tres aspectos principalmente:

- a. El considerar al psicólogo como el “especialista” más capacitado para educar a los alumnos con discapacidad.
- b. La creencia que los profesores de las aulas regulares no cuentan con la formación y herramientas necesarias para poder proporcionarle una educación de calidad a los alumnos.
- c. El planteamiento de que un profesor del aula regular puede encargarse de la educación de estos alumnos, siempre y cuando cuenten con la guía y respaldo de un especialista.

Dicha representación es claramente el reflejo de la estructura y organización que tiene el colegio para atender a los alumnos con discapacidad, pues precisamente son dos psicólogas las que se encuentran a cargo del Grupo Técnico y quienes apoyan las integraciones al grupo regular, pero también muestra que ellos se sienten incapaces de encargarse de lleno, sin asesoría, de éstos alumnos.

Aunque la forma de proceder en cuanto las integraciones es similar en ambos periodos de observación, se puede notar que en el segundo hay mayor acercamiento e interacción entre los docentes de grupo regular y los alumnos con discapacidad; se registró un mayor número de intercambios comunicativos, aunque fueron breves. Incluso los docentes se mostraron como una autoridad frente a estos alumnos, sin dejar de contar con el apoyo de las profesionales que están a cargo del Grupo Técnico. Mientras que en el primer momento dejaban la responsabilidad a las que consideran las “especialistas”, en el segundo periodo los profesores mostraron mayor interés por conocer las habilidades de los alumnos y así asignarles actividades de acuerdo a las capacidades de cada uno, lo que corresponde a la dualidad que planteaban los profesores en cuanto a las capacidades de los alumnos, pues para ellos depende tanto de la discapacidad como de las características y habilidades propias del individuo.

La diferencia que los profesores mostraron en el trato que le dan a los alumnos regulares y a los alumnos con discapacidad se asocia con la idea de que estos últimos presentan “limitantes o “dificultades” que impiden que tengan las mismas capacidades de desarrollo (sobre todo en el aspecto intelectual) que los alumnos

regulares. Dicha idea se aúna a la sensación de incomodidad e incompetencia que sienten los docentes al estar frente a los alumnos con discapacidad, dato que fue recabado dentro de los cuestionarios y la entrevista grupal.

Esta diferenciación que hacen los profesores también puede estar relacionada con la creencia de que la atención de las personas con discapacidad requiere una mayor cantidad de recursos (laborales, humanos y económicos) y representan “un gran reto” para el docente que se dedica a esta labor. También piensan que la educación de estos alumnos requiere de más tiempo y un mayor número de estrategias diversas para aprender y que aun así no lograrían ir a la par de sus compañeros sin discapacidad. Siguiendo esta lógica, tal vez su evasión o poco contacto con éstos alumnos tenga como propósito evitar una mayor carga laboral y emocional, dadas las características de los alumnos con discapacidad.

Precisamente la idea de que los alumnos con discapacidad requieren de mayor tiempo para aprender tanto como de la implementación de adecuaciones curriculares explica las bajas expectativas sobre el logro académico de los alumnos y, por ende, el que dentro de las integraciones les asignen tareas o actividades sencillas, muy por debajo del nivel de los alumnos regulares, según lo observado sobre todo en el primer periodo.

El contrastar las observaciones de ambos periodos con la información recabada a través de las técnicas de recolección de datos reafirma una realidad inminente: las representaciones sociales no son estáticas, cambian al igual que el conjunto de personas que la construyen; son el resultado y el proceso de la comunicación del intercambio simbólico (Jodolet 1985).

Esto explica el cambio observado dentro de los procesos de interacción entre los docentes y los alumnos con discapacidad en ambos periodos, la ambivalencia en los discursos de los profesores (dentro de los cuestionarios principalmente) y la mezcla de cuatro modelos de representación sobre la discapacidad (médico, educación especial, integrativo e inclusivo).

El “corpus de conocimientos” (que forma las representaciones sobre la discapacidad), en contraste con sus acciones (registradas durante los periodos de observación), muestran un proceso de cambio representacional por el que atraviesa la comunidad escolar. Su sistema de creencias enfrenta una rivalidad entre lo ideal (el deber ser, una cultura inclusiva) y lo real, lo que sucede día con día.

No es un proceso fácil desanclar el conjunto de ideas, creencias y actitudes que datan de siglos atrás; son parte de la historia humana y se han transmitido de generación en generación, perdurando aún dentro de las representaciones sociales actuales. Pero el discurso de los profesores revela que este proceso de cambio se dirige a generar un pensamiento y un trato más incluyente.

Sí, tal vez las ideas correspondientes al modelo incluyente que se han integrado a las representaciones de los profesores aún no han sido llevadas a la praxis dentro de la realidad, en la vida cotidiana de la comunidad escolar. Sin embargo, el hecho de que las premisas de la visión inclusiva ya estén tan fuertemente establecidas dentro de sus discursos es tan sólo el primer paso para dirigirse hacia los hechos; el discurso desata nuevas formas de proceder conforme se va interiorizando y apropiando.

Los docentes saben que incluir es hacer que los alumnos se sientan parte de la comunidad y que su opinión sea escuchada y valorada por todos. Lo que se declara es tan sólo el precedente de la acción y lo que se dice sobre la inclusión, la igualdad y el respeto a los alumnos con discapacidad, está modificando progresivamente la forma en la que se relacionan los profesores y los alumnos con discapacidad y, a su vez, la forma en la que se relacionan va introduciendo información nueva al esquema representacional de los profesores. Así lo revela el registro realizado en ambos periodos de observación.

Cuando estas representaciones se comparten, adquieren su carácter social, y el agente educativo primario en esta comunidad, que es precisamente el docente, transmite a los alumnos la forma en que se entiende la discapacidad, la moldea, la

hace afín. De ahí la importancia de estudiar las representaciones de los profesores, pues como uno de los participantes expresó: “*si los maestros aceptan a los alumnos con discapacidad, los compañeros también los hacen*”; así mismo lo establecen Coll y Miras (1990). En ellos reside el conocimiento de la comunidad. Juntos, todos sus miembros la transforman, pero los profesores la transmiten a las nuevas generaciones, así como transmiten los cambios de ideas y actitudes que ha sufrido el esquema.

Ahora el objetivo es lograr la inclusión de personas con discapacidad; tal vez después se logre resignificar de raíz el ideal de ser humano, aquel humano perfecto: que estudia, trabaja, logra una estabilidad económica, forma una familia y es moralmente intachable, pues fue esta idea de perfección humana la que hizo a un lado a las personas con discapacidad al considerar que, por su supuesta falta de capacidades, no pueden aspirar a ese ideal.

Como lo expresa Len Barton (1998), dada la importancia de la productividad y el trabajo en las culturas occidentales, quien tiene una discapacidad no puede participar en el crecimiento económico de la comunidad, por lo que son considerados como “inútiles”.

Durante muchos siglos, las personas con discapacidad fueron consideradas como humanos incompletos, fueron deshumanizadas y por lo tanto se les negó la oportunidad de tener una vida digna, como si los que no tienen una discapacidad lograran ser ese humano ideal.

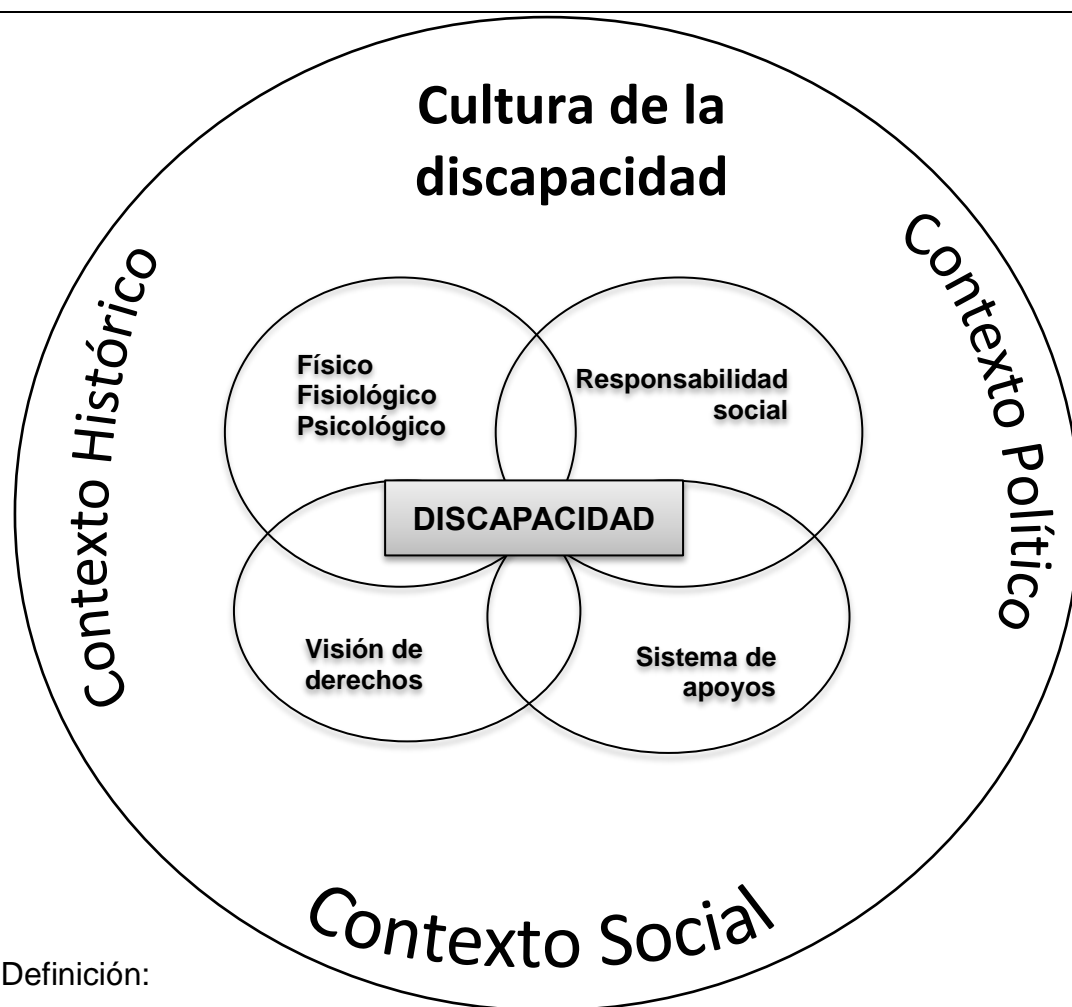
Todos los seres humanos son diferentes, se tienen capacidades y gustos distintos, por eso es absurdo que aspirar al mismo sueño que, al ser inalcanzable para personas con y sin discapacidad, ha generado que muchos otros grupos sociales también sean denigrados, rechazados y excluidos.

Tal vez para superar estas actitudes de rechazo haya que resignificar nuestra humanidad, aceptar que la diversidad es una cualidad primordial y que todos con y sin discapacidad presentan barreras que superar y potencial que explotar; el estar lejos de la perfección es lo que nos hace seres humanos individuales.

Para cerrar este proyecto, propongo la siguiente definición sobre la discapacidad, inspirada en este proceso de investigación, los datos recabados y el contacto con esta comunidad escolar. Dentro de ella se integran 4 aspectos: lo físico y biológico, el contexto, la visión de derechos y dignidad humana y el sistema de apoyos que se requieren para potencializar el desarrollo de las personas con discapacidad.

Diagrama de Venn 1:

Componentes del concepto de discapacidad propuesto por la autora.



Definición:

La discapacidad es una característica que determina un conjunto de rasgos psicológicos, físicos, fisiológicos y sociales en el individuo, cuyo potencial de desarrollo depende, en gran medida, de sus capacidades y habilidades, así como de la capacidad que muestran

los entornos en los que se desenvuelve (familiar, social, laboral, escolar, etc.) para proporcionarle los recursos y apoyos necesarios para crecer en igualdad de condiciones y tener una buena calidad de vida, entendiendo que la capacidad de dichos entornos está permeada por la cultura de la discapacidad que tiene cada país y que ésta impacta en los contextos político, social, e histórico y éstos a su vez impactan en dicha cultura.

Con mi propuesta pretendo disolver los términos tanto desvalorativos como limitantes, de “carencia”, “impedimento”, etc., que se asocian a las definiciones preexistentes sobre la discapacidad y hacernos conscientes que todos somos responsables, en gran medida, de las posibilidades de desarrollo que tienen los miembros con discapacidad en nuestra sociedad.

Trato de dejar de hablar de “ellos” y hablar de “nosotros” para que algún día el discurso se vuelva una realidad social.

ANEXOS

SITUACIONES HIPOTÉTICAS, DE LA “A” A LA “K”, DEL “INSTRUMENTO PARA EXPLORAR LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA DISCAPACIDAD EN UN CONTEXTO EDUCATIVO”.

Las situaciones hipotéticas que se presentarán a continuación servirán para la exploración de las representaciones con profesores. En la siguiente tabla se presentan las preguntas que pertenecen a cada indicador de las situaciones hipotéticas que van de la letra “A” a la “K”. Al final de la tabla viene una fila nombrada: *preguntas sin clasificar*, lo que indica que éstas no se pueden enmarcar dentro de un solo indicador; sin embargo, son importantes para que el profesor exprese las representaciones que tiene en torno a la discapacidad. Dependiendo de la respuesta de cada participante, ésta se acomodará en el indicador correspondiente.

INDICADOR	SITUACIONES HIPOTÉTICAS											PREGUNTAS		
Concepto de discapacidad				D	E	F			H	I	J	K	A: 1 y 2 B: 1-4 C:1-3 G: 1 y 2	
Acceso a la educación	A	B	C	D	E	F			H	I	J	K	A: 3-5, 7 y 8 C:4 y 5 G: 4 K: 5 y 6	
Educador	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J		K	K: 1-3 y 6	
Capacidad (potencial de desarrollo)						F			H			J	K	A: 6 B: 5 y 6 C: 3 D: 1-6 E: 1 y 2

	[Black]				[Black]	[Black]	[Black]	[Black]	[Black]	[Black]	[Black]	G: 3 y 5 I: 4-6
Participación en actividades escolares	A	B	C	D	E	[Black]	G	H	[Black]	J	K	F: 1-3 y 5 I: 1-3
Convivencia con los miembros de la comunidad escolar	A	B	C	D	E	F	G	[Black]	I	[Black]	K	H: 1-4 J: 2-5
Preguntas sin clasificación	A	B	C	D	[Black]	[Black]	G	H	I	[Black]	[Black]	E:3 F:4 J:1 K: 4

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “A”.

Mónica Sánchez es madre de una pequeña con discapacidad intelectual. Dado que su hija ya tenía edad para ingresar a preescolar, Mónica asistió a una escuela pública con el afán de inscribirla, pero en cuanto la madre entró a la oficina de la directora del colegio para pedir informes, ésta le dijo que no podrían recibir a su hija en la institución dado que no cuentan con los materiales y maestros capacitados para proporcionarle lo necesario y que sería mejor llevarla a una institución adecuada donde pudieran recibirla.

1. ¿Qué crees que pensó la directora al ver a la niña?
2. ¿Qué piensas sobre la decisión que tomó la directora?
3. ¿Qué opinas sobre la recomendación que le hizo la directora a Mónica de llevar a su hija a una escuela especial?
4. ¿Qué hubieras hecho tú en lugar de la directora?
5. ¿Crees que, de ser aceptada, la niña habría tenido posibilidades de desarrollarse satisfactoriamente?
6. ¿Qué lugar crees que la directora le recomendó a Mónica para que llevara a su hija?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “B”.

La esposa de Daniel acaba de dar a luz a su primer hijo, Ricardito. Ambos padres están muy emocionados y felices de que el embarazo haya llegado a feliz término, pues Esme (la madre) tuvo algunas complicaciones, principalmente en el primer trimestre de la gestación. Cuando Esme y Ricardito son dados de alta, el doctor les pide que pasen a su oficina antes de salir del hospital. Después de recoger sus cosas ambos padres van con el doctor. Al sentarse del otro lado del escritorio, el Doctor les informa que se le han hecho varias pruebas a Ricardito y se encontró que tiene discapacidad.

1. ¿Cómo piensas que reaccionaron Esme y Daniel al recibir la noticia? ¿Qué piensas de esta reacción?
2. ¿Qué crees que sintieron al recibir la noticia?
3. ¿Qué habrán pensado los padres de Ricardito cuando les dijeron que tenía una discapacidad?
4. ¿Qué crees que Esme y Daniel entiendan por discapacidad?
5. ¿Qué expectativas consideras que tienen los padres sobre el desarrollo de Ricardito, ahora que saben que tiene una discapacidad?
6. ¿Qué deben hacer Esme y Daniel para favorecer el desarrollo de su hijo?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “C”.

Oscar y Raquel tienen un niño de 6 años con discapacidad. No lo habían inscrito al colegio, pues creían que no estaba listo para incorporarse a alguna institución escolar, pero actualmente se han decidido a llevar a su hijo a la escuela, aunque no saben a dónde llevarlo.

1. ¿Por qué tardaron tanto Oscar y Raquel en decidirse a llevar a su hijo al colegio?
2. ¿Por qué consideraban que no estaba listo para asistir a la escuela?
3. ¿Por qué crees que tienen dudas sobre a dónde llevarlo?
4. ¿A qué tipo de institución deben de llevar a su hijo para que reciba una formación adecuada?

5. ¿Qué pasaría si lo llevaran a una escuela regular?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “D”.

Sonia es una niña de 8 años con discapacidad que cursa el tercer año de primaria. Fue aceptada en una escuela privada desde primer grado, y aunque sus profesores se han esforzado porque Sonia cumpla con los aprendizajes esperados, aún no ha aprendido a leer y a escribir; además presenta dificultades en el área matemática. Ya está por finalizar el ciclo escolar y los profesores no saben si pasarla de año o no.

1. ¿Por qué crees que Sonia no ha cumplido con los aprendizajes esperados?
2. ¿Qué pueden hacer los profesores de Sonia para que mejore su desempeño?
3. ¿Qué implica el que Sonia tenga una discapacidad para su desarrollo académico?
4. Si fueras el profesor de Sonia ¿qué recomendarías para el ciclo entrante?
5. ¿Qué expectativas crees que tienen los profesores sobre la trayectoria académica de Sonia?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “E”.

Luis es un profesor de quinto año de primaria; está a punto de iniciar el curso escolar y le han informado que este ciclo se han aceptado a 5 niños con discapacidad y que uno de ellos va estar tomando clases con él. Daniel se sorprende, dado que en el pasado la escuela no había admitido a alumnos con discapacidad y el, como profesor de 12 años de experiencia, no se había enfrentado a una situación similar.

1. ¿Qué debe esperar Luis del desempeño académico de este alumno?
2. ¿El alumno tendrá el mismo desempeño que sus compañeros? ¿Por qué?
3. ¿Qué medidas debe tomar Luis para que su alumno con discapacidad se

incorpore a su clase?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “F”.

En una escuela privada al norte de ciudad se han incorporado recientemente alumnos con discapacidad y, aunque los profesores están en la mejor disposición, tienen dudas sobre el nivel de participación que los alumnos deben tener en las distintas actividades del colegio y algunas asignaturas, por ejemplo: festivales, honores a la bandera (y presentación de efemérides), danza, teatro, deportes, pintura, música, computación, artes marciales, etc.

1. ¿A qué actividades se pueden incorporar estos alumnos?
2. ¿En qué consistiría su participación dentro de dichas actividades?
3. Aparte de las mencionadas en el relato ¿en qué otro tipo de actividades podrían participar los alumnos con discapacidad?
4. ¿Qué recomendaciones harías para que estos alumnos puedan participar en estas actividades?
5. ¿En qué tipo de actividades no sería conveniente que participen? ¿Por qué?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “G”.

Manuel es un adolescente de 13 años que ha presentado, a lo largo de su trayectoria académica, algunas dificultades para comprender las temáticas del currículum, principalmente en el área de matemáticas. Su profesora ha hecho todo lo que está a su alcance para que Manuel vaya a la par de sus compañeros. Dada esta situación, la profesora recomendó a sus padres que llevaran a Manuel con el psicólogo del colegio. Tras una valoración, el psicólogo encontró que el joven tiene discapacidad intelectual.

Si fueras el psicólogo de la escuela...

1. ¿Qué les dirías para explicarles qué es una discapacidad?
2. ¿Cómo les explicarías lo que implica una discapacidad intelectual?
3. ¿Qué expectativas se deben tener sobre el desarrollo de Manuel?

4. ¿Qué recomendaciones le harías a los padres para la formación académica de Manuel?
5. ¿Cuáles serían las posibilidades de los logros académicos de Manuel?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “H”.

El director de un colegio ha mostrado interés por la forma en la que se relacionan los miembros de la comunidad escolar con los alumnos con discapacidad: ha estado observando muy de cerca la forma en que conviven y cómo se relacionan. Al cabo de un mes se ha dispuesto a escribir lo que ha encontrado en un reporte.

1. ¿Qué crees que encontró el profesor con relación a la forma en que conviven y se relacionan los alumnos con discapacidad y los profesores?
2. ¿Por qué crees que se da esta forma de convivir con los alumnos?
3. ¿Consideras que dicha situación es adecuada? ¿Por qué?
4. ¿Podría mejorar en algo la forma en la que conviven los profesores y los alumnos con discapacidad?

Para tener más datos para el reporte, el director decidió acercarse a los profesores y preguntarles sobre la forma en la que interactúan los alumnos con discapacidad con sus compañeros.

5. ¿Qué crees que observaron los profesores?
6. ¿Cómo crees que es el trato entre los alumnos con discapacidad y sus compañeros? ¿Por qué?
7. Si fueras su profesor, ¿crees que podrías hacer algo para favorecer la interacción entre los alumnos con discapacidad y sus compañeros?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “I”.

Luis es un niño con discapacidad que va en 3^{ro} de primaria. Está próximo el festival de navidad y sus profesores no saben si incluirlo en las actividades que se van a presentar a los padres.

1. ¿Por qué los profesores dudan en incluir a Luis?
2. ¿Qué recomendarías si fueras uno de los profesores de Luis?
3. ¿Qué implica que Luis participe en las actividades?
4. ¿En qué tipo de actividades podría participar?
5. ¿En qué consistiría su participación?
6. ¿Cómo sería su desempeño en dichas actividades?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “J”.

En una escuela pública se encuentran matriculados 780 estudiantes, de los cuales 314 son alumnos con discapacidad. Todos los días, alumnos y profesores realizan actividades en conjunto.

1. ¿Por qué crees que hay tantos alumnos con discapacidad en la escuela?
2. ¿Cómo crees que se llevan los profesores con los alumnos con discapacidad?
3. ¿Crees que los profesores tengan un trato diferente hacia los alumnos con discapacidad? ¿En que se diferenciaría este trato?
4. ¿Por qué crees que tratan de forma diferente a los alumnos con discapacidad?
5. ¿Cómo deberían tratar los profesores a los alumnos con discapacidad?

SITUACIÓN HIPOTÉTICA “K”

Una escuela, en el municipio de Tlalnepantla, está preparándose para abrir sus puertas a alumnos con discapacidad el próximo año. Antes de ello, la directora debe considerar algunos aspectos y tomar decisiones para que los alumnos se incorporen al Colegio.

1. Si tú fueras la directora ¿qué dirías a los profesores para presentarles esta propuesta para incorporar a alumnos con discapacidad?
2. ¿Debe contratar algún profesional? ¿Por qué?

3. ¿Qué profesional/es debe contratar el director? ¿Por qué?
4. ¿Deberá realizar modificaciones a la escuela para poder recibir a dichos alumnos?
5. Hasta ahora ha recibido el currículum de un pedagogo, un terapeuta, un psicólogo, un maestro, un psiquiatra y un pediatra. Realiza una lista de los candidatos poniendo en el número 1 tu primera opción y en el número 6 la última. Si deseas excluir o aumentar alguno de la lista puedes hacerlo.

Por otro lado, la directora de esta institución aún no ha decidido si hacer un grupo conformado sólo con alumnos con discapacidad o integrarlos a los grupos regulares ya existentes.

6. Si fueras la directora, ¿en dónde ubicarías a los alumnos con discapacidad?
7. ¿Por qué tomarías esa decisión?
 - a. En su caso, ¿qué profesional/es debe/n encargarse de la educación de alumnos con discapacidad?

CUESTIONARIOS APLICADO A LOS PROFESORES

INSTRUCCIONES: En la presente actividad se exponen 6 casos hipotéticos. Lee cuidadosamente cada uno de ellos y responde las preguntas de forma concreta.

Caso 1

Mónica Sánchez es madre de una pequeña con discapacidad intelectual. Dado que su hija ya tenía edad para ingresar a preescolar, Mónica asistió a una escuela pública con el afán de inscribirla, pero en cuanto la madre entró a la oficina de la directora del colegio para pedir informes, ésta le dijo que no podrían recibir a su hija en la institución dado que no cuentan con los materiales y maestros capacitados para proporcionarle lo necesario y que sería mejor llevarla a una institución adecuada donde pudieran recibirla.

7. ¿Qué crees que pensó la directora al ver a la niña?
8. ¿Qué piensas sobre la decisión que tomó la directora?
9. ¿Qué opinas sobre la recomendación que le hizo la directora a Mónica de llevar a su hija a una escuela especial?
10. ¿Qué hubieras hecho tú en lugar de la directora?
11. ¿Crees que, de ser aceptada, la niña habría tenido posibilidades de desarrollarse satisfactoriamente?
12. ¿Qué lugar crees que la directora le recomendó a Mónica para que llevara a su hija?

Caso 2

La esposa de Daniel acaba de dar a luz a su primer hijo, Ricardito. Ambos padres están muy emocionados y felices de que el embarazo haya llegado a feliz término, pues Esme (la madre) tuvo algunas complicaciones, principalmente en el primer trimestre de la gestación. Cuando Esme y Ricardito son dados de alta, el doctor les pide que pasen a su oficina antes de salir del hospital. Después de recoger sus

cosas ambos padres van con el doctor. Al sentarse del otro lado del escritorio, el Doctor les informa que se le han hecho varias pruebas a Ricardito y se encontró que tiene discapacidad.

7. ¿Cómo piensas que reaccionaron Esme y Daniel al recibir la noticia? ¿Qué piensas de esta reacción?
8. ¿Qué crees que sintieron al recibir la noticia?
9. ¿Qué habrán pensado los padres de Ricardito cuando les dijeron que tenía una discapacidad?
10. ¿Qué crees que Esme y Daniel entiendan por discapacidad?
11. ¿Qué expectativas consideras que tienen los padres sobre el desarrollo de Ricardito, ahora que saben que tiene una discapacidad?
12. ¿Qué deben hacer Esme y Daniel para favorecer el desarrollo de su hijo?

Caso 3

Sonia es una niña de 8 años con discapacidad que cursa el tercer año de primaria. Fue aceptada en una escuela privada desde primer grado, y aunque sus profesores se han esforzado porque Sonia cumpla con los aprendizajes esperados, aún no ha aprendido a leer y a escribir; además presenta dificultades en el área matemática. Ya está por finalizar el ciclo escolar y los profesores no saben si pasarla de año o no.

1. ¿Por qué crees que Sonia no ha cumplido con los aprendizajes esperados?
2. ¿Qué pueden hacer los profesores de Sonia para que mejore su desempeño?
3. ¿Qué implica el que Sonia tenga una discapacidad para su desarrollo académico?
4. Si fueras el profesor de Sonia ¿qué recomendarías para el ciclo entrante?
5. ¿Qué expectativas crees que tienen los profesores sobre la trayectoria académica de Sonia?

Caso 4

En una escuela privada al norte de ciudad se han incorporado recientemente alumnos con discapacidad y, aunque los profesores están en la mejor disposición, tienen dudas sobre el nivel de participación que los alumnos deben de tener en las distintas actividades del colegio y algunas asignaturas, por ejemplo: festivales, honores a la bandera (y presentación de efemérides), danza, teatro, deportes, pintura, música, computación, artes marciales, etc.

1. ¿A qué actividades se pueden incorporar estos alumnos?
2. ¿En qué consistiría su participación dentro de dichas actividades?
3. Aparte de las mencionadas en el relato ¿en qué otro tipo de actividades podrían participar los alumnos con discapacidad?
4. ¿Qué recomendaciones harías para que estos alumnos puedan participar en estas actividades?
5. ¿En qué tipo de actividades no sería conveniente que participen? ¿Por qué?

Caso 5

El director de un colegio ha mostrado interés por la forma en la que se relacionan los miembros de la comunidad escolar con los alumnos con discapacidad: ha estado observando muy de cerca la forma en que conviven y cómo se relacionan. Al cabo de un mes se ha dispuesto a escribir lo que ha encontrado en un reporte.

1. ¿Qué crees que encontró el profesor con relación a la forma en que conviven y se relacionan los alumnos con discapacidad y los profesores?
2. ¿Por qué crees que se da esta forma de convivir con los alumnos?
3. ¿Consideras que dicha situación es adecuada? ¿Por qué?
4. ¿Podría mejorar en algo la forma en la que conviven los profesores y los alumnos con discapacidad?

Para tener más datos para el reporte, el director decidió acercarse a los profesores

y preguntarles sobre la forma en la que interactúan los alumnos con discapacidad con sus compañeros.

5. ¿Qué crees que observaron los profesores?
6. ¿Cómo crees que es el trato entre los alumnos con discapacidad y sus compañeros? ¿Por qué?
7. Si fueras su profesor, ¿crees que podrías hacer algo para favorecer la interacción entre los alumnos con discapacidad y sus compañeros?

Caso 6

Una escuela, en el municipio de Tlalnepantla, está preparándose para abrir sus puertas a alumnos con discapacidad el próximo año. Antes de ello, la directora debe considerar algunos aspectos y tomar decisiones para que los alumnos se incorporen al Colegio.

1. Si tú fueras la directora ¿qué dirías a los profesores para presentarles esta propuesta para incorporar a alumnos con discapacidad?
2. ¿Debe contratar algún profesional? ¿Por qué?
3. ¿Qué profesional/es debe contratar el director? ¿Por qué?
4. ¿Deberá realizar modificaciones a la escuela para poder recibir a dichos alumnos?
5. Hasta ahora ha recibido el currículum de un pedagogo, un terapeuta, un psicólogo, un maestro, un psiquiatra y un pediatra. Realiza una lista de los candidatos poniendo en el número 1 tu primera opción y en el número 6 la última. Si deseas excluir o aumentar alguno de la lista puedes hacerlo.

Por otro lado, la directora de esta institución aún no ha decidido si hacer un grupo conformado sólo con alumnos con discapacidad o integrarlos a los grupos regulares ya existentes.

6. Si fueras la directora, ¿en dónde ubicarías a los alumnos con discapacidad?
7. ¿Por qué tomarías esa decisión?
 - a. En su caso, ¿qué profesional/es debe/n encargarse de la educación de alumnos con discapacidad?

Bibliografía

- Álvaro, J. L. y Garrido, A (2003). *Psicología social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Asamblea General (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Versión digital.
- Barton, L. (1990). *Discapacidad y sociedad*. Fundación Paideia, Edición Morata, S. L.: Madrid, España.
- Bisquerra, R. (2004). "Metodología de la investigación educativa". Madrid: La Muralla.
- Broyna P. (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. Delgado & J. Gutiérrez. *Métodos Y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Devalle, A. & Vega, V. (2006). *Escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Grancharoff.
- Duran, D. y Giné C. (2011). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad*. Revista latino americana de educación inclusiva. 5 (2) p 153-170.
- Echeita, G (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Ediciones ¿?
- FEAPS (2009). *La educación que queremos: situación actual de la inclusión educativa en España*. Confederación Española de Organizaciones en Favor de las Personas con Discapacidad. Madrid.
- García J. & Cols (2003). *El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales*. Madrid: Fundación Luis Vives.

- Hahn, H.(1988). The Politics of Physical Differences: Disability and discrimination, *Journal of Social Issues*, 44(1), pp. 39 – 47. En Barton, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid. (Trabajo original publicado en 1996).
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI
- Krueger, R., A. (1991) *El grupo de discusión: Guía Práctica para la investigación*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Lobato, X. (2001). *Importancia de la cultura escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas: profundización teórica y evidencias empíricas*. Salamanca.
- Marchesi, A & Martín E. (1999). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comps), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- McKarman, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Martín, E. & Cols (2006) Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje, en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social II. Pensamiento y vida, psicología y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1979) “El Psicoanálisis, su imagen y su público”. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, P. (2006) *Construcción de la discapacidad y la persona con discapacidad*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.

- Palacios, A. (2008) El modelo social de la discapacidad orígenes caracterización y plasmación, en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Madrid: Grupo editorial CINCA
- Palacios, A. & Romañach, J. (2006) *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid: Diversitás Ediciones.
- Pérez, F., J. (2006). *Escuela inclusiva: un concepto multidimensional*, en Revista Digital del Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra. 1(1).
- Pozo, J., I., Scheuer, N., Mateos, M. & Perez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao.
- Piñuel, J.L. & Gaitán J.A. (1995). *Metodología general. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- Schalock, R. L. y Verdugo, M. A. (2010) *Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saad, E., (2011) *Transición a vida independiente de jóvenes con discapacidad intelectual: estudio de casos en un entorno universitario*. Tesis para el grado de Doctora en pedagogía. Facultad de filosofía y Letras, UNAM.
- Sola, T y López N (1994). *La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales*, en Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. Granada: Marfil.
- SEP. (2002). Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa. Distrito Federal México: impreso en México.
- Ureña, A. (2012) Antecedentes y retos de la educación desde una perspectiva inclusiva, como respuesta a los desafíos de la diversidad. Revista Unimar, no. 60. Colombia.

Zacarias, J., De la Peña, A. & Saad, E. (2009). Inclusión Educativa y Cultura Escolar, en *Inclusión Educativa*, Capítulo 1 p. 143-169. México: Ediciones SM.

Consulta electrónica

Alemañy C. *Integración e inclusión: dos caminos diferentes en el entorno educativo*, en “Cuadernos de educación y desarrollo” [en línea] documento electrónico subido a internet en 2009 [Fecha de consulta: 15 noviembre 2012] Revista académica semestral Vol. 1, Núm. 2. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>

Araya, S. *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* [en línea] Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Costa Rica, 2002 [Fecha de consulta: 29 septiembre 2012]. Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>.

Cable News Network. *Los niños con discapacidad aún son excluidos en México, según Unicef* [en línea]. México, Junio 2012 [fecha de consulta: 13 septiembre 2012] Disponible en: <http://mexico.cnn.com/salud/2013/06/18/los-ninos-con-discapacidad-aun-son-excluidos-en-mexico-segun-unicef>.

Centro de Información de las Naciones Unidas. *Declaración de los Derechos de los Impedidos* [en línea]: documento electrónico subido en internet en 2007 [fecha de consulta: 7 abril del 2012]. Disponible en: http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xx.htm

Departamento de Información Pública de la Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* [en línea] documento electrónico subido a internet en 2006 [fecha de consulta: 1 abril del 2012]. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

Duvige, V. Evaluación de las necesidades educativas especiales en el marco de las adaptaciones curriculares, en *Revista Digital "Investigación Educativa"*. [En línea] 2004, No. 5. [Fecha de consulta: 17 febrero 2012] Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/EVALUACION%20DE%20NEE%20EN%20LAS%20ACIS.pdf>

Guajardo, E. *La integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe* [en línea] Chile, marzo 2009 [Fecha de consulta: 5 diciembre 2011] *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol.3 No. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,1.pdf>

Luque, A. & Delgado, C., M. *Diversidad humana y educación: Intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico*. [En Línea] Madrid, España, 2002 [Fecha de consulta: 3 enero 2012] *Psychosocial Intervention*, Vol. 11, No. 2. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1798/179818141001.pdf>

Mena, A. M. & Méndez, J. A. La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción [en línea] San Luis Potosí: México, 2009 [Fecha de consulta: 13 de abril 2017] *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 3, No. 49 Universidad Mesoamericana. Disponible en: rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf

Organización de las Naciones Unidas. *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* [en línea]: documento electrónico subido a internet en 2004 [fecha de consulta: 3 noviembre 2010] Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres1.htm>

Organización de las Naciones Unidas. *Reseña de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. [En línea]: documento

electrónico subido a internet en 2012 [fecha de consulta: 28 diciembre 2012]
Disponibile en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/index.asp>

Parra, C. (2010). Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad: antecedentes y nuevos enfoques, en *International Law: Revista de Derecho Internacional*. Núm 16, pp 347-380.

Piñuel, J. L. *Epistemología, metodología y técnicas del análisis del contenido* [en línea] Madrid: España, 2002 [Fecha de consulta: 20 marzo 2012]. *Estudios de Sociolingüística*, Vol. 3, No. 1, pp. 1-42, Universidad Complutense.
Disponibile en: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf

Palacios, A. & Romañach, J. *El Modelo de la Diversidad: una nueva visión de la Bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional* [En línea] documento electrónico subido a internet en 2008 [Fecha de consulta: 14 septiembre 2013] *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, Vol. 2, No. 2. Disponibile en:
<http://www.scholarlyexchange.org/ojs/index.php/InterSoc/article/viewFile/2712/2122>

Pulido, R., A Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación [en línea] documento electrónico subido a internet en 1997 [Fecha de consulta: 28 noviembre 2011] Universidad de Almería, pp. 1-12. Disponibile en:
dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2377144.pdf

Torres, M., R. *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela* [En línea]. S.f. Disponibile en:
http://www.oei.es/inicial/articulos/derecho_educacion.pdf

Wigdorovitz, A., R. *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones* [en línea] documento electrónico subido a internet en 2008 [Fecha de

consulta: 13 septiembre 2011] Políticas educativas, Vol. 2, No. 1, pp. 1-12.
Disponibile en: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347/10802>.